



Expresiones contemporáneas de los racismos en México

Cuerpos, medios y educación

COORDINADORES:

Juris Tipa

Saúl Velasco Cruz

Uriel Nuño Gutiérrez



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación

Coordinadores:

Jurís Típa

Saúl Velasco Cruz

Uriel Nuño Gutiérrez

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

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

www.upn.mx

Coordinación editorial

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Diseño y diagramación

Javier Salazar / Prometeo Editores

Todos los Derechos son reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su totalidad o parcialidad, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en, transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, foto-químico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin permiso expreso, previo y por escrito del autor.

ISBN: 978-607-571-132-4

Hecho en México / Made in Mexico

Publicación financiada con recursos PROFEXCE 2020



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria de Jalisco



**Centro
Universitario
del Norte**



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Índice

Introducción.	
El racismo, los racismos y la multiplicidad de sus efectos situados	5
<i>Juris Tipa, Saúl Velasco Cruz, Uriel Nuño Gutiérrez</i>	
Miradas encarnadas: Las nuevas formas de la discriminación racial.....	11
<i>Elsa Muñiz</i>	
“Negrito, chimeco y feo”: Experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña.....	35
<i>Alejandra Azucena Ramírez López</i>	
El racismo colorista en los medios de comunicación en México	61
<i>Juris Tipa</i>	
El racismo y el clasismo en la publicidad mexicana	87
<i>Carl Winston Jones</i>	
Experimento de los muñecos, YouTube y racismo en México.....	129
<i>Fabiola Fernández Guerra Carrillo</i>	
Racismo mestizante en la representación audiovisual de la “sirvienta indígena”	159
<i>Rodrigo Zárate Moedano</i>	
La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México.....	187
<i>Cristina Verónica Masferrer León</i>	
Racismo: estructuras y configuraciones en la educación superior. Algunas notas para su comprensión.....	207
<i>Miguel Ángel Paz Frayre</i>	
El racismo del Sistema Educativo Nacional y el caso de la iniciativa desracializadora de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”	229
<i>Saúl Velasco Cruz</i>	
Sobre las y los autores.....	253

INTRODUCCIÓN

El racismo, los racismos y la multiplicidad de sus efectos situados

Juris Típa

Saúl Velasco Cruz

Uriel Nuño Gutiérrez

A través de las miradas que nos proporcionan las y los autores de esta obra colectiva, pretendemos ampliar la discusión sobre las diferentes formas y contextos del racismo en México. Los textos aquí reunidos vislumbran las expresiones contemporáneas del racismo desde tres ejes principales de análisis que corresponden a tres ámbitos distintos, aunque fuertemente imbricados: el de los cuerpos y las corporalidades, el de los medios de comunicación y sus contenidos, y el de los ámbitos educativos.

Algunos de estos enfoques, como las expresiones del racismo en el sistema educativo nacional, ya cuenta con una trayectoria histórica dentro de la investigación social en México y en este libro es abordado tanto desde el contexto indígena, como afrodescendiente; demostrando cómo los contextos escolares y universitarios actuales fomentan una exclusión multidimensional, transmitiendo sutilmente prejuicios e ideologías, basadas en la racialización, marginalización étnica y un incumplimiento con la supuesta premisa pluricultural del Estado mexicano. No está demás comentar que estos prejuicios no sólo se quedan en los salones de clases, sino que se trasladan a otros ámbitos de las vidas de las y los protagonistas de algunos de los textos aquí presentados. Asimismo, cabe señalar que este tipo de “transmisiones” son sumamente peligrosas porque en la escuela, como uno de los ámbitos principales de la socialización secundaria, solemos experimentar lo aprendido como algo legítimo o verdadero. Por otro lado, aquí también se presentan algunas propuestas e ideas de cómo los espacios escolares podrían ser agentes de cambio, en lugar de ser reproductores de la discriminación y las desigualdades racializadas y etnizadas. Entre tales propuestas se encuentra, por ejemplo, una reflexión teórica sobre la importancia y la capacidad que posee la memoria del racismo para debilitar las pedagogías del olvido que

distraen, ocultan y desplazan las posibilidades que harían falta desarrollar para cuestionar el carácter colonial del sistema educativo actual.

A diferencia del anterior, el contexto mediático aún no cuenta con un nicho amplio o diverso dentro de los estudios sobre el racismo en México. En este contexto es importante subrayar que el elemento “educacional” es transversal, pensando en los contenidos de los medios como espacios de aprendizajes informales que luego participan en la configuración de las relaciones entre grupos y personas al nivel cotidiano; de una forma semejante como lo son los contenidos de la educación formal, sólo que fuera del espacio escolar y dentro del espacio de las prácticas de ocio y entretenimiento, entre otros. Además del análisis de la representación de la mujer *indígena* como la llamada “sirvienta” o trabajadora del hogar en la producción audiovisual para el cine y la televisión, en este rubro del libro se introduce la discusión sobre una expresión particular y, desafortunadamente, muy común del racismo en México. Esta expresión del racismo, denominada como *colorismo*, está basada en diferentes tonalidades corporales y está explícitamente presente en los contenidos mediáticos. Los textos que conforman este eje temático demuestran una aguda presencia del racismo y el clasismo colorista en los medios, como una intersección ideológica entre la “raza” y la clase social; mientras en uno de los capítulos se señala que la incorporación mental de estos prejuicios que constituyen las actitudes de inclusión-exclusión, se presenta ya desde la niñez. Algo que consideramos sumamente preocupante en relación con la posible erradicación o, por lo menos, disminución del racismo y la discriminación étnica en México.

Las ya mencionadas características corporales, la corporalidad y los cuerpos en este libro son esferas que no sólo definen las percepciones interpersonales dentro de diferentes contextos del racismo, sino también lo pueden encarnar. El cuerpo, como una entidad tangible y como el “primer bastión” visible del ser humano, se convierte en el primer diferenciador simbólico dentro de las sociedades permeadas por el racismo, fijando las ideas sobre *lo deseado*, *lo bello* y *lo correcto*, al igual que sobre todo lo contrario. Las encarnaciones del racismo en forma de “etnecirurgías” y otras modificaciones corporales ante las exigencias estéticas “de forma y de color” podrían ser considerados como una de sus expresiones extremas porque se auto-implementa voluntariamente ante las demandas externas. Como lo muestran varios de los textos aquí recompilados, entre estas demandas externas se puede mencionar tanto a los medios

de comunicación, como lo aprendido de manera formal e informal en los espacios de escolarización.

Cuerpos, medios y educación son tres ámbitos interrelacionados dentro de un contexto, aparentemente, estructural del racismo. Se complementan constantemente y funcionan como la fuente ideológica y práctica para las futuras nuevas y, a la vez, viejas expresiones del racismo en México. Asimismo, todas estas entradas abren un abanico realmente amplio y diverso del tema, al grado de que uno podría preguntarse, ¿cómo hacer la lectura de los distintos casos, de modo que se pueda tener una perspectiva realmente integral y de conjunto de todos ellos? En nuestra opinión, hay tres maneras de lograrlo.

La primera, y que atrae de forma inmediata, es considerar a todos y a cada uno de los casos como la manifestación particular del racismo estructural que atraviesa a la sociedad en su conjunto. En esto resultan de gran orientación las ideas de Philomena Essed (1991) quien ve en la verificación particular del racismo una suerte de expresión cotidiana y puntual de una configuración de dimensiones mayúsculas que ordena a la sociedad en sus estructuras fundamentales. Essed se refiere al racismo estructural como una dimensión bastante unitaria e imponente del racismo que, podríamos decir, determina, o sobre-determina cualquier expresión puntual, cualquier manifestación cotidiana del mismo. Esta podría ser una orientación para leer los textos de este libro. Si la seguimos, podríamos tomar cada caso como la muestra de cómo las y los autores describen y analizan un fenómeno único desdoblado en muchas facetas y con gran poder performativo: que está modulando las ideas de la belleza corporal; influye y define el quehacer de las empresas publicistas; así como condiciona la manera en que las y los niños se pueden orientar en el mundo que los rodea, y así en los demás análisis que son compendiados en este libro. Bajo esta posibilidad de lectura, uno podría concluir que los casos, efectivamente, no hacen más que ilustrar en lo individual la cotidianidad del racismo que subyace de manera profunda e históricamente prolongada en la sociedad. Cada caso sería, entonces, como una forma subordinada de un orden jerárquico único, como parte de la arborescencia diversificada, del gran tronco básico del árbol del racismo estructural. Pero la obra admite una segunda forma de lectura.

Si bien el racismo de las estructuras de la sociedad es innegable, lo cierto es que los casos ilustrados en este libro no están subordinados a un complejo de racismo único (*macro*), al contrario, gozan de bastante

independencia y capacidad de enlaces y relaciones horizontales, lo que les confiere la capacidad de establecerse en una especie de configuración hetero-jerárquica o *heterárquica* (Kontopoulos, 1993; Grofoguel, 2006), es decir, una configuración heterogénea que no involucra dependencias y subordinaciones aparentes. Tal característica complica la posibilidad de establecer una definición única de racismo (Wade, 2014) concediendo, en todo caso, licencia para observar en todos ellos la manifestación de los racismos, en plural (Gall, 2014).

La idea de la configuración heterárquica de los racismos, es una idea reciente. Parece que no hay una gran amplitud de trabajos que lo reflejan, aunque esto no limita su capacidad de ofrecernos una alternativa de comprensión con buenas posibilidades. Creemos que esta obra puede ser leída de esta manera. Además de las articulaciones horizontales, a los casos se les pueden identificar capacidades complementarias de funcionamiento y de reforzamiento mutuo, sin detrimento total de la autonomía, la flexibilidad y el dinamismo con que cada uno funciona y se manifiesta. Precisamente en eso consiste el sistema heterárquico que todos ellos configuran. Una lectura de este tipo, efectivamente permite apreciar que los casos recreados parecen existir conectados sin menoscabo de su accionar independiente. Ahora bien, conviene advertir que estas conexiones no son visibles a simple vista, las y los autores no las establecen ni las advierten deliberadamente. Es la lectura global de los textos la que las pone a la luz, las hace visibles y exhibe su existencia en una suerte de *configuración rizomática*, en donde cada uno de ellos constituye un nodo, una *unidad molecular* -bastante absoluta en sí misma-, de una configuración en red (a la manera de Deleuze y Guatari, 1977), y no la pieza particular de una entidad única, de un *racismo molar*, es decir, de un solo racismo mayúsculo, único y exclusivo. Tomar los casos de esta manera no significa restarles importancia en su singularidad, al contrario, permite que se reafirme su lugar situado, semi- autónomo con una posición contextualizada dentro de un sistema complejo de reforzamientos múltiples: el sistema heterárquico de racismos de las sociedades actuales.

Con todo, sea que se prefiera leer los diferentes casos referidos en este libro como manifestaciones cotidianas de un *macro* racismo estructural, o como muestras o ejemplos semi- autónomos de diferentes racismos, ambas posibilidades no son excluyentes. Y he aquí que pensamos que puede haber una tercera forma de leer esta obra que puede comenzar por tomar a las dos maneras anteriormente señaladas de una forma combinada.

Creemos que ambas dimensiones (la jerárquica o estructural y la heterárquica) a las que apuntan las maneras de lectura ya especificadas, resultan complementarias si las tomamos como formas de afectación o de intervención directa en la vida de las personas. Indiscutiblemente, los racismos ejercen simultáneamente efectos verticales y jerárquicos que dimanan de las estructuras básicas de la sociedad, y efectos horizontales que provienen de los distintos racismos situados a los que se refiere esta obra en su conjunto.

Tomadas como vías que intervienen en la vida humana, el contraste que genera la percepción separada de las formas verticales y horizontales que despliegan los racismos, desaparece. Desde este tercer ángulo de lectura, ambas formas -el racismo estructural y el que constituye el sistema heterárquico-, van a presentarse bajo el formato de una *constelación de poderes* (verticales y horizontales) como las vías mediante las cuales los racismos intentan, desde diferentes contextos, gobernar nuestras vidas y nuestras relaciones. Los textos compilados en este libro de alguna manera ofrecen prueba bastante aproximada de todo ello.

Al final de esta introducción conviene que reconozcamos que este libro no trata solamente del “drama de los racializados”, tampoco domina en él la prisa por encontrar alguna fórmula que pudiera ayudar a trascender, a superar y a desmontar el tinglado completo de los racismos en curso. Los ánimos y los esfuerzos aquí están puestos en otros objetivos, menos pretenciosos. Los trabajos que forman parte de esta obra nos ofrecen la posibilidad de encontrarnos de frente con los racismos como son; es decir, múltiples, diversos, contextuales y, por supuesto, repudiables.

Referencias

- Deleuze, G., y Guattari, F. (1977). *Rizoma. Introducción*. Madrid: Pre-textos.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Estados Unidos: Sage.
- Gall, O. (2014). Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo. *Interdisciplina*, 2(4), 9-34.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46.
- Kontopoulos, K. (1993). *The Logic of Social Structures*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2(4), 35-62.

Miradas encarnadas: Las nuevas formas de la discriminación racial

Elsa Muñiz

“El racismo consiste, en consecuencia y
ante todo, en sustituir por *otra realidad*
aquello que es *otra cosa*.”
Achille Mbembe (2016, p.71)

Resumen

En este texto se explora lo que hay detrás del rechazo a las personas por su aspecto físico; se descubren algunos elementos que permiten un acercamiento a la complejidad de los procesos de exclusión y discriminación en las sociedades actuales desde una “mirada encarnada”, que toma como base la llamada *etnocirugía cosmética* en la producción de los sujetos estigmatizados y sus procesos de materialización; y al cuerpo, como el punto de partida y de retorno en los procesos de subjetivación, particularmente en la modernidad tardía. Se discute sobre algunas de las aristas que perfilan el advenimiento de dicha rama de la medicina en las sociedades de los albores del siglo XXI con la intención de advertir que tiene implicaciones individuales, colectivas y, al mismo tiempo, es producto de las sociedades y los individuos.

En este sentido, enfatizo las formas que adopta el racismo bajo las nuevas relaciones del mercado, pues la *etnocirugía*, en muchos casos, se traduce en un borramiento de las características definitorias de la diversidad fenotípica y étnica. Este proceso que podemos considerar como de materialización híbrida implica enfatizar la idea de que estructuras, objetos y prácticas, además de discursos y representaciones contenidas en el la hibridación se materializan constituyendo a los sujetos encarnados.

Palabras clave: *etnocirugía cosmética*, racismo, proceso de materialización, prácticas corporales, materialización híbrida.

Presentación. Más allá de la piel

La cirugía cosmética, como objeto de estudio, plantea una serie de problemáticas, sobre todo, cuando se analiza desde el género y el feminismo. Por un lado, se encuentran quienes opinan que las mujeres somos dueñas de nuestros cuerpos, que podemos decidir sobre quién queremos ser; en cambio, hay otros puntos de vista que llaman la atención acerca de la imposición de modelos corporales y de belleza a los cuales respondemos las mujeres con diversas prácticas como las que aquí discutimos.

La intención de este trabajo no es satanizar o defender la cirugía cosmética, la convocatoria es a reflexionar sobre algunos de los procesos más sensibles de las sociedades contemporáneas que atañen a la producción y crítica de la feminidad a partir de procesos de discriminación a las que están sometidas las mujeres de maneras sutiles e imperceptibles bajo las nuevas formas de colonialismo. Al mismo tiempo, nos lleva a repensar el racismo como un dispositivo de la corporalidad que produce a los sujetos, hombres y mujeres, blancos/as, indígenas, afrodescendientes, mestizos/as, entre otras clasificaciones; determinaciones que obedecen al color de la piel, al tipo de cabello, el tamaño y forma de la nariz o la forma del rostro.

Es así que uno de los aspectos que más ha llamado mi atención a partir de la investigación realizada sobre la belleza femenina y la cirugía cosmética (Muñiz, 2011) es el de la etnocirugía o cirugía plástica étnica, entendida como la intervención quirúrgica que muchas mujeres -y hombres- llevan a cabo con la finalidad de modificar, principalmente, los rasgos faciales característicos de su pertenencia étnico-racial. En otros trabajos (Muñiz, 2010 y 2013), he propuesto que la etnocirugía es una forma novedosa de expresión del racismo contemporáneo en el mundo, y una suerte de tecno-eugenesia con efectos biopolíticos. La etnocirugía es también un dispositivo de la corporalidad que implica diversos tipos de prácticas corporales,¹ discursos y representaciones; espacios especializados como los

1 Las prácticas corporales, son sistemas dinámicos y complejos de agentes, acciones, representaciones del mundo y creencias que tienen esos agentes, quienes actúan coordinadamente e interactúan con los objetos y con otros agentes que constituyen el mundo; si consideramos que forman parte del medio en que se producen, es decir, que son históricas, reconocemos en las prácticas corporales su cualidad sistémica de ser una unidad compleja y ambigua, cuya posibilidad de conocimiento debemos situar en una perspectiva transdisciplinaria que permita concebir, al mismo tiempo, la unidad y la diferenciación de dichas prácticas tanto como su carácter y los tipos de asociaciones también complejas con otras prácticas y sistemas. La vocación performativa de las prácticas corporales nos conduce a considerar su efectividad materializadora al producir a los sujetos que nombra. Las prácticas corporales también se definen por su intencionalidad, por poner en juego la agencia de los sujetos en su historicidad, puesto que suponen el hacer, lo experimentado, la acción; comprenden la técnica y las destrezas para realizar algo o aplicar una idea y conllevan la finalidad de obtener utilidad o provecho (Muñiz, 2010).

consultorios, tecnología especializada, hospitales y centros de recuperación; así como procesos médicos y de medicalización.

El aumento sin precedentes de intervenciones quirúrgicas en el plano de la cirugía cosmética y los datos significativos que arroja en términos de los procedimientos más comunes en países latinoamericanos como México, Colombia, Brasil o en otros lugares del mundo como Estados Unidos, India y Corea del Sur, nos llevan a la certeza de que estamos ante un acontecimiento social y cultural cuya envergadura antropológica trasciende el solo deseo de “verse bien”. En el estudio publicado en 2017² por la Sociedad Internacional de Cirugía Plástica y Estética (ISAPS por sus siglas en inglés), México ocupó el cuarto lugar mundial en la práctica de procedimientos quirúrgicos con 1, 043, 247, haciendo un 4.5% del total de los realizados a nivel mundial, siendo las mujeres quienes más se someten a este tipo de intervenciones en un porcentaje de 87.4 %. Del total de procedimientos realizados en el rostro también ocupa el cuarto lugar con el 5% a nivel mundial que hacen 212 464 de intervenciones, mismas que provocan un cambio significativo en ciertas características fenotípicas de los y las mexicanas.

La cirugía cosmética que se realiza a las personas llamadas por los médicos “pacientes étnicos”, ha desarrollado toda una especialidad dentro de la cirugía plástica/cosmética a partir de técnicas específicas para el aclaramiento de la piel, el adelgazamiento de la nariz mestiza o el recorte de la nariz judía; blefaroplastia para los ojos orientales, la estilización del rostro e implantación de pómulos sobresalientes en las japonesas, el aumento/disminución de senos, liposucción y abdominoplastia. Al mismo tiempo, estas técnicas van acompañadas de importantes avances tecnológicos de diseño y fabricación de instrumentos y, por ejemplo, cuchillos especiales para cortar el cartílago de la nariz “mestiza” y la piel morena que, a decir de los médicos “son más resistentes”.

Esta especialización médica mueve a la suspicacia, pues no solamente se requiere destreza para “manejar” al paciente étnico, como se conoce en la jerga médica, también se ha desplegado una rama en la tecnología médica. Un ejemplo es el cirujano plástico de la ciudad de Nueva York, el Dr. Oleh Slupchynskyj, quien es reconocido como uno de los mejores de Estados Unidos, desarrolló el implante SLUP³ para rinoplastia de

2 <https://www.isaps.org/es/>

3 El dispositivo está fabricado con material biocompatible, la propaganda señala que “no se reabsorbe y no es rechazado por el organismo, no se infecta, es fácilmente moldeable, se adapta a la estructura ósea cartilaginosa de la nariz que permite corregir las deformidades del dorso, reconstruir la nariz en caso de defectos o adquiridos por traumatismos y permite darle la forma y moldear la nariz a gusto del paciente y del cirujano obteniendo resultados estéticos y funcionales extraordinarios”.

pacientes étnicos. El Dr. Burt, por su parte, comenta sobre la existencia de nuevos láseres de diseño personalizado para tratar piel étnica, como el láser fraccional,⁴ que, según el especialista es el más recomendado para “pieles étnicas”.

Las diversas modificaciones en los rostros y los contornos corporales demuestran que la variabilidad corporal generadora de estigmas y discriminación trasciende el color de la piel, los rasgos del rostro, el olor corporal, la estatura, la delgadez o la obesidad. Las diferencias fenotípicas se vinculan a la clase social y al género, remiten a los comportamientos, así como a las formas de ser y de sentir (las emociones). Una tendencia contemporánea ha llamado “aspectismo” a la discriminación por la apariencia de las personas, en particular por no adecuarse a los cánones de belleza, de pulcritud y encanto personal vinculados, evidentemente, con una belleza racializada (más bien occidentalizada o blanqueada) y un amplio acceso a los bienes de consumo. El aspectismo o *lookism*, es un concepto que habla de un conjunto de exclusiones simultáneas y encarnadas que tienen que ver con las concepciones sociales, históricamente determinadas en torno a la raza, la clase, la etnia, la edad y el sexo de las personas. En México en muchos lugares como restaurantes, discos o antros, gimnasios se reservan el derecho de admisión a personas con aspecto indígena o mestizo.

Desde las reflexiones que me han traído los hallazgos de esta larga investigación, surgen algunas preguntas para las que evidentemente no tengo una respuesta definitiva, sin embargo, creo que es importante continuar con la discusión para saber ¿Por qué países como México, Colombia y Brasil con población mayoritariamente mestiza o afrodescendiente, son los que muestran mayor cantidad de intervenciones cosméticas? ¿Quiénes son los hombres y mujeres que acuden a la etnocirugía? ¿A quién va dirigido este dispositivo de poder que profundiza la clasificación jerarquizada de la humanidad? ¿Cuáles son las implicaciones de estas prácticas en los sujetos? ¿Qué otros procesos sociales y culturales se vinculan a este evento sin precedentes?

Es así que en este capítulo expongo algunos hallazgos y cavilaciones que me han surgido para ir más allá de la piel y abundar en lo que hay detrás del rechazo a personas con cierto aspecto; encontrar los elementos que permitan la comprensión de la complejidad de los procesos de

4 El láser fraccional es un procedimiento que se aplica sobre mancha, arrugas, cicatrices, en cualquier parte del cuerpo y es fraccional porque se aplica en sesiones de 20 minutos en los cuales se atienden fracciones del área que se quiere restaurar.

exclusión y discriminación en las sociedades actuales desde una “mirada encarnada”, es decir, que tome como punto de partida las prácticas corporales en la producción de los sujetos estigmatizados, de sus procesos de materialización, como el punto de partida y de retorno en los procesos de subjetivación, sobre todo, en la modernidad tardía.

Expongo también algunas consideraciones a partir de la búsqueda de respuestas a otras preguntas de diversa índole, tales como ¿Por qué ha proliferado la práctica de la etnocirugía cosmética a partir de los años noventa en un contexto de reconocimiento a la diversidad? ¿Cómo explicar su expansión más allá de la difusión de patrones estéticos y modelos de belleza a través de los medios en un mundo globalizado y multicultural? ¿Podemos considerar a la etnocirugía cosmética como una forma de alianza para “mejorar” los cuerpos o como una nueva forma de racismo? ¿Estas prácticas corporales obedecen a una maniobra impuesta por el mercado o reflejan la capacidad de decisión de los sujetos al decidir intervenir a sí mismos? ¿De qué maneras la etnocirugía cosmética como experiencia corporal interviene en la identidad y en la subjetividad?

Estos interrogantes me han llevado a proponer respuestas para explicar la práctica masiva de la cirugía cosmética étnica como una de las demostraciones culturales contemporáneas más significativas, donde la corporalidad es concebida como espacio del poder y de decisión de los individuos en el marco de la expansión de sociedades multiétnicas; se convierte también en una de las más grandes paradojas del mundo contemporáneo pues, al mismo tiempo que el ascenso de las democracias promueve el reconocimiento a la diferencia, los modelos de belleza se vuelven más estrictos: la delgadez del cuerpo, la blancura de la piel, la fineza y estilización en los rasgos del rostro, el cabello rubio o lacio y sobre todo, la apariencia juvenil. Aun así, las respuestas de algunas mujeres organizadas que reivindican la gordura, la negritud o la pertenencia a un grupo étnico determinado, hablan del cuestionamiento a la imposición de los patrones hegemónicos de belleza.

Como ya lo ha mencionado Kathy Davis (2007, p.118), el surgimiento de la cirugía cosmética étnica no puede separarse de las ideas científicas sobre la “raza”, las cuales han caracterizado el imaginario social desde el siglo XIX. Como es conocido, la ciencia occidental y en particular la medicina, históricamente ha jugado un papel, por lo menos sospechoso, en la justificación de las desigualdades sociales basadas en el sexo y la

“raza”. Sin embargo, el discurso científico sobre la “raza” se intensificó y fue institucionalizado como “ciencia racial”, ofreciendo una serie de elementos para explicarse o entender la variedad humana en términos jerarquizados. El “racismo científico” (Wieviorka, 2002, p.18), propone una supuesta demostración de que existen “razas” cuyas características biológicas o físicas corresponden a capacidades psicológicas e intelectuales, colectivas e individuales. Este racismo está sustentado en un determinismo que pretende explicar no solamente los atributos de cada miembro de un supuesto grupo racial, sino también el funcionamiento de las sociedades. Biólogos y antropólogos físicos desarrollaron complejas taxonomías raciales, basadas en atributos fenotípicos como la forma del cráneo, de la pelvis, la forma de la nariz, de la boca, el color de la piel y la textura del cabello. Características que al mismo tiempo se combinan con descripciones sobre el carácter, los valores, los gustos y las necesidades, no solo de los individuos sino de los países, las naciones y las culturas. Para Michel Wieviorka (2002), el racismo surge en el marco de tensiones interculturales o interétnicas donde puede darse una dialéctica de las identidades y enfatiza: “cualquier afirmación identitaria o comunitaria por parte de un grupo, por minoritario que sea, amenaza con provocar, en efecto, la exacerbación identitaria de otros grupos, empezando por el grupo dominante o mayoritario” (p.34).

En las sociedades contemporáneas, cada vez más paradójicas, el racismo lejos de desvanecerse se presenta con mayor fuerza frente a un discurso de equidad, políticamente correcto. Desde esta perspectiva, la etnocirugía plantea la sobrevivencia y la resignificación del racismo como un problema social que se puede y debe repensarse desde muchos y diversos enfoques. Así, en este trabajo destaco algunas de las aristas que perfilan el advenimiento de la etnocirugía cosmética en las sociedades de los albores del siglo XXI con la intención de advertir que el estudio de las prácticas corporales, como las que me han ocupado, tienen implicaciones individuales, colectivas y al mismo tiempo son producto de las sociedades y los individuos que gobiernan (Butler, 2002).

Considero entonces que, con el fin de dar cuenta de mis propósitos, es necesario partir de una caracterización de las sociedades contemporáneas definidas por la heterogeneidad, precisión que es sustancial para entender las tensiones que se establecen entre las formas en las que las sociedades multiculturales e interculturales reproducen la discriminación y la segregación y los discursos hiperdemocráticos que sustentan políticas

de aceptación. Dichas sociedades están muy lejos de alcanzar la equidad y el pleno reconocimiento a la diferencia y, por ende, distantes de ser democráticas. Es así que otro aspecto a debatir en profundidad es el relativo a las formas que adopta el racismo bajo las nuevas relaciones del mercado en la globalización, pues la etnocirugía, en muchos casos, se traduce en un borramiento de las características definitorias de la diversidad fenotípica y étnica. Este proceso de materialización híbrida⁵ imposibilita el reconocimiento de los diferentes al propiciar, por el contrario, la homogeneización fenotípica.

Otra cuestión que es preciso revisar, se refiere a la importancia y al peso que tienen los consumidores interesados en disfrutar una determinada calidad de vida, donde la cercanía con los adelantos tecnológicos y con la información actual de todas partes del mundo, coexiste con el resurgimiento de etnocentrismos fundamentalistas (García Canclini, 1995, p.6); donde la etnocirugía como objeto de consumo, prolifera en lugares en los que la globalización selectiva excluye a mujeres y a hombres por carecer de los rasgos corporales dominantes, entre otras cosas. La popularidad que ha alcanzado esta práctica muestra una dualidad: por un lado, la capacidad de decidir y la ciudadanización a través de las posibilidades de consumo y, por el otro, al “imperio de la imagen” (Bordo, 1993) como mecanismo de imposición de modelos de perfección y de belleza.

Finalmente, me parece indispensable, advertir sobre la manera en la que las transformaciones corporales, en este caso etnoquirúrgicas, producen identidades cambiantes o, como diría García Canclini, “identidades repensadas desde la hibridación” (2009, p.III). La etnocirugía forma parte de la “multiplicidad de hibridaciones” características de los nuevos tiempos. Según el antropólogo argentino, dicho proceso es capaz de explicar asociaciones provechosas que provienen de la creatividad individual y colectiva tanto en las artes como en la tecnología y la vida cotidiana (2009, p.V), no obstante, considero que la etnocirugía propicia la fragmentación de la identidad, misma que resulta del borramiento de características étnicas específicas, en menoscabo del reconocimiento a la diferencia o, en todo caso, en una más de las paradojas de los sujetos contemporáneos, pues al mismo tiempo que se plantea la posibilidad

5 En un trabajo anterior (Muñiz, 2013), utilicé el término “hibridación corporal”, sin embargo, ahora me parece más adecuado el de “materialización híbrida”, ya que me interesa enfatizar el proceso de materialización de los sujetos en tanto producto de las prácticas corporales y en ese sentido promover la no escisión de los sujetos a partir de la separación cuerpo-razón, sin desconocer el aporte de Néstor García Canclini en el que me apoyo.

de una reapropiación del cuerpo estamos ante el acceso desigual a ciertos bienes de consumo y a la imposición de tipos físicos y de modelos de belleza ideales.

Desde el análisis aquí propuesto y utilizando conceptos del mismo autor, considero que el examen de ciertos procesos de hibridación, en este caso de materialización híbrida como la etnocirugía cosmética, también pueden explicar formas de *reconversión* de mecanismos como la discriminación racial para insertarlos en nuevas condiciones y tipos de relaciones sociales. En todo caso, la intención es dar cuenta de la sociedad que nos toca vivir y, lo más difícil, mostrar lo complejo y contradictorio de procesos que no pueden verse desde una mirada parcial o maniquea.

El derecho a consumir formas y estereotipos

“La rinoplastia (o cirugía de remodelación de la nariz) no es un procedimiento limitado a pacientes de ascendencia caucásica. Los pacientes afroamericanos, asiáticoamericanos, hispanos y de Oriente Medio también tienen objetivos cosméticos que implican mejorar el tamaño, la forma o el perfil de la nariz. Al mismo tiempo, estos pacientes generalmente desean preservar su origen étnico, buscando resultados que se ajusten a sus proporciones faciales y apariencia general. El campo de la rinoplastia étnica es altamente especializado y requiere una amplia experiencia y conocimiento de los estándares faciales para diferentes grupos étnicos para lograr los mejores resultados posibles” (Portal *Saad Plastic Surgery*).⁶

Para algunos grupos sociales como los que constituyen los migrantes, hablando de países desarrollados en particular de Estados Unidos, y para miembros de grupos subalternos, la etnocirugía cosmética parece brindar algunas soluciones. En muchos casos, ofrece una manera de alcanzar la movilidad ascendente y la asimilación a una cultura que define a ciertas personas diferentes como inferiores en virtud de su apariencia, aun perteneciendo al mismo país, nación o grupo social.

Cada vez más personas deciden acceder a este tipo de prácticas, en particular, en los países donde las minorías étnicas, de muchas maneras, son discriminadas, marginadas y siguen siendo “el otro”, no obstante, también en los países de América Latina, donde la población indígena es

6 <https://www.drssaad.info/es/what-we-do/rhinoplasty/ethnic-rhinoplasty/>

numéricamente importante, se despliega una fascinación por la cirugía cosmética, que, en casi todos los casos, resulta ser etnocirugía.

La investigación que he realizado desde hace algunos años con mujeres de distintos sectores sociales, me condujeron a desmontar la creencia popular de que estos procedimientos de belleza que involucran intervenciones quirúrgicas, eran llevadas a cabo solamente por mujeres con amplios recursos económicos, por el contrario, pude confirmar que el desarrollo tecnológico así como la expansión de estas prácticas médicas y su ejecución por parte de personal no especializado, pusieron al alcance de muchas mujeres dichos tratamientos de forma más accesible a través de créditos, ahorros, tandas, entre otras, no sin resultados funestos, en muchos casos.

Estas acciones que se realizan por voluntad y decisión propia, plantean algunos interrogantes cuando hablamos de la etnocirugía, pues las implicaciones son diversas. Resulta curioso que en la publicidad destinada a los “pacientes étnicos” se argumente la protección de la calidad étnica, que se sostenga que “no se quiere cambiar la ‘raza’ sino mejorarla”, que las intervenciones en etnocirugía “preservan” las características étnicas, cuando hemos visto que dependiendo “la herencia” como la llaman los cirujanos plásticos, es el tipo de operación a la que son más proclives los sujetos. La transformación de ciertos rasgos faciales y corporales ¿Resulta en una forma ilusoria o imaginaria de alcanzar la igualdad en otros planos? ¿Qué papel juega la etnocirugía en términos del consumo y el poder de decisión de los individuos? ¿Qué pasa con los ciudadanos cuando reclaman su derecho a intervenir su propio cuerpo para transformar características raciales que las ubican del lado de la alteridad? ¿Su derecho a consumir “formas y estereotipos” de otros tipos raciales está contraponiendo o subvirtiendo la lucha por el reconocimiento en función de su individualismo? ¿Los mismos “otros” intentan acabar con las diferencias en lugar de reivindicarlas?

El siglo XXI ha iniciado bajo el signo de la democracia. Son de uso común los discursos sobre la diversidad y el multiculturalismo en la conformación de las identidades contemporáneas. Se han incorporado tales categorías para expresar hechos de distintos signos culturales y describir las situaciones de vida y las experiencias colectivas de diferentes comunidades y grupos en el mundo globalizado. El multiculturalismo, en sus variadas interpretaciones, representa un tipo de respuesta a los reclamos formulados por los grupos minoritarios o subalternos, así

como a ciertas contradicciones generadas por las políticas asimilacionistas de los estados nacionales de viejo cuño. “El multiculturalismo contempla la existencia de la diversidad cultural en el seno de la sociedad” (Nash, 2001, p.21).

No obstante, las críticas que las sociedades contemporáneas han elaborado de dichas políticas de minorización y exclusión, la posibilidad y las formas de reconocimiento de estos grupos marginados de la política, se encuentran entre las más grandes y preocupantes del programa político de muchas sociedades democráticas en la actualidad. En este sentido, el multiculturalismo del que se habla ahora, intenta desdibujar las diferencias jerarquizadas que las sociedades nacionalistas reconocían con el término “minoría”. También se manifiesta como una posibilidad de adecuarse a la realidad de las sociedades postnacionales y globalizadas, en las que los reclamos por la igualdad y el reconocimiento que abanderan tanto los protagonistas de los movimientos migratorios, como los grupos tradicionales, religiosos y étnicos han vuelto cada vez más complejas las estructuras sociales.

Es así que las demandas de los sujetos basadas en el ideal de la dignidad humana, apuntan al menos en dos direcciones: en cuanto a la protección de los derechos básicos de los individuos como seres humanos; y en relación al reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos como miembros de grupos culturales específicos (Taylor, 1993, p.20). Sin embargo, el multiculturalismo sigue produciendo y reproduciendo una visión incompleta y sesgada del mundo. El problema fundamental se presenta, según Charles Taylor, cuando:

“...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 fundamentales como ser humano” (Taylor, 1993, p.43).

La tesis que Taylor apunta es que la identidad de los sujetos se moldea en parte por el reconocimiento, por la falta de éste o por el aparente reconocimiento de otros, causando un daño que se traduce en formas de opresión que atrapan a los individuos en un modo de ser artificial, deformado y reducido. La autodevaluación es uno de los mecanismos más poderosos de la propia opresión.

La visión incompleta que presenta el multiculturalismo, atañe de manera fundamental a las mujeres, pues, aunque sabemos que no son minoría, sus demandas nunca han sido prioritarias. La no incorporación del análisis de género ni de las mujeres como sujetos centrales de las experiencias multiculturales, constituyen todavía, una dimensión periférica en el debate contemporáneo, pues las mujeres siendo un grupo no minoritario forman parte de la subalternidad. En el mismo sentido encontramos a los grupos estigmatizados por la “raza” y la filiación étnica, en tanto que las comunidades LGTB+, están situadas en la abyección y en el desconocimiento. Otra cuestión significativa de esta visión desde la multiculturalidad, es que se reproducen, al mismo tiempo, esquemas de subalternidad de las mujeres en relación con los hombres a partir de las diferencias sexuales, así como las que se establecen, entre ellas mismas a partir de su condición como migrantes, indocumentadas, indígenas, negras, blancas, chicanas, mestizas, pobres, ancianas, niñas y jóvenes.

De esta manera, salta a la vista que el análisis multicultural, deja de lado a hombres y mujeres como sujetos sometidos a las diferentes interpretaciones culturales que hacen de ellos sujetos abyectos, desechables, desde sus diferentes procesos de materialización, hablamos de sus distintas prácticas corporales de la sexualidad, de las prácticas de la exclusión, así como de las prácticas corporales de la belleza, la salud y las de normalización que exigen los tiempos de la globalización para la producción de los sujetos. Las representaciones culturales expresan las especificidades primordiales de “raza” y sexo en términos de diferencia natural irreductible, que permite una oposición de superior-inferior originada en los procesos de naturalización.

De materializaciones híbridas y cyborgs

Se sabe que, bajo la lógica del mercado, las sociedades contemporáneas han experimentado aperturas en muchos sentidos. La tolerancia y la aceptación hacia otras formas culturales, se reflejado en una mayor presencia de matrimonios interraciales que dan paso a tipos físicos particulares. El mestizaje es un hecho incontrovertible que ha promovido la curiosidad y ha generado la especulación sobre la manera en la que las sociedades futuras contendrán componentes mestizos. Así se ha desarrollado un paquete computacional conocido como *Morph 2.0*, que en un experimento cibernético mezcló cuarenta y nueve imágenes y obtuvo los

rasgos faciales de siete hombres y de siete mujeres, posibles descendientes mestizos. La combinación racial se hizo con un 15 % de anglo-sajón; 17,5% de Medio Oriente; 17,5% africanos; 7,5% asiáticos; 35% europeos del sur y 7,5% de hispánicos (Ifekwunigwe, 2004, p.2). En este estudio se pretendía conocer cómo sería el resultado de una mezcla “biológica”, esos sí, sin incluir en el coctel el componente indígena, lo cual habla de las jerarquías presentes en el mestizaje imaginario. En un segundo plano, este ejercicio mostró los avances cibernéticos que permitieron mezclar virtualmente los rasgos diferentes en porcentajes que no dejan claro el mecanismo para definirlos.

La etnocirugía, en cambio, hace referencia también de una mezcla que provisionalmente podría llamarse “mixture corporal”. Muchos de los carteles que promueven la etnocirugía utilizan las imágenes de la familia Jackson: Michael, Latoya, Jeny y Jermaine, quienes ya casi han erradicado los componentes fenotípicos al transformar su nariz ancha en una nariz afilada tipo “caucásico”,⁷ han aclarado su piel hasta casi perder la tonalidad, el contorno de su rostro es estilizado y su cabello o tal vez peluca, no es rizada.

Observando estas imágenes se puede entender porqué la etnocirugía tiende a modificar todos aquellos rasgos corporales, empezando por el rostro, que no se ajustan al modelo fenotípico hegemónico. De ahí que las mujeres y hombres considerados como de “raza negra” se modifiquen en primer lugar la nariz, luego el color, el cabello; o los orientales, los ojos, y hasta la estatura; en cambio los “caucásicos”, y en particular las mujeres, se hacen aumentar los labios y agrandar los senos o las caderas.

La etnocirugía entendida como el conjunto de prácticas quirúrgicas y no quirúrgicas que tienen como finalidad transformar los rasgos étnicos y raciales, podría considerarse, al mismo tiempo, como un dispositivo de poder y un mecanismo de reconversión (García Canclini, 2009, p.V) en

7 Utilizo el término “caucásicos” porque así lo utilizan los cirujanos plásticos y así se encuentra en todas las fuentes consultadas. “Caucásicos” se utiliza también como sinónimo de “ario o indoeuropeo”. Como señala Wieviorka, “...en el contexto del brote de los nacionalismos, el esfuerzo de clasificación sirve también para distinguir algunas “razas” en el seno mismo del antiguo régimen (por ejemplo: alpina, mediterránea y nórdica); para justificar discursos y conductas que buscan inferiorizar a los judíos o en Inglaterra a los irlandeses; y hasta sirve de argumento de reivindicación para algunas minorías culturales, como muestran por ejemplo los escritos del padre fundador del nacionalismo Vasco Sabino Arana, quien habla en términos históricos pero también biológicos de la “raza vasca”: los dominados también pueden apropiarse del tema de la “raza” (Wieviorka, 2002, p.34).

dos sentidos: el primero, es que las etnocirugías son estrategias mediante las cuales los sujetos se reformulan adoptando características que corresponden a otros fenotipos, como en los ejemplos antes mencionados con la finalidad de funcionar dentro de esta organización social. En segundo término, se hace referencia a formas de discriminación racial que se insertan en nuevos tipos de relaciones sociales.

De esta manera, se considera la posición de los sujetos encarnados y transformados por la etnocirugía como productos de un proceso de *materialización híbrida*, “al que es posible acceder y que se puede abandonar, del cual podemos ser excluidos o al que pueden subordinarnos” (p.IX), podría agregar un elemento más para la comprensión de la multiculturalidad y las relaciones interculturales que se establecen en las sociedades contemporáneas. Me parece útil el concepto de hibridación para hablar de la etnocirugía, pues es “un concepto más dúctil para nombrar no solo las combinaciones de elementos étnicos o religiosos, sino productos de las tecnologías avanzadas y procesos sociales modernos o posmodernos” (p.XII); sino también por las nociones de intersección y transacciones, que posibilitan que la segregación que conlleva “la multiculturalidad, se convierta en interculturalidad y sirva para trabajar democráticamente con las divergencias y conduzca a vivir en un estado de hibridación más que de guerra” (p.XII).

No obstante, García Canclini también proporciona la posibilidad de reformular su concepto cuando señala que es necesario tener la conciencia crítica sobre sus límites y no caer en una “teoría ingenua de la hibridación” (p.X). En este sentido, la etnocirugía es un proceso sociocultural en el que se ofrece la posibilidad de la transacción y la democratización en relaciones interculturales, pero al mismo tiempo -y aquí vendrían los límites- propicia la reiteración de la existencia de grupos subordinados y hegemónicos, de sectores que imponen modelos de belleza y perfección blanqueada y occidentalizada y los que los asumen por voluntad propia afianzando posturas racistas que atraviesan a los propios sujetos, evidenciando el racista que todos llevamos dentro. De individuos que tienen las posibilidades de acceder a ciertos bienes de consumo que no están al alcance del resto de la sociedad o que ante la polaridad de los recursos se generan mercados alternos donde la calidad y profesionalismo ponen en riesgo la salud y la vida de muchos.

Así, la materialización híbrida nos habla del proceso y el *cyborg* del resultado, si atendemos a la definición de Donna Haraway (1995, pp.253-256),

el *cyborg* es un híbrido de máquina y organismo, que en la etnocirugía cosmética está representado por las prótesis, los materiales requeridos, los aparatos, etc.; una criatura de realidad social y también de ficción, como quienes modifican sus rasgos faciales. El *cyborg*, es materia de ficción y experiencia viva que habitan en mundos ambiguamente naturales y artificiales; su reproducción no precisa acoplamiento, basta con acercarse a un cirujano plástico para que se encargue de la génesis de un individuo particular. Haraway habla a favor del *cyborg* como una ficción que abarca nuestra realidad social y corporal como un recurso imaginativo sugerente de acoplamientos muy fructíferos. El *cyborg*, entendido como ese producto de la hibridación, elude la identificación con la “naturaleza” y, en consecuencia, posibilita la subversión teleológica. Se sitúa decididamente del lado de la imparcialidad, de la ironía, de la intimidad y de la perversidad. Los *cyborgs* son irreverentes, desconfían del holismo y son, a menudo, infieles a sus orígenes, en este caso, fenotípicos o étnicos.

Desde esta perspectiva, la etnocirugía y los sujetos que produce son altamente subversivos, son una utopía como nuestra autora bien lo ha acotado, pero reconocer los límites y no guiarnos por el entusiasmo de una propuesta posmoderna, posfeminista, posgenérica y posétnica, es una obligación. El acotamiento viene de la sociedad jerarquizada por género, por clase, por “raza” y por etnia. Como ya lo hemos señalado, la sociedad produce los sujetos que nombra y no sabríamos que sería primero, si una sociedad que produjera *cyborgs*, o un ejército de *cyborgs* capaces de transformar la sociedad. En tanto, es recomendable que sin perder de vista las bondades del proceso de hibridación y de su producto más acabado el *cyborg* en términos de Haraway, podamos escudriñar algunos de los límites y contrasentidos que hacen tanto de éste como del proceso de materialización híbrida, una utopía.

La etnocirugía: ¿Belleza o racismo?

Diana trabaja como mesera en un restaurante de una conocida cadena. Su cabello recogido en un chongo muestra los restos rubios de un tinte añejo. La nariz afinada por una evidente cirugía contrasta con sus ojos almendrados y negros, característicos de los grupos étnicos de México y, el moreno de su piel bien cuidada, denota el uso de cremas y cosméticos. Pregunté por el esmero en su apariencia y confirmó lo que ya suponía “Si, me parece que es muy importante para este trabajo”. Negó su rinoplastia y

en cambio agregó "...si tuviera dinero iría con un cirujano plástico, pero es muy caro para mí". En cuanto al tinte del cabello, enfatizó: "Sí, me pinto el pelo de rubio, estoy pensando en cortármelo y volvérmelo a teñir... no me gusta ser morena".⁸

Nuestra entrevistada quiere ser bella, cuida su apariencia, pero también sostiene que de ser posible se "haría cirugía", aunque de hecho la tiene, lo cual significa que sus aspiraciones pasan por alcanzar los estándares impuestos por los modelos anglo-sajones, y pasan, por "borrar" sus rasgos étnicos: la nariz, el color del cabello, el color de la piel.

La belleza considerada como un atributo de la femineidad participa de los esquemas reguladores que hacen inteligibles los cuerpos femeninos únicamente si se ajustan a los requerimientos de ciertos modelos de belleza aceptados y promovidos. Enfatizando en el caso que nos ocupa, el modelo de belleza femenina impulsado desde todos los discursos, pero, sobre todo, desde la profusión de las imágenes, sigue siendo, el de la mujer blanca, rubia, con características faciales sofisticadas y una estilizada figura. En este sentido, la etnocirugía cosmética se constituye en una práctica, por demás performativa, que participa de la materialización de los sujetos, gobernada por normas reguladoras que determinan que un cuerpo sea viable. Contribuye también, a la creación y a la recreación de ideales corporales que se procuran imitar.

La cirugía cosmética es tratada en nuestros días como una cuestión de belleza, como una práctica "normal" o "natural" que cualquiera lleva a cabo para verse "mejor" (Davis, 2007, p.118). Existe la argumentación, "políticamente correcta" de que la etnocirugía no intenta cambiar las particularidades étnicas, lo que se pretende es buscar las características ideales de belleza dentro de cada categoría étnica, lo cual se logra estilizando la nariz, acercándola al modelo occidental, agrandando los ojos oblicuos, aclarando la piel o tiñendo el cabello ¿significa esto buscar la diferencia en la homogeneidad u homogeneizar lo diferente? Pues no obstante que, según este argumento, cada grupo étnico busca su modelo de belleza, los cirujanos plásticos recurren al "canon universal de belleza" (Blanco Dávila, 2005, p. 118).

A partir de estos cánones de belleza se establecen ciertos grupos como "menos atractivos"; tales preceptos son normativos y la etnocirugía, al

8 Es importante señalar que este ejemplo lo he referido en otras ocasiones porque lo considero ilustrativo y no pretendo juzgar a la colaboradora de la investigación, de ninguna manera. Entrevista realizada el 13 de enero de 2010, Restaurante Vips.

desdibujar, de hecho, los rasgos particulares de los grupos étnicos, se convierte en su “normalizadora”. En este sentido, dicha práctica médica no atiende simplemente a una decisión personal, ni al ejercicio de un derecho a verse mejor o a decidir sobre el propio cuerpo. La etnocirugía forma parte de un sistema de valores, actitudes y acciones mucho más amplio, a partir del cual, ciertas categorías de individuos son devaluadas. Coincido con Davis (2007, p.119) cuando señala que, en las sociedades actuales definidas por la desigualdad, la cirugía cosmética para “pacientes étnicos”, involucra el poder, la injusticia y la negación de las diferencias, y más que ser un asunto de ideales estéticos, es una cuestión política.

La etnocirugía como biopolítica

El desarrollo tecnológico y la difusión masiva han promovido que la cirugía cosmética llegue a más mujeres y hombres. A nivel del biopoder, la etnocirugía ha sido un elemento revelador que muestra el racismo que nos constituye y el que ejercemos sobre nosotros/as mismas. Lo negro, no es tan bello; lo indígena ni siquiera existe pues al denominarla “cirugía para pacientes étnicos” hay una línea divisoria entre los que no lo son y todos aquellos que, sin distinción, entran en el mismo saco.

La necesidad de modificar las características físicas originales para obtener un mejor empleo, para correr mejor suerte en el matrimonio, para ser más populares en los lugares de estudio o recreación, hacen pensar no solo en la política de la belleza sino en la biopolítica. Como hemos visto hasta el momento, la cirugía cosmética que se practica en los “pacientes étnicos” está dirigida a “corregir” los rasgos faciales/corporales con el objetivo explícito de definir el modelo racial de belleza, sin embargo, de ninguna manera se enfatiza, más bien se pretende acabar con los rasgos característicos de determinada “raza” o etnia. Visto así, estamos ante un grupo o grupos de individuos que presentan una serie de “anomalías”, mismas que reducen sus posibilidades de acceder al empleo, a mejores salarios, y hasta mejores condiciones de vida. Son como dice Michel Foucault “...esos fenómenos que comportan consecuencias análogas en el plano de la inhabilitación, de la exclusión de los individuos, de su neutralización” (Foucault, 1996, p.197). Y agrega, en relación con todos estos fenómenos:

“...la biopolítica se encaminará a preparar no tanto institutos de asistencia (que ya existían) sino mecanismos más ingeniosos y –desde el punto de vista económico- más racionales que la gran asistencia, masiva y al mismo tiempo fragmentaria...” (Ídem).

Uno de estos mecanismos ingeniosos es la etnocirugía, pues su ejecución se ha relegado al ámbito privado, es una decisión/solución que atañe a cada sujeto en términos de resolver su propio problema de exclusión y, por tanto, más barato para las instituciones públicas ya que el costo de estas intervenciones es sufragado por cuenta propia. Pero al mismo tiempo, la biopolítica también se advierte en cuanto que la etnocirugía toma en consideración las relaciones entre los seres humanos en tanto forman parte de una etnia o grupo social, convirtiéndose en un ámbito de saber e intervención, de saber y poder, de obtención de saber y de ejercicio de poder.

Las sociedades multiétnicas se constituyen en espacios de poder en los cuales la etnocirugía intenta modificar e intervenir en las definiciones raciales, así como en los procesos de aceptación-exclusión. La etnocirugía es, por un lado, una práctica disciplinaria, que produce efectos individualizantes y manipula a los sujetos como centro de fortalezas que deben hacerse útiles y dóciles para ser reconocidos. Por el otro, es una tecnología centrada en la vida, es decir, en la etnia, que recoge efectos masivos propios de una población específica y trata de controlar la serie de acontecimientos aleatorios que se producen en una masa viviente (Foucault, 1996, p.199). Coexisten una tecnología de adiestramiento y una tecnología de seguridad, en ambos casos se hace referencia a tecnologías del sujeto encarnado, que por un lado lo individualizan en tanto organismo dotado de cualidades para ser/existir y, por otro, lo ubica en procesos de conjunto, aunque no biológicos, porque al manipularlo, moldearlo y transformarlo, más bien lo constituye como sujeto encarnado en tanto producto cultural.

Como disciplina médica la etnocirugía cosmética es un poder-saber que actúa a un tiempo sobre los individuos y sobre la población, sobre el organismo y sobre los procesos poblacionales, que tiene efectos disciplinarios y efectos de regulación. Entonces Foucault (1996) señala que la norma es el elemento que circula de lo disciplinario a lo regulador que se aplica al individuo y a la población, misma que establece

el orden disciplinario y los hechos aleatorios de una multiplicidad. La norma es lo que se puede aplicar tanto al individuo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar. En la sociedad normalizadora el papel de la etnocirugía es mejorar los rasgos étnicos defectuosos, de este modo actúa como un mecanismo regulador eugenésico de las multiculturales sociedades contemporáneas.

La materialización híbrida

Los sujetos configuran sus identidades también en el consumo, dependen de lo que se posee o de su capacidad de apropiación. Las transformaciones constantes en las tecnologías de producción vuelven inestables las identidades fijadas en repertorios de bienes exclusivos de una comunidad étnica o nacional (García Canclini, 2009, p.30). Cabe preguntar entonces ¿Qué sucede con los sujetos y las identidades cuando lo que se consume son entelequias materializadas: imágenes, operaciones, corporalidades fragmentadas?

Viene al caso retomar el concepto “nariz mestiza” que fue introducido por el Dr. Ortiz Monasterio, cirujano plástico mexicano quien se refería a un tipo especial de nariz con características étnicas y anatómicas específicas encontradas en pacientes no “caucásicos” en Latinoamérica. Esas narices se reconocen por la piel gruesa, mala proyección y definición de la punta nasal; dorso alto con giba osteocartilaginosa fuerte; con base nasal ancha (Duarte y Sánchez, 2005, p.94). El doctor Ortiz Monasterio y sus colaboradores, encontraron en sus pacientes “la necesidad de obtener resultados de acuerdo a los cánones estéticos indoeuropeos” (p.94) por lo que diseñó una técnica de rinoplastia de aumento a fin de fortalecer el armazón cartilaginoso para sostener la piel y obtener una punta nasal más definida. Otros médicos han reconocido en el patrón mestizo, “detalles a corregir”, dando nuevos refinamientos y técnicas. Este autor identificó un término medio facial cóncavo, recomendando el uso de implantes premaxilares por debajo de la base nasal. Por su parte, el cirujano plástico Richard Ellenbogen (citado por Duarte y Sánchez, 2005, p.95) identificó, además, una asimetría en las fosas nasales, recomendando el uso de cartílago septal en los bordes alares. Es evidente que en el centro de esta definición de la nariz mestiza se encuentra la filiación identitaria a un tipo físico y a una cultura o en este caso, a una

mixtura.⁹ Una de las operaciones más frecuentes en México es, después de la liposucción, la rinoplastia. Hay un amplio mercado para el consumo de este tipo de intervenciones para las cuales hay tamaños, modelos y colores para la elección del o la paciente.

García Canclini (2009) apunta que las diversas formas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales generan nuevos modos de segmentación. Estudiar estos procesos culturales, más que llevarnos a afirmar identidades autosuficientes, sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones, por eso, propone desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad y la hibridación culturales (García Canclini, 2009, p.VII).

Así que, recuperar el proceso de materialización en el análisis de la identidad permite concebir al sujeto encarnado no solo como dueño de su cuerpo, sino como productor de sí mismo a partir del conjunto de prácticas corporales que lo materializan de manera heterogénea e híbrida. Solo así se entiende porque “las conductas racistas ontologizan en la piel las diferencias identitarias” (García Canclini, 2006, p.36).

En las sociedades contemporáneas, los límites y las fronteras son porosos y permiten a las personas abastecerse de repertorios culturales diferentes (García Canclini, 2006, p.35). Tales procesos de traspaso se dan a nivel mismo de los sujetos, cuando se consumen productos de otros países y, particularmente, cuando desde la televisión o el cine y las revistas se consumen imágenes, materializándolas a través de los procesos quirúrgicos.

La etnocirugía cosmética forma parte de estos repertorios o relatos así como de un conjunto de prácticas corporales que la constituyen en un dispositivo que está a la vista y muchas veces, al alcance de todos y todas; ofrece un catálogo de posibilidades en cuanto a transformaciones y combinaciones corporales que al mismo tiempo revelan los límites y las potencialidades de cada sujeto y posibilita reflexionar en torno a la

9 Siguiendo a Gilberto Giménez, podemos considerar que en nuestros días el problema de la identidad se relaciona estrechamente con el estatuto de la cultura bajo el régimen de la globalización, porque “la identidad que se manifiesta siempre de sujetos o actores sociales resulta, en última instancia, de la interiorización distintiva y contrastiva de una determinada matriz cultural” (Giménez, 2005, p.15). Y continúa con la afirmación de que el terror posmoderno al substancialismo y al esencialismo, ha llevado a algunos sociólogos a elaborar una concepción extremadamente constructivista de la identidad que suele presentarse como hiperreflexiva, como un producto integral del discurso, como intrínsecamente fragmentada, múltiple, híbrida y fluida.

producción identitaria y subjetiva como un proceso de materialización híbrida. Las transformaciones corporales, como dice Davis (2007, p.109) promueven la oportunidad de una reescritura de la biografía de los sujetos y en ocasiones para definir constantemente su sentido del ser. La identidad, entonces, surge de un proceso de producción subjetiva permanente.¹⁰

Para cerrar

La denominación “raza” ha vuelto a ser motivo de luchas reivindicativas, incluso, de nuevo se habla de “raza” como ese conjunto de características fenotípicas, típicas de diferentes grupos humanos. Los discursos sobre la eliminación de toda forma de discriminación, así como las alusiones a la política del reconocimiento y las acciones afirmativas, durante algún tiempo hicieron menos visibles las formas que adopta el racismo bajo las circunstancias de globalización.

Para Alain Touraine, durante esa etapa, la figura del racismo fue la de un antimovimiento social. El autor francés agregaba que se abandonaron los fundamentos biológicos y se adoptaron los culturales, como las costumbres y creencias inasimilables del otro; además, se apreciaba menos asociado el tema de la inferioridad que al de la diferencia, al de las relaciones de producción o a la dominación colonial que al del choque de culturas (Touraine, 2000, p.125). El racismo, entonces, se presentó como una realidad superada, sobre todo cuando en las revistas, los anuncios de televisión y los grandes espectaculares mostraban las imágenes de negros, mulatos, rubios, mestizos y asiáticos, por ejemplo, en los célebres espectaculares de *Benetton*.

Sin embargo, el racismo es una realidad cotidiana y, para entender las formas en que ahora se expresa, debemos entender a la “raza” como un

10 Sabemos que tanto la subjetividad como la identidad son conceptos en permanente debate, pero parece útil tomar como punto de partida la idea sobre la multidimensionalidad de la identidad, aunque valdría la pena reconocer que las diversas dimensiones que la integran lo hacen de manera parcial, jerarquizada y transversal dependiendo el contexto histórico, social y político. De tal manera que más que fragmentada, la identidad es polisémica y compleja y tal vez sería mejor considerarla como transdimensional. En segundo término, consideramos que tanto la subjetividad como la identidad son encarnadas y arraigadas; son procesos por los cuales los individuos se producen de forma discursiva y no discursiva, un sentido del ser. La identidad y la subjetividad implican la continua recomposición de posibilidades y versiones de lo que un individuo es en una historia de vida coherente y significativa. Estas posibles versiones no son idiosincráticas o individuales sino parte de una red cultural de relatos disponibles para los individuos (Benhabid, 1992).

aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significados (identidad, valor, prestigio, estatus en la jerarquía social) a los individuos en la sociedad, un conjunto de relaciones, de discursos y prácticas, en fin, que podemos considerar al racismo como un dispositivo de poder en el que la etnocirugía cosmética toma un lugar visible y preponderante para entender la profundidad de sus manifestaciones actuales:

“...razas son posiciones que tienen significados diferenciales, entonces, para un individuo hacerse representar o representarse a sí mismo como negro/a, mestizo/a, asiático/a, indígena, caucásico, implica la asunción de la totalidad de los efectos de sentido. Hay en el racismo de la actualidad tanta envidia como temor, y también vergüenza de uno mismo, debilitado e impotente. El racista contemporáneo hace del ‘otro’ un anti-sujeto para expresar su desdicha y su vergüenza por no ser ya, él mismo, un sujeto” (Touriane, 2000, p.125).

La importancia de los procesos de materialización en la definición de la “raza” es primordial. La etnocirugía des-esencializa la identidad en términos de las especificidades corporales. No obstante, los procesos de materialización híbrida no liquidan su filiación racial, aunque si complejizan su comprensión y su vínculo con el resto de los humanos.

La materialización híbrida producida por la etnocirugía da cuenta, como señala García Canclini (2009, p.III), de aquellos procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas,¹¹ que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas, el concepto de hibridación, según el autor, ha servido para salir de los discursos biologicistas y esencialistas de la identidad, la autenticidad y la pureza cultural. Al mismo tiempo, aquí me interesa enfatizar que referirme a la materialización implica enfatizar la idea de que estructuras, objetos y prácticas, además de discursos y representaciones contenidas en el la hibridación se materializan constituyendo a los sujetos encarnados.

11 Según García Canclini, las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden considerarse fuentes puras.. una manera de describir este tránsito de lo discreto a lo híbrido, y a nuevas formas discretas , es la fórmula “ciclos de hibridación”, según la cual, en la historia pasamos de formas más heterogéneas a otras más homogéneas, y luego a otras relativamente más heterogéneas, sin que ninguna sea “pura” o plenamente homogéneas (García Canclini, 2009, p.III).

Bibliografía

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (Trad. Bixio, A.). Buenos Aires: Paidós.
- Benhabib, S. (1992). *Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral* (Trad. Thiebaut, C.). Barcelona: Instituto de Filosofía-Anthropos.
- Blanco Dávila, F. (2005). Las proporciones divinas. *Revista de Cirugía Plástica*, 15(2), 118-124.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*. Estados Unidos: University of California Press.
- Davis, K. (2007). *El cuerpo a la carta. Estudios culturales sobre cirugía cosmética* (Trad. Ebergengy, I.). México: La Cifra.
- Duarte y Sánchez, A., et al. (2005). Rinoplastia abierta para nariz mestiza. *Cirugía Plástica*, 15(2), 94-99.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Debolsillo.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. México: CONACULTA-ICOCULT.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (Trad. Talens, M.). Madrid: Cátedra-Universidad de Valencia.
- Ifekwunigwe, J. O. (2004). *'Mixed Race' Studies. A Reader*. New York: Routledge.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo del racismo contemporáneo* (Trad. Schumkler, E.). Barcelona: Futuro Anterior.
- Muñiz, E. (2013). Del mestizaje a la hibridación corporal: la etnocirugía como forma de racismo. *Nómadas*, (38), 81-99.
- Muñiz, E. (2011). *La cirugía cosmética: ¿Un desafío a la naturaleza? Belleza y perfección como norma*. México: UAM Azcapotzalco.
- Muñiz, E. (2010). *Transformaciones corporales: La etnocirugía*. Barcelona: Colección Textos del cuerpo.
- Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismo e identidades: perspectivas de género. En D. Marre y M. Nash (Eds.), *Multiculturalismo y género. Un estudio interdisciplinario* (pp. 21-47). Barcelona: Bellaterra.

- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”* (Trad. Utrilla, M.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (Trad. Pons, H.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2002). *El racismo. Una introducción* (Trad. Capdepon, E., et al.). La Paz: Plural Editores.

“Negrito, chimeco y feo”: Experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña

Alejandra Azucena Ramírez López

Resumen

La importancia que ha tomado en los últimos años la lucha por el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en México ha puesto de manifiesto el racismo al que se enfrentan estas poblaciones. La naturalización de las prácticas y discursos racistas en sus diferentes dimensiones implican el reto de desentrañar las lógicas que hay detrás de ellas para comprender el papel que tienen en las experiencias de los sujetos que son racializados y discriminados.

Este artículo tiene como objetivo identificar algunas de las múltiples experiencias de racialización y racismo vividas por las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña. Dos dimensiones del racismo cotidiano son tomadas en cuenta en el acercamiento a dichas experiencias: la vertical, en donde el proceso de racialización de los pueblos negros en la región juega un papel importante en la generación de imágenes y prácticas racistas en las relaciones entre mestizos-indígenas y afrodescendientes. Y la dimensión horizontal, donde se exploran las prácticas racistas que se ejercen entre la “gente negra-morena”.

El corte de este artículo es cualitativo y los datos fueron obtenidos a través de observación participante, entrevistas en profundidad y talleres que fueron llevados a cabo entre 2017 y 2018 en la localidad de Santiago Tapextla, Oaxaca.

Palabras clave: jóvenes negros, racismo, racismo cotidiano, racismo horizontal.

Introducción

Durante el siglo XIX, a través del término raza, el racismo científico intentó explicar supuestas diferencias biológicas y genéticas mediante lo que se consideraban “razas humanas”. Desde esta concepción, la ciencia legitimó la superioridad racial, el poder y la supremacía política, económica y social de algunos grupos humanos y con ello, la inferiorización de otros.

Cuando la ciencia desmintió la existencia de las razas, durante la segunda mitad del siglo XX y con mayor fuerza en el siglo XXI, el término “raza” dejó de ser utilizado en una buena parte de la academia mexicana siendo intercambiado por otros como etnia o cultura.¹ En algunos países como Brasil, “raza” sigue siendo utilizado críticamente para referir a los grupos racializados y no necesariamente a las diferencias genéticas. Guimarães (2008, p.50), por ejemplo, sostiene que raza es una categoría analítica indispensable para la lucha antirracista en el contexto brasileño e indica que las discriminaciones y desigualdades hacia la población afrodescendiente son raciales y no de clase. Sin embargo, a pesar de que las “razas” dejaron de existir desde la concepción de las ciencias naturales y sociales, los sistemas de dominación que se generaron con el racismo científico se mantuvieron en la estructura social perpetuando los privilegios de los grupos sociales en el poder.

En México, la ideología del mestizaje, impuesta en la época pos-revolucionaria tomó una fuerza política importante como ejercicio de “integración” y “representación” de “lo mexicano”, desde una concepción en la que la mezcla entre indígenas y españoles generó la sociedad mestiza mexicana. Federico Navarrete (2004) apunta que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el mestizaje mexicano obtuvo tal impacto, que se convirtió en una política estatal y en una ideología que impulsaba y promovía el “amestizamiento” colectivo e individual de grupos indígenas y campesinos que se vieron en la necesidad de reconocerse como mestizos. La idea de que “todos somos mestizos” y, por lo tanto, “todos somos iguales”, impulsada en la primera mitad del siglo XX, sigue imperando en el imaginario social y político mexicano a tal grado que se invisibilizaron los grupos étnicos y culturales que no fueron integrados en la mezcla mestiza, así como el racismo en sus distintas dimensiones.

1 Peter Wade (2013, pp.209-213) plantea al respecto que, si bien las ciencias genómicas han llegado a la conclusión de que no existen las razas humanas, etnia y cultura son términos utilizados para conformar estructuras de alteridad que ocupan lugares simbólicos como minorías étnicas, históricamente en desventaja y elegibles para políticas focalizadas.

México, el "país mestizo", no dejó cabida para pensar en el racismo y ello, aunado a la resistencia del uso de la categoría "raza", dificultó la creación de aparatos teóricos que visibilizaran el racismo sin raza, lo que tuvo como consecuencia que el racismo y la discriminación racial fueran temáticas que estuvieron fuera de foco en la academia mexicana durante décadas, mientras que en otros países latinoamericanos, como Brasil, el estudio del racismo fue un eje importante en los análisis de distintas ciencias sociales como el derecho, la sociología y la antropología.

En las últimas tres décadas, el racismo en México ha tomado importancia tanto en el ámbito político como en el académico, y se promueven los estudios que analizan esta temática desde sus distintas dimensiones, sus lógicas, efectos y consecuencias, con la finalidad de comprender este fenómeno y generar políticas públicas que ayuden a reducir los índices de discriminación racial, entre sus otras manifestaciones.

La presente investigación es un acercamiento a las experiencias racistas de jóvenes afromexicanos dentro y fuera de la Costa Chica, y está enfocada en analizar las narrativas juveniles en un intento por comprender el funcionamiento de las lógicas racistas que operan en México respecto a las juventudes rurales afrodescendientes. El trabajo de campo que guía la etnografía desde la que se construyó este artículo, fue realizado principalmente en la localidad de Santiago Tapextla, ubicada en la Costa Chica Oaxaqueña, en el suroeste de México. Este municipio tiene características particulares, pues en 2012 fue reconocido como la Primera Comunidad Negro Afromexicana del país, durante el gobierno estatal de Gabino Cué Monteagudo. Este hecho se basó en dos razones fundamentales, la primera es que en aquel entonces el presidente municipal, Guadalupe Vargas, era un afrodescendiente. La segunda, que dicho municipio es uno de los que cuenta con mayor "población negra" en el país.

De acuerdo a los datos de la Encuesta Intercensal, realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), la población total de Santiago Tapextla es de aproximadamente 3208 habitantes, de los cuales, según el estudio del Perfil Sociodemográfico de la población Afrodescendiente en México, realizado por la comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017), el 83.7% son afrodescendientes. Ya que el 26.9% de la población tapextleña oscila entre 15 y 29 años de edad y 12.1% entre 10 y 14 años, se puede decir que aproximadamente un 39% de la población del municipio es joven. Por lo que es relevante conocer cómo estos actores sociales se confrontan a las experiencias racistas que los apelan.

Es importante mencionar que Santiago Tapextla es una localidad rural que en las últimas tres décadas ha tenido diversos y acelerados cambios relacionados con la pavimentación de calles y carreteras, las prácticas migratorias, la entrada de la televisión por cable y el internet, el aumento de la escolaridad como consecuencia de la creación de la escuela telesecundaria y el bachillerato, así como el impacto de los programas sociales focalizados en la disminución de la pobreza que cambian de nombre cada sexenio. Dichos cambios se expresan en la cotidianidad de los jóvenes quienes ahora tienen mayores posibilidades de espacios y tiempos de ocio que las generaciones anteriores, lo que también ha puesto en evidencia las prácticas racistas que los apelan.

Del racismo estructural a los racismos cotidianos: ruta teórico-metodológica

Cuando hablamos del racismo, es común que las personas piensen en discriminación, sin embargo, si bien “el racismo es un tipo de discriminación que se articula a partir de los rasgos característicos raciales”, no se reduce sólo a esta manifestación. Mónica Moreno Figueroa (2016, pp.101-102) lo define como un sistema totalizante y estructural, una batalla por el poder que describe la explotación y dominación de unos pueblos sobre otros desde prácticas e ideologías. Olivia Gall (2019) sostiene que el racismo es una forma de pensar y actuar que se ha convertido en un sistema organizador de poder y de desigualdades, construido en torno a una característica específica de la diferencia humana denominada “racial”. Ambas investigadoras enfatizan el carácter estructural en el que se organiza el poder y la dominación desde los discursos y las prácticas que tienen como consecuencia múltiples desigualdades en el contexto mexicano.

El racismo, como sistema estructural y estructurante que opera sobre las personas racializadas tiene múltiples dimensiones que se intersecan y van de lo macro social a lo micro social. Las distintas formas de ejercer el racismo pueden presentarse en cuatro niveles, propuestos por Wieviorka (2009) para facilitar el análisis de esta categoría:

- a. En el “infrarracismo” entran en juego los prejuicios sobre los que se basa la discriminación, en este nivel el racismo no es evidente, sino sutil y algunas veces invisible;

- b. En el segundo nivel encontramos el "racismo disperso", donde el fenómeno está claramente constituido y es tangible y afirmado, pero se encuentra en las manifestaciones de las relaciones sociales específicas;
- c. La tercera dimensión corresponde a un "racismo institucionalizado", presente en la vida política;
- d. Y el "racismo total" que penetra en toda la vida social y accede a la cima del Estado.

Es importante apuntar que estas dimensiones operan articuladas, pues el racismo funciona como un sistema en el que se intersectan prácticas e ideologías que pueden incluir valores, creencias, emociones e incluso instituciones políticas.

Desde la perspectiva de Rita Segato (2012), en el racismo estructural entran todos los factores, valores y prácticas que contribuyen en la fijación de las personas no-blancas en posiciones de menor prestigio y autoridad. Es a través de esta dimensión institucional que algunas prácticas llevan a la reproducción de las desventajas de la población no-blanca. Es por ello que el racismo es siempre producto de la historia, pues cada Estado-nación es el encargado de definir lo que se considera como alteridad en un escenario histórico y político determinado. La dimensión estructural del racismo se reproduce a través de prácticas y discursos que la articulan con la cotidianidad. Por lo que el racismo cotidiano o "de costumbre", como lo denomina Segato (2012), está arraigado en las creencias, prácticas y valores de la población, por lo que se opera sin nombrar. El racismo cotidiano, apunta Essed (1991, pp.2-3), corresponde al proceso rutinario, creado y reforzado a través de las prácticas diarias, en donde se conectan las fuerzas estructurales de las situaciones de la vida cotidiana. Para ella, el criterio crucial para distinguir entre el racismo estructural y el racismo cotidiano, es que este último involucra sólo prácticas sistemáticas, recurrentes y familiares. Prácticas, valores y actitudes que pueden ser generalizados.

Un punto importante implica pensar que los individuos racializados están insertos en procesos del racismo cotidiano no sólo en relación con procesos de dominación puramente racial, sino también en relación con otras condiciones como género y clase, las cuales definen el contenido y la estructura de su vida cotidiana (Quintero Ramírez, 2017, p.6). Por lo que no es un fenómeno que pueda reducirse a la biología, ya como

se ha mencionado anteriormente, el racismo implica una construcción sociocultural de aquellas poblaciones que pueden ser oprimidas o consideradas inferiores. Aunque en un principio esta construcción se basó en la biología, en la actualidad, las complejas lógicas del racismo van más allá de la mera condición étnico-racial.

El racismo estructural encuentra formas de reproducirse y legitimarse a través del racismo cotidiano, por lo que son dimensiones articuladas que se retroalimentan y construyen en contextos específicos. Para comprender las formas en las que opera el racismo, sus lógicas y sus consecuencias, Essed (1991 y 2001) considera que la experiencia es un concepto central en el análisis simultáneo del impacto del racismo en diferentes sitios y relaciones sociales. Desde su perspectiva, es importante prestar atención a los contextos situacionales que ayudan a interpretar los eventos particulares. Para hacerlo, ella propone analizar sistemáticamente las situaciones a través de características en la narrativa:

- a. El contexto: ¿dónde, quién, quiénes están envueltos?
- b. La complicación: ¿dónde está el error? ¿qué es lo que no es aceptable?
- c. La explicación: ¿hay alguna razón para creer que es racismo?
- d. La argumentación: ¿por qué una práctica puede ser vista como racismo?
- e. La reacción: ¿qué puedo hacer al respecto?

Esta herramienta permite acercarse a las experiencias del racismo de los jóvenes afromexicanos a través de sus propias narrativas, en conjunto con la etnografía. Ya que el racismo puede manifestarse en prácticas evidentemente racistas, o en otras ocasiones, éstas están naturalizadas o legitimadas y han dejado de considerarse como tal, es preciso tomar en cuenta que las prácticas racistas pueden presentarse de forma latente o manifiesta. Por tanto, como apoyo para las entrevistas, también utilicé la observación participante y el trabajo etnográfico.

Restrepo (2008) señala que los racismos pueden operar desde prácticas naturalizadas y no reconocidas como racistas, o desde prácticas y discursos evidentemente racistas. El reto está en encontrar el racismo latente en las narrativas juveniles y el trabajo de campo en general, pues al estar naturalizado y, en algunos casos legitimado, no es sencillo identificarlo, ya que muchas veces se manifiesta aunado a la clase social y el

género. El presente trabajo, es una exploración de las experiencias racistas de jóvenes afromexicanos originarios del municipio de Santiago Tapextla, algunos de ellos expresan el racismo que viven dentro de la región, mientras algunos otros que han migrado fuera de sus comunidades narran experiencias racistas en la ciudad.

La importancia de pensar en las distintas dimensiones de este fenómeno radica en que sus experiencias están permeadas por ambas. Aunque se desarrollan en la cotidianidad, expresan lógicas del racismo estructural que sirve para mantener y legitimar la exclusión de algunos grupos de recursos y servicios. Así mismo, prácticas e ideologías racistas pueden presentarse en su forma latente o manifiesta, por lo que la herramienta que propone Essed es crucial para explorar las narrativas juveniles que manifiestan los efectos del racismo en la vida diaria.

Las lógicas del racismo: vertical y horizontal

Una de las dimensiones más importantes del racismo en la experiencia juvenil es la cotidiana. En ella se introyecta el racismo institucional en acciones diarias que se normalizan y, por ello, no son cuestionadas comúnmente. Dentro del racismo cotidiano, encontramos dos niveles, uno opera de manera vertical y se genera en las relaciones que se establecen dentro de la región entre personas con autoadscripciones culturales distintas, "mestizos" (blancos como son llamados en la región) y "morenos o negros" (afrodescendientes). El otro hace referencia a las relaciones entre personas que se autoadscriben como "morenas o negras", por lo que puede considerarse como racismo horizontal.

La Costa Chica de Oaxaca es una región multiétnica en la que comparten el territorio y la cultura denominada "costeña", pueblos originarios (amuzgos, mixtecos, entre otros), pueblos afromexicanos y mestizos. Esta convivencia cotidiana está marcada por relaciones tensas que suelen sostenerse entre algunos grupos sociales que consideran a otros como inferiores. Quecha Reyna (2017) sostiene que en la región existe una marcada jerarquía entre los grupos que habitan la Costa Chica, donde los mestizos se encuentran en la posición social más alta, seguido por los grupos indígenas, y los afrodescendientes, quienes históricamente han ocupado los últimos lugares en dicha jerarquía. Esto no sólo tiene impacto en la organización social regional, sino también en el acceso a bienes y servicios, así como en el trato que reciben.

Cada uno de los grupos que habitan en la Costa Chica, se relaciona con otros a partir de una serie de imágenes estereotipadas. Alicia Castellanos (2003) denominó la configuración de estos estereotipos, generalmente negativos, como “imágenes racistas” que tienden a traducirse en relaciones sociales desiguales. A través de dichas imágenes, se homogeneiza y se reduce a ciertas características, generalmente racializadas, a un grupo subalterno como lo pueden ser los pueblos originarios y afrodescendientes. Las imágenes racistas se configuran a través de una serie de estereotipos que definen las relaciones interétnicas. Es por ello que en la Costa Chica los grupos indígenas tienen ideas negativas acerca de “los negros” (flojos, sucios, demasiado sexuales); así como los afro-mexicanos consideran características de “los indios” como defectos (débiles, pobres, supersticiosos). Los mestizos que habitan la región, por otro lado, promueven estas imágenes negativas de ambos grupos lo que legitima su superioridad moral y social que los mantiene en la cima de la jerarquía social en la que acaparan bienes, recursos y servicios.

Estas imágenes se enmarcan en el racismo cotidiano en una dimensión simbólica, basada en prejuicios en forma de racismo latente, ya que al naturalizar las características negativas, supuestamente inherentes a los grupos racializados, se encubre su carácter racista. Alejandro Campos García (2012, p.2) sostiene que la racialización implica el proceso social mediante el cual los cuerpos, las culturas, los grupos sociales y las etnicidades son producidas como si pertenecieran a diferentes categorías fijas de sujetos, cargadas de una naturaleza ontológica que las condiciona y estabiliza. En este sentido, la racialización se produce como resultado de prácticas, doctrinas y voluntaristas producciones de saber.

Las imágenes racistas, producidas mediante procesos de racialización, definen las relaciones sociales que se generan entre los diferentes grupos socioculturales que habitan la Costa Chica. Así, por ejemplo, Daniel es un joven de dieciséis años que se encuentra cursando el bachillerato. Desde su perspectiva, sus profesores (mestizos, generalmente y provenientes de otras regiones de Oaxaca) “los educan”, para que reaprendan conductas que los alejen de los estereotipos relacionados con la negritud.

“...De por sí, acá en el pueblo también los maestros del IEBO nos regañan ¡habla bien!, ¡ah profe, pero si estoy hablando bien! No digas esas palabras que no existen, luego se van a burlar de ti. También nos dicen: no hables así para que puedas salir del pueblo y no estar en la hamaca de flojo como están acá

los señores. O a las mujeres, que mejor estudien en lugar de huirse y tener un montón de hijos" (Daniel, 16 años, Santiago Tapextla).

Para el profesor, mestizo del altiplano central oaxaqueño, era más fácil trabajar en las comunidades indígenas "porque ellos sí tienen ganas de estudiar", señalaba incluso, que "había sufrido mucho" al llegar a vivir a Santiago Tapextla, "porque los jóvenes no obedecen, son desordenados y sucios". Al asumir que estas conductas son propias de las comunidades afromexicanas, se moviliza una imagen racista que presentaba a estos jóvenes como "difíciles de educar" como consecuencia de su negritud.

Daniel, por su parte, asume que hay algo "malo" dentro de él y su cultura "porque no sabe hablar bien" y porque los hombres negros están relacionados con la pereza y las mujeres con la reproducción y la hipersexualización. Fanon (2009) en su análisis sobre la población negra-antillana en Francia, señala que "la negritud es algo concebido para destruirse, es pasaje y no acumulación, medio y no fin el último". Por lo que considera que el negro "valía" cuando retomaba el lenguaje, comportamiento e ideología francesa. Básicamente, es decir, en tanto renunciaba a su negritud, que era el motivo de su inferiorización y exclusión. Es justamente este alejamiento de la negritud, la razón por la que Daniel considera que el profesor le enseña a comportarse diferente a las personas de su comunidad. Así, las imágenes relacionadas con la población afromexicana tienen un énfasis negativo que justifica su inferiorización y exclusión en la región.

Las imágenes racistas que trastocan las experiencias juveniles no sólo se generan en la escuela, sino también en otros espacios, como el trabajo. Los jóvenes dentro de la Costa Chica comúnmente se emplean en la industria de la construcción de casas o carreteras. Si bien esto no es distinto a los jóvenes provenientes de otros grupos sociales, las ideas que se tienen acerca de su fuerza y resistencia marcan sus dinámicas de trabajo. Víctor, un joven de 18 años comenta al respecto:

"...acá en la Costa cuando alguien quiere hacer una casa grande y tiene dinero porque está en el norte, contrata gente morena, negros, pues, porque dicen que somos más fuertes y podemos trabajar más horas... no pagan más, pero el trabajo lo acabamos más pronto... ahora que estuvieron haciendo mejoras en el IEBO, el ingeniero agarró puro muchacho moreno, ¡jorale, toda la mañana en el rayo del sol!" (Víctor, 18 años, Santiago Tapextla).

La noción de que las personas afrodescendientes son más aptas para el trabajo físico y pueden trabajar un mayor número de horas o realizar el trabajo con mayor rapidez o resistencia al calor, es una imagen racista que se ha mantenido durante siglos, en la que se asocia al varón negro (principalmente joven) con fuerza y capacidad superior de trabajo.

Para el caso de las mujeres, las jóvenes comentan que en la región han laborado principalmente como auxiliares domésticas o ayudantes de pequeños establecimientos de comida, donde sus tareas son cocinar y limpiar, aunque pueden incluir otras labores como cuidar niños. Si bien las condiciones laborales de estas jóvenes no son distintas a las que viven otras muchachas en la región, las imágenes que se manejan al respecto sí, lo son. Algunas señalan que a muchas patronas mestizas no les gusta contratar “gente negra” porque consideran “que no son de confianza”, o que son “más flojas y más rebeldes que las indias”, “que son malhechas”, “que son arrechadas y siempre están disponibles para el hombre”.

Estas imágenes generadas acerca de varones y mujeres afrodescendientes están relacionadas estrechamente con el género porque los procesos de racialización de la población negra en México operan de manera diferencial entre hombres y mujeres. Aun así, en ambos casos se justifican los procesos de exclusión como resultado de las supuestas características inherentes a la negritud.

Es importante señalar que si bien las imágenes racistas promueven desigualdades sociales entre las distintas poblaciones que habitan en la Costa Chica, también existe un racismo horizontal en el que poco hemos profundizado en las investigaciones sociales. Citlali Quecha Reyna (2017, p.166) refiere a éste como un racismo entre iguales en la escala de subordinación social y jerarquía, a la que es importante comenzar a prestar atención, puesto que rompe con el presupuesto de que las prácticas racistas se ejercen siempre desde la verticalidad.

En Santiago Tapextla, donde la mayor parte de la población es afrodescendiente, la noción de “lo negro” no está asociada exclusivamente con cierto tono de piel o características fenotípicas, sino también con aquello que se considera inferior-desigual (el vecino, el del pueblo de al lado, el pobre). Por lo que “el ser negro” tiene que ver en cierto modo con la clase social, de forma que se articulan condiciones étnico-raciales con condiciones económicas y sociales para enunciar a quienes se les considera como “más negros” o “menos negros”.

Entre los afrodescendientes de la región se utilizan los términos "moreno" y "costeño" para nombrarse a sí mismos. En el primer caso, haciendo énfasis a un tono de piel socialmente aceptado por el mestizaje, y en el segundo, a una adscripción territorial. Es posible que este fenómeno sea resultado de la invisibilización de la población negra por parte del Estado mexicano, que no les confirió un espacio en la amalgama de las identidades nacionales del mestizaje, lo que dio pauta a complejos procesos locales en un intento por mimetizarse dentro del crisol identitario.

Dichos procesos de adaptación de la categoría "negro" para hacer referencia a la clase social o la ubicación de los sujetos en el espacio social es relevante en los procesos de experiencia juvenil. Esto es resultado de complejas lógicas de adscripción regional que marcan la denominación de lo desigual en una localidad donde la mayoría de sus habitantes son afrodescendientes (tildar a alguien de "negro" si se le considera inferior): "¡negros los del pueblo de al lado, esos sí están bien negros!, como el negrito que me robó a mi novia y ella se *huyó*² con él... si a ella le gusta tragar tortilla con chile, pos bueno, que se la trague" comentó Pablo de 17 años, un joven de Llano Grande, Santiago Tapextla. Desde su perspectiva, "los del pueblo del lado" corresponden a la idea de negritud porque se ubican en una posición social de marcada desigualdad frente a la suya, que él remarca cuando apunta que su ex-novia sólo puede aspirar "a comer tortilla con chile".

Estas experiencias del racismo horizontal, en las que se diferencian entre jóvenes "negros" o "morenos" a través del señalamiento de "los otros" (considerados inferiores) como "negros", desde una postura despectiva, también reproduce estereotipos que se han generado en torno a lo que se considera negro en la región. "Ájale, las negras son *arreas*³, por eso hay hombres que quieren estar pegados a una negra", me comentó una joven en una entrevista fuera de un baile, su amiga complementó "además de *arreas* son *chocas*⁴, la esposa de mi hermano tiene la casa llena de *chanderas*⁵". La reproducción de estereotipos que "los negros" son "pobres" "flojos", "sucios", "muy sexuales", etcétera,

2 La costumbre en la Costa Chica es que las jóvenes, a escondidas de los padres, se vayan a dormir a la casa de su novio previo al matrimonio. Esta acción se denomina "huida" y es muy común en la región.

3 Esta palabra se utiliza para denominar a mujeres que gozan de la fiesta o son muy activas sexualmente.

4 "Sucias".

5 "Basura", "cosas sin importancia".

refuerza y afianza las relaciones de poder interétnicas que se han sostenido por siglos en la región Costa Chica.

Es importante afirmar que, si bien los rasgos fenotípicos no son el único atributo para considerar a una persona “negra” en la Costa Chica, en ocasiones, poseer un color de piel muy oscuro, cabello enroscado y rasgos fenotípicos predominantemente afros, también puede provocar que los jóvenes denominen a un compañero de escuela o vecino como “más negro” o “ese que sí es negro”. De modo que las condiciones económicas y geográficas están asociadas con la condición étnico-racial, creando complejos entramados de aquello que se considera “negro” en las localidades que componen la región. Así, por ejemplo, poseer educación o pertenecer a una clase social con mayores recursos (por ser hijo de migrantes o ganaderos) son condiciones sociales que colocan a los jóvenes en posiciones sociales distintas, donde unos se conciben con la capacidad de discriminar y ejercer racismo hacia otros.

Guimarães (2002) realizó un análisis de los insultos encontrados en registros policiales brasileños en el que encontró que el insulto racial es una forma de construcción de identidad estigmatizada. Desde su perspectiva, la función del insulto es reproducir las relaciones de poder y legitimar la jerarquía social basada en la idea de “raza”, que puede generarse entre afrodescendientes. Quintero Ramírez (2017, p.11) por su parte, realizó un estudio sobre racismo ejercido en ámbitos escolares, donde encontró que los chistes y las bromas son parte de un racismo cotidiano desde el que se producen representaciones negativas relacionadas con la negritud. En Santiago Tapextla, tanto los insultos como las bromas forman parte crucial de la manera en la que se establecen las relaciones “endorracistas” entre los jóvenes. Restrepo (2008) apunta que cuando el racismo se interioriza, aún dentro de las mismas poblaciones negras, una colectividad puede reproducir preconceptos que la degradan en su intento de “querer ser el otro, no negro”.

Entre los muchachos y las muchachas tapextleñas, la reproducción de imágenes racistas se realiza a través de bromas y chistes (“racismo latente”) o mediante insultos desde un “racismo manifiesto”. Dichas prácticas se desenvuelven, sobre todo, en contextos donde se considera pertinente hacer una diferenciación entre “ellos” y “otros jóvenes”. “Ese negrito ni estudió, no sabe las letras, es burro, es tonto” eran algunos de los insultos que los alumnos de secundaria expresaban respecto a un joven de 15 años que había perdido a sus papás y ganaba dinero quitando

piedras en la carretera para permitir el paso a los vehículos en caminos de terracería. En este caso particular lo importante es marcar la diferencia en la trayectoria educativa, más allá del color de la piel, por lo que el endorracismo no se limita únicamente a la condición étnico-racial, sino a su combinación con otros factores y condiciones sociales.

“Pinche negro” expresaban los jóvenes dentro de un baile en la cabecera municipal de Santiago Tapextla para hacer referencia a un joven con quien no tenían buenas relaciones porque ese pertenecía a una comunidad vecina con la que hay confrontaciones. “Esa negra *choca*”⁶ decían las jóvenes para referirse a una muchacha con quien no se llevaban bien en el bachillerato. La utilización de los términos “negro” y “negra” como insulto es contextual y depende de la enunciación y el énfasis con que se diga para que una persona se sienta ofendida o no por ser denominada de esta manera. El término “negro”, por ejemplo, es despectivo cuando enuncia una posición inferior, aunque hay momentos y espacios en los que se utiliza como un cariño: “negrito”, “negrita”, “mi negra”, “mi negro”, donde no necesariamente hay una connotación negativa. Por lo que no toda enunciación de “lo negro” puede considerarse como racismo horizontal.

Los chistes y las burlas son formas menos explícitas en las prácticas de endorracismo. “Las muchachas de Tapextla son como el aguardiente, nomás cumplen los 15 años y quieren dormir calientes” recitan algunas muchachas para hacer referencia a la imagen hipersexualizada que se tiene sobre ellas cuando quieren hacer referencia a la vida sexual activa de otras jóvenes. “¿ÓN tas, compa? Di algo que no te miras en la noche”, decían los jóvenes entre risas a un joven que era tímido y hablaba muy poco. Las bromas, contrario a los insultos, tienen un componente más lúdico que no necesariamente se utiliza para ofender a otro, sino para hacer mofa.

“Estás negrita, pero bonita”, “negro como la noche”, “trabajas como negro para vivir como blanco” son algunos de los dichos populares que utilizan los jóvenes afrodescendientes, y que han sido internalizados en los discursos cotidianos como imágenes propias que no son consideradas racistas, aunque tienen un componente racializado porque forman parte de la cultura local. Por tanto, prestar atención a los contextos donde se manifiestan las prácticas y los discursos es crucial porque en la cotidianidad y entre pares, no es tan sencillo identificar cuando una actitud es racista.

6 “Sucia”.

Tanto el racismo horizontal como el vertical, pueden tener como una de sus múltiples manifestaciones la discriminación, donde un sujeto se ve excluido de recursos o servicios. Sin embargo, es importante resaltar que en las prácticas endorracistas, los rasgos fenotípicos se conjugan con otros factores como nivel educativo o clase social, para hacer a un joven sujeto de discriminación. Si bien el fenotipo no es determinante, lo es la posición que ocupan en el espacio social, lo que define las posibilidades de los jóvenes de acceder a servicios y recursos y a integrarse en la vida social.

A través de estas lógicas del racismo, las poblaciones blancas y mestizas legitiman su derecho a la concentración de los bienes y los servicios por el medio de la producción de una serie de estereotipos que plantean a las poblaciones racializadas (negras, indígenas) desde características que parecieran excluir a los sujetos por ineptitud y no de forma estructural. Estos estereotipos parten de un sistema de representaciones que se materializan en las instituciones, en las relaciones sociales y en una organización del mundo peculiar que conllevan finalmente a la desigualdad (París Pombo, 2002, p.293), ya sea entre pares afrodescendientes o frente a otros grupos culturales.

Experiencias de racismo entre jóvenes migrantes

La migración juvenil en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca tiene al menos tres décadas siendo una práctica constante (Quiroz Malca y Ortiz Domínguez, 2011; Quecha Reyna, 2011; Ortiz Domínguez, 2012). Es importante mencionar que este fenómeno no sólo es consecuencia de la pobreza que azota la región, sino que también se ha convertido en una práctica juvenil a la que los jóvenes aspiran para “salir del pueblo”. Los motivos por los que los jóvenes costachiquenses migran son variados. En la etnografía de Quiroz Malca y Ortiz Domínguez (2011), la migración se presenta como una promesa de futuro, una posibilidad de salir de la comunidad para estudiar o trabajar.

En el trabajo de Quecha Reyna (2011), la migración representa una posibilidad de contribuir con los gastos familiares, pero también de tener mayores libertades (sobre todo en el caso de las mujeres, quienes deben gestionarse sus propios viajes pues se apoyan más las incursiones laborales de los varones). Para el caso de la investigación de Ortiz Domínguez (2012), la migración para los jóvenes tiene muchos matices y

varía de acuerdo a la acumulación o falta de acceso a capitales culturales, sociales y económicos. Los jóvenes que salen a estudiar, por ejemplo, tienen trayectorias migratorias distintas que aquellos que se ven obligados a salir de su comunidad a trabajar para contribuir con los gastos de su grupo doméstico.

En cualquiera de sus variables, la migración es más que una “promesa de futuro”, pues, se ha convertido en una práctica juvenil que contribuye a la emancipación de los jóvenes de las normas y valores morales de sus padres y su comunidad. Las incursiones a Estados Unidos, son la aspiración de una buena parte de jóvenes que desean salir a trabajar, ahorrar, ayudar a sus familias y conocer nuevas formas de vida; mientras que las migraciones a ciudades dentro del país son comunes entre los jóvenes que salen a continuar con sus estudios o quienes tienen deseos o necesidad de trabajar, pero no tienen los recursos o el apoyo suficiente para migrar fuera del país.

No sólo los motivos migratorios varían, sino también los destinos e incluso los patrones migratorios, ya que mientras quienes migran fuera del país permanecen por un mayor número de años fuera de su localidad, aquellos jóvenes que migran dentro de México tienen la posibilidad de volver a su comunidad en épocas festivas o cuando dan por culminados sus estudios o empleo en la ciudad.

De acuerdo a los índices de intensidad migratoria por municipio, elaborados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), el nivel migratorio de Santiago Tapextla es medio, siendo que para 2010, casi el 17% de los hogares recibían remesas. Sin embargo, aunque estos números nos acercan a conocer el impacto de la migración, es importante señalar que no representan el porcentaje de personas que han migrado porque no todas las personas que se encuentran fuera de la comunidad envían remesas. Así, por ejemplo, los datos de la Encuesta Piloto de la Población Negra de la Costa Chica Oaxaqueña afirman que los tapextleños con familiares migrantes en Estados Unidos son un 48% frente a un 52% de migrantes que se encuentran dentro de la República (Rodríguez, 2012, p.110). Consecuentemente, la migración es común e incluso esperada dentro de los proyectos de vida juveniles.

Para los jóvenes tapextleños que colaboraron en esta investigación, la migración es un recurso que los ayuda a conseguir otros fines como “educación superior”, “empleo”, “ayuda económica para la familia”, “estatus”, “experiencias urbanas” e incluso “emancipación familiar”. Al igual

que en otras regiones rurales del país, “la juventud” como categoría social se ha visto modificada y alargada con el aumento de la escolaridad, el aplazamiento del matrimonio y el impacto de los procesos migratorios juveniles que han modificado las concepciones que se tienen de la juventud, la edad matrimonial, la sexualidad y los valores sociales y morales entre quienes han salido de la comunidad. “Salir del pueblo” se ha convertido en una práctica común entre las y los jóvenes de Santiago Tapextla y por ello importante conocer aspectos poco explorados de la migración juvenil de estos jóvenes afromexicanos, como lo son las experiencias racistas. Para el caso de esta investigación, dichas vivencias surgieron en las narraciones de algunos jóvenes que habían migrado fuera de su comunidad de origen, pero habían regresado a su comunidad por razones diversas.

El racismo latente: “que no soy de otro país...”

De acuerdo con Wiewiorka (2009), el “racismo científico” legitimado por la biología fue desplazado por un “racismo simbólico”, basado en prejuicios y asociado a una violencia simbólica. Restrepo (2008) sostiene que este es un racismo latente que opera sin ser identificado como tal por ninguno de los actores en los que se despliega, por lo que opera de forma silenciosa a través de prácticas naturalizadas y pocas veces cuestionadas. El racismo latente, por lo tanto, se encuentra en algunas prácticas que suelen no ser consideradas racistas pero que se sostienen en las ideologías impuestas desde el racismo estructural.

Para el caso mexicano, es común la creencia de que “no hay negros en México”, o al menos, no negros que no provengan de una generación anterior de padres extranjeros. Esta idea se sostiene en la ideología del mestizaje, donde las raíces negras fueron borradas de la mezcla cultural. Los africanos, traídos en la época colonial a la Nueva España, tuvieron un espacio definido en la política de castas que organizaba la vida social y justificaba su trabajo como esclavos y su inferioridad, pero después de la independencia, al desaparecer este sistema de organización, las poblaciones negras fueron invisibilizadas y marginadas. Proceso que actualmente se está confrontando a través de las movilizaciones por el reconocimiento de los pueblos negros en México. La invisibilización de los cuerpos afrodescendientes debe comprenderse como un proceso donde el racismo estructural jugó un papel relevante

en la promoción de un Estado mestizo que hizo nación y creó un cuerpo nacional en el que la referencia a la categoría mestizaje como sinónimo de “raza nacional” o mexicanidad, permitió resolver las diferencias sociohistóricas y los antagonismos raciales (Cunin, 2014, pp.23-24).

El Estado, apunta Peter Wade (2008, p.119), es fundamental en los procesos de racismo en América Latina porque ha fortalecido ideologías racistas desde el reforzamiento de las políticas -supuestamente antirracistas- de mestizaje y democracia racial, desde la que resulta casi imposible cuestionar los privilegios de los grupos en el poder, la marginación de quienes son considerados diferentes como “los pueblos indígenas” y la exclusión de los grupos étnico-raciales que ni siquiera fueron considerados para formar parte de la diversidad, como es el caso de los afroamericanos.

En la cotidianidad, estas ideologías se reproducen desde la extranjerización, la exotización, la exclusión y la invisibilización de “lo negro”:

“Cuando yo trabajaba en el *car wash* en los Cabos muchos gringos me decían que de dónde era, también los de México, puej, y yo siempre les decía: Soy de Oaxaca. ¡No, hombre! Decían mis compañeros del trabajo, si en Oaxaca hay puro indio” (Jonathan, 18 años, Santiago Tapextla).

“...en Guadalajara me dijeron ¿a poco no eres de otro país? Y yo, que no, que soy de México, de Oaxaca; pero es que en Oaxaca no hay negros, mju... es que no has ido a mi pueblo” (Yuli, 16 años, Santiago Tapextla).

“...y luego tomé un camión para Guadalajara...A veces las personas me preguntaban de dónde era porque estaba negrita, yo me sentía mal de que me veían raro y casi no me gustaba salir mucho, ni ir a lugares, porque me molestaban. No fui a la escuela, no trabajaba, no hacía nada. Hasta uno me dijo un día que yo podía ser modelo porque era alta y negrita, pero como si eso fuera raro o me hiciera rara... mejor me devolví, porque para estar allá sin hacer nada y sintiéndome mal...” (Chely, 18 años, Santiago Tapextla).

En estos tres fragmentos de testimonios, el racismo latente está presente también en los contextos migratorios. Quienes se encuentran envueltos en estas situaciones son los jóvenes migrantes y en los primeros dos casos, los compañeros del trabajo y clientes en sus empleos. En el caso de la narración de Chely, ella no menciona a agentes específicos sino en general “a las personas que le preguntaban de dónde era”. La complicación

se encuentra en el hecho de cuestionar si son de México. La razón para creer que es racismo está en la incomodidad con la que expresan los cuestionamientos sobre su procedencia de origen o la forma en la que los miran “raro”. “En Oaxaca hay puros indios”, “en Oaxaca no hay negros”, “yo me sentía mal de que me veían raro y no me gustaba salir mucho”.

La exotización, la extranjerización, y, sobre todo, la invisibilización de “lo negro” en México, vislumbra un racismo estructural expresado en la lógica del mestizaje de la que fueron excluidas las poblaciones negras del país. Para Jonathan, Yuli y Chely, la experiencia del racismo se encuentra en los cuestionamientos sobre su origen, pero también en la falta de representación en la amalgama identitaria mexicana.

Si bien en la Costa Chica la población negra cuenta con un espacio social definido, desde el cual se producen imágenes y estereotipos -muchas veces racistas- sobre cómo son los afrodescendientes, en las ciudades fuera de esta región, las personas cuentan con dichas imágenes, pero desde una noción de negritud “lejana” que asocia “lo negro” con lo extranjero. Dicha extranjerización y exotización puede explicarse por la falta de referentes negros en el imaginario sociocultural de los mexicanos fuera de las regiones donde se asientan las poblaciones afrodescendientes en México. La invisibilización de los negros que fueron borrados de la historia y la amalgama identitaria es parte de una política estructural racista que permea la ideología mexicana desde la que se piensa “que los negros que viven en el país son extranjeros”.

Esta ideología no sólo impacta las experiencias migratorias juveniles y la dificultad de explicar que son “negros mexicanos”, sino que también los ha mantenido fuera de las políticas públicas y del acceso a recursos, bienes, tierras y derechos que les permitan formar parte de la vida sociopolítica fuera de sus regiones de origen. Esta relación de desigualdad desencadenada por la invisibilización se legitima a través de un racismo latente y normalizado. Vivir en un país en el que hay nulas representaciones de la negritud en el imaginario social del mexicano, extranjeriza las imágenes racistas, por lo que los jóvenes migrantes se encuentran en un doble ejercicio de discriminación: cargan los prejuicios de la negritud y, encima de ello, son considerados extranjeros o no mexicanos. El racismo latente sostiene dicha estructura de invisibilización en la que el racismo es casi invisible y se esconde bajo la figura del mestizaje que enuncia a todos los mexicanos como iguales y difumina la presencia de los afromexicanos.

El racismo manifestado: “es que las negras son mañosas”

La imagen corporal del afrodescendiente en algunas regiones de México como Acapulco y la Costa Chica está asociada a una serie de prejuicios como el negro “pobre” y “violento” que funcionan como anclas que reproducen una criminalización del cuerpo afromexicano y, sobre todo, del cuerpo joven. El joven afrodescendiente o “moreno” es fuera de la región, es un cuerpo “outsider”, fuera de la norma y fuera de lugar. Becker (2009) identificó que una de las características de los “outsiders” radicaba justo en que se presentaban en contextos específicos en los que salían de la norma y la desviación se convertía en un estigma social. El cuerpo negro sale de la lógica del imaginario étnico en México, lo que no le confiere ningún lugar en el espacio social.

Si los negros en el país no tienen espacio en la amalgama de identidades reconocidas en el mestizaje implementado en tiempos posrevolucionarios, estamos hablando de grupos que salen del límite social, en este sentido son cuerpos abyectos y este tipo de cuerpos como Mary Douglas (1979) planteaba, terminan convirtiéndose en un peligro, puesto que no se les confiere espacio en las categorías existentes de las estructuras simbólicas. Moreno Figueroa (2008) señala que en México las poblaciones negras viven un racismo acrecentado, derivado de sus rasgos fenotípicos. Este racismo es tal que incluso se les ha negado un espacio en el imaginario cultural. Son cuerpos que fuera de su contexto están invisibilizados, cuerpos que no existen. Por ello, es común que una de las prácticas racistas más comunes de los espacios a los que migran, sea criminalizarlos, asumir que son delincuentes o que hay que tenerles miedo porque son potencialmente peligrosos.

Las migraciones a la ciudad de Acapulco, que son las más comunes, presentan un ejemplo etnográfico de la criminalización del cuerpo joven afrodescendiente. Los migrantes son segregados a las colonias periféricas consideradas “pobres y peligrosas”, a pesar de que comparten, en algunos casos, rasgos físicos y culturales con los residentes nacidos en la ciudad. Este fenómeno también es consecuencia del crecimiento acelerado de la ciudad, la lucha por el espacio y los recursos que se establece entre sus habitantes –donde la clase social juega un papel crucial.

La fuerza que ha tomado el narcotráfico en algunas zonas de la ciudad, tiene como consecuencia que estas sean invivibles para los grupos sociales que ostentan más recursos y, al mismo tiempo, hacen más

baratas las rentas. Esto crea un proceso de encapsulación, donde tanto las poblaciones de clase alta como las poblaciones pobres se fijan a sus barrios y colonias, limitando su movilidad en el espacio geográfico: en un caso por el miedo de ser víctima de un delito y, en el otro, por ser acusado de ejecutar un delito.

Los mecanismos de estigmatización de ciertos espacios urbanos funcionan como dispositivos de exclusión por alteridad racializada que produce imágenes que asocian la pobreza y, en este caso, la delincuencia, con el color de piel y los procesos de segregación (Urrea Giraldo y Quintín Quílez, 2000, p.177). En sus migraciones a Acapulco, las y los jóvenes afrodescendientes se encuentran viviendo en un cuerpo estigmatizado como “potencialmente peligroso” que no sólo es “negro y pobre”, sino que también habita en espacios considerados como violentos por el resto de los habitantes de la ciudad.

“En veces cuando andas caminando tranquilo pasa un poli y ya te quiere sacar dinero, ¡párate ahí! Si vas caminando que pareces delincuente, si vas en moto peor ya nomás por eso ya seguro asaltaste a alguien, ¿de dónde vienes?, ¿dónde vives?, ¿de qué trabajas? Te preguntan y la gente chismosa que queda mirando pero también se hace a un lado” (Toño, 19 años, Santiago Tapextla).

“La patrona siempre revisaba sus cosas cuando salía del trabajo para ver que no me había llevado nada, un día me acuso de que yo me tomaba las botellas porque su marido se las bebía a escondidas, hasta les ponía una marca para ver según cuanto me había bebido y me regañaba. Yo le decía que no, que yo no era, pero era más fácil echarme la culpa que pensar que su marido cabrón se las bebía... así hacía con todo, con el detergente, el papel de baño porque decía que ya sabía que las negras tenían sus mañas” (Dora,⁷ Santiago Tapextla).

Ambas narrativas hablan de un proceso de racialización que criminaliza el cuerpo negro, convirtiéndolo en un cuerpo que no es confiable. Cuando Toño señala que los policías lo detienen en la calle para extorsionarlo, esta extorsión no está relacionada con el hecho de evitar una infracción, pues, apunta: “vas caminando tranquilo” pero prosigue “pareces delincuente”, de modo que asocia la imagen del joven negro con la delincuencia en el imaginario de la policía acapulqueña.

7 Joven de aproximadamente entre 18 y 20 años de edad.

Poseer recursos, por ejemplo, andar en moto, es visto también como un hecho que se consigue a través de la delincuencia y no del trabajo legal "si vas en moto...seguro ya asaltaste a alguien". De modo que la criminalización tiene matices y dimensiones: se relaciona con el cuerpo, con los recursos que estos jóvenes pueden poseer y, por supuesto, con su origen, ya que las preguntas de la policía se enfocan en conocer de dónde vienen y dónde viven, como si el origen rural y su inserción en colonias periféricas pudiera definir si una persona es apta o no para cometer un delito.

Dora, quien trabajaba como empleada doméstica en Acapulco, afirma que su patrona tenía un miedo latente a que ella robara cosas, razón que la llevaba a revisar su casa cuando ella terminaba de limpiar. Cuando descubrió que las bebidas alcohólicas se terminaban las marcó para tener la seguridad de que era Dora quien las estaba bebiendo, excluyendo a cualquier otro miembro de la familia de la responsabilidad y cargando el peso en su empleada doméstica bajo el argumento de que "las negras tienen sus mañas". Esto deja claro el racismo manifiesto en esta relación, porque si bien otras empleadas domésticas en las ciudades pueden estar expuestas a situaciones similares, la empleadora dejaba en claro que el motivo que la hacía desconfiar de Dora era su condición étnico-racial.

César Moreno (2014, p.126) afirma que hay contextos en los que se convierte a los migrantes en delincuentes, al utilizar la ley para legitimar acciones que lesionan o incluso diluyen los derechos políticos y humanos de los sujetos desterritorializados. En este sentido, los jóvenes negros de la Costa Chica que han sido invisibles y, en el más "visible" de los casos, criminalizados, se confrontan constantemente con un racismo manifiesto que toma forma en la dimensión estructural y se instaura y legitima en las imágenes racistas.

Rossana Reguillo (2008) sostiene que las violencias se articulan con problemas estructurales como los binomios pobreza-exclusión, legalidad-crisis de la legitimidad del orden institucional. En entornos donde las violencias son constantes y los jóvenes afrodescendientes viven cercanos a ellas por su condición liminal, la criminalización de sus cuerpos es una de las formas de racismo que se suman a su lista, pero no la única, dado que las dimensiones, lógicas y prácticas racistas se encuentran articuladas en las vivencias de los sujetos racializados.

Consideraciones finales

Los racismos, en sus múltiples formas y dimensiones, logran en sentido inverso la búsqueda del universalismo – en vez de ciudadanizar, descuidanizar. El racismo, desde esta perspectiva, tiene un sentido social y otro simbólico que se imbrican y naturalizan las lógicas que producen y reproducen la discriminación racial y la exclusión derivada de las prácticas y los discursos racistas. Es una forma de violencia porque aún en sus expresiones más sutiles, lesiona los derechos de ciertos grupos sociales que se encuentran culturalmente inferiorizados, incluso desde los proyectos de construcción de los Estados-nación.

La paradoja entre universalismo y diferenciación fomenta los procesos de diferenciación étnico-raciales en su esfuerzo por asimilar a las poblaciones racializadas a los proyectos de “modernidad”. Esto termina fortaleciendo el racismo dentro de una concepción que parece anti-racista como es el caso de la ideología del mestizaje, donde la idea de “igualdad” delimita también la de “diferencia” que en ocasiones se traduce en exclusión.

Los racismos son capaces de moverse en múltiples dimensiones y lógicas: desde lo estructural hasta la cotidianidad, de lo latente a lo manifiesto y de lo vertical a lo horizontal. De modo que son capaces de permear diversos aspectos de la vida cotidiana de las personas y grupos racializados. Las imágenes racistas son importantes en la movilización de los racismos, los promueven y legitiman, ya sea entre distintos grupos socioculturales o dentro de un mismo grupo.

Las prácticas racistas se hacen presentes en las experiencias juveniles de los afromexicanos quienes han sido construidos como sujetos subalternos desde un proceso de racialización. Estas tienen lugar dentro y fuera de la Costa Chica, tanto a nivel interétnico como entre afromexicanos y desde lo estructural hasta lo cotidiano. Algunas de ellas son visibles y pueden ser reconocidas como evidentemente racistas, mientras otras se encuentran naturalizadas dentro de lógicas culturales que encubren un racismo latente.

El racismo es violento en distintos niveles porque oprime, segrega, discrimina y excluye, lo que genera que las experiencias de vida de los jóvenes negros en México estén marcadas por la racialización y la violencia que conlleva. Estas violencias se ven confrontadas por mecanismos que los jóvenes adaptan para lograr sobrellevar las distintas

experiencias racistas a las que se enfrentan, las cuales son un tema por sí mismas, pendientes para un texto futuro.

A pesar de los esfuerzos juveniles para confrontar los racismos, es necesario, sostiene Restrepo (2008), diseñar e implementar medidas afirmativas que no sólo se enfoquen en el antirracismo sino también en la inclusión de las poblaciones negras a ámbitos educativos, de empleo, vivienda y el desarrollo social de los que han sido excluidos, lo que se convierte en un reto para todos aquellos investigadores que se enfocan en estas temáticas.

Bibliografía

- Becker, H. (2009). *Outsiders*. Argentina: Siglo XXI.
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, (273), 184-199.
- Castellanos, A. (2003). Imágenes racistas en ciudades del sureste. En A. Castellanos (Ed.), *Imágenes del racismo en México* (pp. 35-142). México: Plaza y Valdez.
- César Moreno, H. (2014). Desciudadanización y estado de excepción. *Andamios*, (24), 125-148.
- CNDH [Comisión Nacional de Derechos Humanos]. (2017). *Perfil Sociodemográfico de la población Afrodescendiente en México*. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/docs/Afrodescendientes.pdf>
- CONAPO [Comisión Nacional de Población]. (2010). *Índice de intensidad migratoria México-Estados Unidos*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/pdf/IIM_Generales.pdf
- Cunin, E. (2014). *Administrar los extranjeros: raza, mestizaje, nación. Migraciones afrobeliceñas en el territorio de Quintana Roo 1902-1940*. México: CIESAS.
- Douglas, M. (1979). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. México: Siglo XXI.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Estados Unidos: Sage.
- Essed, P. (2001). *Towards a Methodology to Identify Converging Forms of Everyday Discrimination*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/csw/essed45.htm>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Gall, O. (abril de 2019). Racismos, discriminaciones, desigualdades y xenofobias. Conferencia presentada en el *Seminario Permanente Antropología e Historia de los racismos, las discriminaciones y las desigualdades: Racismos, discriminaciones, desigualdades y xenofobias*, Ciudad de México.

- Guimarães, A. S. (2002). *Classes, raças e democracia*. Brasil: Editora 34.
- Guimarães, A. S. (2008). *Preconceito Racial: Métodos, Temas e tempos*. Brasil: Cortez.
- Quiroz Malca, H., y Ortiz Domínguez, L. (2011). Sueña, sueña negrito... Los jóvenes y la migración en la Costa Chica del estado de Guerrero. En M. J. S. Gómez (Ed.), *Migración, trabajo y relaciones de género. La vida en México y en Estados Unidos* (pp. 209-236). México: AMER.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2015). *Encuesta Intercensal. Principales resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Moreno Figueroa, M. (2008). Negociando la pertenencia. Familia y mestizaje en México. En P. Wade, F. Urrea Giraldo y M. Viveros Viyoga (Eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y Multiculturalismo en América Latina* (pp. 1-25). Colombia: Universidad de Colombia.
- Moreno Figueroa, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, (51), 92-107.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Domínguez, L. (2012). *Experiencia de vida de jóvenes de Cuajinicuilapa, Guerrero con relación a la familia, el trabajo y la escuela* (tesis de maestría), Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- París Pombo, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y cultura*, (17), 289-310.
- Quecha Reyna, C. (2011). *Cuando los padres se van: infancia y migración en la costa chica de Oaxaca* (tesis doctoral), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Quecha Reyna, C. (2017). El racismo y las dinámicas interétnicas: Una aproximación etnográfica entre afroamericanos e indígenas en la Costa Chica de México. *Antropología del Sur*, 4(8), 149-168.
- Quintero Ramírez, O. (2017). Aprendiendo la "R": racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Antropologías del Sur*, 4(8), 105-125.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, 2(3), 205-225.
- Restrepo, E. (2008). *Racismo y discriminación*. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>
- Rodríguez, N. (2012). *Avances de la Encuesta Piloto de la Población negra en la Costa Chica Oaxaqueña*. México: UNAM.

- Segato, R. L. (2012). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Observatorio da Jurisdição Constitucional*, (5). Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Urrea Giraldo, F., y Quintín Quílez, P. (2000). Ser hombre negro y joven: construcción de identidades masculinas entre sectores populares en Cali, Colombia. *Caderno CRH*, (32), 171-211.
- Wade, P. (2008). Población negra y la cuestión identitaria en América Latina. *Universitas Humanística*, 65, 117-137.
- Wade, P. (2013). Blackness, Indigeneity, Multiculturalism and Genomics in Brazil, Colombia and Mexico. *Journal of Latin American Studies*, 2(45), 205-233.
- Wiewiorka, M. (2009). *El racismo. Una introducción*. Barcelona: Gedisa.

El racismo colorista en los medios de comunicación en México

Juris Tipa

Resumen

Basándose en investigación bibliográfica, en el presente texto se describen y se analizan los estudios que abordan las expresiones del racismo colorista en las representaciones mediáticas en México. La importancia de esta revisión del conocimiento existente se debe al hecho que las representaciones mediáticas visuales participan en la creación de los imaginarios sobre *lo signifiante* y *lo insignifiante*, lo que posteriormente se impregna socialmente en las experiencias y las relaciones cotidianas, tanto al nivel individual como colectivo.

Se concluye que existen pocos estudios cuyo enfoque central haya sido *el colorismo* en los medios de comunicación en México, aunque dichas representaciones mediáticas es una de las fuentes principales que fomentan una exclusión simbólica de los “otros” e indirectamente normaliza el racismo y el clasismo colorista en la sociedad mexicana. Asimismo, existe una ausencia de estudios sobre *el colorismo* en los medios sociales, así que dicho tema usualmente se analiza en los medios tradicionales.

Además, se discute de forma crítica el uso de determinados instrumentos metodológicos al analizar *el colorismo* en los medios, señalando las ventajas y las limitaciones al utilizar determinadas estrategias e instrumentos de investigación.

Palabras clave: racismo, clasismo, colorismo, medios de comunicación, publicidad.

Introducción. Las “razas”, el racismo y el colorismo

Existen muchas definiciones del racismo y contribuyendo a ellas propongo pensar en el racismo como un sistema multidimensional de discriminación y exclusión-inclusión que está basado en una amplia índole de prejuicios socioculturales comúnmente biologizados, es decir, que usualmente se ejerce y se justifica basándose en *lo biológico* como un diferenciador-unificador “objetivo” entre personas y grupos. No obstante, se debe cuestionar el carácter biológico atribuido al racismo, porque biologización en este caso tiene el fin ideológico de naturalizar la dominación y las relaciones asimétricas de poder entre diferentes grupos. Según Alejandro Campos García (2012), para la existencia del racismo se necesitan dos condiciones previas: el racialismo y la racialización. El racialismo es un tipo de creencia o ideología que está basada en la idea que existen las razas humanas y se puede clasificar a humanos en diferentes grupos según una variación genética entre ellos, además, esta variación también suele ser acompañada con una diferenciación cultural “innata”.

El racialismo es una creencia ampliamente aceptada y (re)producida tanto desde discursos institucionales como cotidianos. Probablemente, porque es una manera fácil de “explicar” una enorme diversidad bio-cultural de la especie humana de una forma, aparentemente, rápida y comprensible, aunque errónea. Los rasgos según los cuales comúnmente determinamos si una persona pertenece a una “raza” usualmente se define por las partes blandas y superficiales del cuerpo, es decir, la apariencia física, mientras los genes que determinan las características utilizadas para definir las razas no forman necesariamente un conjunto de rasgos hereditarios que se den siempre juntos (Harris, 1989, pp.115-122). Los elementos corporales como el tono de piel, el tipo de cabello, el tamaño de los labios, la nariz, etc., se pueden combinar y heredar independientemente unos de los otros, así que existen miles de combinaciones físico-corporales, incluso dentro de la misma “raza”. No obstante, como lo indica Marvin Harris, se puede agrupar humanos según determinadas características biológicas, por ejemplo, según el tipo sanguíneo, aunque también en este caso van a haber varios grupos sanguíneos que están presentes de forma mayoritaria entre poblaciones de distintas “razas” y regiones del mundo.

La racialización, por su lado, tiene un carácter más “interactivo” porque se refiere a la percepción de otras personas en términos raciales,

es decir, como provenientes de determinadas “razas” (Campos García, 2012). De esta forma, el racismo va de la mano con la racialización y es una tarea teórica algo compleja de determinar cuál de los dos interviene primero, es decir, ¿cuál se desprende del cuál?

Existe una enorme diversidad físico-corporal dentro de la especie humana y ya hace dos décadas que fue descubierto que esta se debe sólo a 0.1% de diferencia genética en nuestro genoma. En otras palabras, la composición genética de nuestra especie en 99.9% es igual (Auton *et al.*, 2015; Collins y Mansoura, 2001). También en el campo de la psicología en la segunda mitad del siglo XX fue determinado que, en promedio, humanos son iguales en cuanto a sus capacidades mentales. Esto no niega que existan variaciones al nivel individual, pero éstas no se corresponden con categorías racializadas (Wade, 2000, pp.20-21).

Se puede concluir que, si bien las “razas” no existan como una categoría biológica, estas existen como categorías sociales, donde se intenta “naturalizar”¹ las diferentes desigualdades entre diversos grupos humanos dentro de relaciones asimétricas de poder y dominación. Así que las “razas” *per se* no tienen tanto que ver con las “diferencias fenotípicas” o “pureza de sangre” entre seres humanos, sino con la jerarquización de estas diferencias percibidas como “naturales” para justificar un sistema de “desigualdades biológicas” entre diferentes grupos. Las “razas” dentro de este esquema funcionan como un constructo ideológico e instrumento de dominación entre el grupo dominante que considera poseer una “estructura biológica” que funda una jerarquía “natural” en relación con el grupo dominado. De ahí el racismo es “el complejo de ideas, imágenes, valores, actitudes y prácticas sociales, que operan con base en la idea de raza, galvanizando así las relaciones entre dominadores y sometidos” (Restrepo y Rojas, 2010, pp.115-118). Como lo indica el antropólogo Peter Wade (2000, pp.22-23), las variaciones fenotípicas se construyen socialmente y los elementos de ella que son tomados en cuenta para la diferenciación pueden variar de una población y época a otra, aunque siempre se dan en contextos de antagonismo. Nuestra interpretación de los cuerpos es socialmente construida, así, por ejemplo, alguien con un cierto tono de piel y una cierta textura de cabello en los Estados Unidos

1 Como ya lo mostró Pierre Bourdieu (2000), al “naturalizar” las desigualdades y las relaciones de dominación, por ejemplo, utilizando una argumentación biológica para justificarlas, estas se vuelven y se experimentan como “innatas” (doxa) y, por tanto, no cuestionadas, sino aceptadas de forma irreflexiva.

puede considerarse “negro”, mientras que en Latinoamérica puede ser considerado como “mulato” o “moreno”. De esta forma, las categorías raciales no sólo son relacionales, sino también contextuales.

Aunque se pueda hablar sobre el racismo de manera general, existen diferentes tipos de racismos que han cambiado en su forma a lo largo de la historia, entre estos, los principales o modernos han sido el “racismo científico” (“raza” como tipo biológico) y “el racismo cultural” (la diferencia cultural como fundamento de la exclusión) (Pineda, 2016; Wade, 2014). Sin embargo, el enfoque principal en el presente texto se centra en una tercera forma del racismo que haya sido presente en las Américas por siglos: el racismo colorista o *el colorismo*. A diferencia del “racismo clásico” o “científico”, en *el colorismo* usualmente no se emplea la categoría de “raza” para legitimar una supuesta diferencia esencial entre las personas y grupos, sino que se emplea la categoría del “color”, aunque para ambas categorías las referencias clasificadoras principales² están basadas en los rasgos físicos superficiales de la persona. De esta forma, *el colorismo* podría ser denominado como el “racismo del fenotipo” y también es diferente del “racismo cultural” (o “el racismo sin razas”), basado en la creencia de una supuesta superioridad de una(s) cultura(s) sobre otras. En *el colorismo* son privilegiados los tonos claros de piel y, a diferencia del “racismo científico”, esta forma de discriminación también opera dentro de los grupos racializados (Hunter, 2007; Jones, 2000). Es decir, aunque las personas van a experimentar una exclusión y discriminación general como miembros de un grupo racializado (“negros”, “latinos”, “asiáticos”, etc.), aun así, dentro de estos grupos, las personas con tonos de piel más claros van a recibir mayores privilegios.

***El colorismo* o la forma “invisibilizada” del racismo en México**

En México usualmente se habla de dos tipos generales de discriminación: la discriminación étnica y la discriminación afromexicana. Mientras la discriminación étnica de desigualdad y diferencia ya tiene una larga y bien documentada historia desde la colonización hasta la actualidad (Castellanos Guerrero, 2000 y 1991), la segunda sigue siendo “oculta” y se debe a una invisibilización de la existencia de la población afromexicana (Espinosa, 2014; Quecha Reyna, 2017). Ambas formas de

2 Aunque estas sean subjetivas, relacionales y contextuales.

discriminación están relacionadas con dos momentos importantes en la construcción sociohistórica de la nación mexicana: el periodo colonial y el proyecto nacionalista posrevolucionario, denominado “mestizaje”. A estas dos formas mencionadas también debería de ser añadido *el colorismo*, como una expresión de discriminación basada en la fenotipización de las personas, es decir, fomentada en una variedad de aspectos corporales visibles.³ Debido a que el tema del *colorismo* en los estudios sociales en México aún no ha logrado un posicionamiento propio, en el presente texto justamente será priorizado el análisis de las investigaciones publicadas sobre esta forma de discriminación y, particularmente, su presencia en los contenidos de los medios de comunicación en México.

Tanto en Estados Unidos, como en México, *el colorismo* surge desde la época colonial, donde, bajo el “dominio blanco”-europeo, se “premiaba” socioeconómicamente a quienes imitaban *la blanquitud* ideológicamente, estéticamente y culturalmente (Burns, 2007, pp.40-41; Hunter, 2007, pp.238-239; Thomson, 2007; Wade, 2007, p.371). No obstante, las implicaciones del *colorismo* en la organización poblacional eran distintas. En el caso mexicano, uno de los aspectos más abordados en la antropología e historia sobre dicha época es el “sistema” de castas, o una clasificación de la población de la Nueva España como productos de las uniones entre personas de origen europeo, africano y nativo de la región⁴ (Thomson, 2007, p.58). A diferencia de otros sistemas de castas y regímenes del manejo de la diversidad poblacional, basados en una segregación de los diferentes grupos de la población con el fin de imposibilitar el contacto físico entre las personas de estos grupos, el “sistema” de castas en la Nueva España era mucho más flexible y no tenía un sentido jerárquico rígido (Gonzalbo Aizpuru, 2013). Por tanto, resulta más adecuado hablar de un “discurso de castas” como una doctrina o conjunto de constructos ideológicos que fueron desarrollados dentro de la sociedad colonial y reproducidos como instrumento de poder y control social (Campos Rivas, 2017; González Undurraga, 2011). Dentro de este discurso de castas, cada grupo adquiriría cierto estatus donde las uniones más “blancas” o españolas (“criollo” o “español americano”) solían ocupar escalones más altos dentro de la estratificación social, algo que posteriormente aún se reflejaba en el proyecto de la construcción identitaria de la nación mexicana por la vía del “mestizaje” (Trejo y Altamirano, 2016, pp.3-6).

3 Principalmente, el tono de color de piel, el color de los ojos y el cabello.

4 “Criollo”, “mestizo”, “mulato”, “zambo”, etc.

Según la premisa del “mestizaje”, dentro de la población mexicana no existe una diferenciación racial, sino cultural, porque el “mestizaje” proponía un proyecto nacional de una sola “raza mestiza” (“cósmica” o de “bronce”) en oposición a la categoría “indígena”. En términos de exclusión simbólica, dicho proyecto nacional provocó una invisibilización de la población afromexicana en el escenario nacional y, en gran medida, continuó con la marginalización de las etnias mexicanas, siempre y cuando estas no se convertían socioculturalmente en “mestizos” (Alonso, 2007). Así que el mestizaje no sólo era un proceso “biológico” con base en categorización social, sino también cultural y a veces lo podía ser exclusivamente (Wade, 2000, p.38). Por otro lado, la idea de un proceso de mezcla biológica y cultural se iba insertando en las políticas del Estado durante el siglo XIX, llegando a un notorio auge al inicio del siglo XX. Alexandra Stern (2000) indica algunos puntos en común entre el mestizaje en México y el racismo científico que caracterizaba a aquella época. La “mestizofilia” dominaba el nacionalismo mexicano posrevolucionario en términos culturales y *biopolíticos* del Estado, enfatizando la importancia de una ley de inmigración selectiva, priorizando a la “raza blanca” en forma de determinados pueblos europeos que fueron considerados como “fácilmente asimilables al medio mexicano”, lo que conlleva efectos beneficiosos “tanto sobre la especie como en la economía” (Astorga, 1989, pp.195-196; Yankelevich y Chenillo Alazraki, 2009). De ahí sigue la interrogante sobre las consecuencias que el discurso de castas y el proyecto nacionalista de mestizaje han conllevado sociohistóricamente para la sociedad mexicana actual. En la sociedad mexicana contemporánea, *el colorismo* es una de las expresiones predominantes del racismo que se ha instalado en forma de *pigmentoracia* como un sistema que privilegia mayor *blanquitud* y legítimas relaciones asimétricas de poder socioeconómico y político, principalmente, basadas en diferentes tonalidades de piel (Navarrete, 2016).

En los últimos años, la relación entre la estratificación socioeconómica y los aspectos corporales de las personas ha llamado interés entre las y los investigadores. Una característica física como el tono del color de piel puede detonar tratos diferenciados entre individuos (sea de discriminación positiva o negativa) y, de otra manera, homólogos. El grado de movilidad social en México estructuralmente está relacionado con el tono de la piel: los individuos con tonos de piel más claros tienden a moverse más fácilmente de las posiciones inferiores a

las superiores dentro de los estratos sociales y tienen más probabilidades de permanecer en las posiciones superiores, al igual que suelen obtener mayores niveles de educación (Aguilar, 2013; CONAPRED, 2017; Flores y Telles, 2012; Ortiz Hernández *et al.*, 2018; Solís *et al.*, 2019; Villarreal, 2010). Consecuentemente, el problema del racismo y el clasismo colorista dentro de la sociedad mexicana sigue siendo preocupante, además, el rasgo peculiar de la sociedad mexicana actual es la práctica de un explícito “racismo silenciado” o naturalizado. Es un racismo ejecutado a través de bromas y expresiones cotidianas supuestamente inofensivas, frecuentemente justificadas por formar parte de la tradición de la “cultura popular” (Moreno Figueroa, 2010; Moreno Figueroa y Saldívar, 2015), lo que sólo fomenta la normalización y la legitimización simbólica de prácticas racistas concretas.

El presente estudio parte del punto que los contenidos de los medios de comunicación también contribuyen activamente a dicha normalización, siendo productos mediático-culturales que, a través de creación de determinadas representaciones e imaginarios sociales, impactan la configuración de las relaciones sociales al nivel cotidiano. En otras palabras, son productos mediático-culturales del nivel *macro* o estructural que participan en la construcción social del sentido al nivel *micro* o cotidiano. De ahí proviene el objetivo principal del presente estudio: a través de investigación bibliográfica, describir y analizar las investigaciones donde se abordan las expresiones del *colorismo* en los contenidos de los medios de comunicación en México. En las siguientes páginas quisiera enfatizar la importancia de tal revisión y precisar algunos aspectos teórico-metodológicos en los cuales ésta será basada.

Los medios de comunicación y la (re)producción simbólica del racismo

Estamos rodeados de diferentes medios de comunicación y los contenidos de los medios es uno de los espacios principales donde se producen y se masifican diferentes estereotipos que posteriormente se aprenden y se incorporan mentalmente, lo que influye en cómo las personas se perciben y se relacionan entre sí (Aguilar Morales, 2011, pp.8-9). Los medios de comunicación, como un escenario de imaginarios colectivos desde los cuales las personas se reconocen y representan lo que tienen derecho a ser, esperar y desear (Durín y Vázquez, 2013, p.21), también configuran

la autopercepción y la heteropercepción corporal en términos de belleza, lo que está ligado a una serie de emociones como la vergüenza, el dolor, el desprecio y el deseo de ser “normal” y no ser “insignificante”; mientras cabe destacar que dichos “términos de belleza” en México suelen inclinarse hacia una mayor *blanquitud* corporal (Moreno Figueroa, 2012; Muñiz, 2014; Rea Campos, 2016). La sociedad se alimenta simbólicamente de estos imaginarios, “aprenden” de ellos y los reproducen. Los imaginarios son una creación de significaciones e imágenes que funcionan como su soporte y permiten referirse a un “algo” (Castoriadis, 1989; Vergara, 2002). Estas imágenes mentales se integran en campos socioculturales de acción donde una idea se vuelve en un acto porque actuamos basándonos en nuestras creencias, es decir, nuestras prácticas sociales son fundamentadas en ellas y los imaginarios como sistemas de significaciones y representaciones orientan la vida de una sociedad (Castoriadis, 2005).

Aimée Vega Montiel (2010), basándose en el legado del destacado psicólogo social Serge Moscovici, en su estudio sobre las expresiones de diferentes formas de la violencia de género en los contenidos televisivos en México, indica que las representaciones sociales son lugares simbólicos que producen conocimiento a partir de la experiencia del sujeto con su entorno y pose tanto una dimensión subjetiva, como una colectiva. En ese sentido, las representaciones cumplen de forma simultánea e imbricada con, por lo menos, cuatro funciones principales: (1) la de “conocimiento” que posibilita que la persona pueda comprender y explicar la realidad; (2) la función “identitaria” que permite que la persona se identifique con el grupo con el cual comparte determinadas normas y valores; (3) la de “orientación” que le aporta para la persona las claves sociales para la estructuración de sus prácticas y comportamientos; (4) y la función de “justificación” que le permite justificar un comportamiento ante el grupo social. Los medios de comunicación, como parte del sistema ideológico, son pieza clave en la producción de las representaciones sociales porque denominan y organizan *lo real* desde una posición legitimadora, lo que posteriormente se refleja en las formas en que las personas interpretan la realidad, actúan en la sociedad y refuerzan las relaciones de poder. La importancia de los medios de comunicación en el ámbito de las representaciones sociales, según Vega Montiel, se encuentra en su poder de construir creencias y opiniones que se estructuran como reglas sociales y orientan los comportamientos de las personas, participando en la organización de las relaciones interpersonales e intergrupales.

Consecuentemente, las representaciones sociales son a la vez el pensamiento constituido y el pensamiento constituyente. Como pensamiento constituido, las representaciones se transforman en “productos” que intervienen en la realidad social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta dicha realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción y, simultáneamente, son fuentes de información sobre los rasgos de la sociedad en la cual se formaron. Así que, como pensamiento constituyente, las representaciones no sólo “reflejan la realidad” sino que también intervienen en su elaboración, siendo un factor constitutivo de la propia realidad (Ibáñez, 1988, p.175). En gran parte esto se debe al proceso de “objetivación” de la representación donde se construye el “núcleo” o la significación de ésta. Uno de los componentes o fases de dicho proceso es la “naturalización” que constituye a la representación como “un componente más de la realidad objetiva” y se le atribuye “plena existencia fáctica” (Ibáñez, 1988, pp.186-187), se vuelve en algo real, ontológicamente aceptado y no cuestionado. Aquí se podría recordar que los medios de comunicación, siendo uno de los productores de las representaciones sociales, también ejercen una “objetivación simbólica” de la realidad y, por tanto, participan en la naturalización de esta. En el caso del presente tema, se trata de la naturalización del racismo y el clasismo colorista.

Otro de los componentes fundamentales de las representaciones es su significación, la cual es determinada por el contexto (Abric, 2001, pp.11-32). Se puede distinguir dos tipos de contextos: (1) “el contexto discursivo”, basado en argumentar y convencer a un público y definido por las condiciones de producción del discurso que construye a una determinada representación; (2) y “el contexto social” o el ideológico, definido por el lugar que la persona o el grupo ocupan en el sistema social. Dentro de esta relación contextual, para entender la significación de una representación, siempre hay que hacer una referencia al contexto social y no solamente al discursivo.

Una de las características del contexto social en México, como ya se había mencionado, no sólo es la exclusión y discriminación étnica, sino también el racismo colorista, caracterizado no tanto por los aspectos culturales, sino por los aspectos físicos superficiales de la persona.⁵ Al nivel individual-subjetivo, las personas que pertenecen a grupos sociales

5 Aunque ambos “marcadores de la diferencia” en ocasiones pueden ser utilizados de forma simultánea, reforzando uno al otro.

estereotipados como desfavorecidos, tienden a subestimar sus habilidades; lo que puede empeorar en situaciones cuando se les recuerda, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, una característica distintiva de su grupo que los ubica en una posición de desventaja (Campos Vázquez y Medina Cortina, 2018). Al nivel colectivo, la (re)producción de estereotipos discriminatorios en los contenidos de los medios de comunicación fomentan su legitimización, formando parte de *la dimensión ideológica* del racismo y la exclusión, lo que luego se traduce en conductas concretas de inclusión-exclusión (Iturriaga, 2016, pp.49-55 y 249-250).

Hasta aquí se puede concluir que es de sumamente importancia estudiar a los contenidos de los medios de comunicación en México como emisores de determinadas representaciones en relación con los temas de discriminación, exclusión simbólica y el racismo. El efecto que tienen los medios en la (re)producción de estos fenómenos tan altamente nocivos para la cohesión social ha sido mencionado por varios autores (Gutiérrez Narváez, 2014, p.67; Mutsaku Kamilamba, 2005, pp.261-262; Ortiz Hernández *et al.*, 2018, pp.233-234; Zárata, 2017, p.60), sin embargo, vale la pena interrogar cuántos estudios han sido llevados a cabo, dedicados principalmente al tema del *colorismo* en los medios de comunicación en México. En el presente estudio bibliográfico no serán revisadas las investigaciones publicadas sobre el tema de la discriminación étnica o, particularmente, la representación de *lo indígena* en los medios. Esto se debe al hecho que no siempre dichos estudios pueden ser analizados e interpretados desde *el colorismo*. La otra razón es que las representaciones de *lo étnico* en los medios en México es un tema recurrente cuando se estudia las expresiones de discriminación y el “racismo cultural”, algo que puede ser observado en un amplio número de estudios con diferentes enfoques temáticos y metodológicos (por ejemplo, Aguayo Ayala, 2014; Doncel de la Colina y Miranda Villanueva, 2017; Durin y Vázquez, 2013; Iturriaga, 2016; Marañón Lazcano y Muñiz, 2012; Muñiz *et al.*, 2010 y 2014; Pineda, 2013; Saldierna Salas, 2011; Salgado Andrade, 2012; Silveira Saravia Pires Alves, 2009). Con lo anterior de ninguna manera se intenta a decir que este campo temático sea obsoleto, por lo contrario, es una temática sustancial para vislumbrar las diferentes formas de la exclusión socioeconómica y sociocultural de las etnias, algo que, lamentablemente, persiste en la sociedad mexicana. Como ya fue mencionado, el enfoque particular sobre *el colorismo* se debe a una ausencia del análisis de esta expresión del racismo en la agenda académica y, consecuentemente, un

desequilibrio en las perspectivas temáticas a la hora de abordar las distintas formas del racismo en México.

Para cumplir el objetivo de esta investigación, describir las expresiones del *colorismo* en los medios de comunicación en México a partir de los estudios publicadas al respecto, no fue establecida una limitación temporal y en cada estudio revisado fueron destacados tres puntos fundamentales: el producto mediático analizado, la metodología utilizada y las principales conclusiones.

El colorismo en los medios de comunicación en México

Revisando los estudios existentes cuyo objetivo principal ha sido el análisis del *colorismo* en los medios de comunicación en México, resaltan dos puntos importantes: el uso de la observación del producto mediático y el monitoreo (observación dentro de un periodo de tiempo) como los principales instrumentos de recolección de datos y el hecho que al racismo colorista usualmente se refiere como “racismo”, sin la especificación que se trata de *colorismo*. Considero que dicha especificación es algo necesaria para poder vislumbrar la multitud de las expresiones racistas existentes y, consecuentemente, las diferencias sutiles entre ellas.

Regresando al primer punto, la gran mayoría de los estudios revisados están basados en el monitoreo, cuando el investigador observa el producto mediático dentro de un determinado periodo de tiempo y lo interpreta, a diferencia de los estudios de recepción, donde es el espectador quien proporciona la interpretación de lo observado al investigador, quien lo posteriormente re-interpretar. Al utilizar la observación de la imagen y el monitoreo en el caso del estudio del *colorismo*, se tiene que establecer un parámetro de medición el cual será relacionado con “colores” y “tonalidades”, y este parámetro usualmente es impuesto por parte del investigador de forma arbitraria, lo que involucra un par de retos metodológicos que aquí serán descritos.

Así, por ejemplo, Gabriel Gutiérrez Javán (2004) realizó un estudio donde contrastó las pautas de moda y los cuerpos observados en las revistas con la “realidad del joven mexicano”. Gabriel Gutiérrez realizó un análisis de contenido de la revista “Eres” a lo largo de un año (24 ejemplares),⁶ clasificando las principales características físicas - el color de

6 El trabajo de campo para este estudio fue realizado entre los años 2000 y 2001.

tez y compleción - de las personas que aparecían en la portada y en el interior de la revista, para una consecuente cuantificación de lo observado, utilizando tres categorías de análisis: “blanca”, “morena” y “negra” para el color de tez y “delgada”, “media” y “obesa” para la compleción. Aquí cabe subrayar que el uso de este tipo de categorías generales y basadas en lo observado puede ser arriesgado, debido a la naturaleza arbitraria y sumamente subjetiva de la clasificación y lo relativo que involucra nuestra percepción de diferentes tonos y compleciones corporales. No obstante, Gabriel Gutiérrez concluye que en la mayoría de los casos nos encontraremos con imágenes de personas de tez “blanca” (81%) y compleción delgada (84%), es decir, lo que se exige los actuales cánones de belleza. El autor relaciona estos datos con las características antropométricas de la población mexicana, utilizando como fuente empírica a las mediciones llevadas a cabo dentro del proyecto “La cara del mexicano”, realizado por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, y concluye que lo observado en la revista “Eres” se encuentra muy alejado del promedio físico detectado en ese estudio físico-antropológico y, por tanto, a través de estas representaciones, en la sociedad mexicana se ejerce un “apartheid estético y social” (*sic*).

De forma semejante, Viridiana Sebrango *et al.* (2012) presentan una investigación basada en el análisis semiótico de la publicidad impresa en la revista “Vogue México”. Investigadores escogieron como el objeto central de su estudio a una fotografía publicitaria de la empresa “Burberry Prorsum” que forma parte de su campaña promocional primavera-verano 2011, donde aparecen dos modelos de tez blanca en la playa de Brighton (Inglaterra). Sebrango *et al.* interpretan a dicha campaña como racista porque ésta reproduce discursivamente los cánones de la belleza asociadas con *lo blanco*. Además, este tipo de racismo forma parte de una ideología y una práctica social que se transmite de generación a generación y se adquiere en las relaciones cotidianas a través de la publicidad de las revistas de moda. El grupo de investigadores asocian *lo blanco* con la “elite simbólica”⁷ que, por el medio del discurso publicitario, penetra diferentes culturas y naciones, estableciendo un estereotipo y un canon de belleza. Dado que la exposición de esta campaña publicitaria se encuentra en la edición mexicana de la revista “Vogue”, se ve afectada

7 Mientras la “no-Elite” dentro de este estudio se asocia con “lo latino”.

la “identidad cultural de una sociedad” porque se impone una imagen como el prototipo de la belleza que “degrada en cierta forma la cultura autóctona” y, al mismo tiempo, se acepta esta imagen dentro de la misma comunidad como un ideal de la “belleza global” (p.130).

No cabe ni menor duda que autores de este estudio tocan un tema de extrema importancia, no obstante, también aquí se presentan algunos retos. En el texto está proporcionado el enlace de dicha campaña publicitaria, que incluye un corto mensaje escrito por Christopher Bailey⁸ sobre el concepto de la campaña. El mensaje dice que la meta de esta campaña es mostrar la diversidad del consumidor global de “Burberry”, y, por tanto, cada mes se involucrarán modelos nuevos para representar dicha diversidad. Lo anterior presupone que a lo largo de la campaña en cuestión también estuvo involucrado talento no necesariamente “blanco”. Como el análisis del estudio consiste de sólo una sesión de fotos (el estudio del caso), surge la interrogante si la representación de la “belleza blanca” fue sistemática a lo largo de esta campaña o también se utilizaron modelos de otros tonos de piel o, en palabras de los autores, “modelos de otra raza diferente a la caucásica”.

Este último punto lleva a otra consideración: los autores en su investigación hablan sobre las “razas” humanas como un hecho biológico real y el desarrollo del problema de la investigación en gran parte está basado en la discusión de lo diferente que son las “razas” “caucásica” o la “raza blanca” y la “raza latina”, lo que simultáneamente compromete a los investigadores de utilizarlas como categorías de análisis. La reafirmación de la idea errónea sobre la existencia de “razas” desde la academia es sumamente peligrosa porque legitima el discurso racista y, consecuentemente, de racialización que son las creencias epistemológicas indispensables para la existencia del racismo, incluso, en una de sus más peligrosas expresiones como el “racismo científico” (Campos García, 2012; Gall, 2017).

Hasta aquí se podría concluir que en relación con *el colorismo* existen pocas investigaciones que se centran en el análisis de los discursos y las representaciones discriminatorias y racistas en las revistas, lo que puede resultar sorprendente, considerando el gran potencial que brinda el análisis de las celebridades y “elites mexicanas”, al igual que la moda en general. No obstante, el gamma de instrumentos metodológicos que se

8 En aquel momento, el CCO (Chief Creative Officer) de “Burberry”.

emplea en estos estudios es estrecho y, en algunos casos, hasta podría ser cuestionada su utilidad a la hora de utilizar categorías de análisis muy generalizadas y ambiguas.

Jimmy Alfonso Sánchez Pérez (2012 y 2016) presenta un estudio sobre la presencia de *la pigmentocracia* en la televisión mexicana a través de las representaciones socio-raciales y de clase social. Alfonso Sánchez utilizó como el punto de referencia la mencionada estratificación social al interior de la colonia de la Nueva España (el “sistema de castas”) donde el “fenotipo europeo de origen español” (*sic*) funcionaba como el primer referente clave para determinar la posición del individuo en la “pirámide social”. Según el autor, es algo que aún está presente en la sociedad mexicana del siglo XXI, representado y reforzado cotidianamente en los medios de comunicación. Alfonso Sánchez para este fin empleó el análisis crítico del discurso, aplicado a los contenidos de las dos televisoras nacionales más importantes -“Televisa” y “TV Azteca”- interpretándolas como “promotoras de pigmentocracia mediatizada”. El investigador analizó los contenidos presentados por ambos canales a lo largo de un año en 2012, en las dos franjas horarias de mayor audiencia, entre las siete y las once de la noche, abarcando 49 días con un total de 193 horas de grabación. El análisis posterior fue hecho sobre los momentos donde se desarrolla la competencia por el poder político (elecciones presidenciales), celebraciones internacionales, religiosas, nacionalistas, deportivas y la cobertura de eventos culturales, entre otros. En este, el autor empleó el método de análisis temático del discurso a partir de tres categorías principales: “actor que habla”, “sujeto alrededor de quien habla” y “actor de quien se habla”, identificando segmentos discursivos ligados al racismo y/o otras discriminaciones como un conjunto de temas referentes a la valorización de diferencias biológicas, culturales y socioeconómicas. De ahí el autor elaboró una clasificación fenotipizada de los personajes: “negro”, “afro-mestizo”, “indígena”, “indígena-mestizo”, “sudaasiático”, “euro-mestizo” y “blanco”. Alfonso Sánchez concluye que la televisión en México sistemáticamente les otorga protagonismo y un reconocimiento social positivo a personajes a los que la gran mayoría de la población mexicana no se parece físicamente. Las posibilidades de una representación favorable para la mayoría de los sujetos discursivos de ambos sexos se reducen a ser adultos y a pertenecer al “fenotipo blanco” o al “euro-mestizo”. Al mismo tiempo está presente una reproducción de prejuicios socio-raciales y del estrato socioeconómico (clasismo) como

un medio de “naturalización de las desigualdades” a través de la representación discursiva, sobre todo, de “indo-mestizo”, al igual como en la del “negro” o el “afro-mestizo”, cuya presencia tiende a ser mucho más restringida y no favorable. La priorización del tono de tez “blanca”, en este caso, también coincide con las observaciones hechas en los estudios revisados anteriormente, donde el tema de *la pigmentocracia* podría ser considerado como indirecto, aunque transversal. Por otro lado, también en este caso las categorías de análisis elaboradas por el autor son algo ambiguas y arbitrarias. Por ejemplo, la diferencia entre el fenotipo “euro mestizo” y “blanco” o entre “negro” y “afro-mestizo”, etc. Además, estas categorías se parecen a las que fueron utilizadas en algunos censos de la Nueva España del siglo XVIII, descritos por Aguirre Beltrán (1981, pp.220-241 y 268-273).

En adelante serán revisados tres estudios hechos sobre el discurso publicitario en la televisión. La importancia de estudiar y vislumbrar las representaciones discriminatorias y racistas en la publicidad se debe a lo peculiar que es este producto mediático. La publicidad puede ser considerada como uno de los principales escenarios de construcción y objetivación del deseo y, por tanto, potencialmente funciona como uno de los instrumentos de legitimización de estereotipos y la normalización de la inclusión-exclusión, porque los anuncios, además del mensaje del “cliente”, comunican una amplia serie de otros mensajes, indirectos y hasta subliminales que pueden tener un efecto aún más impactante en el espectador que el mensaje “original” o el planeado (Jones, 2014).

Patricia Izquierdo Iranzo *et al.* (2016) llevaron a cabo una investigación comparativa entre Argentina, Brasil y México, basada en el análisis de 274 piezas publicitarias de estos países, premiadas en los 49 festivales de publicidad más relevantes del sector en Iberoamérica, España y Portugal entre los años 2012 y 2014, con la meta de interrogar sobre la coherencia entre la “representación étnica” en los relatos publicitarios y la actual “configuración racial” (*sic*) o “la realidad étnico-cultural” (*sic*) de sus poblaciones. Uno de los objetivos principales de este estudio fue identificar si la representación étnico-cultural en la publicidad le corresponde con las variedades étnico-culturales “observables en las calles” (*sic*) de los países a los que se dirige el anuncio. Por ello fueron empleadas dos principales categorías de análisis: “no local” (“aquellos sujetos que no son unívocamente considerados como poblador autóctono del país analizado”) y “local” (“afrodescendiente, indígena, asiático y otros”). Por

el medio de la observación y cuantificación de las piezas publicitarias, el colectivo de autoras llegó a la conclusión que, a diferencia de Argentina y Brasil, la publicidad de México contiene una representación de los grupos étnicos autóctonos más cercana a “la realidad de las calles”. Es decir, la representación étnica en México queda “suficientemente reflejada” en la publicidad analizada: “la etnia autóctona” aparece representada en un 58% de casos y en un 55% fueron identificados personajes “local-otros”, frente a un 35% de representación de lo “no local”. No obstante, en ninguna pieza analizada aparece a una persona afrodescendiente, mientras según las interpretaciones del grupo de investigadoras, los jóvenes en la publicidad analizada suelen ser de proveniencia indígena y de “otros-locales” con rasgos claramente “caucásicos”, de “clase alta” y con un “alto nivel adquisitivo”.

Tomando en cuenta las demás investigaciones aquí revisadas hasta ahora, pueden parecer confusos los resultados de este estudio. Esto debido a algunas comunes insuficiencias metodológicas y conceptuales que pueden ser recurrentes al estudiar *el colorismo* en los medios, estableciendo clasificaciones categoriales de forma arbitraria y ambigua. La asignación de categorías “local”, “local-otros” y “no local” a los sujetos de las piezas publicitarias fue hecha de forma subjetiva, dependiendo del imaginario del observador (en este caso, el grupo de investigadoras) en cómo se imagina a una persona de una “etnia autóctona”, un “poblador autóctono” o un “local-otro”. También la diferenciación entre “no local”⁹ y “local-otros” es confusa al introducir la variante racializada de sujetos “caucásicos” (“local-otros”) y “de origen europeo” (“no local”), al igual que la comparación estadística con la “la realidad étnico-cultural” de México, como uno de los objetivos fundamentales que plantean las investigadoras. Asimismo, está siendo reproducido un esencialismo étnico y reforzada la idea de la existencia de “razas”. No obstante, la elevada presencia de sujetos “local-otros caucásicos con un alto nivel adquisitivo” es una clara evidencia de que está siendo representada *la pigmentocracia* en la publicidad, lo que brinda una sólida dirección para los futuros estudios sobre la relación entre este producto mediático y el racismo y el clasismo colorista en México.

9 En el texto nunca se menciona una definición clara de esta categoría, menos la referencia lingüística, cuando aparecen “personajes famosos” y se utiliza inglés en el comercial o “abusan de estereotipos para mostrar de forma global el México “reconocible”” (p.260). Así que también está presente una confusión entre las categorías étnico-“raciales” y las lingüísticas.

En ese tenor, Carl Jones (2019) realizó una amplia investigación sobre las representaciones racistas y clasistas en tres comerciales de importantes marcas (Runners Barcel, Palacio de Hierro y Tecate), utilizando la observación del producto mediático y un extenso análisis de discurso que consiste de la descripción fisionómica de los personajes, representación de la clases social (la ropa y la forma de hablar de los personajes), la narrativa del comercial, los gestos de los personajes y los movimientos de la cámara. También aquí se emplea una adscripción arbitraria de los diferentes tonos de piel, aunque utilizando un instrumento más objetivo: la escala fototípica de Fitzpatrick, basada en 6 tipos de piel según su capacidad y forma de asimilar la radiación solar. En el texto se muestra que la aplicación de esta escala se hace a través de una encuesta donde la persona encuestada responde sobre las reacciones que su piel presenta con el contacto de los rayos solares, así que, de forma inevitable, la aplicación de la paleta de tonalidades está hecha relacionando visualmente diferentes tonos de piel observados en los comerciales con las seis tonalidades de la escala. A pesar de dicho reto metodológico al analizar *el colorismo* en los medios, se debe resaltar que en este estudio se utiliza una estrategia diferente al construir las categorías de análisis, es decir, menos generalizada y ambigua, lo que proporciona una mayor nitidez en la interpretación de los datos obtenidos.

Jones concluye que las representaciones visuales de las relaciones de poder en la publicidad en gran medida coinciden con las del “sistema de castas”, añadiendo que los comerciales analizados son de las tres grandes empresas (Bimbo, Palacio de Hierro y FAMSА), cuyos dueños son de las más poderosas familias en México de origen europeo: Servitje, Bailleres y Garza. En los comerciales, personajes de tonos de piel claros son la mayoría y son representados como de las clases alta y media-alta, lo que es una clara expresión del racismo y clasismo colorista. En palabras del autor, la hegemonía cultural cultivada por las familias gobernantes es mantenida subyacentemente a través de los mensajes que representan valores que indirectamente refuerzan su poder de clase. Los valores socioculturales creados e impuestos durante la época colonial están tan arraigados en la sociedad mexicana que no son cuestionados, y son parte de la construcción del “México moderno”. Las representaciones de poder de la economía política en México que se presenta discursivamente en la publicidad, según Jones, es el mito cultivado por la clase dominante de tez clara.

En otro estudio sobre la publicidad en México, esta vez basado en una cuantificación de las solicitudes para las audiciones (*castings*) de comerciales donde vienen descritas las características físicas de los perfiles convocados, se presentan conclusiones similares (Tipa, 2019). Para este estudio fueron revisadas 500 solicitudes para audiciones a lo largo de un año (2017-2018), emitidas por dos agencias que representan a actores y modelos. A diferencia de las metodologías comúnmente utilizadas para analizar los contenidos de los medios de comunicación, en este caso se pudo abordar la construcción del discurso mediático por parte del emisor (la casa productora, agencia de publicidad, el cliente) en la pre-selección de actores y modelos, con base en descripciones fenotípicas concretas. En su mayoría, las solicitudes eran de proyectos publicitarios destinados para ser transmitidos en México (79%). En el 91% de estos proyectos para México, el perfil requerido era “latino internacional”. Las descripciones fenotipizadas del “latino internacional”, por parte del autor, fueron clasificadas en dos categorías: (1) las que están basadas en exclusión y (2) las que están basadas en inclusión. En las descripciones que le corresponden a la primera lógica, la de exclusión, se encontraron los siguientes parámetros fenotípicos: “no güeros, no morenos”, “no rubios/güeros, ni de ojos claros/azules”, “no rubios, no afros, no pelirrojos”. Las descripciones que le corresponden a la segunda lógica, se caracterizan por lo siguiente: “tez blanca, apiñado/morena claro”, “tez clara, cabello oscuro, ojos oscuros” y “tez blanca, cabello castaño oscuro a claro, ojos oscuros”. No obstante, esta segunda lógica está basada en una “falsa inclusión” o una “exclusión sutil” cuando se mencionan las características fenotípicas requeridas, en lugar de mencionar las que no son aceptadas para el proyecto publicitario. En ese sentido, Nareni Gamboa (2018), al recopilar algunos testimonios de actores y modelos sobre esta situación excluyente y desventajosa para muchos y muchas, concluye que en estos suelen predominar los discursos sobre la “inclusión selectiva”; es decir, que actores de tonos de piel más oscuros son “canalizados” a papeles inferiores y desagradables, mientras que las personas con tonos de piel más claros obtienen roles más positivos y, en el caso de que sean villanos, sus personajes son representados con características más inteligentes, mientras que en el caso de las mujeres una “güera” puede ser una persona “empoderada”, “guapa” o bien una “fresa” y/o “tonta”.

Las descripciones fenotipizadas del perfil más solicitado en la publicidad para México involucran una constante exclusión de *lo moreno* y

una orientación hacia una mayor *blanquitud* (“tez blanca”, a veces “apiñonada”), aunque sin llegar a una representación demasiado “europea”/“extranjera” en el sentido estereotípico (“no güeros”, “no rubios, ni de ojos azules”). De esta forma, “latino internacional” es una categoría que difícilmente podría representar la diversidad de la población mexicana tanto en términos de los tonos de piel, como debido a una notoria exclusión de los perfiles afrodescendientes¹⁰ y a los que son asociados con las etnias mexicanas o *lo indígena*.

Asimismo, se detectó una diferenciación hacia los perfiles requeridos según el tipo de la publicidad, si esta es comercial (marcas comerciales) o gubernamental (partidos políticos, instituciones, iniciativas y programas gubernamentales). Para la publicidad comercial casi de forma exclusiva se requiere el perfil “latino internacional”, mientras para la publicidad gubernamental, sobre todo para los anuncios de apoyos sociales, se suele convocar a personas de tonos “morenos”. De esta forma, se asocia el poder adquisitivo (el potencial consumidor) con las tonalidades claras, mientras la pobreza está siendo representada utilizando a personas de tonalidades morenas.

Se concluye que dicha lógica/estrategia de selección de actores y modelos potencialmente aumenta la discriminación étnica y afromexicana, en conjunto con las actitudes racistas y clasistas en su expresión colorista (la constante preferencia por la “tez blanca”) dentro de la sociedad mexicana. Además, se interpreta que el perfil más solicitado para la publicidad comercial es una representación de una latinoamericanidad “criolla” o “ibero-europeizada”. En ese sentido se puede relacionar la demanda por “latino internacional” con el antiguo discurso de castas en términos de la representación de la “clase de poder”, sea tal político, económico o simbólico.

Conclusiones y discusión

Existen relativamente pocos estudios publicados¹¹ cuyo tema principal haya sido *el colorismo* en los medios de comunicación en México. De todas las seis investigaciones aquí revisadas, dos les corresponden a los contenidos de las revistas, mientras las cuatro restantes a los contenidos

10 Para estas personas la única forma de ser empleados dentro de la publicidad es en los proyectos internacionales/extranjeros que fue la minoría (21%) dentro de las solicitudes revisadas.

11 Tanto en forma de investigaciones concluidas, como hallazgos o resultados preliminares.

televisivos, de las cuales tres fueron dedicadas exclusivamente al estudio de la publicidad. En otras palabras, se prevalecen estudios sobre formatos mediáticos tradicionales cuyo enfoque principal es la imagen, añadiendo a esto la escasez de investigaciones sobre *el colorismo* en los medios sociales.¹² Además, prácticamente en ninguno de los estudios se aborda *el colorismo* como la forma particular del racismo en cuestión, aunque por su contenido, todos los estudios revisados se relacionan directamente con este tema.

La gran mayoría de las investigaciones están basadas en el análisis del discurso que proviene de la observación del producto mediático, sea en forma del monitoreo al establecer un periodo de tiempo para la observación, o el análisis de la imagen sin establecer una temporalidad de la recolección de datos. Usualmente los datos obtenidos son cuantificados en variables, basadas en fenotipización que proviene de la interpretación de lo observado que le otorga el investigador. Este momento metodológico de la investigación puede ser ambiguo, tomando en cuenta lo relativo, lo subjetivo y lo contextual que involucra, por ejemplo, la percepción de diferentes tonos de piel, entre otros aspectos corporales. En este sentido, los retos metodológicos más llamativos son: (1) el manejo de pocas categorías de análisis para clasificar lo observado, lo que provoca generalizaciones demasiado amplias para la interpretación de los datos, o en otros casos, (2) el manejo de categorías ambiguas de análisis que pueden ser confusas y malinterpretadas, incluso reforzando la ideología racialista, es decir, la creencia en la existencia de las “razas” humanas y la “mezcla racial”. Lo anterior lleva a considerar de cómo se podría enriquecer metodológicamente el estudio del *colorismo* en los medios. Si el método principal es la observación del producto mediático, parece ser que la forma más fructífera para ello sería la combinación de diferentes instrumentos. Entre ellos, la contextualización discursiva o narrativa de la representación y el uso de instrumentos que involucrarían menos ambigüedad en la atribución arbitraria de cualidades fenotipizadas al sujeto del estudio, dado que algún tipo de clasificación es necesaria e inevitable dado el caso.

A pesar de los retos metodológicos aún no resueltos, en la mayoría de los estudios se presentan conclusiones semejantes: existe una sobre-representación de personas de “tez blanca” o clara en los medios analizados, además, asociando estas personas con estratos socioeconómicos elevados

12 Entendiendo por estos a las redes sociales como el Facebook, Twitter e Instagram, entre otros.

(*lo significativo*), mientras existe una explícita sub-representación de personas de tonos morenos de tez y, además, asociando este “perfil” con estratos socioeconómicos medios-bajos (*lo insignificante*). Simultáneamente, existe una invisibilización de las etnias mexicanas y la población afrodescendiente en los contextos mediáticos de la imagen. Esta situación usualmente es interpretada utilizando la construcción sociohistórica de la sociedad mexicana, particularmente las consecuencias socioculturales del régimen colonial y el “discurso de castas”, y el proyecto nacionalista posrevolucionario de “mestizaje”.

También cabe indicar que casi todos los estudios aquí revisados fueron hechos en la segunda década del presente siglo, lo que es una clara indicación que *el colorismo* en el contexto mediático en México es un tema de investigación muy reciente. En ese tenor, encuentro una gran oportunidad de ir ampliando el gamma de las metodologías y los instrumentos metodológicos utilizados, sobre todo, introduciendo los estudios de recepción. Esto se debe a la consideración que la imposición mediática sobre *lo deseado* y *lo despreciado*, *lo significativo* y *lo insignificante* no debería de ser interpretada como homogénea en su efecto generado, es decir, en la forma de cómo es descodificada, interpretada y apropiada simbólicamente por parte del público al nivel subjetivo-individual o *micro*. Una posible afirmación que las representaciones sociales mediáticas tienen el mismo efecto en todas las personas en la percepción de sí mismas y las demás, sería equivocada de antemano, porque de esta forma les estamos quitando toda su agencia y capacidad de reflexión crítica, suponiendo que son “entidades receptoras” pasivas.

Al hablar sobre los contenidos mediáticos, estamos hablando de una constante en las representaciones sociales del nivel *macro* o estructural, y en este sentido, en México efectivamente se puede hablar sobre el racismo y el clasismo colorista mediático estructural que funciona como un pensamiento constituido (el contexto discursivo) y, posiblemente, un pensamiento constituyente (el contexto social). Sin embargo, para averiguar qué tipo de reflexiones y apropiaciones simbólicas-discursivas dicho racismo y clasismo mediático estructural produce al nivel *micro* o cotidiano (el contexto social), es indispensable introducir en los futuros estudios el enfoque de recepción como el principal.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos". En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Aguayo Ayala, A. (2014). *Indígenas en la prensa durante el sexenio salinista*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Veracruzana.
- Aguilar, R. (2013). Los tonos de los desafíos democráticos. El color de la piel y la raza en México. *Política y Gobierno*, volumen temático, 25-55.
- Aguilar Morales, J. E. (2011). *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Alonso, A. (2007). "El "mestizaje" en el espacio público: estatismo estético en el México posrevolucionario." En M. De la Cadena (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 173-196). Colombia: Envión.
- Astorga, L. A. (1989). La razón demográfica de Estado. *Revista Mexicana de Sociología*, 51(1), 193-210.
- Auton, A., et al. (2015). A global reference for human genetic variation, *Nature*, (526), 68-74.
- Beltrán, A. (1981). *La población negra de México. Estudio etnohistórico*. México: Secretaría de la Reforma Agraria - Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burns, K. (2007). Desestabilizando la raza, Formaciones de indianidad. En M. De la Cadena (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 35-54). Colombia: Envión.
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, (273), 184-199.
- Campos Rivas, F. (2017). Los criollos novohispanos frente a la teoría de la degeneración: de la apologética a la reivindicación. *En-Claves del pensamiento*, 11(21), 15-40.
- Campos Vázquez, R., y Medina Cortina, E. (2018). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *El Trimestre Económico*, 85(336), 53-79.
- Castellanos Guerrero, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, (4), 53-79.
- Castellanos Guerrero, A. (1991). Racismo e identidad étnica. *Alteridades*, 1(2), 44-52.

- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Collins, F., y Mansoura, M. (2001). The Human Genome Project: Revealing the Shared Inheritance of All Humankind. *Cancer*, 91(1), 221-225.
- CONAPRED [Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación]. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS 2017. Principales resultados*. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_o8.pdf
- Doncel de la Colina, J. A., y Miranda Villanueva, O. M. (2017). Percepción y consumo de telenovelas e identidad étnica de universitarios y universitarias indígenas: el caso de Un refugio para el amor. *Comunicación y Sociedad*, (30), 265-285.
- Durín, S., y Vázquez, N. (2013). Heroínas-sirvientas Análisis de las representaciones de trabajadoras domésticas en telenovelas mexicanas. *Trayectorias*, 15(36), 20-44.
- Espinosa, E. L. (2014). *Viaje por la invisibilidad de los afromexicanos*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Flores, R., y Telles, E. (2012). Social Stratification in Mexico: Disentangling Color, Ethnicity, and Class. *American Sociological Review*, 77(3), 486-494.
- Gall, O. (2017). Del INEGI y algunas riesgosas confusiones entre pantones de piel, raza y etnicidad. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=32897>
- Gamboa, N. (2018). Racismo en la televisión, en el cine, en el teatro. *Nexos*. Recuperado de <https://cultura.nexos.com.mx/?p=16732>
- Gutiérrez Javán, G. (2004). *El apartheid estético y social en México: la dura realidad del joven mexicano frente a la moda*. Ponencia presentada en el XXIV Annual ILASSA Student Conference. Estados Unidos: Universidad de Texas.
- Gutiérrez Narváez, M. J. (2014). *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2013). La trampa de las castas. En A. Solange y P. Gonzalbo Aizpuru (Auts.), *La sociedad novohispana. Estereotipos y realidades* (pp. 23-194). México: Colegio de México.
- González Undurraga, C. (2011). De la casta a la raza. El concepto de raza: un singular colectivo de la modernidad. México, 1750-1850. *Historia Mexicana*, 60(3), 1491-1525.

- Harris, M. (1989). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza.
- Hunter, M. (2007). The Persistent Problem of Colorism: Skin Tone, Status, and Inequality. *Sociology Compass*, 1(1), 237-254.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Iturriaga, E. (2016). *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Izquierdo Iranzo, P., et al. (2016). La representación étnica en la publicidad argentina, brasileña y mexicana (2012-2014). *Prisma Social*, (17), 241-267.
- Jones, C. (2019). Racism and Classism in Mexican Advertising. En A. Olteanu et al. (Eds.), *Meanings & Co. The Interdisciplinarity of Communication, Semiotics and Multimodality* (pp. 213-266). Suiza: Springer.
- Jones, C. (2014). Ads send out more than the clients' message. En D. F. Hacker et al. (Eds.), *Maker, Teacher, Thief: Advertising's Next Generation* (pp. 121-130). Reino Unido: Creative Social.
- Jones, T. (2000). Shades of Brown: The Law of Skin Color. *Duke Law Journal*, 49(1487), 1487-1557.
- Marañón Lazcano, F., y Muñoz, C. (2012). Estereotipos mediáticos de los indígenas. Análisis de las representaciones en programas de ficción y entretenimiento de televisoras en Nuevo León. *Razón y Palabra*, 17(80), 495-516.
- Moreno Figueroa, M., y Saldívar, E. (2015). "We Are Not Racists, We Are Mexicans": Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico. *Critical Sociology*, 41(4-5), 1-19.
- Moreno Figueroa, M. (2012). "Linda Morenita": El Color de la Piel, la Belleza y la Política del Mestizaje en México. *Entretextos*, 4(11), 82-95.
- Moreno Figueroa, M. (2010). Mestizaje, cotidianeidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México. En E. Cunin (Ed.), *Mestizaje, Diferencia y Nación* (pp. 129-170). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia - Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Muñoz, C., et al. (2014). ¿Retratando la realidad? Análisis de los estereotipos de los indígenas presentes en los programas de ficción de la televisión mexicana. *Palabra Clave*, 17(2), 263-293.
- Muñoz, C., et al. (2010). Estereotipos mediáticos o sociales. Influencia del consumo de televisión en el prejuicio detectado hacia los indígenas mexicanos. *Global Media Journal*, 7(14), 93-113.
- Muñoz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Sociedade e Estado*, 29(2), 415-432.
- Mutsaku Kamilamba, K. (2005). Mestizaje y racismo en la representación política en México Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (40), 245-263.

- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Ortiz Hernández, L., et al. (2018). Posición socioeconómica, discriminación y color de piel en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 215-239.
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: Empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 22(2), 121-144.
- Pineda, F. (2003). La representación de "indígena": formaciones imaginarias del racismo en la prensa. En A. Castellanos Guerrero, *Imágenes del racismo en México* (pp. 229-313). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rea Campos, C. (2017). La construcción y el peso del discurso racial en México. El caso de los jóvenes estudiantes en la ciudad de León, Guanajuato. *Sociológica*, 32(91), 241-276.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Saldierna Salas, A. R. (2011). *Impacto Mediático sobre el apoyo a las medidas políticas dirigidas hacia indígenas. Evaluación del posicionamiento de la Población mexicana* (tesis de maestría). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Salgado Andrade, E. (2012). Indígenas en la prensa mexicana en el contexto preelectoral de fines del foxismo. *Revista ALED*, 12(2), 103-128.
- Sánchez Pérez, J. A. (2016). *De la "pigmentocracia" a la "cracia del fenotipo": formas de racismo y otras exclusiones en el discurso de la televisión mexicana*. Ponencia presentada en el 5to Simposio Becarios CONACYT en Europa. Francia: Parlamento Europeo.
- Sánchez Pérez, J. A. (2012). "Pigmentocracia" y medios de comunicación en el México actual: la importancia de las representaciones socio-raciales y de clase en la televisión mexicana. En *Actas del Congreso Internacional "América Latina: La autonomía de una región"* (pp. 1498-1506). España: Consejo Español de Estudios Iberoamericanos - Universidad Complutense de Madrid.
- Sebrango, V., et al. (2012). Análisis semiótico del discurso racista en la publicidad de Burberry Prorsum. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 1(1), 110-130.
- Silveira Saravia Pires Alves, E. S. (2009). Representações indígenas na telenovela mexicana: uma abordagem a partir da análise do discurso e da semiótica da cultura. *Arquivos da Memória. Antropologia, Arte e Imagem*, (5-6), 93-118.
- Solís, P., et al. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. México: OXFAM México.
- Stern, A. (2000). Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el estado, 1920-1960. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 21(81), 57-91.

- Thomson, S. (2007). ¿Hubo raza en Latinoamérica colonial? Percepciones indígenas de la identidad colectiva en los Andes insurgentes. En M. De la Cadena (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 55-81). Colombia: Envión.
- Tipa, J. (2019). Jóvenes y discriminación fenotipizada en la publicidad comercial y política en México. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 5(1), 26-52.
- Trejo, G., y Altamirano, M. (2016). The Mexican Color Hierarchy: How Race and Skin Tone Still Define Life Chances 200 Years after Independence. En J. Hooker y A. Tillery (Eds.), *The Double Bind: The Politics of Racial and Class Inequalities in the Americas* (pp. 3-16). Estados Unidos: American Political Science Association.
- Vega Montiel, A. (2010). La responsabilidad de la televisión mexicana en la erradicación de la violencia de género contra las mujeres y las niñas apuntes de una investigación diagnóstica. *Comunicación y sociedad*, (13), 43-68.
- Vergara, A. (2002). Horizontes del imaginario. Hacia un reencuentro con sus tradiciones investigativas. En A. Vergara (Ed.), *Imaginario, horizontes plurales* (pp. 11-83). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Villarreal, A. (2010). Stratification by Skin Color in Contemporary Mexico. *American Sociological Review*, 75(5), 652-678.
- Quecha Reyna, C. (2017). El racismo y las dinámicas interétnicas: una aproximación etnográfica entre afroamericanos e indígenas en la Costa Chica de México. *Antropologías del Sur*, 4(8), 149-168.
- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *INTERdisciplina*, 2(4), 35-62.
- Wade, P. (2007). Identidad racial y nacionalismo: una visión teórica de Latinoamérica. En M. De la Cadena (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (pp. 367-390). Colombia: Envión.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ecuador: AbyaYala.
- Yankelevich, P., y Chenillo Alazraki, P. (2009). La arquitectura de la política de inmigración en México. En P. Yankelevich (Coord.), *Nación y extranjería. La exclusión racial en las políticas migratorias de Argentina, Brasil, Cuba y México* (pp. 187-230). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zárate, R. (2017). Somos mexicanos, no somos negros: educar para visibilizar el racismo "Anti-Negro". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 57-72.

El racismo y el clasismo en la publicidad mexicana¹

Carl Winston Jones

Resumen

Desde antes de sus inicios como Estado nacional, la población de México ha padecido por la polémica de la clase y la raza. La división continúa en la actualidad a través de la apropiación de la publicidad por parte de la clase gobernante en México. Después de trabajar en el ámbito de la comunicación en México por alrededor de dieciocho años, soy de la opinión de que su clase dirigente, constituida por unas cuantas familias de origen europeo, ha mantenido el poder y el dinero a través de la apropiación de la comunicación. Me interesan las funciones y sistemas en vigor que permiten que esto se propague, y la forma en que la audiencia reproduce inadvertidamente el significado.

La pregunta del presente estudio es: *¿Cuáles son las representaciones visuales de las relaciones de poder en la economía política de México, según se refleja en la apropiación de la publicidad?* Para responder esta pregunta, hago un análisis semiótico de mensajes de publicidad de marcas creados por las compañías: Bimbo, Palacio de Hierro y FEMSA, pertenecientes a las familias dominantes mexicanas Servitje, Bailleres y Garza, respectivamente.

Cada uno de los comerciales de televisión se examina en cuanto a: signos, códigos culturales, gestos, mirada y pistas de texto. Estos signos se decodifican y la conclusión se expresa a través de “Una exposición de mensajes visuales”, diseñada para informar al público mexicano sobre cómo se construyen y reciben los mensajes, dando al espectador las armas para interpretar y cuestionar el significado que subyace en la comunicación recibida vía los metamedios.

Palabras clave: racismo, clasismo, semiótica, publicidad, México.

1 Esta investigación se publicó originalmente en su versión extensa en inglés en Olteanu, Alin et al. (2019). *Meanings & Co.: The Interdisciplinarity of Communication, Semiotics and Multimodality*. Suiza: Springer.

Introducción

El discurso racista y clasista existe en la mayor parte del mundo y particularmente en México. Dentro de la sociedad mexicana hay estrategias que refuerzan las ideologías segregacionistas, clasistas y racistas, y estas medidas opresivas continúan reproduciéndose hasta la fecha a través de varias vías, en específico los medios. Me interesan las funciones y sistemas que permiten que esto se propague, y la forma en que la audiencia reproduce inadvertidamente el significado. Este proyecto arroja nueva luz sobre la profesión de los practicantes y académicos de la publicidad, ya que ésta con frecuencia es vista de manera negativa en los estudios de comunicación. Como plantearon teóricamente Marx y Engels (2006, p.9), Fuchs (2012) y Adorno y Horkheimer de la Escuela de Frankfurt (2002, pp.94-136), la publicidad se considera un arma de las corporaciones que se utiliza para convencer al público de consumir mercancías y también de convertirse en una “audiencia mercancía”, como establece Smythe (1977). Sin embargo, me gustaría demostrar que las herramientas y técnicas publicitarias pueden emplearse a favor del bienestar humano, creando mensajes que contrarresten la comunicación corporativa occidental y estimulen la cultura local. Este objetivo se puede lograr a través de campañas informativas sobre cómo se construyen y reciben los mensajes publicitarios, dando al espectador las armas para interpretar y cuestionar el significado subyacente en la comunicación recibida vía los metamedios.

Otra contribución consistirá en ayudar a promover el estudio de la teoría de la publicidad en Canadá y México. El proyecto fortalecerá la mutua comprensión entre estos dos enfoques a través de mi experiencia como director de arte y académico practicante en estos dos países. Una contribución final será aproximarme a los medios de comunicación para publicar mis hallazgos y realizar una exposición dirigida al público en general, a los profesionales de la publicidad y a los especialistas en estudios de comunicación.

A través de la investigación semiótica y presentación de los resultados en una representación visual, este texto explora las representaciones visuales de las relaciones de poder en la economía política de México según ésta se expresa en la publicidad, y cómo puede oponerse resistencia a esas relaciones.

Componente teórico

Hace quinientos años, la clase gobernante en México clasificaba a sus habitantes en categorías raciales, con los indígenas en el escalón inferior y los españoles en el superior. Después de la colonización española, las razas comenzaron a mezclarse, creando un nuevo grupo de mexicanos, llamados *mestizos*. Esta categorización de los ciudadanos mexicanos se refleja en los mensajes publicitarios producidos dentro de las fronteras nacionales de México, y es financiada por la clase gobernante. La *teoría semiótica* y la *teoría crítica de la raza* aplicadas a mi investigación se centran “en el discurso y las imágenes que crean, mantienen y transforman las relaciones culturales de significado y poder como fenómenos raciales” (Lidlof, 2011, p.63).

Durante mi investigación sobre el tema de la raza en México, descubrí que las categorías raciales han constituido un tema importante en la historia mexicana. Sin embargo, a partir de 1907 el gobierno dejó de clasificar oficialmente a sus ciudadanos con base en la raza; por el contrario, pidió a los mexicanos identificarse a través del lenguaje, por ejemplo, con el uso de las lenguas indígenas (Lizcano, 2005). Cuando me trasladé a México en 1994, no se me pidió que me identificara. El gobierno me clasificó basándose en mis características “raciales”, como el color de la piel, el color de los ojos y la forma de la nariz, las orejas y el rostro. Aun cuando el gobierno no clasifica a sus ciudadanos de acuerdo con la raza, sí lo hace con los no mexicanos.

La idea de que la piel blanca fue un concepto importado a México que llegó con la colonización de los españoles no es cierta, ya que “la preferencia por la piel más clara existía en el mundo antes de la colonización y también entre los aztecas y las culturas árabes ancestrales, como símbolos de la clase social alta y como símbolos de juventud y virginidad” (Hussain, 2010, p.19).

Un mito muy aceptado sobre un “dios blanco” se atribuye al momento en que el emperador azteca Moctezuma dio la bienvenida al conquistador español Hernán Cortés en Tenochtitlan, ahora Ciudad de México. Los aztecas creían que el dios Quetzalcóatl volvería como un dios-rey con barba y piel blanca, y Moctezuma creyó que Cortés era Quetzalcóatl, cabalgando “sobre el lomo de animales que parecían venados” (León-Portilla, 1992, pp.3-11). No todos los investigadores están de acuerdo con las leyendas az-

tecas acerca de los dioses blancos, especulando que se trata de mitos creados por los monjes franciscanos después de la Conquista para ayudar a los aztecas a entender por qué habían sido derrotados (Townsend, 2003, pp.659-687).

Cortés tenía una esclava llamada Malinche, que hablaba maya y también náhuatl, la lengua de los aztecas. Ella era su traductora, y posteriormente se convirtió en su amante. La Malinche es conocida como la madre del México moderno debido a su unión con Hernán Cortés, que significó la mezcla de la sangre europea con la indígena. Dicha unión creó la categoría racial y cultural del “mestizo”, que representa el 83% de la población mexicana (CIA, 2015).

A principios del siglo XVII los españoles, luego de someter a la población local, comenzaron a clasificar a los ciudadanos en “castas” (categorías), un sistema jerárquico de clasificación racial. Ubicaba a los españoles en la cima, con todos los derechos, y a los indígenas en el último peldaño. Las castas fueron “el producto de la mezcla de españoles con criollos, indígenas, mestizos y negros” (INAH, 2009, min. 0:32). En el siglo XVIII, esta clasificación se representaba con pinturas, las “pinturas de castas”. En cada una de ellas aparecían una pareja y su descendencia, mostrando su color de piel, su vestimenta y sus costumbres. Estas pinturas también representaban “la estructura piramidal basada en la raza, donde los españoles tenían todo el poder político” (INAH, 2009, min. 1:45). Las imágenes creadas favorecían a los españoles, como se muestra en la figura 1, en la cual los personajes se representan de una manera dignificada, lo cual es muy distinto de la pareja de razas mezcladas que describe a un varón indígena peleando con una mulata que carga a su bebé en la espalda (Fig. 2).



Fig. 1. "Español y española con niño español"
Óleo sobre tela, siglo XVIII.



Fig. 2. "Índigena y mulata con niño en la
espalda" Óleo sobre tela, siglo XVIII.

CONACULTA. INAH. MÉX. Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Artista desconocido. Fotógrafo: Gerardo Cordero A.

En los inicios del siglo XIX, Charles Darwin viajó a Sudamérica y se encontró con indígenas en la Tierra del Fuego, describiéndolos como "las criaturas más abyectas y miserables que hubiera encontrado" (Carrillo Trueba, 2009, p.27). Al término del siglo XIX surgió la idea de mejorar la raza humana mediante la genética, con base en la teoría de la evolución; se le llamó "eugenesia". Esta concepción inspiró algunas leyes dentro del movimiento nazi en Alemania, y en 1931 se crearon en México el *Ateneo Nacional de Ciencias y Artes* y la *Sociedad Mexicana de Eugenesia para el Mejoramiento de la Raza*, compuesta por "médicos que discutían y generaban medidas para mejorar a la población" (Carrillo Trueba, 2009, p.27). Uno de sus propósitos principales era "blanquear" a la población mexicana. Esto se haría a través de la "inmigración de gente blanca y no de chinos o negros" (Carrillo Trueba, 2009, pp.48-49) y convenciendo a los nuevos inmigrantes de trasladarse a las áreas indígenas de México (Carrillo Trueba, 2009, pp.42-44).

El concepto de la superioridad de la piel clara continúa hasta el presente, cuando es obvio en la cultura popular que la "segregación social" de razas y clases se refleja en la televisión nacional. La mayoría de los actores tiene una tez clara, excepto las empleadas domésticas de las telenovelas y los actores de algunos anuncios del gobierno dirigidos a la población en general (Carrillo Trueba, 2009, p.58). El 3 de agosto de 2015, en el periódico MIRA! (2005) de la Ciudad de México se publicó un estudio gubernamental realizado por la CONAPRED (Comisión Nacional para Prevenir

la Discriminación), con el siguiente encabezado: “Los mexicanos son racistas de closet”. En el artículo se incluye una entrevista con Sonia Ríos Freije, directora adjunta de la CONAPRED, y también algunos datos de su posterior estudio: “4 de cada 10 mexicanos sienten que fueron tratados de manera diferente por su color de piel”; “55% admiten que en México uno puede recibir insultos por el color de su piel”; y “20% no están satisfechos con su color de piel” (CONAPRED, 2010, pp.40-45; MIRA!, 2015).

Sin embargo, en México una persona puede tener la piel oscura y ser considerado de la clase alta. Tener la tez blanca no le da automáticamente “clase” a la gente. Hay una expresión popular, “güero de rancho”, que significa persona blanca del campo o, en otras palabras, individuo blanco sin clase. Cuando los europeos llegaron por primera vez a México, descubrieron que los aztecas tenían una sociedad muy estratificada, con la nobleza en la cúpula, y después de la conquista por los españoles, Cortés decidió mantener la estructura social azteca, donde los nobles se situaban por encima de los campesinos. A medida que la Nueva España se hacía más independiente de la Península Ibérica, los españoles de la Nueva España ya no se basaron sólo en la raza para decidir el estatus de una persona en la sociedad. Como explica Bakewell (1997, pp.160-163), “hablando en términos generales, en el siglo XVI los españoles de las Indias fueron abandonando cada vez más los criterios o rangos ibéricos para ubicarse socialmente y adoptando gradualmente los nuevos estándares americanos. [...] la simple fortuna obtenida utilizando los recursos naturales pronto se convirtió en una fuerte influencia sobre la posición social”. En México, una persona de piel oscura podía ser considerada de clase alta debido a su pertenencia a la nobleza azteca o porque había hecho mucho dinero. Esta sociedad estratificada aún existe; la mayoría de los empresarios del país son blancos, en parte debido al sistema de castas. Sin embargo, en política la población indígena estuvo representada por Benito Juárez, quien fue elevado al cargo máximo en 1861. Él fue el primer presidente indígena de México, proveniente de la etnia zapoteca del estado de Oaxaca. México tiene una historia complicada, y esto se refleja en la mezcla de clase y raza y en la creación del mito nacional de que México es una sociedad mestiza, una mezcla de sangre indígena y europea.

En su análisis del capitalismo y de cómo éste obtuvo el control de la economía política de México, Adam David Morton, profesor de Economía Política, lo describió como una “revolución pasiva”, que es “un momento de ruptura en la historia de la formación del Estado moderno,

en el cual se instituyó o expandió el desarrollo capitalista” (2011). Esto dio como resultado el Estado poscolonial, cuyo desarrollo crea una sociedad desigual y favorece a la clase gobernante (Morton, 2011, p.239). Las familias dominantes contribuyeron al surgimiento del capitalismo en México al mantener la distinción entre clases con base en la raza y el nivel socioeconómico, reforzando el sistema de castas y aprovechándose de los trabajadores.

Él define el concepto “revolución pasiva” como “una técnica de Estado que una clase burguesa emergente puede emplear creando clases sociales subalternas al mismo tiempo que establece un nuevo Estado con base en la constitución del capitalismo. Es en este segundo sentido que el resultado de la Revolución Mexicana puede considerarse como un periodo de “revolución pasiva” (Morton, 2011, p.39). La Revolución Mexicana estableció a la burguesía como la clase dominante y la acumulación capitalista se incrementó, otorgándoles más recursos y control (Morton, 2011, pp.46-47). Esto generó un ambiente en el que la burguesía adquirió un gran poder y lo usó para influir en la población campesina, así como en los valores culturales y sociales. Esta hegemonía se logró después de la revolución, cuando la clase capitalista creó instituciones que tenían un carácter interclases o corporativista, como los sindicatos y las organizaciones campesinas patrocinados por el Estado, con base en una clara jerarquía de clases bajo el control de la clase gobernante, compuesta principalmente por blancos.

La hegemonía cultural se desarrolló en México a través de familias específicas pertenecientes a las clases gobernantes que mantenían el poder a través de corporaciones privadas, y “las condiciones de hegemonía se limitaban a grupos privilegiados constituidos por un núcleo central de clases dominantes” (Morton, 2011, p.125). Las tres familias en las que me centro en este trabajo se vieron beneficiadas por la Revolución Mexicana y la clase capitalista que ésta creó, y aprovecharon su situación para controlar a las “clases sociales subalternas” a través de la comunicación, y más específicamente a través del uso de mensajes publicitarios.

Las familias

En 1904, Juan Servitje Torrallardona emigró a México desde Cataluña, en España. Trabajó en una panadería de la Ciudad de México llamada *La Flor de México*. En 1926 abrió un negocio de nombre *El Molino*. En 1936

Lorenzo, su hijo mayor, se hizo cargo del negocio después de su muerte. En 1945, Lorenzo y su familia decidieron industrializar la producción de pan en México y crearon una fábrica con el nombre de marca *Pan Bimbo*. Lorenzo dijo en una entrevista en 2006 que el secreto de su éxito era “acostarse temprano, levantarse temprano, no dejar nunca de trabajar, y anunciarse” (Patterson, 2007, p.254). Era muy religioso y llevó los valores de la familia al negocio, de modo que en 1957 se convirtió en presidente de la Unión Nacional de Negocios Católicos (Patterson, 2007, pp.250-255).

Después de cincuenta años, la compañía *Bimbo* tuvo tanto éxito que “captó el 90% del mercado en el que competía” (Patterson, 2007, p.257). En la actualidad, *Bimbo* tiene muchas marcas bajo su paraguas, y una de ellas es *Barcel*, su línea de papas fritas y bocadillos salados, para la cual creé publicidad de 2006 a 2009 cuando trabajé en la agencia de publicidad *Young & Rubicam* de la Ciudad de México. En 1997 Daniel, hijo de Lorenzo, se hizo cargo de la empresa y la expandió a 16 países, entre ellos Estados Unidos, República Checa, China y Canadá, donde compraron *Westin Bakeries* (Patterson, 2007, pp.250-258). En la lista anual de la revista *Forbes* de las personas más ricas del mundo, Daniel Servitje es ubicado en el lugar 310 y la corporación *Bimbo* es mencionada como la empresa fabricante de pan más grande del mundo.²

En 1996, Lorenzo padre y su hermano Roberto estuvieron detrás de la creación de la organización *A Favor de lo Mejor*, cuyo objetivo era “restringir los horarios de exhibición de escenas de sexo y violencia en la TV” (Patterson, 2007, p.244). Esto fue una reacción al programa de entrevistas *Cristina* (de la red Televisa), que abordaba temas sociales de actualidad, como el embarazo y el sexo adolescente. Así mismo, trataron de impedir la presentación de Madonna en México en 1993 porque ella supuestamente “se masturbaba en escena” (Patterson, 2007, pp.243-244). Esta organización fue concebida para recordar a los mexicanos los valores familiares. Cuando fui presidente de *Círculo Creativo* en 2000, se me acercó un representante de *A Favor de lo Mejor* para pedir que los creativos censuraran su publicidad y no incluyeran temas sexuales o inmorales en mensajes de la marca. Yo me negué porque la publicidad es una expresión artística pagada, y si una empresa siente la necesidad de utilizar estos tipos de mensajes, entonces la decisión depende de la marca, no

2 Forbes. Recuperado de <https://www.forbes.com/profile/daniel-servitje-montull/#296c-f5ac27a6>

de una agrupación privada. Éste es un ejemplo de hegemonía cultural, con una familia poderosa tratando de imponer su moral a una sociedad a través de detener la discusión pública sobre aborto, educación sexual y uso del condón en los medios de comunicación mexicanos. Desde la formación del México moderno, no está permitida la mezcla de religión y Estado; sin embargo, la familia Servitje usó su influencia para acosar a los medios amenazándolos con retirar su publicidad de programas de TV supuestamente “inmorales”, como *Big Brother*, e intentando imponer visiones empresariales católicas mediante el control sobre cómo se crean los mensajes publicitarios.

Eugenio Garza Lagüera nació en el seno de una prominente familia española, descendiente directa de Marcos Alonso de la Garza y del Arcón, que gobernó una región de México en representación de la familia real española después de 1596. El abuelo de Eugenio Garza Lagüera, Isaac Garza Garza, fue uno de los fundadores de la Cervecería Cuauhtémoc en 1890, empresa que después se convertiría en Cervecería Cuauhtémoc Moctezuma. El padre de Eugenio, Eugenio Garza Sada, fue uno de los fundadores de la universidad privada *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (mejor conocido como TEC de Monterrey) y presidente de FEMSA (Fomento Económico Mexicano, S. A. B. de C. V.), que en la actualidad es la embotelladora más grande de Coca-Cola en el mundo. Eugenio Garza Lagüera encabezó la compañía hasta su muerte en 2008, y ahora su viuda, Eva Gonda Rivera, dirige FEMSA junto con otros miembros de la familia.³ En 2010, FEMSA vendió sus operaciones de fabricación de cerveza a Heineken por un “12.5% de acciones en Heineken y un 14.5% de participación en su empresa matriz Heineken Holding” (BBC, 2010 y 2010 b). La familia Garza Lagüera mantiene una influencia importante en las operaciones de cervecería y tiene influencia en Heineken a nivel global porque una de las hijas, Eva María Garza Lagüera, está casada con el actual CEO de FEMSA, José Antonio Fernández Carbajal.⁴ El sitio web femsa.com anuncia orgullosamente que la venta a Heineken da mayor poder a la compañía porque José Antonio Fernández Carbajal forma parte del Consejo de Directores de Heineken (que controla la Cervecería Cuauhtémoc Moctezuma), y es también miembro

3 Forbes. Recuperado de <https://www.forbes.com/profile/eva-gonda-de-rivera/#1dae287d1394>

4 Forbes. Recuperado de <https://www.forbes.com/profile/eva-gonda-de-rivera/#1dae287d1394>

de la administración de Heineken Holdings.⁵ Él es el presidente actual del Comité de LATAM Heineken, que controla la mercadotecnia de cerveza en Latinoamérica. Una de las cervezas de esta compañía es Tecate, que ha difundido una publicidad muy controversial en México. Una campaña reciente ofendió a la CNDH (Comisión Nacional de Derechos Humanos) con un anuncio que mostraba a tres mujeres en un bar con la leyenda: “Buffet. Es fácil ser hombre. Cerveza Tecate, por ti” (Fig. 3). Los anuncios exteriores fueron retirados por la embotelladora sólo después de una protesta pública (CIMA, 2013; Reporte Indigo, 2013). El anuncio de televisión actual “Choro”⁶ también causó controversia: en 2014 ganó el premio Publívoras, que es otorgado por una organización que reconoce a las peores campañas publicitarias que promueven la violencia sexual, la misoginia y los estereotipos (CNNExpansión, 2014). Más adelante realizaré un análisis semiótico de este comercial.



Fig. 3. Anuncio exhibido en México. Título: “Buffet. Es fácil ser hombre”.
Producto: cerveza Tecate.

La familia de Alberto Bailleres González es la tercera más rica de México, con una fortuna de 8,500 millones de dólares, ya que posee una de las minas de plata más grandes del mundo y la cadena de tiendas departamentales de lujo *El Palacio de Hierro*.⁷ En 1915, Raúl Bailleres llegó a la Ciudad de México procedente de Guanajuato. No tenía mucho, excepto “un apellido de origen francés... heredado de inmigrantes que llegaron durante el Segundo Imperio”, cuando Francia gobernó a México de 1863 a 1867 (Patterson, 2007, p.100). Él comenzó a trabajar para el *Distrito Federal*

5 FEMSA. Recuperado de <https://femsa.gcs-web.com/es/faq>

6 Recuperado de <http://www.latinspots.com/sp/comercial/choro/18440>

7 Forbes. Recuperado de <http://www.forbes.com/profile/alberto-bailleres-gonzalez/>

en la casa *Lacund*, que vendía metales preciosos. Esto le dio la oportunidad de conocer el mercado y hacer importantes contactos de negocios. Después de trabajar para el *Chase Manhattan Bank* en México, creó la compañía *Grupo Bal*. En 1946, Raúl decidió abrir una universidad privada, llamada Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) porque, en palabras de su actual director, una de las principales universidades públicas de México, la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), “radicalizaba a sus graduados con teorías marxistas-leninistas” (Patterson, 2007, p.131). Esto preocupaba a Raúl Bailleres, quien consideraba que “la clase empresarial mexicana necesitaba ser formada técnicamente por economistas destacados en finanzas” (Patterson, 2007, p.131). Tuvo cuatro hijos, y después de que el mayor muriera en 1957, el segundo, Alberto, fue puesto por su padre a cargo de las compañías. En 1967, el padre murió y Alberto heredó acciones de once empresas y la propiedad de 15 negocios, incluyendo la cadena de tiendas departamentales de lujo *El Palacio de Hierro*. Cuarenta años después se convertiría en el “amigo incondicional de cinco presidentes mexicanos (Patterson, 2007, p.104). Alberto ha sido descrito como un hombre de muchas pasiones, entre ellas la arquitectura, el diseño y la publicidad. Participó personalmente en las campañas de publicidad de la tienda y seleccionó el “concepto aspiracional de El Palacio de Hierro, Soy totalmente Palacio”; la campaña consiste en “hermosas mujeres blancas y rubias” (Patterson, 2007, p.125), desde el principio hasta el día de hoy.

Como ya lo mencioné antes, la hegemonía cultural en el sentido *gramsciano* ocurre cuando la clase gobernante influye en el sistema de valores de una sociedad de modo que ese punto de vista es aceptado como la norma por el resto de la sociedad (Gramsci, 1971). Esta hegemonía se ha implantado actualmente en México a través de la persuasión inconsciente de la clase gobernante por medio de la comunicación. La burguesía mantiene la hegemonía cultural iniciada por los aztecas y mantenida por los europeos desde hace 500 años, y la sociedad actual acepta la existencia continuada de un sistema de clases. Los valores sociales y culturales de México están influidos por las poderosas conexiones y lazos de las familias dominantes: la familia Servitje creó una organización para imponer valores familiares y presionar a los medios para que acepten la agenda de comunicación de la familia; la familia Garza fundó su propia universidad, el TEC de Monterrey, y pagó y aprobó la publicidad misógina de cerveza que reduce a la mujer a un objeto; y la familia Bailleres creó

una universidad privada antimarxista, el ITAM, e impuso sus valores sociales personales aprobando una larga campaña publicitaria que impone un ideal de estilo de vida blanco y refuerza la estructura de clases.

Control de masas

Los teóricos contemporáneos, como el semiólogo Roland Barthes, afirman que los grupos sociales tienden a considerar “natural” todo aquello que les confiera privilegios y poder. En *Mythologies* (1972), Barthes analiza semióticamente la forma en que la burguesía manipula la cultura popular a su favor; él observa que el mito sirve a los intereses ideológicos de la burguesía. En su libro *S/Z*, Barthes declara: “La ideología burguesa convierte la cultura en natura” (Barthes, 1972, p.206) y propone que los mitos son una forma ideológica de crear aceptación a través de la naturalización. Están concebidos para hacer que los valores ideológicos, sociales y culturales parezcan naturales.

Los mensajes publicitarios difundidos por marcas pueden considerarse sólo como herramientas que permiten a la burguesía manipular sus mitos al disfrazarlos de verdades, creando mensajes que contienen códigos o “signos” transmitidos a los consumidores. Mediante la repetición, estos mitos pueden aceptarse como verdades, como ocurre con la conversión religiosa, un fenómeno que se presentó en varias partes del mundo, incluido México, con la integración de nuevas creencias religiosas a las estructuras míticas originales. Después de 500 años de ideología y religión coloniales, muchos mexicanos están constantemente expuestos a imágenes y textos que ubican a seres humanos de piel blanca en posiciones de poder; por ejemplo, los santos blancos europeos sustituyeron a las deidades aztecas de piel morena. La Iglesia Católica eliminó toda evidencia de la diosa azteca Tonantzin (“la madre tierra azteca”) y la sustituyó con la Virgen de Guadalupe. Los aztecas habían construido un templo dedicado a Tonantzin en un cerro de la Ciudad de México. Después de su arribo a esta metrópolis, los españoles destruyeron el templo y, de acuerdo con la leyenda, se apareció la Virgen de Guadalupe. Hasta hoy día, los mexicanos se refieren a la Virgen como Tonantzin. Yo propongo que este mito fue creado para acercar la religión católica a los mexicanos y convertirlos al catolicismo. En una exposición artística que realicé en la Gallery Films en la Ciudad de México en 2007, demostré visualmente la transformación de Tonantzin en la Virgen de Guadalupe y la nombré “El espectáculo de Tona y Lupe/El espectáculo de Tonantzin

y Guadalupe” (Jones, 2006). Mi propuesta fue que los signos y códigos culturales aztecas eran adecuados para diseñar, a partir de Tonatzin, la imagen visual de la Virgen de Guadalupe que se apareció en una tilma al joven azteca Juan Diego. Los signos y códigos que identifiqué fueron la tilma, el cinturón de embarazo, el resplandor alrededor del cuerpo y la media luna sobre la cual está parada la Virgen.

Los símbolos de la Virgen también muestran parte del mensaje revelado a Juan Diego e interpretado por los sacerdotes católicos. La tilma o manto es de un color azul verdoso, y su uso estaba reservado a Ometecuhtli/Omecihuatl, la pareja divina que los aztecas consideraban que era la fuerza creativa y unificadora del universo. El manto está cubierto de estrellas, reflejando las eras de la civilización y su relación con Ometéotl, el dios de la dualidad. El cinturón usado por la Virgen es una banda de maternidad azteca, que expresa el esperado nacimiento de una nueva idea o esperanza. Ella se encuentra sobre la luna, lo cual indica una mayor jerarquía en relación con la hermana del sol, Coyolxauhqui. Los rayos dorados del sol destacan la presencia del dios sol, Quetzalcóatl. El ángel que transporta a la Virgen es visto como el símbolo de un nuevo comienzo, al mismo tiempo que remite a la nobleza náhuatl, cuyos miembros eran transportados en andas por sus súbditos.

Mi conclusión en la exposición es que europeos blancos dirigían la Iglesia Católica usando signos y códigos de la era azteca prehispánica para crear un mito local, con el objetivo de convertir a los pueblos indígenas de México a la religión católica (Jones, 2006). Propuse que el concepto de “hibridación” de la identidad colonial, como lo planteó el teórico Homi Bhabha en su texto de 1994 *The Location of Culture*, puede aplicarse a la conquista de México: las novedosas creencias religiosas españolas se integraron a las estructuras míticas originales para enviar mensajes dirigidos a apreciar los valores culturales y sociales que beneficiaban a la clase gobernante en términos de poder.

Reconozco que la conversión religiosa ha ocurrido en todo el mundo; sin embargo, hablando como un creativo de publicidad que admira la excelencia de los mensajes dirigidos que logran su objetivo, la creación de la Virgen de Guadalupe es la campaña de comunicación más importante en la historia de México porque consiguió convertir a millones de indígenas y mestizos a una religión. Los convenció de aceptar los valores culturales y sociales europeos y de pagar tributos a la Iglesia, que se encontraba bajo el control de la clase gobernante de los blancos.

En su libro *Propaganda* (1927), Edward Bernays establece que para tener una democracia hay que ejercer un control sobre las masas. Explora la psicología detrás de la manipulación de las masas y la capacidad para usar la acción simbólica y la propaganda con el fin de influir en la política, efectuar el cambio social y presionar para conseguir la igualdad de género y racial. Al mantener a las masas distraídas con eventos frívolos y necesidades poco importantes, los consumidores no interferirán con las actividades de lo que él llama “los pocos importantes” (4). Él denominó a esta técnica científica de moldeo de opinión “ingeniería del consentimiento” y escribió un libro con el mismo nombre en 1955. Yo planteo que, a través de la lente de lo escrito por Bernays, la apropiación actual de los mensajes publicitarios por parte de las familias dominantes es un recurso para mantener el poder, ya que los medios de comunicación pueden manipularse para difundir a las masas valores sociales y culturales que refuercen los conceptos percibidos ya inculcados en la sociedad azteca y posteriormente desarrollados por la sociedad mexicana que los conquistadores españoles crearon.

El concepto de “la mirada” constituye otro recurso para manipular a las masas a través de los medios de comunicación. Fue planteada originalmente por la feminista y teórica del cine Laura Mulvey en la década de los años setenta del siglo pasado en su artículo *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1975), que analiza la “mirada masculina” y cómo el cuerpo femenino fue cosificado a través del cine debido al dominio masculino en la industria cinematográfica (6-18). A fines del siglo XVIII, Jeremy Bentham diseñó el panóptico, una prisión circular con una torre de control en medio que permitía vigilar con mayor eficiencia a los internos, otorgando a los guardias más poder, control y conocimiento sobre los prisioneros debido a la “mirada panóptica” que la arquitectura les ofrecía. En su libro *Discipline and Punishment* (1975), Foucault relaciona la mirada panóptica con las relaciones de poder a través del conocimiento y la visualidad. En *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* (2009), Sturken y Cartwright establecen: “La mirada es integral a los sistemas de poder y a las ideas acerca del conocimiento” (p.103). En el mundo de la actualidad, dominado por la tecnología, la mirada crea una dinámica de poder donde el consumidor —en su búsqueda de conocimiento— permite que los dispositivos electrónicos, como un televisor, le entreguen signos —en la forma de entretenimiento— que alimentan la necesidad de productos característica del sistema capitalista. Pienso

que la televisión es un panóptico que difunde información a través de un medio visual y auditivo para controlar a la población. La televisión se ha convertido en uno de los recursos utilizados por la clase gobernante para difundir globalmente información a los consumidores, quienes corresponden comprando los productos anunciados y transfiriendo así recursos económicos a las empresas propiedad de dicha clase, la cual creará entonces nuevas marcas para venderlas al consumidor. Los signos empleados en los mensajes no sólo reflejan, sino que también construyen, valores sociales y culturales (Shaheed, 2014, p.14).

Signos

La semiótica es una importante área de estudio, y sus teorías pueden aplicarse a la comunicación. Uno de los padres de la semiótica es el suizo-francés Ferdinand de Saussure, quien a finales del siglo XIX pensaba que los sistemas de comunicación, en particular los lenguajes naturales, no estaban ahí sólo para clasificar las cosas como parte de una realidad, sino que tenían un aspecto social reflejado en la forma en que estaban estructurados. Saussure estableció que los signos están formados por dos elementos: el significante y el significado. El significante lleva el mensaje, mientras que el significado es lo que se comunica. Sin embargo, consideraba que el signo es completamente discrecional y que no había necesariamente una conexión entre el signo y su significado. Con los innumerables canales de comunicación que difunden alrededor de cinco mil mensajes diarios al consumidor urbano típico (Johnson, 2006), los estudios y observaciones del teórico Roland Barthes son muy importantes cuando se aplican a los mensajes difundidos por los medios de comunicación. La aplicación de Barthes del modelo saussuriano “significante + significado = signo” a la publicidad puede generar ideas como la “creación de mitos” en los mensajes simbólicos aplicados a marcas globales, como Marlboro, que son instrumentales para la exportación del capitalismo a los Estados-nación no occidentales a través de la globalización (Barthes, 1972, p.115). El mito del *cowboy* de los cigarrillos Marlboro se crea a través de signos positivos que han sido retirados de su contexto original, como el genocidio amerindio. Un signo puede consistir en símbolos, palabras, imágenes o sonidos y “se usa en semiótica para incluir todo lo que representa algo distinto de sí mismo” (Danesi, 2013, p.590). Barthes observa cómo aparecen los signos semiológicos:

“Tan pronto como hay una sociedad, todo uso se convierte en un signo de sí mismo”, y esto se debe a la “semantización” (Barthes, 1967, p.41), que se da cuando la sociedad asigna un significado a un objeto y ese significado específico puede cambiarse o reinterpretarse a través de los mensajes publicitarios. La semiótica permite a los académicos y a los profesionales “comparar y contrastar objetos de dos sistemas semióticos diferentes —lenguaje e imágenes— y hacer un análisis válido, útil” (Harrison, 2003, p.48). Las compañías de investigación en publicidad, como Marketing Semiotics Inc., de Chicago, aplican el análisis semiótico a marcas globales como American Express, McDonald’s y Craft Foods, para que puedan posicionar con éxito sus productos en el mercado.

Uno de los temas que Barthes explora en su obra *Mythologies* (1972) es el hecho de que la cultura popular expresada en los medios de comunicación contiene mensajes integrados por signos que pueden tomarse y reinterpretarse para crear mitos que beneficien a la sociedad burguesa. Yo planteo que la exploración de Barthes ha inspirado la nueva área de estudio llamada semiótica visual social, definida por Jewitt y Oyama como “la descripción de recursos semióticos, lo que puede decirse y hacerse con las imágenes (y otros medios de comunicación visuales), y cómo puede interpretarse lo que la gente dice y hace con imágenes” (2001, p.136). Es importante hacer notar que los mensajes publicitarios son creados por comunicadores, y que éstos tienen poder y control sobre los signos y cómo se combinan para crear mensajes únicos que pueden cambiar la intención original de los signos utilizados. Como establece Harrison en su artículo *Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning* (2003), esta manipulación de signos puede, “por lo tanto, afectar e incluso alterar significados” (Harrison, 2003, p.40). En semiótica se considera que la gente ve el mundo a través de signos, y como señala Chandler, “aunque las cosas pueden existir independientemente de los signos, las conocemos sólo a través de la mediación de los signos. Vemos únicamente lo que nuestro sistema de signos nos permite ver”. Más adelante explica: “Los semióticos argumentan que los signos se relacionan con los significados por convenciones sociales en nuestro uso de varios medios que ellos ven como ‘naturales’, y puede ser difícil para nosotros darnos cuenta de la naturaleza convencional de tales relaciones”.⁸ Yo utilizo la semiótica visual social como una herramienta para

8 Recuperado de <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/>

analizar los comerciales de televisión, que son mensajes compuestos por la combinación de signos visuales y auditivos para construir una narrativa de 30 a 60 segundos.

Semiótica de los medios

Los mensajes patrocinados que son producidos y difundidos por las familias en el poder son textos compuestos de signos y códigos, con una combinación de palabras e imágenes, expresados en el medio de comunicación más accesible, la televisión, para influir en los mexicanos. Danesi establece que “las marcas constituyen una de las formas de comunicación más importantes en el ámbito moderno de los medios” (Danesi, 2006, p.3). En el libro *Understanding Media Semiotics* (2002), Danesi observa que la televisión es un “texto social” que crea un *efecto de comprensión cognitiva* donde “los espectadores tienen poco tiempo para reflexionar sobre los temas, implicaciones y significados contenidos en los mensajes... las propias imágenes de TV proporcionan las ideas al espectador” (p.145). En la televisión comercial, las imágenes visuales y los sonidos crean conjuntamente un mensaje, y debido a las restricciones de tiempo —de 30 a 60 segundos—, las imágenes y el audio se editan con precisión para entregar un mensaje de marca en un tiempo breve. Con el tiempo, la gente se ve afectada por las imágenes de los medios principalmente porque éstas reflejan o refuerzan tendencias ya establecidas dentro de la cultura” (p.151), y como la población mexicana ha estado recibiendo mensajes que reflejan una estructura de clases y la preferencia por la piel blanca, los mensajes publicitarios refuerzan estos valores sociales y culturales. Un comercial de televisión se crea a través de una serie de imágenes consecutivas que conforman una narrativa.

Un comercial de televisión controla el ojo del consumidor y puede considerarse como una vía para controlar la mirada del espectador con el fin de elaborar una narrativa específica. Esta técnica es similar a la de la pintura mural, donde el ojo se dirige hacia diversas “escenas” que en su conjunto conforman una narrativa. Así ocurre con los comerciales: las escenas individuales cuentan una pequeña historia a través de la combinación de signos y códigos, y presentan en su conjunto una narrativa completa que se espera que el consumidor reconstruya. Este método de presentar una narrativa en la forma de un mural es una técnica visual que el gobierno hizo propia contratando a muralistas

como Diego Rivera y José Clemente Orozco para describir momentos importantes de la historia de México que se difundieron al público. La televisión controla la mirada del espectador y la construcción de la narrativa, en vez de permitir a aquél ensamblar las escenas en cualquier orden. Un comercial de televisión puede considerarse una mirada que se cose para unirla, o una mirada suturada, porque la audiencia se coloca dentro del mensaje (Miller, 1977) para poder entender la narrativa.

El medio es también parte importante de la entrega de la comunicación, donde el mensaje penetra en el subconsciente del consumidor. En el capítulo de Roland Barthes “The Rethoric of the Image” (1977), él establece que los signos pueden denotar o connotar, y que el mito ocurre cuando el consumidor lee significados connotativos como denotativos. “Connotativo” es el mensaje simbólico deducido por el espectador con base en códigos y signos culturales contenidos dentro del mensaje, mientras que “denotativo” es el mensaje literal o “decodificado”. Yo propongo que cualquier imagen visual o sonido que aparezca en un espacio publicitario pagado puede considerarse un signo, de modo que los actores, los objetos, las palabras y la música son signos que cuando se combinan con códigos, transmiten mensajes ideológicos al consumidor. La publicidad creada por la clase gobernante mexicana crea mitos porque está diseñada para que el consumidor lea el mensaje connotativo como un mensaje denotativo.

Publicidad

El novedoso informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 2014 sobre el impacto de la publicidad y la mercadotecnia en las prácticas culturales, contiene algunas observaciones importantes sobre cómo influye la comunicación pagada en la percepción de los consumidores sobre sí mismos a través del uso de mensajes codificados, compuestos por signos y símbolos.

“Las estrategias de publicidad y mercadotecnia se han vuelto más sofisticadas y las marcas han desarrollado sus propias identidades. Usando una combinación de significados, símbolos y valores, y ostentando un alcance mundial nunca visto, envían mensajes codificados a la gente y tienen éxito en convertirse en puntos de referencia para la percepción de la gente sobre sí misma, sobre los demás y sobre el mundo en general” (Shaheed, 2014, p.14).

El comité de la ONU observa que, en sistemas económicos como el de libre mercado, los consumidores de marcas no eligen por sí mismos, sino que, “por el contrario, operan dentro de un marco sociocultural, económico y político que configura y limita su forma de pensar, de sentir y de actuar en el mercado contemporáneo. Las prácticas de publicidad y mercadotecnia ayudan cada vez más a configurar dicho marco” (Shaheed, 2014, p.15). Los hallazgos de este informe de la ONU demuestran que la publicidad controla cómo se mueve el consumidor dentro de su mundo sociocultural, y que los vendedores están conscientes de la influencia de las marcas en los procesos de pensamiento del consumidor.

Los mensajes publicitarios se componen de palabras e imágenes y son creados para medios específicos que difunden un mensaje visual a veces complementado con audio o imagen solamente. La comunicación manufacturada a la que están expuestos los consumidores es un “lenguaje visual” que el pionero del mapeo de información Robert Horn describe como “el apretado entrelazamiento de palabras, imágenes y formas en una unidad de comunicación unificada. ‘Apretado entrelazamiento’ significa que no se pueden eliminar las palabras, las imágenes o las formas de una pieza de lenguaje visual sin destruir o reducir drásticamente el significado que el lector puede obtener de él” (Horn, 1999, p.27). La publicidad se crea para enviar un mensaje de marca específico; sin embargo, hay otros mensajes enviados por un anuncio al consumidor que éste no procesa de manera consciente. Analicé este tema en un artículo anterior, “Los anuncios envían más que sólo mensajes a los clientes respecto a los estereotipos en publicidad” (Jones, 2014). Esta hipótesis también se confirmó en el informe de 2014 de la ONU, donde se establece que “la distorsión, la infrarrepresentación y la creación de estereotipos en la publicidad de ciertas clases o grupos sociales es también preocupante” (Shaheed, 2014, p.15), lo cual respalda mi argumento de que la publicidad refuerza estereotipos negativos en los mensajes de marcas.

En el siguiente estudio exploré la forma en que los signos convencionales mexicanos se toman y rearmen para crear mensajes de marca que benefician a las tres familias dominantes en México, sin que la audiencia se entere.

Escenario

El estudio se realizó dentro de la economía capitalista de México. Se analizan los mensajes de marca que se difundieron por primera vez en 1914 en redes privadas mexicanas como Televisa y TV Azteca. Cada una de las tres marcas seleccionadas representa una compañía que es propiedad total o parcial de una familia dominante en México. Los anuncios se obtuvieron de *Círculo Creativo*, la única organización que representa a los trabajadores del conocimiento creativo en la industria de la publicidad en México. Fui presidente de esta asociación autogobernada durante 2000-2001. Cada año se lleva a cabo un concurso, llamado “El Círculo de Oro”, en el que las agencias de publicidad y diseño presentan mensajes de marca de varios medios para competir por medallas de oro, plata y bronce. (www.circulocreativo.com.mx). En este concurso se seleccionan los mensajes publicitarios más creativos difundidos dentro de las fronteras de México durante un periodo de tiempo específico, y es un reconocimiento de la industria a sus pares.

En mayo de 2015 me acerqué a Círculo Creativo para tener acceso a casi 1,400 mensajes publicitarios presentados en “El Círculo de Oro” más reciente, efectuado en Acapulco en diciembre de 2014. Después de revisar todos los mensajes, seleccioné tres comerciales de televisión, cada uno de los cuales representa un producto de marca que es propiedad de cada una de las tres familias dominantes que elegí examinar en este trabajo. El presidente actual de Círculo Creativo, Iván Carrasco, vicepresidente y director creativo de Ogilvy & Mather Advertising, con base en la Ciudad de México, me dio esta información.

Para analizar los datos recurrí a la teoría fundamentada modificada, la semiótica visual social y estrategias estadísticas. Inicié la investigación empleando métodos examinados en *Qualitative Communication Research Methods* (2011), de Thomas Lindlof Bryan C. Taylor. Utilicé el método de “codificación abierta” a través de la “codificación de datos irrestricta” después de que las categorías “se construyeron y luego se nombraron” (Lindlof y Taylor, 2011, pp. 250-251). Por tanto, creé un “libro de códigos”, que es una “herramienta para el desarrollo y evolución de un sistema de codificación y constituye un medio importante para documentar los códigos y los procedimientos para aplicarlos”. Posteriormente elaboré un libro de códigos en forma de

tablas de observación creadas para cada comercial y busqué temas emergentes para desarrollar, aplicar, revisar y confirmar una estructura de codificación relevante. Cada uno de los códigos está definido e ilustrado con ejemplos.

Los tres libros de códigos consisten en un comercial de televisión puesto al aire durante el último año por una marca mexicana propiedad de cada una de las familias mencionadas. Se lleva a cabo un análisis de la semiótica visual social de cada anuncio, creando previamente categorías basadas en el tono del color de la piel, la clase social, los gestos, el seguimiento de textos y la mirada.

El tono del color de la piel: para la codificación del tono del color de la piel, seleccioné la globalmente reconocida *Fitzpatrick Phototyping Scale* (Fitzpatrick, pp.33-34). Esta escala reconoce diferencias en los tonos del color de la piel en vez de características raciales específicas, que tienden a ser conceptos socialmente construidos (Sachdeva, 2009). Me gustaría hacer notar que la tabla de Fitzpatrick no tiene un diseño perfecto, ya que ubica la piel blanca en la parte superior y la negra en la inferior.

De acuerdo con la Agencia Central de Inteligencia (Central Intelligence Agency, CIA) del gobierno de Estados Unidos, 10% de la población mexicana está considerado como “principalmente europeo”, 62% como mestizo (mezcla de europeo y amerindio), 21% como “primordialmente amerindio” y 7% como “amerindio” (CIA, 2015). Para los propósitos de este estudio, junto “mestizo” y “predominantemente amerindio” para representar a la mayoría de la población mexicana, lo cual da un total de 83%. Ésta es una idea apoyada por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla (1996), quien, en “México profundo”, planteó la idea de que las comunidades amerindias sobrevivientes —los mestizos rurales “desindianizados” y grandes áreas de gente pobre urbana— constituían un “México profundo”, cuyas formas de vidas y cultura se basan en la civilización mesoamericana (Bonfil Batalla, 1996). Es importante mencionar que según el informe de la CIA, “México no recaba información sobre etnicidad en los censos” (2015). Con base en estos datos estadísticos, hago la suposición de que “europeo” corresponde a los tipos I y II de Fitzpatrick y “mestizo” y “predominantemente amerindio” a los tipos III y IV de Fitzpatrick (Fig. 4).



Australian Government
Australian Radiation Protection
and Nuclear Safety Agency

Fitzpatrick Skin Type

The most commonly used scheme to classify a person's skin type by their response to sun exposure in terms of the degree of burning and tanning was developed by Thomas B. Fitzpatrick*, MD, PhD. Examples are given below.

* Fitzpatrick, T.B. (1988) The validity and practicality of sun reactive skin types I through VI. Arch Dermatol 124: 869-871.

<p>Eye colour</p> <p>0. Light colours 1. Blue, gray or green 2. Dark 3. Brown 4. Black</p> <p>Natural hair colour</p> <p>0. Sandy red 1. Blond 2. Chestnut or dark blond 3. Brown 4. Black</p> <p>Your skin colour (unexposed areas)</p> <p>0. Reddish 1. Pale 2. Beige or olive 3. Brown 4. Dark brown</p> <p>Freckles (unexposed areas)</p> <p>0. Many 1. Several 2. Few 3. Rare 4. None</p> <p>If you stay in the sun too long?</p> <p>0. Painful blisters, peeling 1. Mild blisters, peeling 2. Burn, mild peeling 3. Rare 4. No burning</p>	<p>Do you turn brown?</p> <p>0. Never 1. Seldom 2. Sometimes 3. Often 4. Always</p> <p>How brown do you get?</p> <p>0. Never 1. Light tan 2. Medium tan 3. Dark tan 4. Deep dark</p> <p>Is your face sensitive to the sun?</p> <p>0. Very sensitive 1. Sensitive 2. Sometimes 3. Resistant 4. Never have a problem</p> <p>How often do you tan?</p> <p>0. Never 1. Seldom 2. Sometimes 3. Often 4. Always</p> <p>When was your last tan?</p> <p>0. +3 months ago 1. 2-3 months ago 2. 1-2 months ago 3. Weeks ago 4. Days</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">Score</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">0-6</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type I Always burns, never tans (pale white skin)  </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">7-13</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type II Always burns easily, tans minimally (white skin)  </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">14-20</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type III Burns moderately, tans uniformly (light brown skin)  </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">21-27</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type IV Burns minimally, always tans well (moderate brown skin)  </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">28-34</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type V Rarely burns, tans profusely (dark brown skin)  </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">35+</td> <td style="padding: 5px;"> Skin Type VI Never burns (deeply pigmented dark brown to black skin)  </td> </tr> </tbody> </table> <p style="font-size: x-small; text-align: right; margin-top: 5px;">Images sourced from iStockphoto</p>	Score		0-6	Skin Type I Always burns, never tans (pale white skin) 	7-13	Skin Type II Always burns easily, tans minimally (white skin) 	14-20	Skin Type III Burns moderately, tans uniformly (light brown skin) 	21-27	Skin Type IV Burns minimally, always tans well (moderate brown skin) 	28-34	Skin Type V Rarely burns, tans profusely (dark brown skin) 	35+	Skin Type VI Never burns (deeply pigmented dark brown to black skin) 
Score																
0-6	Skin Type I Always burns, never tans (pale white skin) 															
7-13	Skin Type II Always burns easily, tans minimally (white skin) 															
14-20	Skin Type III Burns moderately, tans uniformly (light brown skin) 															
21-27	Skin Type IV Burns minimally, always tans well (moderate brown skin) 															
28-34	Skin Type V Rarely burns, tans profusely (dark brown skin) 															
35+	Skin Type VI Never burns (deeply pigmented dark brown to black skin) 															

* The information published here is not intended to take the place of medical advice. Please seek advice from a qualified health care professional.

Figura 4. Tabla de Fitzpatrick. Producida por el gobierno australiano. (Imagen 2016) Protection and Nuclear Safety Agency. Recuperado de <http://www.arpana.gov.au/pubs/RadiationProtection/FitzpatrickSkinType.pdf>

Tipos raciales de piel en dermatología, estudio de Hernández Zárata <i>et al.</i> (2012)	Escala de Fitzpatrick	Definiciones de la CIA	% de población mexicana, CIA
N/A	Tipos I y II	“Principalmente europeo”	10%
44% y 34%	Tipos III y IV	“Mestizo” “Predominantemente amerindio”	83%
N/A	Tipo IV	“Amerindio”	7%

Tabla 1. Tabla que presenta los resultados del estudio de Hernández Zárata (2012), la escala de Fitzpatrick y la distribución racial de la población mexicana según datos de la CIA.

De acuerdo con el estudio médico de Hernández Zárata *et al.* (2012) de pacientes con cáncer de piel, la mayoría de la población mexicana se ubica entre los tipos III y IV de la escala de Fitzpatrick, con 44% de la población correspondiente al tipo III y 34% al tipo IV, para un total de 78%. En el estudio dermatológico (Hernández Zárata *et al.*, 2012, pp.33-34) y en el estudio étnico de la CIA, estarían clasificados como “mestizo y predominantemente amerindio”, totalizando 83% de la población mexicana. El porcentaje en el estudio dermatológico es de 78% y el porcentaje en el estudio étnico de la CIA es de 83%; es decir, son lo suficientemente similares para justificar los porcentajes de personas no blancas, mezcladas, en la población de México.

Clase social

Debido a la historia de México, creé un código que se refiere a la clase y a la estructura de clases. La clase es otra forma de dividir y clasificar a los ciudadanos mexicanos. Esta división fue realizada primero por los aztecas en Tenochtitlan, y después por los españoles. Los códigos culturales, como la clase social, son proyectados por la acumulación de signos que se crean para presentar un mensaje colectivo de “tener clase”, la cual se obtiene a través de la compra de artículos de marca, como relojes, ropa, zapatos, muebles y autos. Esta colección de signos permite a la persona fabricar su identidad. En este libro de códigos, observo códigos y símbolos con el fin de analizar cómo construyen los individuos su identidad para reflejar su clase.

En publicidad, cuando se diseña un comercial para atraer a un grupo objetivo específico, las “clases socioeconómicas” se reflejan en niveles como A y A+, que son el 1% de la población que se encuentra en la parte superior; B y B+ son las clases media a alta; C y C+ son la clase media baja; D es la clase baja; y E representa a los consumidores más pobres. Las clases socioeconómicas son categorizadas por el gobierno mexicano de acuerdo con la información recolectada y clasificada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (López Romo, 2006), la cual se basa en trece variables: 1) nivel educativo del jefe de familia, 2) número de habitaciones, 3) número de baños con regadera, 4) tipo de piso, 5) número de focos, 6) auto, 7) calentador, 8) lavadora automática, 9) videocasetera, 10) tostador, 11) bomba eléctrica, 12) microondas, y 13) computadora personal.

Gestos: los gestos y el lenguaje corporal pueden considerarse un código cultural y reflejan ideas, emociones y actitudes que son dichas y no dichas por actores. Los códigos para los gestos presentados en los comerciales están diseñados para examinar cómo el lenguaje corporal y el uso de signos en la forma de accesorios acentúan los gestos y ayudan a presentar la narrativa.

Pistas de texto: Las pistas de texto, como palabras, música y audio, se escuchan y leen en los comerciales televisivos de marcas. Las pistas de texto pueden representar signos y códigos culturales, como estatus social, conflictos, problemas y soluciones, así como un avance de la narrativa. Los patrones de palabras pueden observarse en formatos tanto escritos como orales, mientras que los patrones de audio pueden escucharse a través de entradas de música y sonido.

Mirada: Puede haber signos implícitos en el movimiento del ojo, la dirección de éste y los ángulos de cámara. La cámara puede sustituir la mirada del espectador y difundir signos sobre cómo debe verse el contenido. La cámara también toma el lugar de una cuarta pared, la pared que nunca se ve en la pantalla. La mirada real de los actores en el comercial puede dar claves de códigos culturales y dotar de significado a la narrativa.

Se realizó un “análisis sintagmático” para exponer los mensajes semióticos enviados al público mexicano. El análisis sintagmático implica examinar un texto “estudiando su estructura y las relaciones entre sus partes” (Chandler) a fin de descubrir la metafunción representativa detrás de la imagen elaborada. De acuerdo con Harrison (2003, p.55), la metafunción representativa es “acerca de la gente, los lugares y los objetos dentro de una imagen —los participantes representados— y responde a la

pregunta “¿De qué trata la imagen?”. Reuniré mis conclusiones de los cinco códigos de tipo de piel, clase social, gestos, pistas de texto y mirada para analizar las situaciones o escenas que integran el comercial de televisión.

Resultados y análisis

Anuncio I

Compañía: Bimbo; Nombre de la familia propietaria de la compañía; Servitje; Cliente: Barcel; Agencia de publicidad: Publicis México; Producto: Bocadillo de maíz “Runners”; Título: Monster; Duración: 27 segundos; Medio: Televisión; Año de creación y exposición en medios pagados: 2014.

Liga al comercial: <https://vimeo.com/136048999> (Contraseña: Mexico)

Actores: cuatro actores principales en el comercial:

- a. (Fig. 5.) Un varón de aproximadamente 15 años de edad



- c. (Fig. 7) Una mujer de aproximadamente 15 años de edad



- b. (Fig. 6) Un varón de aproximadamente 14 años de edad



- d. (Fig.8) Un varón adulto de aproximadamente 35 años de edad



e. (Fig. 9) Diez actores secundarios (5 hombres y 5 mujeres) de 18 a 65 años de edad



f. (Fig. 10) Conductor de un Monster Truck (camión monstruo)



Compañía: Barcel es una subdivisión de “Grupo Bimbo, la empresa fabricante de pan más grande del mundo, que en 2009 tuvo ingresos por \$8,600 millones de dólares” (Forbes 2012). Barcel elabora bocadillos salados dirigidos al mercado en general. Su principal competidor es Frito-Lay, propiedad de la corporación estadounidense Pepsi-Co. Yo he trabajado en publicidad tanto para Bimbo como para Pepsi-Co.

Narrativa: El comercial empieza con tres estudiantes adolescentes que se encuentran frente a una escuela secundaria comiendo bocadillos de nombre Runners. Un carro grande, de finales del siglo XX, llega y se estaciona frente a ellos. Los estudiantes le dicen que no se estacione allí porque lo han reservado para alguien más. Un hombre de 35 años se baja del carro. Corte a acercamiento a los tres estudiantes, que ahora usan cascos protectores. En el interior de un *monster truck*, el conductor usa un casco. El camión entra a cuadro, salta sobre el carro y lo aplasta. El hombre cae al piso, impactado. Corte a diez personas saludando y sosteniendo un cartel que dice “Adrenalina”. Corte a un plano amplio del *monster truck* en un estadio; sus ruedas liberan bocadillos “Runners” hacia la cámara y aparecen dos paquetes con el nombre de Runners.

Clasificación de la piel en comercial de televisión

Código: Tipo de piel

Descriptivo del tipo de piel en la Escala de Fitzpatrick	Definición	Ejemplos
Tipo I	Siempre se quema, nunca se broncea (piel blanca pálida)	Actores E (actores secundarios)
Tipo II	Siempre se quema fácilmente, se broncea mínimamente (piel blanca)	Actores A, C, D y E (4 actores secundarios)
Tipo III	Se quema moderadamente, se broncea uniformemente (piel morena clara)	Actores B, D y E (3 actores secundarios)
Tipo IV	Rara vez se quema, siempre se broncea bien (piel moderadamente morena)	Actor E (un actor secundario)
Tipo V	Rara vez se quema, se broncea profusamente (piel morena oscura)	
Tipo VI	Nunca se quema (piel oscura profundamente pigmentada, de morena a negra)	

Decodificación de los tipos de piel: En este comercial, diez actores se ubican entre los tipos I y II de Fitzpatrick, lo cual representa el 66.67% de los actores del comercial. Sin embargo, en la demografía real los “europeos” o tipos de piel I y II constituyen el 10% de la población mexicana. Sólo cinco actores, que representan el 33.33% de los participantes en el comercial, se encuentran en la escala de III y IV de Fitzpatrick, que representan el rango típico del color de piel “mestizo, predominantemente amerindio”. Pero en la demografía de la vida real, los tipos III y IV integran el 80% de la población de México. No hay tipos de piel “amerindios” en el comercial, de modo que el 7% de la población no se ve reflejado. El comercial no representa a la mayoría de los tipos de piel III y IV de la población mexicana.

Descripción de clase en el anuncio

Código: Clase social

Descriptivo de clase	Definición	Ejemplo
Ropa	Atuendo utilizado por el actor	<p>Actor A: Camiseta roja con pantalones de mezclilla rectos color azul desvanecido.</p> <p>Actor B: Camiseta de rayas debajo de una camisa azul de manga corta con diseño de camuflaje militar; pantalones rectos de color gris desvanecido.</p> <p>Actor C: Sudadera de manga larga; pantaloncillos de mezclilla recortados de un pantalón.</p> <p>Actor D: Camiseta de “maltratador” debajo de una camisa hawaiana blanca de manga corta; bermudas amplias de color verde claro; calcetas blancas largas; zapatos con agujetas brillantes.</p> <p>Actores E: Diez actores secundarios vistiendo ropa de primavera de colores azul, verde claro y tonos café brillantes.</p> <p>Actor F: Guantes negros y ropa de piel negra.</p>
Accesorios	Artículos usados o poseídos por el actor o actores en el anuncio	<p>Actores A, B y C: Sostienen paquetes de Runners en sus manos. En el segundo 10 del comercial aparecen con cascos de ciclista negros (similares a los usados por Daft Punk).</p> <p>Actor C: Lleva una bolsa de tela escocesa al hombro; audífonos del tipo Beats By Dr. Dre.</p> <p>Actor D: Cadena de oro alrededor del cuello; pulsera de oro en la muñeca izquierda; la puerta del auto amarillo pálido de la década de 1980 ha sido modificada para abrirse como las del auto de lujo Delorean; una pata de conejo cuelga del espejo retrovisor.</p> <p>Actor F: Casco negro.</p>
Corte de pelo	Corte de pelo y pelo facial	<p>Actores A y B: Corte de pelo alrededor de las orejas en estilo contemporáneo.</p> <p>Actor C: Cabello largo, hasta los hombros.</p> <p>Actor D: Corte estilo mullet exagerado, excesivamente largo en la espalda. Tiene bigote y está sin rasurar.</p>

Decodificación de los signos de clase: los actores estudiantes (A, B, C) usan ropa que actualmente es común en su grupo de edad en los suburbios de la Ciudad de México, y aparentan pertenecer a los niveles de clase C+, B y B+. Visten a la última moda estudiantil, y la estudiante C utiliza accesorios costosos, incluyendo una bolsa escocesa y unos audífonos de marca Beat by Dr Dre unidos a un teléfono celular. Estos accesorios codificadores de clase la ubican en la clase media alta. El grupo, E, lleva una vestimenta que refleja las tendencias actuales de la moda, indicando que pertenecen a los niveles de clase media. El conductor del auto, D, usa artículos que representan los signos de pertenencia a una clase más baja. Luce accesorios que consisten en un collar y una pulsera de oro, artículos que la gente de niveles más altos consideraría pretenciosos y vulgares. Bajo la camisa, usa una camiseta de “maltratador”. Su corte de pelo *mullet* es un retorno a los años setenta del siglo pasado y está fuera de moda. Su ropa no está coordinada, y el hecho de que utilice calcetas y bermudas lo muestra como un “naco”, término empleado en México para clasificar a la gente que proviene de clases bajas menos educadas que se ubicarían en el nivel D. La diferencia de edad entre el conductor y los adolescentes también se destaca a través de los estilos de vestimenta: el conductor usa ropa que fue popular en el siglo anterior, mientras que los chicos usan tendencias de la moda actual en ropa deportiva, y tecnología. Los cascos que los estudiantes se colocan antes de confrontar al conductor son de la misma marca que el casco del conductor del *monster truck* cuando aplasta el carro del “naco”. El *monster truck* es un costoso vehículo contemporáneo cuyo conductor lleva un casco futurista negro que contrasta con el auto más barato y pasado de moda y con el conductor, realzando aún más las diferencias entre las dos clases. El casco negro puede percibirse como protección en caso de accidente o como una forma de bloquear el ruido y las miradas del exterior.

Mi análisis es que el casco representa una protección para las clases medias burguesas contra los “nacos” de clases más bajas, y que la única forma de obtener esa protección es comprando los bocadillos Runners distribuidos por el *monster truck*. El comercial contiene signos y códigos que refuerzan las diferencias socioeconómicas entre las clases y muestran la necesidad que tienen los burgueses de protegerse de las clases inferiores, dando a entender que pueden protegerse mediante el consumo.

Descripción de gestos y lenguaje corporal en la “actuación” de cada actor del anuncio comercial

Código: Gestos

Descriptivo de gestos	Definición	Ejemplo
Negativo	No eres bienvenido	Actor C: Hace un gesto con la mano cuando llega el actor D. Actor D: Saca la cabeza por la ventanilla y hace un gesto de “No me importa” a los actores A, B y C.
Confianza	Mírame	Actor D: Hace un movimiento corporal exagerado para llamar la atención al cerrar la puerta. La acción corporal apaga la música.
Confrontación	Entre los estudiantes y el conductor	Actor C: Le dice al conductor D que el lugar está apartado. “No, no, no, está apartado por un amigo.” Actor D: Estaciona su auto en un espacio que ya está apartado; se ríe del comentario. Actores A, B y C: Se miran reflejando confusión y molestia. Actor D: Frota las manos en el carro de una manera sugerente. Actor F: El conductor del Monster truck sujeta el volante con ambas manos.
Agresión	Conduciendo el Monster truck	Actor D: Mueve la cabeza en actitud de “No me importa”. Levanta las manos en ambos lados del cuerpo, en un gesto agresivo. Actor F: Conduce el Monster truck hacia el auto estacionado.
Molestia	No estar feliz con lo que está pasando y ha pasado	Los actores A, B y C cuando el auto ocupa el espacio apartado. La estudiante C hace un gesto de disgusto hacia la cámara cuando el actor D hace un gesto sugerente frotando las manos en el techo del carro. El actor D cae de rodillas cuando su carro es destruido.
Felicidad	El grupo observando las actividades en la calle	Actores E: Vitorean cuando el carro de D es destruido y él cae de rodillas en la calle.
Preparación	Uso de cascos (accesorio)	Actores A, B y C: Se ponen cascos como respuesta a la agresión del actor D. Actor F: Usa un casco. Enrosca los dedos en el volante.

Decodificación del texto: el actor D usa gestos físicos agresivos negativamente a lo largo del comercial para comunicarse con los estudiantes. Levanta los brazos de manera desafiante cuando le dicen que no se estacione en el espacio “reservado”. También utiliza los brazos y gira el cuerpo para cerrar “mágicamente” la puerta y apagar la música en el carro. Los estudiantes expresan su sentir de una manera sutil, pasiva, moviendo la cabeza en señal de disgusto y poniéndose cascos negros para protegerse de lo que viene.

El grupo E es muy expresivo en su lenguaje corporal, demostrando una felicidad extrema cuando el auto del actor D es aplastado por *el Monster truck*. Tanto los estudiantes como el grupo E actúan en forma pasiva, mientras que el actor D es agresivo. Concluyo que la marca demuestra su disgusto por los gestos abiertamente agresivos, indicando que las clases bajas son agresivas, y muestra por otra parte su apoyo a la actitud pasiva que es atractiva para la mayoría de los mexicanos.

Pistas de texto en el comercial

Guion:

Efecto de sonido: Música de cumbia que aumenta de volumen a medida que el carro se acerca.

Actor C (chica): *No, no, no. Está apartado por un amigo.*

Actor B (chico): *No (en voz baja)*

Efecto de sonido: D cierra la puerta del carro y la música se detiene.

Actor D (hombre adulto): *Ríe.*

El actor F pone en marcha el motor del *Monster truck*.

Voz en off: *Llegó toda la adrenalina de los nuevos *Monster Runners*.*

Efecto de sonido (choque de metales): El camión cae encima del carro y lo aplasta.

Voz en off: *Nos gusta la adrenalina.*

Voz en off: *Saborea su turbo queso.*

Grupo: Vitorea en reacción a la escena anterior.

Efecto de sonido: Guitarra de heavy metal que coincide con el lanzamiento de *Runners* de queso desde las llantas del *Monster truck*.

Código: Pistas de texto

Descriptivo de pistas de texto	Definición	Ejemplo
Negativo	Palabras/sonidos/música utilizados en una oración que tiene una connotación negativa. Tono agresivo.	Actor C (chica): No, no, no. Está apartado por un amigo. Actor B (chico): No (en voz baja) Actor D (hombre adulto): Ríe. Efecto de sonido (choque de metales)
Positivo	Palabras/sonidos/música utilizados en oraciones que son favorables. Tono feliz.	Grupo de actores E: ¡Vítore! Voz en off: Nos gusta la adrenalina. Efecto de sonido: Guitarra de heavy metal que coincide con el lanzamiento de Runners de queso desde las llantas del Monster truck.
Problema	Palabras/sonidos/música que indican un problema.	Actor C (chica): No, no, no. Está apartado por un amigo. Efecto de sonido: Música de cumbia que aumenta de volumen a medida que el carro se acerca.
Solución	Palabras/sonidos utilizados son favorables y parte de la solución de un problema.	Actor F pone en marcha el Monster truck. Voz en off: Llegó toda la adrenalina de los nuevos Monster Runners. Voz en off: Saborea su turbo queso. Efecto de sonido: Música de heavy metal cuando el carro es aplastado.

La palabra “No” es dicha cuatro veces por los estudiantes A, B y C al conductor D de carro. Éste responde riéndose de manera siniestra. El grupo E lanza vítores después de que el carro es aplastado, y se oye un *riff* de heavy metal que representa la adrenalina del Monster truck aproximándose y golpeando el carro. Las clases altas por lo general escuchan música extranjera porque entienden las letras en inglés. La música popular contemporánea importada, como el heavy metal, se descarga a través de servicios en línea como iTunes, ofrecidos en dispositivos electrónicos costosos como los iPhones, un lujo del que los menos afortunados no pueden disfrutar.

La música de cumbia se escucha cuando el conductor del auto lo estaciona en un espacio reservado para otra persona. La cumbia es una

música muy tradicional, y por lo general es escuchada por las clases bajas ya que se puede conseguir en formatos accesibles, por ejemplo, los CD grabados localmente o incluso casetes. La música de cumbia tiene un fundamento tradicional en la Latinoamérica colonial, de modo que los mexicanos que quieren estar en contacto con sus raíces latinas recurren a este tipo de música. De esta manera, debe mencionarse que todos los mexicanos de todos los niveles socioeconómicos oyen música de cumbia durante celebraciones como bodas y fechas especiales.

Hay muchas señales binarias utilizadas en la construcción de audio de la narrativa. El “No” de los estudiantes; la risa, “Ja, ja, ja”, del conductor; los jóvenes contra el actor D, más viejo; el grito del hombre D cuando su carro es aplastado, contra los vítores del grupo; el viejo auto contra un *Monster truck*; y la música de cumbia frente a la música heavy metal.

Hay una “guerra musical” cuando la música heavy metal contemporánea, importada se superpone a la música de cumbia. Esto se demuestra con la música heavy metal que se oye cuando se presenta *el Monster truck* y cuando aplasta al carro que emite música de cumbia. Por lo tanto, la música heavy metal se asocia con la victoria, la modernidad y las clases altas, mientras que la música de cumbia se asocia con los perdedores, la tradición y las clases bajas.

Mirada

Código: Mirada

Descriptivo de mirada	Definición	Ejemplo
Nivel de los ojos del espectador	Estructuración neutral de las escenas. No se da una opinión.	Actores A, B y C en conversación con el actor D: los ángulos de la cámara son a partir del nivel de los ojos.
Ángulo de la cámara viendo desde abajo	Héroe. El grupo observa la acción en la calle.	La cámara del grupo E se coloca en un nivel más bajo viendo hacia los sujetos

Decodificación de la mirada: a lo largo del comercial se usa el mismo ángulo de cámara para presentar una narrativa neutral sugerida. Sin embargo, la narrativa visual se rompe cuando se usa un ángulo de cámara más bajo para demostrar la alegría del grupo cuando el carro del actor D es aplastado. La mirada de la cámara parte de abajo, y esto ayuda a presentar al grupo como héroe, forzando al espectador a ver hacia el grupo. Esta técnica de emplazamiento de la cámara para presentar a un héroe fue utilizada por Reni Riefensthal para mostrar imágenes del partido nazi en su película *Triunfo de la voluntad* (1935).

Conclusión: Decodificación de los signos y códigos culturales

En su libro *Mythologies*, (1972) Roland Barthes explica el concepto de connotación y denotación —donde el mito ocurre cuando el consumidor lee significados connotativos como denotativos—. Este concepto, aplicado al dispositivo visual del casco como se ve en el comercial de televisión, produce el siguiente significado connotativo: los bocadillos Runners son en realidad un dispositivo para proteger al consumidor joven, preferentemente de piel blanca, contra la más vieja clase baja. Lo que esto significa es que un alimento hecho de maíz es realmente un casco que separa a la clase alta de la clase baja y los convierte en héroes. Este significado es social y culturalmente específico, y no una asociación natural.

Este comercial demuestra que, durante una confrontación, la clase alta tiene poder sobre la clase baja. El casco es una representación de la marca Runners y demuestra cómo protegerá a los estudiantes jóvenes, de clase media alta, en su mayoría de piel blanca, en su lucha contra los “nacos” más viejos de la clase baja. Los estudiantes también cuentan con el apoyo de la mayoría blanca. Esto se refuerza con el uso de signos y códigos culturales que hacen énfasis en las diferencias de estatus económico, tipo de piel, gestos, artefactos, edad y música. Runners crea una mítica historia de lucha entre las clases media y alta burguesas contemporáneas versus la clase baja tradicional.

Anuncio 2

Compañía: Palacio de Hierro; Nombre de la familia propietaria de la compañía: Bailleres; Cliente: Palacio de Hierro; Agencia de publicidad: Teran/TBWA de la Ciudad de México; Producto: Publicidad de imagen de la tienda departamental; Título: “Andrés Velencoso”⁹; Duración: Sesenta segundos; Medio: Televisión y cine; Año en que se creó y expuso en los medios pagados: principios de 2015; Actores: Dos actores principales en el comercial

Liga al comercial: <https://vimeo.com/136048998> (Contraseña: Mexico) o <https://www.youtube.com/watch?v=-HMzETI44BI>.

Narrativa: El comercial de televisión comienza con escenas que presentan al muy conocido modelo español, Andrés Velencoso, en tomas de cuerpo entero y acercamientos en varias locaciones urbanas, en diferentes momentos del día y de la noche. El comercial está filmado como si fuera una sucesión de fotos, con escenas que tienen un movimiento limitado. Una mujer joven aparece en la narrativa como una *voyeur* que lo observa sin ropa. Ella encuentra la forma de acercarse a Velencoso, y bailan lentamente. Él la lleva a dar un paseo en un auto deportivo, y en el resto del comercial, se ve a Andrés desplegando varias emociones positivas hacia la cámara. Durante el comercial, aparece tipografía sobre las escenas: “Soy...”, combinado con varios adjetivos positivos. El comercial termina con el texto “Soy totalmente Palacio” y un gran logo que dice “Palacio de Hierro”.

Decodificación de los signos y códigos culturales: La aplicación del concepto semiótico de lo denotativo y lo connotativo de Barthes (1972) al comercial de televisión de El Palacio de Hierro produce el siguiente significado denotativo: el actor masculino, que usa lujosos artículos de marca importados que se venden en El Palacio de Hierro, es un héroe. Su significado connotativo es que productos como plástico, ropa, piel, metal y hule, cuando se reúnen en un cuerpo masculino, pueden transformarlo en un objeto sexual aspiracional. Es crear un mito de marca. Este significado es social y culturalmente específico y no una asociación natural.

9 El comercial de TV no proviene de la competencia Círculo de Oro 2014.

El comercial está diseñado para manipular a los hombres de cualquier clase social, tipo de piel o sexualidad de modo que vean voluntariamente a través de los ojos de una mujer voyeur y sean seducidos por el actor y la marca. El comercial es una celebración del estilo de vida de los consumidores de la clase A+ y de los tipos I y II de Fitzpatrick. Demuestra cómo vive la clase gobernante. Es un mensaje que legitima a los “chicos malos” de dicha clase gobernante y les permite hacer lo que quieran simplemente porque pueden hacerlo. El anuncio comunica que este estilo de vida es asequible a los consumidores, por un precio. Crea un mito en el que el poderoso hombre blanco se convierte en un héroe, aun cuando sea un “chico malo”, y esto se puede conseguir comprando artículos de lujo. Este héroe fabricado es capaz de seducir a quien se encuentre. El anuncio manipula al consumidor para que éste acepte y compre dentro del mito de la clase gobernante a través de la técnica de la mirada suturada. Como lo afirma Foucault en su libro *Discipline and Punishment* (1975) acerca de las relaciones de poder mediante el conocimiento y la visualidad, las poderosas familias dominantes utilizan la televisión para difundir, en forma inconsciente, información sobre los signos y códigos de la clase gobernante a fin de inspirar a las masas a gastar dinero. Esto se logra a través de la compra, por parte de la audiencia, de artículos de lujo de compañías que son propiedad de las clases gobernantes, quienes a su vez usan los medios de comunicación para crear valores sociales y culturales. Es importante observar que, para que la hegemonía cultural funcione, no tiene que ser una decisión consciente de las familias dominantes; los signos y códigos culturales en la publicidad contienen valores que refuerzan indirectamente su poder de clase.

Anuncio 3

Compañía: FEMSA; Nombre de la familia propietaria de la compañía: Familia Garza; Cliente: Heineken, Cuauhtémoc Moctezuma; Agencia de publicidad: Nómades; Producto: Cerveza Tecate; Año en que se creó y expuso en los medios pagados: 2014.

Liga al comercial: <https://vimeo.com/136048997> (contraseña: Mexico)

Narrativa: El comercial abre con una romántica escena callejera: vemos a una pareja subiendo las escaleras de una vivienda. La mujer invita al

hombre a pasar al departamento, pero él duda y le explica que él desea mostrarle respeto no pasando en ese momento. Después de una larga explicación, el galán se aleja y la chica entra a la casa, mientras él corre hacia su mundo. Ella no se percata de que él se fue a ver el partido de fútbol con sus amigos y que inventó una razón para no entrar a la casa de ella.

Decodificación de los signos y códigos culturales: En 1972, Barthes escribió acerca del concepto de mensaje y cómo los consumidores leen los significados connotativos como denotativos. Este concepto aplicado a la narrativa de Tecate como se ve en el comercial de televisión produce el siguiente significado connotativo: la cerveza llamada Tecate es en realidad un caballero a los ojos de la mujer. Lo que esto significa es que una lata de metal, llena con un líquido café claro, puede convertir a cualquier hombre en un caballero de clase media, blanco, que atrae a las mujeres blancas. Este significado es social y culturalmente específico y no una asociación natural.

In *The Quest for Semiotic Meaning* (2007), Danesi define una narrativa como una “historia que se ensambla para reflejar la realidad de cierta manera. Es una representación de eventos humanos como son percibidos que se relacionan con el paso del tiempo [...] Con frecuencia es difícil [...] determinar la línea fronteriza entre ficción y hecho narrativo” (p.88). La narrativa del comercial de Tecate se construye como una fantasía romántica con el hombre tratando de escapar del “tiempo de la fantasía” para ubicarse en el “tiempo presente”. La comunicación presenta una historia de la manipulación del estereotipo femenino por parte de los caballeros, todo ello apoyado por una cerveza mexicana. Los actores de piel blanca y la costosa locación envían el mensaje de que ser un “caballero” es vivir en el mundo del hombre blanco. Este anuncio crea un mensaje atractivo a los hombres de todos los tipos de piel porque presenta un deporte que es practicado por hombres de todas las razas, y es mejor que los hombres se reúnan a ver el fútbol a que estén en casa con el sexo opuesto. Es un factor de unión entre los varones, patrocinado por Tecate.

Conclusiones y discusión

La pregunta de este estudio fue: ¿Cuáles son las representaciones visuales de las relaciones de poder en la economía política de México, según se refleja en la apropiación de la publicidad? Para responder esta pregunta,

investigué la historia y la economía política de México desde antes de la llegada de los europeos hasta nuestros días.

Los aztecas ya funcionaban con una estructura clasista en la que se apoyaron los españoles durante la colonización. Los españoles crearon un sistema de “castas” para clasificar a los habitantes de la Nueva España en categorías socioeconómicas y raciales. Durante el siglo XVIII, estas categorías se plasmaron en imágenes llamadas “Pinturas de castas”, que ubicaban a los españoles de piel blanca en la cima de la pirámide socioeconómica y racial.

El capitalismo obtuvo el control de la economía política de México a través de lo que Morton (2011) describe como “revolución pasiva”. Por medio de la hegemonía cultural, la clase capitalista estableció instituciones que tienen un carácter multclasista o corporativista, como los sindicatos financiados por el Estado y las organizaciones campesinas basadas en una clara jerarquía de clase bajo el control de la clase gobernante de piel blanca.

La historia de tres familias dominantes de la actualidad, de ascendencia europea: Servitje, Bailleres y Garza, se examinaron para explorar cómo se mantiene la hegemonía cultural a través de las conexiones con el poder, y cómo la creación de mitos, vía la publicidad corporativa que contiene signos y códigos, influye en los valores sociales y culturales de México.

La difusión de información de marcas por parte de estas familias se decodificó a través de un análisis semiótico de anuncios de televisión creados por sus compañías Bimbo, Palacio de Hierro y FEMSA. Los comerciales refuerzan los mitos de la clase gobernante de piel blanca persuadiendo al público mexicano de que compre artículos de marca. Como escribió el académico Jonathan Bignell (2002) en el libro de texto *Media Semiotics*, “poseer el producto es ‘comprar’ el mito, y poseer algo de su valor social para nosotros mismos” (pp.31-78).

De acuerdo con el análisis semiótico, se concluye que los tres comerciales presentan a actores de piel blanca pertenecientes a las clases media y alta, lo cual va en sentido contrario a la distribución demográfica del México real, donde el 83% de la población, los “mestizos”, es de piel oscura (Tabla 1) (CIA) (Fitzpatrick, 1975). A través de su control del capitalismo y la comunicación, la minoría de la clase gobernante ha hecho de su estilo de vida y su color de piel una aspiración para la mayoría de la población, de clase baja y piel oscura. La clase burguesa es blanca, segura

y rica, y la publicidad de marca presenta a los espectadores el mito de que es necesario protegerse de las clases inferiores; se ofrece a los consumidores artículos de marca para separarlos de la masa.

Concluyo que la hegemonía cultural alimentada por las familias dominantes se mantiene inconscientemente a través de mensajes donde se reproducen valores que refuerzan indirectamente su poder de clase. Los valores sociales y culturales creados hace quinientos años se encuentran ahora tan inmersos en la sociedad mexicana que no son cuestionados, y forman parte de la construcción del México moderno. Las manifestaciones de poder de la economía política de México que se presentan a través de la publicidad son el mito cultivado de la clase gobernante de piel blanca.

Bibliografía

- Adorno, T., y Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Estados Unidos: Stanford University Press.
- Bakewell, P. (1997). *A History of Latin America*. Estados Unidos: Blackwell.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. Nueva York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. London: Fontana.
- Barthes, R. (1967). *Elements of Semiology*. New York: Hill & Wang.
- BBC [British Broadcasting Corporation]. (2010). Heineken buys brewer of Sol and Dos Equis beer. Recuperado de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/8451617.stm>
- BBC [British Broadcasting Corporation]. (2010 [b]). Heineken compra cervecera mexicana Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/economia/2010/01/100111_1700_femsa_cerveza_med.shtml
- Bernays, E. L. (1927). *Propaganda*. Nueva York: IG Publishing.
- Bernays, E. L. (1955). *Engineering of consent*. Estados Unidos: University of Oklahoma Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Bignell, J. (2002). *Media Semiotics: An Introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Bonfil Batalla, G. (1996). *Mexico Profundo: Reclaiming a Civilization* (Trad. Dennis, P. A.). Estados Unidos: University of Texas Press.
- Carrillo Trueba, C. (2009). *El racismo en México: una visión sintética*. México: CONCACULTA.
- Chandler, D. (2001). *Semiotics for beginners*. Recuperado de <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/>

- CIA [Central Intelligence Agency]. (2015). The World Factbook. Mexico. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html>
- CIMA. (2013). Exigen activistas sinaloenses retirar publicidad de Tecate. Recuperado de <https://cimacnoticias.com.mx/noticia/exigen-activistas-sinaloenses-retirar-publicidad-de-tecate/>
- CONAPRED [Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación]. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados generales*. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- CNNExpansión. (2014). 8 ganadores a los 'antipremios' a campañas de publicidad. Recuperado de <https://expansion.mx/negocios/2014/11/17/los-8-ganadores-de-los-antipremios-a-los-anuncios-misoginos>
- Danesi, M. (2002). *Understanding Media Semiotics*. Londres: Arnold.
- Danesi, M. (2006). *Brands*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Danesi, M. (2007). *The Quest for meaning. A guide to semiotic theory and practice*. Toronto: University of Toronto Press.
- Danesi, M. (2013). *Encyclopedia of Media and Communication*. Toronto: University of Toronto.
- Fitzpatrick, T. B. (1975). *Soleil et peau [El sol y la piel]*. *Journal de Médecine Esthétique*, (2), 33-34.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punishment*. Londres: Penguin books.
- Fuchs, C. (2012). Dallas Smythe today: the audience commodity, the digital labour debate, Marxist political economy and critical theory. Prolegomena to a digital labour theory of value. *TripleC*, 10(2), 692-740.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Harrison, C. (2003). Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning. *Technical Communication*, 50(1), 42-60.
- Hernández Zárata, A. et al. (2012). Epidemiología del cáncer de piel en pacientes de la Clínica de Dermato-oncología del Centro Dermatológico Dr. Ladislao de la Pascua. Estudio retrospectivo de los últimos ocho años. *Dermatología*, 56(1), 30-37.
- Horn, R. E. (1999). *Information design: Emergence of a new profession*. En R. Jacobson (Ed.), *Information design* (pp. 15-33). Estados Unidos: MIT Press.
- Hussain, N. (2010). Not just a pretty face: the cultural contexts of beauty in Asia. WARC. Recuperado de https://www.warc.com/content/paywall/article/atticus/not_just_a_pretty_face_the_cultural_contexts_of_beauty_in_asia/94884

- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. (2009). Castas. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xms7bYIHxFk>
- López Romo, H. (2006). Avances AMAI: Distribución de Niveles Socioeconómicos en el México Urbano. *Datos, Diagnósticos, Tendencias*, (6), 5-11.
- Jewitt, C., y Oyama, R. (2001). Visual meaning: A social semiotic approach. En T. Van Leeuwen y C. Jewitt (Eds.), *Handbook of visual analysis* (pp. 134-156). Londres: Sage Publications,
- Jones, C. (2006). *El Show de Tona y Lupe*. Galeria Films. Recuperado de <https://vimeo.com/119641814>
- Jones, C. (2014). Ads send out more than the clients' message. En D. Fiandaca et al. (Eds.), *Maker, Teacher, Thief: Advertising's Next Generation* (pp. 121-130). Reino Unido: Creative Social.
- Johnson, C. (17 de septiembre de 2006). Cutting Through Advertising Clutter. *CBS News*. Recuperado de <http://www.cbsnews.com/news/cutting-through-advertising-clutter/>
- León-Portilla, M. (1992). *The Broken Spears: The Aztec Accounts of the Conquest of Mexico*. Estados Unidos: Beacon Press.
- Lindlof, T. R., y Taylor B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*. Estados Unidos: Sage publications.
- Lizcano Fernández, F. (2005). Composición Étnica de las Tres Áreas Culturales del Continente Americano al Comienzo del Siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 185-232.
- Marx, K., y Friedrich E. (2006). The Ruling Class and the Ruling Ideas. En M. Gigi Durham, y D. M. Kellner (Eds.), *Media and Cultural Studies: KeyWorks* (pp. 9-12). Reino Unido: Blackwell.
- Miller, J. A., (1977). Suture (Elements of the Logic of the Signifier). *Screen*, 18(4), 24-34.
- MIRA! (3 de agosto de 2015). Los mexicanos son racistas de closet. *MIRA!*, (23).
- Morton, A. D. (2011). *Revolution and State in Modern Mexico: The Political Economy of Uneven Development*. Estados Unidos: Rowman & Littlefield.
- Mulvey, Laura. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Patterson, J. Z. (2007). *Los amos de México*. México: Planeta.
- Reporte Indigo. (11 de abril de 2013). No es fácil ser Tecate. Recuperado de <https://www.reporteindigo.com/reporte/no-es-facil-ser-tecate/>
- Riefenstahl, L. (1935). *Triumph des Willens [Triunfo de la voluntad]* [cinta cinematográfica]. Alemania: Universum Film AG.
- Sachdeva S. (2009). Fitzpatrick skin typing: Applications in dermatology. *Indian Journal of Dermatology Venereology and Leprology*, 75(1), 93-96.

- Shaheed, Farida. (2014). *United Nations Special Rapporteur in the field of cultural rights*. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/792652>
- Smythe, D.W. (1977). Communications: Blindspot of Western Marxism. *Canadian Journal of Political and Society Theory*, 1(3), 1-28.
- Sturken, M., y Cartwright, L. (2009). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Nueva York: Oxford University Press.
- Townsend, C. (2003). Burying the White Gods: New Perspectives on the Conquest of Mexico. *The American Historical Review*, 108(3), 659-687.

Experimento de los muñecos, YouTube y racismo en México

Fabiola Fernández Guerra Carrillo

Resumen

Este capítulo tiene por objeto identificar los ejes temáticos sobre los cuales se pueden desarrollar mensajes más asertivos para campañas sobre racismo en México. Para ello, se analiza el caso del video “Viral Racismo en México”, subido a las redes sociales en 2011 como parte de la campaña “Racismo en México”, video en el que se replica el “Experimento de los muñecos” realizado por los Clark en 1939 en escuelas segregadas e integradas en Estados Unidos.

El video “Viral Racismo en México” cuenta con más de 6 millones de visitas en YouTube y con 10 mil comentarios en esta red social. En este trabajo se describen y se analizan los comentarios hechos sobre el Viral durante su primer año en esta red social. Estos comentarios, como reacciones a una campaña a través de un medio social que brinda un determinado anonimato, permiten conocer cómo se piensa sobre el racismo en México con menos “corrección política”, e identificar los temas pendientes retomar en futuros mensajes sociales sobre el racismo en este país.

Palabras clave: experimento de los muñecos, Viral Racismo en México, racismo y Youtube, comunicación, redes sociales y racismo en México, campañas sobre racismo, publicidad social.

Introducción

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en México, CONAPRED, en 2011 lanzó la campaña “Racismo en México”, que fue la primera campaña gubernamental sobre el racismo en México al nivel nacional. Esta fue una de las campañas que más debate han generado sobre el tema del racismo en México y a nivel internacional, particularmente en América Latina, gracias al video “Viral Racismo en México”¹ como parte de esta campaña, en el que se replica el “experimento de los muñecos” realizado por el matrimonio Clark en escuelas segregadas e integradas en Estados Unidos en 1939.

La campaña “Racismo en México” fue creada por la agencia 11.11 Cambio Social² con el objetivo de evidenciar el problema del racismo en México. La estrategia creativa y las piezas comunicacionales de la misma, tuvieron como objetivo: i) evidenciar el lenguaje racista de uso cotidiano en la sociedad mexicana, a través de gráfica en paneles y dovelas en el metro de la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey; ii) mostrar las actitudes racistas mediante un Cineminuto, denominado “Racismo en México” y por medio de *spots* de radio transmitidos a nivel nacional; iii) evidenciar hechos históricos de corte racista, al realizar una intervención pública en el Paseo de la Reforma denominada “El regreso de los Indios Verdes”; iv) vislumbrar los aprendizajes racistas desde la infancia en México, a través del video “Viral Racismo en México”.

En el presente trabajo se expone parte de los resultados de mi investigación sobre el análisis de la campaña “Racismo en México”. Se hace referencia al análisis de los comentarios hechos en YouTube sobre el video “Viral Racismo en México” durante su primer año en esta red social. Estos comentarios fueron realizados por iniciativa propia y al hacerse a través un medio más impersonal como lo es YouTube, permiten conocer puntos de vista sobre cómo se piensa el racismo en México con menos filtros, sin tratar de ser políticamente correctos/as. Como señalan Garcés-Conejos y Bou-Franch:

“Los comentarios textuales de YouTube ofrecen a investigadores sociales una oportunidad única de examinar cómo los ciudadanos, la gente corriente, de forma espontánea, participan en política, se relacionan entre sí pese a no conocerse, discuten temas de actualidad o, construyen su identidad” (2014, p.430).

1 Video “Viral Racismo en México”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=euW-QhT9IT8E>

2 www.11-11.mx

En este sentido, el objetivo de este trabajo es exponer cuáles fueron los argumentos y ejes de debate en torno al “Viral Racismo en México” en el canal de videos de YouTube “Racismo en México” y analizar las conductas racistas identificadas por los/as comentaristas del Viral, a manera de identificar los temas más relevantes para realizar nuevas campañas sobre racismo en México.

El presente capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero se especifica la metodología utilizada en la investigación. El segundo hace referencia al “experimento de los muñecos”, al “Viral Racismo en México” y a algunos experimentos realizados en América Latina a raíz de este video. El tercer apartado, denominado estudio empírico, se describen las categorías y subcategorías de análisis generadas a partir de la clasificación de los comentarios sobre el video Viral, y plantea una discusión en torno a los mismos. El cuarto punto se refiere a las conclusiones, y aborda los asuntos a retomar para futuras campañas sobre racismo en este país.

Metodología

El análisis del “Viral Racismo en México” se realizó a partir de la metodología de la Teoría Fundamentada, (*Grounded Theory*), una metodología cualitativa entendida como:

“...una familia de métodos que convergen en aspectos como la simultaneidad de la recogida y análisis de datos en un proceso interactivo, la construcción de códigos y categorías analíticas a partir de los datos, no a partir de hipótesis preconcebidas, el uso del método comparativo constante, el muestreo teórico dirigido a la obtención de datos para la construcción de teoría o el análisis de acciones y procesos en lugar de temas y estructuras, entre otros” (Charmaz, 2006, citado en González-Teruel, 2015, p.323).

Este enfoque es utilizado para crear categorías teóricas a partir de los datos y del análisis de las relaciones relevantes que hay entre ellos. Es decir, a través de los procedimientos analíticos se construye una teoría que está fundamentada en los datos, y de ahí su nombre (Charmaz, 1990).

En torno a la Teoría Fundamentada y las campañas de publicidad social, existen diversas investigaciones (Hunziker, *et al.*, 1998; Okazaki, *et al.*, 2012). Específicamente, González-Teruel (2015) señala que en las investigaciones que involucran a las/os usuarias/os de redes sociales por

lo general se utilizan tres estrategias metodológicas: la Teoría Fundamentada, el Análisis de Contenido y el Análisis del Discurso. En esta investigación, se realiza un análisis de contenido descriptivo de temáticas entendido como:

“un método que apunta a descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un memorando, etc., clasificando y/o codificando los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido..” (Mayer y Quelle, 1991, p.473).

La metodología de esta investigación tomó en consideración metodologías utilizadas en investigaciones sobre racismo y YouTube como Banaji (2012), Van Zoonen (2011) y Lange (2007), y se desarrolló en cinco etapas:

- i. En la primera etapa se establecieron los criterios para construir una base de datos para delimitar el análisis de los comentarios del Viral sólo en YouTube y en el canal de videos “Racismo en México”, durante su primer año subido a la red, del 16 diciembre de 2011 al 16 diciembre de 2012, y solamente comentarios hechos en México;
- ii. En la segunda etapa se integró un universo muestral con 7251 comentarios sobre Viral hechos en el canal de videos de YouTube “Racismo en México”, entendiéndose por muestra al conjunto de cosas, personas o datos elegidos que se consideran representativos del grupo al que pertenecen y que se toman para estudiar o determinar las características del grupo (Strauss y Corbin, 2002);
- iii. En la tercera etapa, a partir del universo muestral, se hizo la selección de una muestra aleatoria, mediante un muestreo sistemático con intervalo constante con una selección de 30 comentarios + 1 escalón (Sánchez-Crespo Benítez, 1998). En la selección aleatoria se tomó en consideración que en los comentarios se hablara del racismo en México, y/o del racismo y las/os mexicanas/os, más allá de que los comentarios estuviesen escritos en español³; y que los comentarios fueran de un mismo comentarista en no más de dos

3 Se consideró la posibilidad de que un/a mexicano/a escribiera en otro idioma refiriéndose a México y esto sucedió con dos comentarios en inglés.

ocasiones, para evitar que algún/a comentarista pudiera influir de manera importante en los resultados de la muestra. En este sentido, cuando se hizo la selección con el intervalo de 30 + 1 escalón, un comentario hecho por alguien que ya había comentado dos veces, o un comentario que no hacía referencia al racismo en México o a las/os mexicanas/os, se saltaba al siguiente comentario en orden de numeración, para su selección en la muestra;

- iv. En la cuarta etapa, los comentarios fueron simultáneamente seleccionados y analizados, generándose a partir de los mismos diversos subcomentarios que se codificaron en 13 categorías y 53 subcategorías según su contenido, construyéndose mediante una metodología mixta cualitativa y cuantitativa, dos tablas de análisis a este respecto. El procedimiento de clasificación de los subcomentarios de la muestra aleatoria se llevó a cabo a partir del análisis de contenido de cada comentario seleccionado. Los comentarios se seleccionaron y fueron analizados hasta encontrarse el punto de la saturación de la muestra que se obtuvo en el comentario número 174,⁴ y el subcomentario número 284. Se entiende por “saturación de la muestra”, el llegar a un punto en la investigación en el cuál la recolección de datos parece ser contraproducente, pues los nuevos datos ya no añaden mucho a las explicaciones que se han obtenido con los datos anteriores hasta ese momento (Strauss y Corbin, 2002);
- v. Finalmente, en la quinta etapa, la codificación realizada de estos comentarios fue sometida a una prueba de confiabilidad entre codificadores/as (*intercoder reliability*) para corroborar si la clasificación hecha por un/a codificador/a, correspondería en un porcentaje importante de coincidencias con la clasificación hecha por otro/a codificador/a con respecto a las 13 categorías y a las 53 subcategorías de análisis generadas. Goetz y LeCompte (1988, p.221) definen la confiabilidad intercodificador/a como:

“la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos.”

4 Esto significa que se seleccionaron aleatoriamente 174 comentarios de una exploración de entre 5,394 comentarios, que es el 74.4% del universo muestral de 7,251 comentarios ($174 \times [30 + 1 \text{ escalón}] = 5,394$) y $(5,394 * 100 / 7.251)$ (universo muestral) = 74.38).

La prueba se hizo sobre el 20% de los 174 comentarios que integran la muestra aleatoria, por considerarse una cantidad lo suficientemente representativa (Sánchez-Crespo, 1998). Dicho 20% se eligió aleatoriamente, mediante un muestreo sistemático con intervalo constante de cada 4 comentarios +1 escalón, dando un total de 35 comentarios y sus 51 subcomentarios respectivos. La prueba se llevó a cabo con 2 codificadoras distintas y los resultados de la misma obtenidos mediante el coeficiente de Holsti (1969) fueron de un 86% de concordancia con la forma de clasificar las categorías de análisis, y de un 82% de coincidencias en relación a la clasificación de las subcategorías de análisis. Así, al ser el grado de concordancia en la medición entre las/os codificadoras/es de más un 80%, se consideró que la confiabilidad era aceptable para la clasificación (Neuendorf, 2002).

A continuación, se exhibe la Tabla 1, con los principales términos utilizados en este artículo.

Tabla 1.
Definición de términos clave

Comentarios	Son los textos subidos por los/as usuarios/as de YouTube al canal de videos Racismo en México, con respecto al viral Racismo en México.
Universo muestral	Se integra por los comentarios del viral Racismo en México subidos al canal de videos de YouTube Racismo en México, del 16/12/2011 al 16/12/2012, que son 7251 comentarios.
Muestra aleatoria	Se integra por aquellos comentarios del universo muestral seleccionados aleatoriamente cada 30 comentarios +1 escalón, hasta encontrar el punto de saturación de la muestra, localizado en el comentario número 174.
Subcomentarios	Son las frases/oraciones en que las que se dividen los comentarios de la muestra, de acuerdo a su contenido, al ser analizados para su clasificación. De esta manera, los 174 comentarios de la muestra se dividen 284 subcomentarios.
Corpus de estudio	Se refiere a los 284 subcomentarios (6687 palabras) que integran las 13 categorías y las 53 subcategorías de análisis de esta investigación.
Frecuencia (fi)	Es el número de veces que aparece un subcomentario con la misma temática, en una categoría o subcategoría de análisis.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a mi implicación personal con esta investigación, me sitúo como una mujer mestiza de tez blanca, con estudios universitarios y nacida en la Ciudad de México, donde he residido por más de 30 años en búsqueda de desaprender y desprogramar creencias en mi persona y en México, así como los privilegios que les acompañan; y como señalan Strauss y Corbin (2002, p.109):

“Aunque los analistas sostienen que son capaces de “poner entre paréntesis” sus creencias y perspectivas con respecto a los datos, suspendiendo juicios temporales al respecto, hemos encontrado que es más fácil decirlo que lograrlo. Sabemos que nunca podremos estar libres de nuestros sesgos, pues muchos de ellos son inconscientes y son parte de nuestra herencia cultural”.

En este sentido, en la clasificación de los comentarios y su análisis se buscó mantener una distancia al respecto, estoy consciente de que la observación de los datos seguramente fue influida por mi propia experiencia.

El Experimento de los muñecos México

Como se señaló en un inicio, el video “Viral Racismo en México” retoma el “experimento de los muñecos” (*The Clark Doll Experiment*), realizado por la Dra. Mamie Clark y su esposo el Dr. Kenneth Clark en su investigación de maestría en escuelas segregadas e integradas en Estados Unidos. En el experimento, se les pregunta a niños afrodescendientes, con respecto a dos muñecos idénticos en todo salvo en el color de ojos y de piel (uno es negro y otro es blanco), qué muñeco prefieren y por qué; cuál consideran que es el muñeco malo, cuál consideran que es el muñeco bueno, y a qué muñeco se parecen más.

En el caso del “Viral Racismo en México”, que es el primero que se hace en lengua castellana en América Latina y se comparte en redes sociales, los muñecos eran moreno y blanco, y se dio mucha importancia a preguntar los “porqués” de las respuestas a los/as niños/as, cosa que no se había hecho antes y que resultó ser uno de los elementos de donde se obtuvo la información más valiosa dentro del experimento.

En el caso de Estados Unidos, *The Clark Doll Experiment* tuvo un impacto social y jurídico muy importante al evidenciar los contrastes que

existían entre los/as niños/as que asistían a escuelas segregadas en Washington y los que asistían a las escuelas integradas en Nueva York. En 1954, en el caso de *Brown vs La Junta Escolar*, gracias al trabajo de la Asociación Nacional para el Adelanto de la Gente de Color, la Corte Suprema de los Estados Unidos –apoyada en la investigación de los Clark– dictaminó la inconstitucionalidad de las escuelas públicas “separadas pero iguales”, marcándose así el principio del fin de las Leyes sobre segregación racial en ese país. El nombre del caso, *Brown*, se refiere a Oliver Brown, un afroamericano que procuró una reparación legal cuando a su hija Linda, de siete años de edad, se le negó admisión a una escuela primaria reservada para los blancos en la ciudad de Topeka, Kansas, donde vivían en aquel entonces.

En México, aunque el video no tuvo impacto en términos legislativos, ha sido utilizado desde casi ya una década como una herramienta para abrir la discusión sobre el racismo en diversos espacios educativos, sociales y académicos en el país,⁵ en dependencias de gobierno en México, y en otras latitudes.

El “Viral Racismo en México” cuenta con más de 6 millones de visitas en YouTube y con más de 10 mil comentarios, ha sido postado en Facebook más de 150 mil veces y ocupó por 4 días consecutivos el top 100 de los videos más vistos en la red a nivel mundial, llegando al núm. 17 de los videos más vistos por *twitteros* en el mundo.

Junto con el *Cineminuto*, este video se exhibe desde 2012 de manera permanente en el Museo de Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México que tiene un aforo mensual de 30.000 visitantes, siendo una parte importante de ellos/as de estudiantes; y en 2013, la juguetería “Famosa” en alianza con el CONAPRED lanza al mercado mexicano la muñeca Anabella, una muñeca morena, a iniciativa de la Lic. Torres, directora de marketing en México de esta empresa, quien después de ver este video y del señalamiento que se hace en el mismo sobre la dificultad de encontrar muñecas/os morenas/os en las jugueterías mexicanas, decidió a sacar una muñeca morena para este mercado.

5 El *Viral Racismo en México* ha sido incorporado en diversos documentos como: “Materiales audiovisuales para trabajar por la igualdad de trato. Lucha contra la discriminación racial o étnica. Cuaderno Didáctico 2” (2015); y “La discriminación en el Aula. Sexto Encuentro Estatal. Innovación Tecnológica en el aula” (2015). En investigaciones académicas como: *La Influencia de las princesas Disney en la construcción de la feminidad en la infancia* (2015); y *Análisis del spot Racismo en México en el Marco de la campaña del CONAPRED “Por una Sociedad libre de Racismo”* (2012).

Para la realización del video Viral el equipo de la agencia 11.11 Cambio Social, salió a las calles de la Ciudad de México en mayo de 2011 para hacer un primer acercamiento con niños/as de diversas edades y realizar el experimento de los muñecos, constatando que las respuestas de los/as niños/as reflejaban la pertinencia de este experimento en México. En agosto de 2011 la agencia realizó nuevamente el experimento de los muñecos en escuelas públicas y privadas mexicanas, con niñas y niños de entre 5 a 10 años de edad, registrando sus respuestas.⁶ Durante este periodo, se contactó con madres de familia a quienes las respuestas de sus hijos/as les habían desconcertado mucho, ofreciéndoles que tanto ellas como sus hijos/as participaran en un taller sobre racismo en México. El video “Viral Racismo en México” fue realizado por niñas y niños que participaron junto con sus madres en ese taller. Asimismo, ellas dieron su autorización para que sus hijos/as participaran en el video, entendiendo que con ello se podría ayudar a evidenciar y tomar conciencia de este problema en México; madres de familia y niñas/os a las/os cuáles se les está infinitamente agradecidas/os.

El video “Viral Racismo en México” fue reseñado en Chile, Perú, Cuba, Brasil, Colombia, Venezuela, Guatemala, Argentina, Uruguay, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y España; y en televisoras como Univisión, Telemundo, Telesur, TV Pública Argentina, Latin American News, Los Ángeles Times, y La Sexta TV de España; y al nivel nacional por Televisa, TV Azteca, ADN 40 y Canal Once. A raíz de subirse a Youtube en 2011, el experimento de los muñecos, se replicó y subió a esta red en países de habla hispana como Chile, Guatemala, República Dominicana, Perú, y España. Los resultados que se observan en estos videos de Youtube son similares al experimento efectuado en México, sin embargo, se desconoce la metodología para la realización de estos experimentos.

A continuación, se muestra el registro fotográfico del Experimento de los Muñecos original, de los realizados décadas después en Estados Unidos, del experimento realizado en México, y de los experimentos hechos algunos países de América Latina y en España. (Ver imágenes 1, 2 y 3).

6 La investigación hecha por la agencia 11.11 Cambio Social tuvo como finalidad realizar un producto comunicacional de una campaña de publicidad social y no una investigación de corte académico. No obstante, se puede señalar que de los grupos de niños/as a quienes se les realizó el experimento, salones de clase con 20 niñas/os en promedio, el porcentaje de niños/as que frente a la pregunta ¿cuál de los dos muñecos, es el muñeco malo? entre el muñeco de piel blanca y el muñeco de piel morena, señalaron al muñeco de piel morena como el muñeco malo en un porcentaje de arriba del 90%. Esto tanto en escuelas públicas como privadas.

Imagen 1.

Imágenes del Experimento original de Los Clark, y de los documentales “I girl like me”, Conversaciones sobre racismo de MS NBS, en orden respectivo de izquierda a derecha.



Fuente: Imágenes obtenidas de internet.

Imagen 2.

Fotografías del Viral Racismo en México subido a YouTube “Racismo en México, de su exhibición permanente del Museo de Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México, y del contenido del video utilizado en guías educativas en México, de izquierda a derecha respectivamente.



Fuente: Imágenes obtenidas de internet.

Imagen 3.

Réplicas del Experimento de los Muñecos en países de habla hispana después de la Campaña y el Viral Racismo en México.



Fuente: Imágenes obtenidas de internet.

Estudio Empírico

Este apartado se compone de dos etapas. En la primera, se plantea parte de los resultados de mi investigación sobre el análisis de la campaña “Racismo en México” y se abordan los ejes de debate de los comentarios sobre el Viral en Youtube. En la segunda, plantea la discusión, a partir del corpus de estudio generado de los comentarios, en relación a: a) la negación del racismo en México; b) las causas identificadas y no identificadas del racismo en México; c) las conductas racistas identificadas por los/as comentaristas del video Viral.

A continuación, se exhiben dos tablas hechas a partir de la clasificación de los comentarios del Viral: la Tabla 2. muestra las categorías de análisis generadas; y la Tabla 3., las subcategorías identificadas a partir

de las primeras. La primera contiene las 13 categorías de análisis que representan los ejes de debate en torno al Viral, y que son resultado de los comentarios que aparecieron con mayor frecuencia durante la clasificación realizada y explicada en el apartado de metodología. La tabla está ordenada de acuerdo al número de frecuencia (fi) de cada categoría, de las más a las menos recurrentes; y muestra también el porcentaje de las frecuencias de cada categoría (% fi) con respecto a la muestra aleatoria, y el porcentaje de las frecuencias relativas acumuladas (% Fi) de cada categoría, entendidas como la suma consecutiva de frecuencias relativas.

Tabla 2.

Categorías de análisis / ejes de debate en torno al Viral, y las frecuencias de sus subcomentarios, ordenadas de las más a las menos recurrentes.

No.	Categorías de análisis / Ejes de debate sobre el Viral	fi	% fi	% Fi
1.	El Viral no refleja que existe racismo en México	55	19.3%	19.3%
2.	Sí existe el racismo en México	50	17.6%	36.9%
3.	Raza y racismo	40	14%	51%
4.	El Viral sí refleja que existe racismo en México	36	12.7%	63.7%
5.	Niños/as que aparecen en el Viral	36	12.7%	76.4%
6.	Interacciones entre comentaristas en el canal de videos de YouTube	30	10.6%	86.9%
7.	Muñecos que aparecen en el Viral	12	4.2%	91.1%
8.	Metodología en la realización del Viral	7	2.5%	93.6%
9.	Video de parodia del Viral por Werevertumorro	6	2.1%	95.7%
10.	Qué es racismo	5	1.8%	97.5%
11.	En contra del racismo	4	1.4%	98.9%
12.	No existe el racismo en México	2	0.7%	99.6%
13.	CONAPRED	1	0.3%	100%
	Totales	284	100%	100%

Fuente: Elaboración propia, con un porcentaje de confianza de 95% y de error de 7.3%.

Aquí se observa que unos temas son más comentados que otros en relación al experimento de los muñecos en México. De las 13 categorías de análisis, las primeras seis abarcan el (86.9%) de las frecuencias, mientras que las últimas siete, el restante (13.1%). Así, los ejes de debate con mayor presencia fueron:

1. El Viral no refleja que existe racismo en México (19.3%);
2. Sí existe el racismo en México (17.6%);
3. Raza y racismo (14%);
4. El Viral sí refleja que existe racismo en México (12.7%);
5. Niños/as que aparecen en el Viral (12.7%);
6. Interacciones entre comentaristas en el canal de YouTube (10.6%).

En cuanto al contenido argumental de los ejes de debate, en la Tabla 3. que se exhibe más adelante, se muestran las 19 subcategorías más importantes de entre las 53 subcategorías generadas a partir de las 13 categorías de análisis. Estas subcategorías que representan el 61% de la muestra, dejan ver los contenidos argumentales de las categorías de análisis / ejes de debate en torno al Viral que se agrupan en los siguientes bloques temáticos:

- La existencia del racismo en México;
- La inexistencia del racismo en México;
- Los/as niños/as que aparecen en el Viral Racismo en México;
- Las burlas, insultos y comentarios hacia los/as niños/as que aparecen en el Viral, hacia grupos de población específica y entre comentaristas de YouTube.

Estos bloques son objeto de discusión en el siguiente apartado. No obstante, se destaca que, de todas las subcategorías de análisis, las más recurrentes fueron: la de “Burlas e insultos hacia los/as niños/as morenos/as por sus respuestas en el Viral”, con un 5.6% y la de “Burlas, insultos y comentarios entre los/las comentaristas de YouTube” (5.3%). Esto implica que un 10.9% de la muestra se refiere a burlas e insultos y refleja parte del tono de discusión ofensiva (*haters*) que se da en las redes sociales, y también la emocionalidad que genera un tema incómodo como lo es el racismo.

Se señala también, que en los siguientes rubros se citan textualmente los contenidos de comentarios hechos en YouTube en el canal de videos “Racismo en México”. Estos contenidos aparecen entre comillas y transcritos tal y como fueron redactados. Los comentarios son parte de una amplia base de datos que se pone a disposición de quien le interese investigar sobre el tema del racismo en México.

Tabla 3.

Las 19 subcategorías de análisis principales ordenadas por frecuencias, de las más a las menos recurrentes.⁷

Nº	Subcategoría / Contenido argumental	Categoría a la que pertenece / eje de debate	fi	% fi	% Fi
1	Burlas e insultos hacia los/as niños/as morenos/as por sus respuestas en el Viral	5. Niños/as que aparecen en el Viral	16	5.6%	5.6%
2	Burlas, insultos y comentarios entre los/as comentaristas de YouTube, en general	6. Interacciones entre los/as comentaristas de YouTube	15	5.3%	10.9%
3	Comentarios negativos con respecto al Viral	1. El Viral no refleja que existe racismo en México	11	3.9%	14.7%
4	Racismo y la educación	2. Sí existe el racismo en México	11	3.9%	18.6%
5	Las respuestas de los/as niños/as del Viral son por psicología de color	1. El Viral no refleja que existe racismo en México	10	3.5%	22.1%
6	Las respuestas de los/as niños/as de Viral se deben a que son pequeños/as	1. El Viral no refleja que existe racismo en México	10	3.5%	25.7%
7	Las respuestas de los/as niños/as del Viral son por la educación que les dan sus padres	4. El Viral sí refleja que existe racismo en México	10	3.5%	29.5%
8	Es triste lo que el Viral refleja sobre el racismo en México	4. El Viral sí refleja que existe racismo en México	9	3.2%	32.7%

⁷ En esta tabla se observa la frecuencia (fi) de los subcomentarios, el porcentaje de frecuencia relativa (% fi) y acumulada (% Fi) de cada subcategoría con respecto a la muestra aleatoria.

9	Burlas, insultos y comentarios a grupos de población específicos	3. Raza y racismo	9	3.2%	35.5%
10	El Viral no demuestra que existe racismo en México	1. El Viral no refleja que existe racismo en México	8	2.8%	38.3%
11	Racismo y los medios de comunicación masiva	2. Sí existe el racismo en México	8	2.8%	41.1%
12	Racismo en México y en el mundo	2. Sí existe el racismo en México	8	2.8%	44%
13	Racismo de Estados Unidos hacia México	3. Raza y racismo	8	2.8%	46.8%
14	Burlas e insultos en general, hacia los/as niños/as que aparecen en el Viral	5. Niños/as que aparecen en el Viral	8	2.8%	49.6%
15	Racismo y la piel morena	2. Sí existe el racismo en México	7	2.5%	52.1%
16	Racismo hacia afrodescendientes	3. Raza y racismo	7	2.5%	54.5%
17	Mestizaje / grupos raciales en México	3. Raza y racismo	7	2.5%	57%
18	El Viral demuestra que existe racismo en México	4. El Viral sí refleja que existe racismo en México	7	2.5%	59%
19	En el Viral una niña contestó que ningún muñeco es malo	5. Niños/as que aparecen en el Viral	7	2.5%	61.9%

Fuente: Elaboración propia, con un porcentaje de confianza de 95% y de error de 7.3%.

La negación del racismo en México en los comentarios del Viral

El racismo existe y persiste, en cierta medida, en todas las sociedades, en todos los países y en todas las regiones del mundo. Sus manifestaciones varían entre culturas, contextos y momentos históricos; sin embargo, existe un elemento en común: prácticamente en todas las culturas, países y regiones, se niega su existencia (Dulitzky, 2000, p.1). El negar el racismo da cuenta de los procesos de invisibilización, naturalización y legitimación, de un sistema basado en categorías racializadas y socialmente construidas (Riedemann y Stefoni, 2015) en este caso, del sistema mexicano. Así, en comentarios del Viral se identifican varios de estos

procesos a la luz de ideas concretas que niegan al racismo en este país. Ideas como:

- Si estamos todos/as mezclados/as no puede haber racismo;
- Lo que quieren es hacer con este Viral es hacer quedar mal a México;
- Los racistas son *los gringos*, no los/as mexicanos/as;
- Las respuestas de los/as niños/as del Viral son por una cuestión de psicología de color, son porque los/as niños/as están pequeños y no saben, y son por instintos naturales;
- “Yo respeto, pero...”;
- El problema en México es un tema de clasismo, no de racismo.

Del total de subcomentarios analizados sobre el Viral, un 36.9% señalaron que existe racismo en México o que el Viral refleja que existe racismo en México, mientras que un 20.1% afirmaba que no. Llama la atención que, en 2011, un 20.1% de los/as comentaristas sostuviera que no existía el racismo en México, muy al contrario de lo que señalaba la Encuesta Nacional sobre Discriminación, ENADIS, en México realizada solo un año antes, en la que se establecía que:⁸

- El 54.8% de la gente en México afirma que a las personas se le insulta por su color de piel; lo que representa a 61 millones y medio de personas;
- Cuatro de cada diez personas opinan que en México se trata a la gente de forma distinta según su tono de piel; lo que representa a 44 millones novecientos mil personas;
- El 23.3% de la población mexicana no estaría dispuesta a compartir casa con personas de otra raza; lo que representa a 26 millones y medio de personas;
- El 15% de las personas han sentido que sus derechos no han sido respetados por su color de piel; lo que representa a 16 millones ochocientos mil personas;
- El 19% de las minorías étnicas en México perciben la discriminación como el principal problema; y cuatro de cada diez miembros de un grupo étnico en México considera que no tiene las mismas oportunidades que los/as demás para conseguir un trabajo.

8 Disponible en: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

La postura del Estado mexicano y de sus políticas públicas en materia educativa, sanitaria, política, económica, social y cultural, hasta épocas recientes, fue la de negar la existencia del racismo en el país. Ejemplo de ello, es la declaración del representante mexicano ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de la ONU, quien señala con respecto al levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, lo siguiente:

“...que ese conflicto no era más que un estallido doloroso de la desesperación que hunde sus raíces en la miseria... ...que, desde comienzos del conflicto, el Gobierno federal había reconocido la razón de una serie de motivos que habían incitado a los miembros de las comunidades indígenas a la rebelión, motivos que arrancan de la marginación económica y social y que no tienen relación alguna con el racismo ni la discriminación racial” (ONU, 1996, p.2).

Por otra parte, tras el análisis de los comentarios del Viral, se observa que el 96.4% de los comentarios que niegan la existencia del racismo en México, lo hacen a partir de negar el racismo en el Viral y no negando el racismo en la sociedad mexicana (3.6%). Esto deja ver una falta de argumentos en la negación del racismo, incluso cuando se señala directamente que no existe el racismo en la realidad mexicana. Por ejemplo, el comentario del Viral: “el entorno es predominantemente anti-racista” deja ver lo señalado por autoras/es como Moreno Figueroa (2012) y Saldívar (2012), con respecto a pensar a México como una sociedad mestiza en la que no se puede hablar de racismo o de una cultura racista porque todos/as estamos mezclados; o cómo señala Moreno Figueroa (2012) “no viene al caso, aquí todos somos mestizos”. Por supuesto, hay unas mezclas mejores que otras y basta revisar el sistema de castas colonial para entender por qué subsisten expresiones en México como “hay que mejorar la raza”, y el porqué de comentarios del Viral como: “Es una tristeza ver como la ñees en Mexico no siente respeto por las raíces de nuestra raza, como es posible que estos niños no puedan apreciar su raza”.

La idea de desracialización descrita por Moreno Figueroa (2012, p.19) como el proceso de normalización racial y racista que permite que el pueblo mexicano se exprese y esté convencido por la idea de que en México no hay racismo porque “todos somos mestizos”, y que los/as mexicanos/as no somos “sujetos raciales” sino sujetos nacionales y ciudadanas/

os, se observó claramente en comentarios como: “Lo más importante es reconocer que México es una nación megadiversa y el color de piel, cabello u ojos, es intrascendente e irrelevante”. Así, se retoma la idea que el mestizaje es anti-colonial, lo que no es lo mismo que anti-racista, como señala el Colectivo para Eliminar el Racismo en México, COPERA.

Por su parte, Van Dijk (1992, p.87) afirma que la negación del racismo es una de las características centrales del racismo contemporáneo, y define cuatro estrategias utilizadas para su negación, que se constatan en los comentarios analizados del Viral:

- i. La primera es una estrategia de negación directa en la que se rechaza la acusación implícita o explícita de racismo sin mayores explicaciones. Es un mecanismo de defensa utilizado para salvaguardar la propia imagen positiva ante una amenaza que pueda dañarla. Mecanismo que se observó en comentarios como: “Culturalmente somos antirracistas” y “¿Qué tiene de malo? Todo lo que dijeron los niños es la verdad. No han sido contaminados por el correctismo político”;
- ii. La segunda estrategia es la de argumentar que no ha habido intención de actuar de manera racista (Van Dijk, 1992, p.92). El tema de la intencionalidad es central en las estrategias de defensa, puesto que en la práctica es difícil demostrar que una persona actuó con una intención racista. Edelstein (en Riedemann y Stefoni 1999, p.265) señala que en esta forma de negación se destacan las bromas, chistes y burlas definidas como “discursos no serios” que tienen dos características fundamentales: por un lado, revelan prejuicios y estereotipos existentes en la sociedad; y por otro, los reproducen y contribuyen a su consolidación, favoreciendo su amplia y rápida circulación. Esto se observó en comentarios como: “CON RAZON MICHAEL JACKSON SE CAMBIO DE COLOR” y “me pregunto si las niñitas imbeciles estas opinaran lo mismo del bebe negrito una vez que este crezca y se ponga bien mamey y ellas en cambio sean unas cuarentonas calenturientas con la fama que tienen los de color de calzar grande lo dudo mucho jajaja xD”;
- iii. La tercera estrategia de negación es la mitigación, entendida como bajarle el perfil a una situación; minimizarla, usar eufemismos o intentar dar una justificación a un discurso o una acción racista

(Van Dijk, 1992, p.93). La minimización puede ocurrir, entre otras formas, a través de la calificación de las situaciones racistas como incidentes aislados o de responsabilidad individual y acotada, y no de responsabilidad colectiva o institucional. Este autor señala que esa forma de negación se basa en la creencia de que, si uno/a tiene un buen argumento, entonces la acción racista se ve legitimada. Ejemplo de esto, son comentarios como: “pa k verga acen esas preguntas preguntele eres razista y puto por que lo pinches negros se an ganado su reputacion como peleoneros y matones tambien nosotros los mexicanos”;

- iv. La cuarta estrategia es revertir la acusación. Esto es, que la persona que acusa a otra de ser racista es, a su vez, acusada de ver racismo donde no lo hay, de ser demasiado sensible, exagerada e intolerante (Van Dijk, 1992, p.93). Ejemplo de ello, son comentarios como: “los racistas son los q realizaron este video son puras mentiras” y “qui el puto racista es el que subio el video.chinsssss aa tooooo ddaaaaa tu puuuuu taaaa maaaaaaadreeee video ojt manita abajo”. Comentarios como: “Esto es el tipo de cosas que hace que México no avance, uno ve esto y piensa muchas cosas negativas de su país lo cual hace que la gente piense que si hacen el bien nada va a cambiar jamas” reflejan drásticamente lo señalado por Van Dijk (1992, p.89) en el sentido de que la negación del racismo tiene una dimensión individual y una dimensión social. Según este autor, a las personas no sólo les preocupa que ellas parezcan racistas, sino que también tienen interés en defender la imagen de su endogrupo, como en el comentario: “YO CREO QUE EN CUALQUIER PAIS SERIA LO MISMO”. En este contenido, el dramatismo de la asociación México-racismo se suaviza al extenderla a “pasa en todo el mundo”. Desde este punto de vista, cualquier intento por evidenciar públicamente el problema incómodo del racismo, se vive como ganas de desprestigiar al país: “...en si lo que quisieron hacer con este video es hacer quedar mal al pueblo mexicano con esas cosas”; y si es hecho por una/un mexicana/o, se lee con un matiz casi de traición, como se observa en el comentario: “y como siempre el estudio fue hecho por mexico:) la niña del minuto 0:16 es menos discriminado y mas madura que los adultos que hicieron el video:)”;

También, en los comentarios se observan contenidos en los que se señala que el racismo existe en Estados Unidos y no en México, por ejemplo, en: “donde si hay rasiste es haya con los pin.... gringos haya si hay rasismo de a ma....s” y “Empezando por estados unidos, donde existen asociaciones clandestinas exclusivamente formadas para realizar rasismo a los indocumentados o a personas de color”.

Estos contenidos reafirman lo mencionado por Van Dijk sobre la defensa del endogrupo y concuerdan con lo señalado por Dulitzky (2000, p.1) sobre la postura generalizada de América Latina frente al racismo; en especial de sus gobiernos, bajo la cual existe una cierta presunción de superioridad moral frente a los Estados Unidos, tras afirmarse que “en nuestros países no tenemos segregación racial como la estadounidense”, resaltándose que se vive en crisoles de raza, en democracias raciales, o en un completo mestizaje, como justificación para evadir el tema.

Por otro lado, a su vez, en los comentarios del Viral se distinguen contenidos en los que se niega que exista el racismo en México, y sin embargo, se reconoce el racismo al que se enfrentan los/as mexicanos/as que viven en Estados Unidos, y del cual sí tienen conciencia: “estos niNos dicen eso porque no viven en USA pero si vivieran aqui se darian cuanta que los que mas odian a los mexicanos son las personas de color blanco” y “Racismo en EUA donde nos dicen latinos”.⁹

En estos contenidos se evidencia cómo la visibilización o invisibilización de un fenómeno social en la esfera pública, marca la diferencia en cuanto a la claridad que tienen las personas en definir lo que les sucede: “... y solo tienen que vivir en usa para saber lo es el racismo aki es donde solo c abla de eso”. En este comentario no se señala si en México se viven o no circunstancias similares a las que se experimentan en Estados Unidos, sino que en Estados Unidos se habla de eso. Pareciera ser que la discriminación que sufren los/as mexicanos/as en Estados Unidos se entiende que es por racismo, mientras que la que viven en México, se entiende que es por pobreza.

Finalmente, en cuanto a los argumentos sobre porqué no existe el racismo en México por parte de los/as comentaristas del Viral, éstos se basan en afirmar que las respuestas de los/as niños/as se deben a: i) una cuestión de psicología de color, ii) a que los/as niños/as son pequeños/

9 En 2011, la población de mexicanos/as viviendo en Estados Unidos, de acuerdo con el Migration Policy Institute era de 11.7 millones. Lo que representaban el 4% de la población total estadounidense.

as, iii) a la forma de hacerles las preguntas, iv) a que eso no es racismo, y que solo expresan sus instintos naturales. Estos planteamientos abarcan el 16.3% de la muestra y en este apartado se hará referencia dada su frecuencia (3.5%) al argumento de que las respuestas de los/as niños/as se tratan de una cuestión de psicología de color y no de racismo. Así, esta idea se observa en comentarios como: “Este video solo muestra la poca capacidad de las personas que organizan este tipo de estudio al inducir inconscientemente a los niños a contestar solo por el patron luz-oscuridad” y “no es racismo, los niños solo relacionan los colores (negro)=malo y (blanco)=bueno. no hagan tanto mitote”, y resulta llamativo que se haga referencia a la psicología de color y no a la pigmentocracia.

La psicología de color analiza la relación entre el color y las emociones (Heller, 2004), sin embargo –hasta donde se tiene conocimiento– en esta teoría no se identifica el simbolismo de los colores con los tonos de piel del ser humano. Aunado a esto, analizando las respuestas de los/as niños/as que aparecen en el Viral con respecto a los muñecos, se observa que su elección no tiene que ver con emociones generadas por el color, sino con prejuicios asociados a tonos de piel. Esto se puede ver en respuestas como: El muñeco moreno es malo “porque está café...porque pega” (min. 1:58) y el muñeco blanco es bueno “porque sus ojos están bonitos y su raza también” (min. 2:07). En estos comentarios se observa cómo la elección del muñeco no tiene que ver con emociones generadas por el color, sino con prejuicios asociados a tonos de piel y al imaginario colectivo mexicano en relación a los mismos. El muñeco moreno es visto como alguien que genera desconfianza y pega, mientras que el muñeco blanco como alguien cuya raza es bella y por eso es digno de ser bueno. Estas precisiones se deslindan de lo señalado por la psicología del color y se internan en el terreno de la pigmentocracia; la cuál estudia la relación de los tonos de piel entre las personas y el simbolismo que éstos tienen en un contexto social determinado y en una relación de poder (Lipschütz, 1975).

Pigmentocracia es, entonces, la relación entre el poder y el color de la piel y otros rasgos fenotípicos (Vargas, 2015); y en el caso mexicano es la legitimación del dominio de personas de piel blanca sobre personas de piel oscura. Sánchez Pérez (2012, p.1503) afirma que si bien es cierto que México no es una sociedad abierta- y oficialmente pigmentocrática como lo fue en su etapa colonial, existen indicios y elementos identificables en las prácticas y en las representaciones cotidianas que pueden estar vinculadas a ésta, y que dejan ver que la idea de inferioridad o de superioridad

étnico-racial ha prevalecido entre el grueso de la población; y esto también permite entender, como se mencionó con anterioridad, por qué en las réplicas realizadas después del Viral en diversos países de América Latina, el resultado ha sido el mismo: el muñeco blanco es el bueno y el moreno es el malo.

Causas del racismo identificadas y no identificadas en los comentarios del Viral

Tras el análisis de los comentarios del Viral se observaron causas del racismo en México identificadas, y no identificadas. Con respecto a las primeras, éstas se relacionan con: la educación (3.9%), los medios de comunicación (3.2%), la familia (1.8%), la sociedad y cultura (1.1%), y el colonialismo (0.7%). Llama la atención que el colonialismo casi no sea mencionado en los comentarios pese a ser una de las causas del racismo sobre las que más se reflexiona en la academia. Esto refleja la brecha que existe entre los discursos teóricos sobre el racismo en México y el conocimiento por parte de la gente en general/comentaristas de Youtube al respecto.

En cuanto a las causas no identificadas del racismo en los comentarios del Viral, éstas tienen que ver con la invisibilización de actores relevantes sobre el tema como: la escuela y el Estado mexicano. El que aparezcan niños/as en el Viral deja ver matices menos explorados sobre la discusión del racismo en México, como la creencia de que la familia es la principal responsable de la educación anti-racista, y la sanción directa hacia los padres sobre las actitudes racistas de sus hijos/as, minimizándose el papel de la escuela y el Estado como reproductores de una ideología racista. Se deposita una gran "culpa" de las actitudes racistas en los/as niños/as que aparecen en el Viral y en sus padres, cuando irónicamente, estas madres y padres accedieron a que sus hijos/as participaran en el video Viral para ayudar a eliminar el racismo en México. Todo lo contrario de lo que se afirma sobre ellos.

La palabra "escuela(s)" aparece sólo 3 de un total de 6687 vocablos que integran la muestra aleatoria, y la palabra Estado no figura en la muestra. Así, de acuerdo a los comentarios del Viral, el que México sea racista se disocia del Estado mexicano; y por lo que concierne la escuela, se distinguen dos posturas al respecto. Por un lado, la de verla como un espacio que educa y evita conductas racistas, en comentarios como: "... pura mierda tiene en la cabeza pregunteles a niños k ban a la escuela";

y por el otro, la de verla, como un lugar neutro en donde suceden conductas racistas entre compañeros/as, sin que la escuela tenga un papel al respecto: “Recuerdo que yo orgulloso de mis raíces siempre decía que era de Oaxaca y en la escuela unos bien prietos me decían guajaco...”. Velasco Cruz (2016) subraya la dificultad de que se cuestione el papel que la educación escolar tiene en la reproducción del racismo y de las prácticas racistas en las escuelas mexicanas. Afirma que pocas investigaciones han reparado en el hecho de que la educación formal o escolarizada no solamente reproduce el racismo, sino que también lo origina. Por ejemplo, actualmente existen 494 municipios en este país donde más del 40% de sus habitantes hablan una lengua indígena y, sin embargo, esto no se refleja con una verdadera educación bilingüe de calidad, no solo para la población indígena, sino para toda la población mexicana en general.¹⁰ De igual manera, de acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI de 2015, en México 1,725,620 personas hablan náhuatl. No obstante, este idioma no se estudia en las escuelas públicas de este país, y ante su desconocimiento y, en muchos casos, desprecio hacia las lenguas originarias, éstas se encuentran en peligro de extinción.

Uno de los principales problemas cuando se habla del racismo es pensarlo en términos de responsabilidad personal y no como un sistema o una estructura que lo impulsa y reproduce. Riedemann y Stefoni (2015, p.14) señalan que una de las críticas centrales a la educación multicultural por parte de la educación anti-racista, ha sido el presentar al racismo como producto de la ignorancia y de los prejuicios individuales, en vez de poner en el centro el tema de las relaciones de poder, las instituciones y a *lo político* en general. Como se señaló, en diversos comentarios se asume al racismo como un acto de responsabilidad personal depositado en:

- i. Los/as niños/as que aparecen en el mismo: “CHINGEN A SU MADRE PINCHES CHAMACOS NALGAS MIEDAS!!”, “es mas la gente haci como estos pendejos no merecen la vida y aun menos sus padres que los crían así”
- ii. Los padres de familia de los/as niños/as que aparecen en el mismo: “habla de la estupidez, estupidez que se transmite de los padres a los hijos”, “NO LE ECHEN LA CULPA NI EEUU NI A LA TELE NI TODO

10 Con respecto a los problemas de la educación intercultural bilingüe en México se puede consultar en: <https://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/>

- QUE SE OCURRA DECIR, SI NO A LA POCA EDUCACIÓN QUE SE LES DA A ESOS NIÑOS EN CASA Y VERÁN QUE NI LA TELE PODRÁ CAMBIAR LA MANERA DE PENSAR DE ESOS NIÑOS...”;
- iii. La familia: “YO PIENSO QUE REALMENTE LA CULPA ESTA EN LA FAMILIA..”, “SI TU FAMILIA TE ENSEÑA VERDADEROS VALORES NO EXISTIRIAN ESTAS IDIOLOGIAS Y PRUEBA DE ELLO ES LA NIÑA DEL SEGUNDO 18”;
 - iv. Los individuos a título personal: “.y entre la gente adulta que es racista sin duda debe haber un autoaborrecimiento a lo que es si es de piel morena...”.

En todas estas situaciones, la explicación de la culpa o responsabilidad por las actitudes racistas obedece a una forma de ser personal. Esta explicación individualizada desconoce lo planteado por el “racismo institucional” entendido como un sistema desigual en el que por motivos racistas hay una diferencia en el acceso a bienes, servicios y oportunidades dentro de una sociedad para grupos determinados. Diferencia que cuando es parte integral de las instituciones públicas y privadas – organismos públicos gubernamentales, empresas comerciales privadas, universidades, organizaciones sociales, etc.– se vuelve una práctica difícil de erradicar (Carmicheal y Hamilton, 1960). En el caso de México, Stavenhagen (2014, p.231) señala que más complejo aún que el problema del racismo institucional es el del racismo estructural; un racismo “más profundo, más enraizado en la historia misma del país que comenzó desde el momento de la conquista pero que no acabó con la Independencia y en el México independiente, sino que, por el contrario se fortaleció y se hizo más agudo en el México republicano y aún post-revolucionario, porque está vinculado al poder político y económico”.

Si el concepto de racismo no está posicionado claramente en el discurso público mexicano, mucho menos lo están los conceptos de racismo institucional o estructural. De esta forma, el marco teórico que permite entender al racismo como un problema sistémico, es desconocido para mucha gente, reduciéndose así las opciones de análisis y mirada sobre este fenómeno.

Conductas racistas en México según los comentarios del Viral

En este apartado se hace referencia a conductas racistas en relación a personas de tono de piel morena, personas de tono de piel blanca, y personas afrodescendientes, que son los tres tonos señalados mayoritariamente en los comentarios del Viral.

Con respecto a las personas de piel morena, de lo que más criticado en los comentarios era que los/as niños/as morenos/as discriminaran al muñeco moreno (5.6%). Esto se refleja en contenidos como: “LA NIÑA DEL SEGUNDO 37 DISE QUE QUE MUCHECO ESTA FEO Y CONTESTA EL NEGRO Y NO SE AH VISTO ELLA!”, “..Y también la niña del 0:40, pues debe de dolerle mucho verse en un espejo y el del 1:58, hay que entenderle a lo mejor sufre maltrato” y “lo cagado es que los morenos le tiren a los morenos, no la chinguen!”. Detrás de esta sanción hacia los/as niños/as, está la dificultad para dejar de ver sus conductas como una elección personal, y verlas como el resultado de un sistema de dominación que hace que las fomente; misma discusión que se sostiene, por ejemplo, sobre las mujeres que educan a sus hijas/os de manera machista. Esto también se observa en comentarios del Viral en los que personas morenas señalan experiencias en las que han sido insultadas por gente morena, como, por ejemplo: “cuando digo que soy morena (y lo soy) la gente me insulta principalmente porque son mas oscuros y quieren seguir en la gama del “blanco mexicano”. Que pena.”. Al respecto, es fundamental entender que el racismo implica un abuso de poder, y un ejercicio de control sobre el acceso a los recursos de valor y a la mente de las personas ya sea mediante discursos persuasivos, informaciones sesgadas, educación, etc. Es por esta razón que lo esencial no va a cambiar mientras no cambien las relaciones de desigualdad (Saldívar, 2002).

En cuanto a las conductas racistas y la tez blanca que representan el 3% de los comentarios de la muestra, se discuten dos cuestiones: la primera, se refiere a las ventajas que tienen las personas blancas en México sobre el resto de la población, mientras la segunda es acerca del racismo que sufren los/as blancos/as el mito del “racismo a la inversa”. En cuanto a las ventajas que viven las personas de piel blanca en México se encontraron solo 4 comentarios en la muestra, lo que llama la atención puesto que es un tema que pone el foco en uno de los elementos constitutivos del racismo, el privilegio racial/blanquitud definido como “una mochila invisible,

llena de mapas, compases y otros valiosos recursos que solo las personas blancas poseen”; y como “la experiencia de ventajas que los/as blancos/as experimentan basándose exclusivamente en sus características físicas y sociales” (Balcazar *et al.*, 2011, pp.86-87). Esto se observa en comentarios como: “es también muy común que a las personas de tez blanca se les trate como superiores y a los de tez morena como inferiores...”.

Por otra parte, con respecto a la segunda cuestión, que se refleja en comentarios como: “también existe el racismo por parte de los negros hacia los blancos...”. Saldívar (2012) señala que se confunden las conductas discriminatorias con las conductas racistas y afirma que, en el caso mexicano, las personas blancas pueden sufrir una discriminación en un momento específico; sin embargo, señala que dicha condición física o cultural no implica una exclusión sistemática de la sociedad, como sí sucede con el racismo hacia las personas morenas, afrodescendientes y otras que no obedecen al patrón privilegiado de la “piel blanca”, y que sistemáticamente ven afectada su realidad cotidiana debido a la manera en que está organizada la sociedad. Por tanto, el concepto del “racismo a la inversa” no existe.

Finalmente, con respecto a las personas afromexicanas y las conductas racistas, se señala que, aunque existen 1,4 millones de afrodescendientes en México que representan el 1.2% de la población total del país (INEGI, 2015), se les reconoció como pueblo originario hasta 2014, constitucionalmente hasta 2019, y se incorporó una pregunta de auto-adscripción étnica para esta población hasta el Censo de Población y Vivienda del INEGI de 2020. Esta discriminación y racismo se observa también en el análisis de los comentarios del Viral, donde el 2.5% de la muestra hace referencia a las personas afrodescendientes principalmente en dos sentidos: por un lado, rechazando a esta población con comentarios como: “hahaha todos los negros son feos hahahahaha” y “Yo respeto pero no por eso debo de aceptar lo k no me gusta ‘NIGGAS’”; y por el otro, cuestionando la existencia de personas afrodescendientes en México, mediante comentarios como: “Que mal que esperen que los niños se identifiquen con el muñeco negro, en primera son mestizos y en ese caso se parecen más al blanco porque tienen genes de caucásicos heredados de los españoles, en cambio los genes africanos en México son muy mínimos”.

Conclusiones

Este capítulo aporta una visión sobre lo que usuarios/as de YouTube discutían en relación al racismo en México en 2012. Aunque la discusión sobre este tema ha avanzado los últimos años, se considera que, desafortunadamente, en muchos casos las afirmaciones hechas en los comentarios con respecto al Viral siguen manteniéndose vigentes. En este sentido, el estudio de las redes sociales y el racismo en México, en especial, a partir de datos empíricos, puede aportar enormemente a la academia y a la generación de mensajes sociales sobre el racismo en este país. Así, en este trabajo se identifican ejes temáticos y estrategias importantes a considerar en futuras estrategias y campañas sobre racismo en México, y que son los siguientes:

En todo el corpus de estudio se observó un sólo comentario con respecto al colonialismo en relación con el racismo en México, y ninguno con referencia al Estado mexicano. Esto deja ver la urgente necesidad de crear puentes comunicacionales situados, contextuales y sencillos para el entendimiento cotidiano de este fenómeno en los espacios fuera de los círculos académicos. Asimismo, es importante seguir desmitificando la idea de que “el racismo está fuera de México”, postura cada vez más desdibujada frente a las tensiones generadas por las caravanas migrantes en la frontera sur del país. También, la idea de que “la familia mexicana lo puede todo”, para lo cual habría que continuar evidenciando el racismo estructural y la carga que se deposita en la familia y en la persona a título individual “échale ganas”, es decir, hay que generar mensajes que rompan con la idea de que los responsables de la educación con respecto al racismo son casi exclusivamente las madres y los padres de familia.

Con respecto a la escuela, también hay que desmitificar el concepto de la “escuela pública en México” como espacio neutro en el que se educa para evitar prejuicios racistas; y evidenciar que, muchas veces, es el lugar donde éstos se (re)producen. En este sentido, es fundamental la discusión y el impulso de una agenda anti-racista a nivel nacional en México con énfasis especial en el ámbito educativo.

Es importante continuar con la visibilización y el reconocimiento de la población negra, afromexicana y/o afrodescendiente, deconstruyendo los esencialismos y estereotipos con respecto a este sector de población a través de campañas sociales y políticas públicas. Esta necesidad claramente se identificó en la discusión sobre el color del muñeco moreno en

el video Viral, interpretándolo como muñeco negro y al ser negro, como ajeno de la realidad nacional.

Otro tema es generar campañas que sea específicamente sobre el racismo en México y no sobre discriminación para hablar de racismo, puesto que, de esta forma, el mensaje se diluye. También, generar campañas que aborden el privilegio blanco, y mensajes que ayuden clarificar la diferencia entre la pigmentocracia y la psicología de color. Se recomienda, asimismo, profundizar en mensajes que aborden la emocionalidad que el racismo provoca. En otras palabras, enfocarse en la dimensión emocional de este fenómeno, puesto que no siempre se pueden expresar o reconocer las emociones que el racismo causa, lo que dificulta identificarlas y, consecuentemente, el poderlas trabajar.

Es fundamental abordar la dimensión emocional del racismo al lado de la estructural, porque trabajar solo una de estas dimensiones no es suficiente, como lo señala el Colectivo para Eliminar el Racismo en México, COPERA. En este capítulo se mostró que cuando se negaba la existencia del racismo se hacía sin argumentos concretos. Por ello, es de suma importancia impulsar mensajes que difundan el concepto del racismo estructural y de cómo opera en lo cercano: en el espacio íntimo y cotidiano.

Por lo último, se considera que las campañas sobre racismo deberían de ser entendidas y ejercidas como un diálogo y no como un mensaje unidireccional. Esto implica abrir un espacio en el que los receptores del mensaje puedan explicar cómo se sienten y por qué actúan de una manera determinada; y también significa que el agente de cambio debe tomar consciencia de que está abriendo un espacio para ello.

Como cierre de este texto, quisiera mencionar que un verdadero cambio social, entendido como una transformación observada en el tiempo que afecta de una manera estructural el funcionamiento de una colectividad dada (Gutiérrez, 2009), se presenta cuando se alteran los modelos de relación entre seres humanos; y por lo que toca al racismo, este cambio en México se dará cuando se efectúe una modificación profunda de la estructura social, ya que como señala Mindell (1995, p.145) "...como seres humanos, la tarea más urgente es hacer conscientes nuestras relaciones".

Bibliografía

- Balcazar, F., *et al.* (2011). El “privilegio de los blancos”: otra fuerza de dominación social de las clases privilegiadas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 85-110.
- Banaji, S. (2013). El racismo cotidiano y “Mi experiencia en un Tranvía”: emoción, comportamiento cívico y aprendizaje en Youtube. *Comunicar*, 20(40), 69-78.
- Carmichael S., y Hamilton, C. V. (1967). *Black Power*. Nueva York: Vintage.
- Charmaz, K. (1990). “Discovering” chronic illness: using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30(11), 116-1172.
- Dulitzky, A. (2000). *La negación de la discriminación racial y el racismo en América Latina*. Colombia: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://law.utexas.edu/faculty/adulitzky/74-negacion-de-la-discriminacion-racial-en-la.pdf>
- Garcés-Conejos, P., y Bou-Franch, P. (2014). ¡ ¿Hispano y Blanco?!: Racialización de la identidad latina en YouTube. *Discurso y Sociedad*, 8(3), 427-461.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24(3), 321-328.
- Gutiérrez, J., *et al.* (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 177(675), 533-557.
- Heller, E. (2008). *Psicología del Color*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Holsti, R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Hunziker, M., *et al.* (1998). Return of Predators: Reasons for Existing or Lacking Public Acceptance. *KORA*, (3), 25-30.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2015). *Encuesta Intercensal. Principales resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Lange, P.G. (2007). Commenting on Comments: Investigating Responses to Antagonism on YouTube. Conferencia presentada en el *Applied Anthropology Conference*, Florida, Estados Unidos. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.170.3808&rep=rep1&type=pdf>
- Lipschütz, A. (1975). *El problema racial de la conquista de América*. México: Siglo XXI.
- Mayer, R., y Quelle, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Canadá: Gaëtan Morin.
- Mindell, A. (2014). *Sentados en el fuego*. España: Expresiones de democracia profunda.

- Moreno Figueroa, M. (2012). "Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme": Reconociendo el Racismo y el Mestizaje en México. En A. Castellanos Guerrero y G. Landázuri Benítez (Coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia del Norte al Sur de América Latina* (pp. 15-48). México: UAM-Juan Pablos.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Estados Unidos: Sage.
- Okazaki, S., et al. (2012). Marketing social para la prevención de desastres naturales: una teoría fundamentada para campañas de sensibilización ante los terremotos. *Investigación y marketing*, (115), 52-59.
- ONU [Organización de Naciones Unidas]. (1996). *Informe del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), pp. 191-216.
- Saldívar, E. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos Guerrero y G. Landázuri Benítez (Coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia del Norte al Sur de América Latina* (pp. 49-76). México: UAM-Juan Pablos.
- Sánchez Pérez, J. A. (2012). "Pigmentocracia" y medios de comunicación en el México actual: la importancia de las representaciones socio-raciales y de clase en la televisión mexicana. En *Actas del Congreso Internacional "América Latina: La autonomía de una región"* (pp. 1498-1506). España: Consejo Español de Estudios Iberoamericanos - Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Crespo Benítez, G. (1998). Muestreo sistemático con intervalo de selección variable. *Estadística Española*, 40(143), 5-31.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual. *INTERdisciplina*, 2(4), 229-234.
- Strauss L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3(1), 87-118.
- Van Zoonen, L., et al. (2011). YouTube Interactions between Agonism, Antagonism and Dialogue: Video Responses to the Anti-Islam Film Fitna. *New Media & Society*, 13(8), 1283-1300.
- Vargas, S. (2 de junio de 2015). México: la pigmentocracia perfecta. *Horizontal*. Recuperado de <https://horizontal.mx/mexico-la-pigmentocracia-perfecta/#sthash.VvdNtug9.dpuf>
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407.

Racismo mestizante en la representación audiovisual de la “sirvienta indígena”

Rodrigo Zárate Moedano

Resumen

Este artículo parte de asumir que todo discurso es expresión de un determinado imaginario y posicionamiento ideológico, y analiza de qué modo se expresa el racismo mestizante en la representación audiovisual de la “sirvienta indígena”. Toma como ejemplo las historias de redención de *María Isabel* (Curiel, 1968) y *Tonta, tonta pero no tanto* (Cortés, 1972) para observar cómo articulan el mito de Pigmalión y la ideología mestizante en su desarrollo dramático. Además, describe el contexto cultural en el que fueron creadas y consumidas las películas, destacando cómo han contribuido a la construcción canónica del “indígena audiovisual” mexicano.

Teóricamente, el análisis articula los estudios interculturales-decoloniales con los estudios cinematográficos; y desde esa perspectiva busca responder ¿de qué manera moldea el racismo mestizante las narrativas de ambas películas? ¿Cómo se expresa en la construcción de los personajes y en el desarrollo dramático de sus conflictos, así como en la puesta en escena y puesta en cuadro? ¿Cómo se manifiesta al moldear el reparto y la interpretación, y en el modo de visibilizar y hacer escuchar a los personajes? De tal suerte que, aporta estrategias de análisis para visibilizar y deconstruir el racismo nacional en pantalla.

Palabras clave: racismo, discriminación, colonialidad del ver, representación audiovisual, análisis cinematográfico.

Introducción

En la segunda década del siglo XXI, desde el privilegio se han producido en México un puñado de películas protagonizadas por mujeres indígenas -o que parecen serlo- y describen relaciones coloniales de poder; desigualdades racializadas en el acceso a la justicia social. *Hilda* (Clariond, 2014), *Muchachas* (Fanjul, 2015), *Roma* (Cuarón, 2018), *La camarista* (Avilés, 2018) y *El ombligo de Guie'dani* (Salas, 2018), reconocen la dignidad de la otredad indígena y de forma más o menos explícita denuncian abusos en su contra; miran al México de abajo que trabaja como servidumbre del México de arriba y destacan las duras condiciones laborales que enfrenta, contrastando la precariedad que domina la vida de las protagonistas con la opulencia en que viven aquellos a los que sirven. Además, ofrecen representaciones realistas y verosímiles de las relaciones de poder entre el México imaginario y el México profundo, que buscan romper con la visión racista de la otredad indígena canonizada por el cine de la Época de oro.

Cada una de ellas a su modo busca romper con el régimen de representación dominante que denuncia el artículo *El racismo en el cine mexicano* (Diezmartínez, 2015), incapaz de poner la cámara “a la altura de los ojos” del otro indígena, mirándolo exclusivamente con aires de superioridad, de modo paternalista y condescendiente. Sin embargo, este conjunto de cintas no solo sigue siendo una novedad en el panorama cinematográfico nacional creado desde el privilegio, también sigue reduciendo a la mujer indígena -o que parece serlo- a representar el rol de servidumbre. A pesar de los esfuerzos de los cineastas por construir representaciones desde el reconocimiento igualitario a la otredad indígena, todavía cuesta imaginarla fuera de los márgenes de la dominación colonial.

Al respecto, es importante destacar que, las participantes del foro Cineastas indígenas mexicanas del 17° Festival Internacional de Cine de Morelia¹, coincidieron en denunciar que el cine y la televisión dominantes, creando y reproduciendo estereotipos racistas, no hacen una representación de “lo indígena” con la cual se sientan identificadas. Des-

1 La colaboración entre la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa, el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) y la beca FilmWatch otorgada por la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de Estados Unidos hizo posible el Foro, que tuvo lugar los días 22 y 23 de octubre de 2019 y constó de dos conversatorios: “Representación e identidades: lo indígena en el cine mexicano contemporáneo” y “Perspectiva de género, equidad y paridad: las miradas de las mujeres indígenas”.

de perspectivas purépecha, mixteca, tzotzil, zapoteca, yoreme y mixe, coincidieron en señalar que las narrativas dominantes simplifican y tergiversan la realidad, construyen un indígena genérico y atentan contra la dignidad de sujetos y pueblos originarios; que dan continuidad al imaginario colonial de los conquistadores, y prescriben una alternativa de vida única para las indígenas: víctimas indefensas, incultas, tontas, poco escolarizadas y sirvientas pobres.

Y es precisamente la representación audiovisual dominante de las mujeres indígenas, el estereotipo racista de la “sirvienta indígena”, lo que será objeto de escrutinio en las siguientes páginas. Analizaremos las historias de redención de las protagonistas de *María Isabel* (Curiel, 1968) y *Tonta, tonta pero no tanto* (Cortés, 1972), observando cómo articulan el mito de Pigmalión y la ideología mestizante en su desarrollo dramático. Partiremos de cuestionar ¿cómo se articula el pensamiento racista en las narrativas de ambas películas? ¿Cómo da forma a los personajes y al desarrollo dramático de sus conflictos, a todo lo que vemos y escuchamos? ¿Cómo se expresa en el reparto y la interpretación, y en el modo de visibilizar y hacer escuchar a los personajes? Con el propósito de aportar estrategias de análisis para visibilizar y deconstruir el racismo nacional en pantalla, y en el mejor de los casos, para detonar procesos de alfabetización mediática decolonial que formen miradas antirracistas (Zárate Moedano, 2018), para educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver (Zárate Moedano, Hernández Vásquez y Méndez-Tello, 2019).

El racismo en pantalla no es un accidente

Antes de abordar el análisis de las películas es relevante caracterizar el contexto cultural en el que han sido producidas y consumidas, empezando por señalar que la construcción de la identidad nacional promovida por el Estado mexicano ha sido moldeada a lo largo de la historia por la ideología mestizante (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz de Rivera, 2012), prescribiendo que los “auténticos mexicanos” son resultado exclusivo del mestizaje entre españoles e indígenas; y la impronta indígena trae consigo lastres, anomalías biológicas y culturales que deben ser erradicadas por medio de la eugenesia, es decir, de “mejorar la raza”. De tal suerte que, el imaginario de nación instituido principalmente por medio del sistema educativo nacional da continuidad al aprecio por la blancura y al racismo anti-indio y anti-negro reconocidos como valores fundamentales del orden colonial

en la sociedad de castas virreinal. Además, es importante resaltar que, a lo largo de la historia, creadores de disciplinas artísticas diversas se han apropiado de las narrativas nacionalistas del Estado y en cierta medida, los medios de comunicación se han encargado de difundir esa obra; nutriendo un imaginario donde la identidad y la alteridad son construidas desde el aprecio por la blancura, el racismo anti-indio y anti-negro.

La visualidad hegemónica, el régimen de representación que define qué aparece y cómo aparece en los diversos medios de comunicación, reproduce un sistema de construcción simbólica que desde la perspectiva del poder “moderno-colonial” opera como parámetro para racializar, inferiorizar y occidentalizar a sujetos y grupos extraeuropeos: la colonialidad del ver (Barriandos, 2011). De esa manera, la creación de narrativas sobre la identidad y la alteridad es un espacio donde tienen lugar procesos simbólicos de discriminación social (Giménez, 2007), prácticas condicionadas culturalmente que limitan el reconocimiento social al que acceden los sujetos construidos como “indígenas” y “negros”; por ello, reproducen en mayor o menor medida: 1) un impulso que lleva a la población mestiza-dominante a considerarse a sí misma mejor o más importante que la población indígena y negra, 2) una preconcepción estereotípica que devalúa el reconocimiento de dichas poblaciones en relación con la población mestiza-dominante, y 3) una actitud de rechazo a su diferencia cultural, con base en considerar que sus creencias y prácticas constituyen una amenaza para los intereses de la población mestiza-dominante: *mejorar la raza*.

En consecuencia, las representaciones de la diversidad suelen reproducir el *aprecio por la blancura* y el *racismo anti-indio* y *anti-negro* como dos caras de la misma moneda. Por ejemplo, predominan personajes de tez clara y rasgos europeos construidos como modelos a seguir con base en exaltar positivamente sus características distintivas, mientras los personajes indígenas son representados exclusivamente como subordinados en papeles secundarios, además, los sujetos indígenas y negros son objeto de representaciones denigrantes, son blanqueados o invisibilizados como actores y personajes. Todo lo cual, legitima y normaliza una gramática racista de la identidad/alteridad que, como *práctica del ver* dominante (Brea, 2005, p.9), llega a tener un impacto político decisivo en los procesos de reconocimiento identitario de sujetos y grupos.

Por ello, cuando una mujer indígena rompe con los moldes del “indio permitido” (Silvia Rivera Cusicanqui, citada por Hale, 2004) y accede al

reconocimiento social, surgen voces y miradas racistas para condenar su transgresión y “ponerla en su lugar”. Por ejemplo, la cobertura periodística en torno a *Roma* (Cuarón, 2018) no solo generó titulares celebrando los reconocimientos obtenidos por sus creadores; también titulares denunciando ataques racistas en redes sociales contra Yalitza Aparicio, la actriz de origen mixteco y triqui que interpreta a Cleo, la protagonista (Toche, 2019). Al igual que un año antes, las actividades de María de Jesús Patricio Martínez, *Marichuy*, como representante del Congreso Nacional Indígena y aspirante a la candidatura independiente a la presidencia de México en 2018, no solo generaron titulares sobre su propuesta política; también titulares denunciando ataques racistas en su contra (Marini, 2018).

En ese contexto, Twitter se convirtió en un espacio de expresión que visibilizó el imaginario colonial dominante, así como el peso que tienen los estereotipos para explicar el mundo; evidenciando lo difícil que es imaginar a una mujer indígena que no sea “sirvienta”. Ejemplo de ello son estos dos comentarios sobre la presencia de Yalitza Aparicio en la ceremonia de entrega de los premios Oscar: “No sabía que se podía llevar a la señora que ayuda en casa a los Oscars” y “Cuando la chacha se prueba la ropa de la jefa”. También estos dos respecto a María de Jesús Patricio Martínez: “Esa #Marichuy se parece a la que limpia mi casa” y “¿Se imaginan a #Marichuy en la Presidencia? Podríamos andar de huaraches y en pants por todo México. Es hermoso”. En los cuatro casos, simbólicamente y partiendo de sus conocimientos de sentido común, los autores de los discursos ponen a Yalitza y María de Jesús en el lugar que “les corresponde” con la apariencia física que tienen; es decir, desde la colonialidad del ver se tiene tan asumida una división del trabajo racializada que una mujer indígena no cabe en el imaginario dominante en una posición de reconocimiento social y poder como al que acceden una estrella de cine y una candidata a la presidencia.

Finalmente, es relevante señalar que, si bien las expresiones racistas en contra de Yalitza y María de Jesús fueron tema de debate en los medios de comunicación dominantes y en redes sociales; tarde o temprano el debate *pasó de moda*, como muchas veces antes y después. Ningún caso de racismo que haya generado debates mediáticos ha generado la indignación necesaria para derivar en acciones antirracistas contundentes gubernamentales o ciudadanas, a corto, mediano o largo plazo. ¿Será que en mayor o menor medida todos somos un poco racistas y como señala van Dijk (2003, p.25), nuestra participación “en el acto

racista consiste en adoptar una actitud pasiva, aquiescente, ignorante o indiferente respecto a la discriminación étnica o racial"? ¿Será que el racismo es tan parte de nuestra cultura y de la estructura social de la que formamos parte que nos resultan tolerables noticias que en otras latitudes merecerían el más contundente de los rechazos?

Construcción canónica del “indígena audiovisual” mexicano

Al final del siglo XIX Gabriel Veyre trajo de Francia el cinematógrafo de los hermanos Lumière y con la tecnología trajo también una determinada forma de construir el mundo con ella, la mirada colonial. *Grupo de indios al pie del árbol de la noche triste* (Veyre, 1896), la primera película que toma como objeto de representación a miembros de un pueblo originario de México, reproduce la colonialidad del ver (Barriendos, 2011), los estereotipos provenientes de la pintura, el grabado y la fotografía; la imagen “exótica, pétrea y distante de los indígenas” creada por el imaginario europeo desde finales del siglo XV (Mino, 2012, p.111). Desde entonces, en mayor o menor medida, la producción audiovisual dominante ha reproducido una mirada eurocéntrica de la identidad y la alteridad, pero sin duda, ¡*Que viva México!* (1930-1932) del cineasta soviético Sergei Eisenstein, es una de las representaciones cinematográficas de mayor trascendencia por haber ejercido una influencia considerable en la manera de mirar “lo indígena” de películas posteriores como *Janitzio* (Navarro, 1934), *Redes* (Zinnemann y Gómez Muriel, 1934) y *La noche de los mayas* (Urueta, 1939).

Otras representaciones que también reproducen la colonialidad del ver y han contribuido a consolidar el canon son las películas indigenistas de Emilio “El indio” Fernández, particularmente *María Candelaria* (Fernández, 1943); que al igual que la cinta de Eisenstein se convirtió en referente de obras posteriores y, en consecuencia, ciertos rasgos estereotípicos, físicos y actitudinales de su protagonista “han quedado marcados en el ideario colectivo y han sido reutilizados a la hora de representar a personajes indígenas en los medios” (Muñiz, Marañón y Saldierna 2014, p.272). Al respecto es pertinente señalar que esta película construye una realidad fílmica que tergiversa la realidad histórica-social de sujetos como los que sus personajes buscan representar; por medio de “mestizar” su apariencia física, su idioma y su cultura, de suplantar “lo indígena” con modelos ideales de “lo mestizo”.

María Candelaria blanquea física- y culturalmente a la “indígena audiovisual” negándose a reconocer el rostro y el idioma del pueblo originario al que busca representar y aun así la adjetiva como “esencia de la verdadera belleza mexicana”, además, asegura narrar “una tragedia de amor arrancada de un rincón indígena de México” (Fernández, 1943). Por ello, Dolores de Río, una mujer no indígena de tez blanca y “tipo europeo” interpreta a una “una india de pura raza mexicana” que no dice una sola palabra en náhuatl, ni siquiera cuando se encuentra sola con otros personajes indígenas; y los no indígenas son representados como transmisores de la razón y la modernidad, e incluso sugiere que la sumisión de los indígenas ante los representantes de la “civilización” los redimirá de su condición inferior (Mino, 2012, pp.126-127). Es decir, construye lo propio y lo ajeno desde un posicionamiento colonial que valida la jerarquía racista eurocéntrica.

Además, es pertinente señalar que *María Candelaria* establece una serie de convenciones estereotípicas con respecto a “cómo son los indígenas”, por ejemplo, usa rebozo, dos trenzas y huaraches, es devota de la “virgencita” de Guadalupe, es “de armas tomar” si la provocan y habla con cadencia y melodía “indígena”. Vive en armonía con la naturaleza en un entorno rural, bucólico y de precariedad socioeconómica, y a pesar de todo, siente un profundo arraigo por su lugar de origen y se niega a mudarse a otra parte; al mismo tiempo se le presenta como objeto de violencias múltiples, por ejemplo, como objeto de deseo sexual de los mestizos ciudadanos.

Por su parte, el cine cómico de los cincuenta creó sus propios “indígenas audiovisuales”, partiendo de reiterar “las convenciones sacralizadas por *María Candelaria*” (Mino, 2012, pp.127-128); como la forma de hablar y de verse “como inditos”. Por ejemplo, las películas protagonizadas por Germán Valdés Tin Tan *El Ceniciento* (Martínez Solares, 1952) y *El violetero* (Martínez Solares, 1960); donde interpreta a un indígena alojado en la capital por una familia que lo ningunea, y a un indígena de Xochimilco que baila con un grupo de concheros² y vende flores para terminar alfabetizado y modernizado. Y desde entonces, ha habido siempre algún “indito” que reproduzca la colonialidad del ver y haga reír a la audiencia de la televisión mexicana; por ejemplo, Madaleno de *El club*

2 Los concheros son grupos de danza ritual que suelen bailar en las inmediaciones de la Catedral Metropolitana de la Ciudad de México; y se caracterizan por emplear conjuntos de “conchas” atadas a los tobillos que al bailar suenan como sonajas.

del hogar (1951-1985), Chano y Chon en dos diferentes programas de *Los Polivoces* (1971-1976), Maclovio Jackson de *El mundo de Luis de Alba* (1978-1981), Pituka y Petaka de *Chiquilladas* (1982 y 1993) y más recientemente, Huarachín y Huarachón o “El indio” Brayan, que suelen aparecer como invitados en programas de revista.

Mientras en el melodrama, la telenovela mexicana presentó por primera vez a finales de los años sesenta, un personaje que desde entonces ha sido recurrente en ese género televisivo y en las fotonovelas de esa y la siguiente década: la “sirvienta indígena”. Por ello, entre 1966 y 1971 se transmitieron cinco telenovelas protagonizadas por “sirvientas indígenas” y aunque su difusión disminuyó en los años posteriores, “nunca pasaron más de siete años entre dos telenovelas con este tema, por lo que sus protagonistas se convirtieron en heroínas clásicas de las teleseries” (Durin y Vázquez, 2013, p.28). De tal suerte que, a finales de los años noventa Televisa estrenó una telenovela y una comedia de situación protagonizadas por “sirvientas indígenas” *María Isabel* (1997) y *¡Ay María qué puntería!* (1998). Y ya en el siglo XXI, en 2010, año conmemorativo de la identidad nacional por el bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución mexicana, los personajes indígenas femeninos que aparecieron en programas de ficción en televisión cumplieron mayoritariamente con roles como “sirvientas”, trabajadoras del campo, pescadoras, curanderas o parteras (Muñiz, Marañón y Saldierna, 2014, p.263); manteniendo a cada cual en su lugar.

Es decir, hace poco menos de 10 años, al igual que en los años 40 del Siglo XX los personajes indígenas con mayor protagonismo se representaban “idealizados” por medio de “cierta *desindigenización*” (Muñiz, Marañón y Saldierna, 2014, p.285). Predominaban en ellos el color de piel “claro” y una estatura alta; mientras los que tenían menor protagonismo presentaban rasgos “más estereotipados, como la estatura baja, la piel oscura, la complexión gorda” y “una clara presencia de acento”. Los “indios permitidos” eran representados como “amistosos, agradecidos, buenos, abiertos, leales, trabajadores, confiados, justos y respetados”; mientras los “indios indeseables” eran caracterizados como “pasivos, antisociales, malos, desconfiados, desleales, injustos y flojos”. Y al respecto es pertinente destacar que, el “indígena audiovisual” canónico es un invento de “mestizos urbanos” de clase media; es decir, no fueron creadores indígenas quienes construyeron la representación audiovisual arquetípica, sino creadores no indígenas quienes han impuesto su visión del mundo al respecto.

Pigmalión va al cine desde el racismo nacional

Antes de profundizar en cómo se articula la ideología mestizante con el mito de Pigmalión en la representación audiovisual de la “sirvienta indígena”, empecemos por recordar que, a lo largo de la historia moderna-colonial se han construido innumerables textos que recrean el mito de Pigmalión (Rodríguez, 2010), la historia de un rey y escultor chipriota que modeló una figura femenina tan hermosa que se enamoró de ella. De modo general y desde una matriz de pensamiento eurocéntrica y patriarcal, se nos cuenta cómo Pigmalión impulsa una metamorfosis de perfeccionamiento en un ser que tiene una falla de origen, una carencia que debe ser subsanada. El ser que necesita ser redimido es una mujer que puede carecer de existencia y vida como Eva, que en el libro bíblico de *El Génesis* Dios la crea a partir de tomar una costilla de Adán, o bien, de unos determinados conocimientos y habilidades como Liza Doolittle en *Pigmalión*, la pieza teatral de Bernard Shaw (1913); en cualquier caso, es beneficiario de una acción redentora que le facilita alcanzar un mayor nivel de desarrollo.

En el caso de la representación cinematográfica del mito, las películas de tradición anglosajona coinciden en reproducir la historia de una joven humilde e ignorante, que es rescatada de sus orígenes y convertida en una joven dócil y educada (Rodríguez, 2010, p.34). Describen accesos desiguales a diversos tipos de capitales entre sujetos diferenciados por su género; que, en el caso particular del Pigmalión de Shaw con dos versiones cinematográficas, se trata principalmente de diferencias en el acceso al capital cultural entre una florista y un profesor universitario. Se presenta al hombre como ser completo y activo y a la mujer como ser incompleto y pasivo; es decir, él tiene algo que a ella le falta para gozar de reconocimiento social, asume el reto de redimirla por medio de enseñarle lo que sabe, de darle lo que le falta y ella recibe su acción agradecida.

Lo anterior podemos observarlo por ejemplo en *The Modern Pygmalion and Galatea* (Booth y Frenke, 1911), dos adaptaciones de la pieza teatral de Bernard Shaw: *Pygmalion* (Asquith y Howard, 1938) y *My Fair Lady* (Cukor, 1964); o bien, *Educating Rita* (Gilbert, 1983), *Pretty woman* (Marshall, 1990) y *She's All That* (Iscove, 1999), por mencionar solo algunas. Y en ese sentido es pertinente señalar que, a lo largo del siglo XX, como si existiera la necesidad de mantener vivo el mito en el imaginario social dominante, se crearon una gran cantidad de obras cinematográficas que

lo recreaban; incluso con ciertas variantes, por ejemplo, complementando la idea de la superioridad del hombre sobre la mujer, con la de la superioridad de la “raza blanca frente al resto de las razas” (Rodríguez, 2010, pp.35-36), como en el caso del cine y la televisión de México.

Aquí, la apropiación del mito ha integrado la visión del mundo de la ideología mestizante (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz de Rivera, 2012), y ha tomado como objeto de redención predilecto a la empleada doméstica indígena. En tono de drama o de comedia, “sirvientas indígenas” como las que protagonizan *María Isabel* (Curiel, 1968) y *Tonta, tonta pero no tanto* (Cortés, 1972) asumen el lugar del ser que necesita ser beneficiado por la acción redentora del Pígalión que las ayudará a “refinarse” dejando de ser “tan indias”. El proceso de perfeccionamiento de los personajes implica que adopten las formas mestizas-urbanas de ser y estar, que se deshagan de sus imperfecciones indígenas y se vuelvan gente de razón. En el primer caso la necesidad nacional de “mejorar la raza” se expresa en que María Isabel no solo adopta la cultura dominante y borra de sí toda huella indígena, también en que termina casada con un miembro rico de la población dominante, interpretado por un actor español; y en el segundo, en que María Nicolasa aprende a leer y a escribir, deja de ser una “burra” carente de inteligencia para convertirse en un ser alfabetizado, escolarizado, completo.

Pero la redención de los personajes no se da exclusivamente en el ámbito cultural, la pulsión mestizante abarca también el aspecto físico, la apariencia, los rasgos fisonómicos y la pigmentación de la piel; por ello, son actrices no indígenas como Silvia Pinal y María Elena Velasco quienes interpretan a María Isabel y a María Nicolasa. Al respecto es relevante notar que, antes de Yalitza Aparicio en 2018 ninguna otra actriz o actor autoadscrito como indígena, ni nadie con una piel de tono tan oscuro había ejercido el rol de *estrella*, pues ningún cineasta mexicano con los alcances mercadológicos de Alfonso Cuarón, había hecho antes una película de ficción protagonizada por una actriz indígena, interpretando a un personaje indígena; y menos, construyendo una representación que busca reconocer la dignidad del Otro sin condescendencia colonial.

La pulsión blanqueadora se traduce en mecanismos simbólicos de discriminación social (Giménez, 2007) que controlan qué tipo de sujeto interpreta a qué tipo de personajes en qué tipo de narrativas y se alinea con el pensamiento desarrollado en la década de los treinta por la Sociedad Mexicana de Eugenesia para el Mejoramiento de la Raza, que promovía “instrumentar, vía mestizaje, el aclaramiento racial” para

“mantener los esquemas europeos y orientar el desarrollo y dominancia de la raza blanca” (Suárez y López Guazo, 2005, p.48). Es decir, desde la ideología mestizante se instrumenta una discriminación social que deriva en procesos eugenésicos para “depurar” en pantalla a la población de origen, permitiendo que sean protagonistas de los relatos aquellos que presentan rasgos identitarios “deseables” e impidiendo que lo sean quienes presentan rasgos “indeseables”.

Por ello, Sánchez (2012, p.1504) señala que la televisión mexicana dominante ha normalizado desde su nacimiento que “los modelos de éxito, belleza, protagonismo y de reconocimiento social” sean personificados exclusivamente por personajes a los que la gran mayoría de la población mexicana no se parece, “por su fenotipo y rasgos esencialmente de origen europeo”. Con sus contenidos propone “modelos de éxito y de poder, ligados directamente al origen étnico, racial y de clase al que pertenecen las personas” y reproduce discursos en los que las desigualdades en la diversidad se presentan “como parte de la normalidad cotidiana en la manera de ser de la sociedad mexicana”; contribuyendo a construir una “pigmentocracia mediática” que naturalice el orden pigmentocrático de la sociedad en el imaginario de las audiencias.

En suma, el mito de Pigmalión se traslada al cine mexicano articulado con el impulso blanqueador de la ideología mestizante en la representación de la “sirvienta indígena”, de tal suerte que el personaje es redimido física y/o culturalmente por la acción benefactora de la sociedad dominante en su conjunto o de alguno de sus representantes. *El aprecio por la blancura* cultural y física es parte estructural de la sociedad nacional y como tal, moldea la visualidad hegemónica; por ello, los procesos de selección de actrices y actores suelen ser procesos de discriminación social, por ejemplo, la convocatoria para actuar en un spot publicitario de Aeroméxico (Molina, 2013) como representante de la afición de la selección mexicana de fútbol, que solicitaba actores de “perfil internacional”, con apariencia de “clase alta” y definitivamente “no morenos”.

El Pigmalión mestizante en clave melodramática

María Isabel (Curiel, 1968) es un melodrama cinematográfico de largometraje que cuenta la historia de una joven indígena que emigra del campo a la ciudad, se ocupa como “criada” y se convierte en la “Señora” de la casa por medio de casarse con su patrón (refinado, soltero y rico). Inicialmente, la película nos presenta al personaje en su infancia y concluye en

su vida adulta, como madre de una niña; y es justamente con el paso de los años, por medio de abandonar todo vínculo con su lugar y cultura de origen, y casarse con su patrón, “gente bien” de la ciudad, que tiene lugar su proceso de redención.

El relato muestra cómo participa el personaje en relaciones socioeconómicas racializadas donde los ricos y poderosos no son morenos ni indígenas, sino rubios o al menos de piel clara y tipo europeo; y los que son indígenas y/o morenos son pobres que trabajan al servicio de los ricos. La visión colonial del mundo se revela en el hecho de que desde pequeña participa en relaciones interétnicas de dominación que sugieren esclavitud y segregación, por ello, se refiere a su amiga rubia como “la hija del amo”, habla de su patrón como “el amo Ricardo” y éste asume que ella es suya: “sólo sé que formas parte de mi casa, que eres algo mío” (Curiel, 1968, min. 82:58); además, su padre opina que “la hija de un peón y la hija del amo... pus... pus no se llevan” (Curiel, 1968, min. 07:58). De tal suerte que, la redención del personaje implica superar su condición de inferioridad en tanto “sirvienta” para conquistar la posición de “patrona”.

Con sus diálogos y/o sus acciones, la mayoría de los personajes estigmatizan a María Isabel, describiéndola de forma negativa como ladrona, sucia y poco inteligente. Por ejemplo, cuando sospechan que robó una muñeca, un medallón y un bebé; y cuando su hija rechaza un regalo diciendo: “no lo quiero quien sabe de dónde lo habrás tomado” (Curiel, 1968, min. 91:10); pues asume que no hay forma legítima en que María Isabel pudiera ser dueña del medallón que le estaba regalando. La llaman “India mugrosa” y en su infancia, cuando la hija de su patrón le presta una muñeca blanca, rubia y “retechula”, María Isabel misma se niega a cogerla para evitar “encochinarla”; siendo que ella y la hija del patrón habían realizado las mismas actividades antes de ese momento. Además de llamarla “india idiota”, “india estúpida”, “mensa” o “taruga”, y ella misma dice “puede que yo no aprenda porque sea muy burra” (Curiel, 1968, min. 16:53), “ayúdame a que se me quite lo bruta” (Curiel, 1968, min. 37:24) o “yo soy re atarantada, pero si usted lo dice así ha de ser” (Curiel, 1968, min. 41:21); y en ese sentido, también es significativo que María Isabel no sabe leer ni escribir.

Aunque celebra algunos rasgos del personaje, como el ser honesta y bondadosa, de modo general y sutil construye la identidad indígena como una identidad vergonzante e indeseable. Varios personajes no indígenas la insultan haciendo referencia de forma denigrante a su es-

pecificidad indígena, por ejemplo, cuando la llaman “india condenada”, “india del demonio”, “india ladina”, “india pata rajada” o “india salvaje”. Además, describen el ser “criada” como una actividad laboral infamante, por ejemplo, cuando la hija de María Isabel le pregunta a la hija del patrón si “es malo ser hija de una criada”, y ésta le responde de modo tajante: “es una vergüenza” (Curiel, 1968, min. 66:23).

Es notorio el contraste entre la opulencia y la precariedad de los espacios que habitan María Isabel y sus patronos; así como la naturalización que promueve de prácticas coloniales de dominación. Los personajes validan la frontera que divide a “criados” y “amos”, coincidiendo en señalar que sus lugares en la sociedad les impiden establecer relaciones de igualdad; además, normalizan la segregación entre superiores e inferiores. Así, un personaje no indígena pregunta “¿se puede saber qué hace ésta, ésta india aquí en mi casa?” (Curiel, 1968, min. 04:10) y otro reclama “cómo se te ocurre hacer amistad con esa india cochambrosa (...) no es de tu clase” (Curiel, 1968, min. 05:24); o ella misma, cuando su hija pregunta “¿por qué nosotros comemos en la cocina?” y responde “porque yo soy la criada y tú eres mi hija” (Curiel, 1968, min. 75:01).

Por ello, aunque de forma general acepta “su inferioridad” frente a los Otros dominantes, cuando osa transgredir los límites del “indio permitido” es objeto de agresiones para recordarle cuál es su lugar en la sociedad como dominada, subalterna e inferior; por ejemplo, cuando la reprenden diciendo “aprende a respetar india estúpida” (Curiel, 1968, min. 16:46), “para que aprendas a respetar, india infeliz” (Curiel, 1968, min. 43:35) o “nada más eso me faltaba que una gata me impidiera el paso” (Curiel, 1968, min. 71:18). Además, exalta un “indio permitido” que se mestiza, que se asimila con docilidad a la cultura dominante; por ello, ninguno de los personajes indígenas de la película habla nunca un idioma indígena, ni siquiera cuando se encuentran solos, sin la compañía de personajes no indígenas.

Por otra parte, es significativo que en el proceso de asimilarse a la cultura dominante también cambia el color de su piel, así cuando en la narración deja de ser niña y se convierte en adulta, la puesta en escena la “blanquea”; pues el color de piel de la actriz niña es visiblemente más oscuro que el de la actriz adulta, Silvia Pinal, que además no es indígena. También es relevante señalar que, entre las marcas de identidad indígena del personaje destaca en primer lugar que llega a la ciudad proveniente de una comunidad rural habitada por un pueblo originario; sin

embargo, al no explicitar de qué comunidad y de qué pueblo procede, la película contribuye a reproducir un imaginario donde “lo indígena” es homogéneo y genérico. En segundo lugar, que usa el español de forma incorrecta y con un acento caricaturesco, y su aspecto es el “típico esperado” en una mujer indígena: dos grandes trenzas, rebozo y huaraches. De tal suerte que, la construcción del personaje resulta estereotípica, poco realista e inverosímil.

Finalmente, es importante recordar que, aunque actualmente *Roma* (Cuarón, 2018) y *El ombbligo de Guie’dani* (Sala, 2018) rompan con el régimen de representación que estructura *María Isabel*, este sigue circulando en YouTube o en canales de televisión por cable. Esa manera particular de representar a la empleada doméstica indígena desde el racismo mestizante ha hecho una contribución muy importante para moldear el imaginario dominante de la “sirvienta indígena”, puesto que, el argumento de *María Isabel* no solo ha dado vida a la película de 1967, sino también a una secuela del mismo director Federico Curiel *El amor de María Isabel* (1970), a una historieta (1964) y a dos telenovelas (1966 y 1997).

El Pigmalión mestizante en clave de comedia

En México, los personajes indígenas han sido fuente inagotable de “sátira y escarnio”, representados como caricaturas en el cine, la televisión, la radio, los medios impresos y el teatro (Báez-Jorge, 2002, p.32). Y entre las caricaturas más emblemáticas se encuentra “La india María”, un personaje que protagonizó 17 películas de largometraje y apareció en una gran cantidad de programas de televisión por más de cuarenta años; personaje que, en *Tonta, tonta pero no tanto* (Cortés, 1972), llega del campo a la ciudad para buscar un trabajo que le ayude a mejorar la situación económica de su familia.

Igual que María Isabel, “La india María” participa en relaciones interétnicas de dominación donde los ricos y poderosos no son morenos ni indígenas, sino rubios o al menos de piel clara y tipo europeo, y los que son indígenas y/o morenos son pobres que trabajan al servicio de los ricos. Por ello, en su pueblo deja carencias socioeconómicas vinculadas al trabajo campesino, busca un trabajo más lucrativo en la ciudad y su prima que ha logrado salir de la marginalidad del pueblo e insertarse con éxito en las dinámicas de la ciudad le escribe: “querida prima (...) ya verás cómo aquí en la capital vas a mejorar tu mugrosa vida” (Cortés, 1972, min. 01:57).

Asumiendo su inferioridad, le habla de usted y llama “niña” a una mujer adulta y rubia, la sobrina de su patrona; y en tanto dominada, como María Candelaria y María Isabel, es percibida en la ciudad como objeto de deseo sexual de sujetos no indígenas, por ejemplo, cuando el comensal de un restaurante la invita a cenar y la abraza, rebasando los límites que ella impone. Además, su aspecto de “indita” (morena, de trenzas y ropa “indígena”) y su forma de hablar español como “indita”, suponen un motivo para que se le impida ocupar espacios reservados para miembros de los grupos sociales dominantes.

Así, cuando llega a un hotel de cinco estrellas y el portero, alto, delgado y de piel clara, con base en interpretar su apariencia indígena como sinónimo de vendedora callejera o mendigante, le impide el paso diciendo: “no se puede entrar a vender cosas ni a pedir limosna” (Cortés, 1972, min. 17:25). Y cuando ella le hace saber que desea registrarse como huésped, él da por hecho que no será admitida, pues el hotel “se reserva el derecho de admisión” y le advierte: “no creo que te dejen, pero si tienes cuatrocientos pesos prueba” (Cortés, 1972, min. 17:34).

Desde una matriz “moderno-colonial”, la película construye a los indígenas como ignorantes y tontos primitivos, pues no han sido ilustrados en la civilización que impulsa el progreso en las ciudades; soslayando que los pueblos originarios han desarrollado conocimientos situados en sus propias civilizaciones y territorios por siglos, y desde antes que los conquistadores los invadieran y ocuparan sus territorios. Por eso, representa el paso por la escuela como espacio y proceso de redención, de progreso, de evolución; pues “naturalmente” los indígenas son ignorantes y primitivos.

También por eso, “La india María” se describe a sí misma como “muy ignorante y muy poca cosa” (Cortés, 1972), pero en el transcurso de la narración deja de ser tonta luego de ir a la escuela; y hace referencia explícita a la escuela como vía para que los sujetos dejen de ser “burros”. Por ejemplo, cuando regresa a su pueblo y declara: “lo único bueno que hice en la ciudad fue que aprendí a leer y a escribir, porque eso sí para luchar contra el diablo, no se puede seguir siendo una india ignorante” (Cortés, 1972, min. 81:07). También cuando recibe una cuantiosa gratificación monetaria y habla de sus planes para usar el dinero: “va a ser para que en el pueblo de San José de Los Burros hagan una escuelita... pues sí, para que se nos quede lo de San José y nos tumben lo de los burros” (Cortés, 1972, min. 88:09). En ese sentido, es significativo que haya diálogos

donde se le construye incapaz de resolver problemas complejos basada en su inteligencia, por ejemplo, “parece mentira que una desgraciada india huarachuda, pueda desbaratar nuestros planes” (Cortés, 1972, min. 76:27), o “se ve a las claras que bajo ese aspecto de indita bajada del cerro hay una agente de la policía” (Cortés, 1972, min. 76:50).

Siendo el *leitmotiv* de la película construirla como “burra”, son reiterativas las alusiones de los diálogos a su inferioridad intelectual, por ejemplo, cuando habla de su pueblo y la sobrina de su patrona le pregunta “¿todas las mujeres son tan burras como tú?”, y ella responde “no niña, hay otras peores” (Cortés, 1972, min. 40:24). Cuando reconoce que es “medio mensa, para que más que la verdad” (Cortés, 1972, min. 32:44). O bien, en las tres veces que dice: “soy tonta, tonta pero no tanto” y en que sea originaria de “San José de los Burros”; “burrolandia” según se lee en un letrero callejero durante una carrera de burros en el pueblo.

Finalmente, es relevante señalar que al igual que María Isabel, “La india María” es percibida socialmente como una potencial ladrona, por eso, cuando casualmente observa que la sobrina de su “patrona” roba unas joyas, ésta le recrimina: “¿qué haces aquí? ¿qué me estás espionando india condenada? [...] si dices una sola palabra de lo que has visto, diré que te encontré a ti con la caja... y como comprenderás, entre tú y yo, me crearán a mí” (Cortés, 1972, min. 45:14). Y en ese sentido, es significativa una secuencia donde se articulan la estigmatización como ladrona y la condescendencia paternalista, cuando un presentador de televisión la entrevista y aclara que ella no cometió el robó: “hemos creído en la honestidad de esta dulce indita mexicana y no nos ha defraudado” (Cortés, 1972, min. 52:38); como si le hubieran puesto un examen, una prueba para demostrar que no es verdad lo que por defecto se piensa de ella: que es una ladrona.

Por otra parte, es de gran relevancia que treinta y cinco años después, la serie cómica de televisión *Una familia de diez* (2007), con otra actriz no indígena, de continuidad a la construcción de la “sirvienta indígena” que ofrece *Tonta, tonta pero no tanto*. El personaje “Tecla” es una joven otomí que llega de su pueblo para trabajar como empleada doméstica en la Ciudad de México, en general, presenta las mismas marcas de identidad indígena y participa en el mismo tipo de relaciones interétnicas que “La india María”.

Desde el primer capítulo sabemos que vivirá en condiciones de dominación colonial casi como esclava, pues el dueño de la casa donde se quedará le dice: “está bien te puedes quedar (...) y te advierto que no

tengo dinero para pagarte, pero puedes comer lo que el troglodita de mi papá nos deje y puedes dormir en un catrecito aquí en la cocina” (Ortíz de Pinedo, 2007a, min. 18:37). Y ella agradecida le besa la mano. Además, se le presenta animalizada, primitiva e inferior a los patrones, pues mientras conversan acerca de los términos en los que se quedará a trabajar con ellos, el patrón coge una sartén caliente sin darse cuenta, pega un grito y ordena: “lámele, lámele, lámele”; entonces, Tecla le toma la mano, le lame la palma como si fuera un perro y el patrón le dice a su esposa: “oye, lame bien” (Ortíz de Pinedo, 2007a, min. 18:54).

Y en el penúltimo capítulo de la serie repite la idea de refinar al sujeto indígena, plantea su redención por medio de la aculturación, de su asimilación a las maneras dominantes de ser; pues las propias son poco sofisticadas e indeseables. Por ello, la hija del patrón asume de modo paternalista la tarea de “ayudar” a Tecla a superar su condición; la tarea de transformarla como “una obra de caridad con los más necesitados” (Ortíz de Pinedo, 2007b, min. 02:41). Además, es importante señalar el ejercicio de poder racista que supone ridiculizar al otro indígena sistemáticamente, por ejemplo, cuando la hija del patrón se muestra orgullosa por haber convertido “a una de las personas menos *cool* de esta casa en una de las personas más *cool* de este planeta” (Ortíz de Pinedo, 2007b, min. 02:56) y la transformación resulta en una caricatura ridícula pues “Tecla” actúa como mono amaestrado a las órdenes de la “niña” y pronuncia palabras en inglés de forma ininteligible, lo cual suscita el escarnio de los patrones. O bien, cuando el escarnio se basa en ridiculizar el acceso precario a recursos materiales; cuando la patrona de “Tecla” se burla de su intento por dejar de parecer indígena:

“...fue al tianguis con Martina que la convenció de que usara ‘sus pocos ahorros’ (con una inflexión de voz que enfatiza la precariedad del ahorro de forma burlona) para comprar ropa chafa, de esa de fayuca y que aquí le iba a enseñar a poner las etiquetas piratas de marcas sin que se note” (Ortíz de Pinedo, 2007b, min. 04:20).

En ese sentido y para resaltar el nivel de integración del pensamiento racista en la cultura popular mexicana es notable que “indígena” y “naco” sean categorías empleadas como insulto desde el privilegio mestizo; y que muchas veces sean los mismos tipos de sujetos quienes son llamados “indígenas” y “nacos”. Por ello, lo que dice Báez-Jorge (2002,

p.32) sobre los “nacos” en la comedia televisiva de *El mundo de Luis de Alba* (1978 - 1981), también puede ser dicho acerca de “Tecla”: la representación de los “nacos”, de los indígenas que pretenden dejar de serlo adoptando las maneras de los grupos dominantes³, implica caricaturizarlos y satanizarlos “por su indumentaria, alimentación, vocabulario, preferencias musicales, apariencia física, etc., en contraste a la imagen de la ‘gente bonita’, la ‘gente educada’, los ‘fresas’, los ‘pirrurris”.

Claves para deconstruir el racismo nacional en pantalla

Actualmente hay consenso científico en torno a que biológicamente no existen diferentes razas humanas; sin embargo, eso no impide que persistan dos ideas complementarias y profundamente arraigadas en el imaginario de grandes colectividades alrededor del mundo: que *naturalmente* hay diferentes razas humanas y se dividen en superiores e inferiores. Estas ideas sirven como sustrato para cultivar y propagar sistemas simbólicos de dominación de la otredad; estigmatizándola por su aspecto físico y/o por sus rasgos culturales. Y aunque adquieren características particulares dependiendo del contexto histórico-social en el que se construyen y de los sujetos a los que buscan dominar, coinciden en su objetivo fundamental: escamotear el reconocimiento social de los Otros diferentes.

En la industria audiovisual mexicana nunca ha sido una práctica extendida visibilizar el racismo nacional, menos cuestionarlo; a diferencia de la industria audiovisual estadounidense, origen mayoritario del contenido audiovisual que se consume en México. Por ello, los insumos cinematográficos y televisivos que informan el concepto de racismo en nuestro imaginario se enfocan en cómo se expresa en la sociedad norteamericana; particularmente en el racismo anti-negro desde el privilegio blanco. Ya sea el racismo sutil y aparentemente no violento de la vida cotidiana en cintas como *The Butler* (Daniels, 2013), *The help* (Taylor, 2011) o *Driving Miss Daisy* (Beresford, 1989), o bien, explícito y violento en

3 Para Serna (2001) “naco” es una etiqueta que se impone al otro como injuria para resaltar su inferioridad referente a sus cualidades raciales, socioeconómicas y/o estéticas. Es uno de los calificativos más hirientes en México y suele imponerse principalmente a sujetos morenos, para recordarle su lugar a los “arribistas” que se atreven a soñar con ser iguales a la “gente bien” y actúan diluyendo las fronteras entre “castas”. Por ello, “el naco ha sido víctima de un doble lenguaje: de dientes para afuera sus patrones lo quieren mucho, pero cada vez que intenta levantar la cabeza le dan un madrazo para que se vuelva a agachar” (Serna, 2001, p.754).

cintas como *Django Unchained* (Tarantino, 2012), *American History X* (Kaye, 1998) y *Mississippi burning* (Parker, 1988), por citar solo algunos casos.

Al respecto, es pertinente enfatizar que el racismo no se ve y se escucha exclusivamente como se ve y escucha en el audiovisual estadounidense. No existe un modelo único de racismo, sino tantos “como grupos que tienen la necesidad de justificarse por existir como existen” (Bourdieu, 1990, p.201) y en México, por ejemplo, los grupos dominantes han legitimado y reproducido una visión racista de la identidad y la alteridad⁴ que, desde el punto de vista del conquistador europeo (Bonfil, 2010, p.11), construye “lo indígena” como indeseable; asumiendo la superioridad de la raíz europea frente a la inferioridad de la raíz “india”. Lo cual queda expuesto por ejemplo en algunos diálogos y situaciones de *El ombligo de Guie’dani* (Sala, 2018) que abiertamente visibiliza y cuestiona la reproducción cotidiana del racismo en México; sin embargo, el racismo nacional suele expresarse en pantalla con mayor frecuencia de formas mucho más sutiles o “invisibles”, y esa es la primera clave para deconstruirlo, reconocer que no suele manifestarse de forma explícita como en el cine estadounidense.

En segundo lugar, identificar desigualdades en el acceso al reconocimiento social de identidades y culturas diversas (Zárate Moedano, Hernández Vásquez y Méndez-Tello, 2019), es decir, contrastar cómo son representados los personajes indígenas y no indígenas, identificar en torno a quiénes se construyen ideas y emociones positivas o negativas y cuáles de sus rasgos característicos son valorados positiva o negativamente de forma diegética y extradiegética. Al respecto es pertinente resaltar que, la construcción audiovisual dominante del Otro indígena dice más de la visión del mundo y los prejuicios de quienes la crean, que de ese Otro al que pretende describir (Pires, 2009, p.86). Por ello también es importante destacar que los diálogos pueden no solamente representar los posicionamientos de los personajes, a veces también son “confesiones” de los posicionamientos desde los cuales escriben los guionistas, de los imaginarios y las perspectivas ideológicas desde las cuales construyen sus miradas.

4 De acuerdo con Moreno Figueroa (2016), durante el siglo XXI, revistas académicas mexicanas como *Estudios Sociológicos*, *Desacatos*, *Nueva Antropología*, *Ciencias*, *Debate Feminista e Interdisciplina*, han publicado al menos un artículo científico al año abordando el estudio del racismo en México. Además, en 2015 se fundó la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (INTEGRA), integrada por más de 100 investigadores y respaldada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Otra herramienta de suma utilidad para deconstruir el racismo nacional en pantalla es analizar de qué modo una determinada narrativa valida la jerarquía de superioridad e inferioridad entre el México imaginario y el México profundo; estudiar de qué modo valida el aprecio por la blancura cultural y física, así como el desprecio por “lo indígena” y “lo negro”. Además, también podemos observar cómo se manifiesta la pulsión mestizante en las prácticas de los personajes; cómo se reconoce la legitimidad de que los sujetos indígenas *mejoren la raza* por medio de dejar de ser indígenas y abrazar la razón moderna-colonial. De tal suerte que, articulando todas estas estrategias puede desarrollarse un consumo cultural crítico con respecto a la representación de la identidad y la alteridad en la diversidad; un pensamiento que visibilice y cuestione la validación audiovisual de ventajas y desventajas racializadas.

Finalmente, es importante destacar que la práctica analítica recurrente facilita desarrollar habilidades críticas antirracistas, y periódicamente la industria audiovisual nacional genera representaciones racistas de la otredad indígena que pueden ser objeto de escrutinio. Por ejemplo, un comercial de promoción turística del gobierno estatal de Oaxaca, que el secretario de Asuntos Indígenas del mismo gobierno pidió retirar de circulación por contener “una alta carga discriminatoria”, presentando “a las indígenas y los indígenas al servicio de modelos de raza blanca” (Matías, 2014). O bien, un comercial de *The Coca Cola Company* denunciado por reforzar “estereotipos que establecen a los indígenas como subordinados cultural y racialmente”; por ser en sí mismo “un acto de discriminación y racismo” (AFP, 2015).

Reflexiones finales

A diferencia de décadas pasadas, en México, el racismo ya no solo es visibilizado como anomalía extranjera también emerge como noticia nacional con mayor frecuencia de la que imaginamos. En muchos de los casos, las agresiones racistas tienen lugar porque en el imaginario social dominante, los sujetos agredidos se encuentran *fuera del lugar que les corresponde*, transgrediendo las fronteras del “indio permitido”. Y cuando los sujetos indígenas protagonizan noticias positivas, las redes sociales son un espacio donde se manifiesta el racismo para recordarnos que, en el imaginario dominante, a los indígenas vivos *no les corresponde* gozar de reconocimiento social. Sin embargo, si bien el racismo llega a captar la atención mediática como hecho periodístico y detona debates en redes

sociales digitales e interpersonales, tarde o temprano pasan de moda los *escándalos* y la indignación antirracista.

Aunque en la industria audiovisual las actrices y los actores son un producto, la oferta y la demanda no se da exclusivamente dentro de las coordenadas del mercado, también la cultura en la que han sido socializados los creadores y el público juega un papel determinante. En México, la visualidad hegemónica articula el *aprecio por la blancura* y el *racismo anti-indio* para legitimar y normalizar una gramática racista de la identidad/alteridad; por ello, la asignación de roles privilegia la inclusión de sujetos de tez clara y “tipo europeo” mientras los sujetos de tez morena y “tipo indígena” son relegados a representar sirvientes o villanos. Así, desde la ideología mestizante se instrumenta una discriminación social que deriva en procesos eugenésicos para “depurar” en pantalla a la población y normalizar los modelos racializados de reconocimiento social que justifican el orden pigmentocrático de la sociedad.

El blanqueamiento físico y cultural es una de las características distintivas del “indígena audiovisual” canónico, la construcción arquetípica que se consolidó en los años cuarenta del cine mexicano; por ello es una práctica común que actrices y actores no indígenas interpreten a personajes indígenas, los idiomas originarios sean suprimidos y si el personaje indígena tiene éxito en pantalla es porque se incorporó a la sociedad dominante dejando atrás su especificidad indígena. Otra constante es que esos personajes sean representados casi exclusivamente como ignorantes subalternos de los no indígenas, y en muchas ocasiones como objeto de escarnio e injurias.

La “sirvienta indígena” solo es una de las formas posibles en las que pueden ser representadas las empleadas domésticas originarias. La representación hegemónica estudiada en clave de melodrama y de comedia reproduce muchas de las características del canon consolidado por *María Candelaria*, por ejemplo, usar dos grandes trenzas, rebozo y huachas, y hablar español de forma incorrecta, con un acento caricaturesco. Ambos personajes son jóvenes indígenas que emigran del campo a la ciudad y se ocupan como empleadas domésticas, son interpretados por actrices no indígenas y participan en relaciones interétnicas de dominación donde los ricos y poderosos no son morenos ni indígenas, de tez clara y tipo europeo; y ninguno de los dos relatos cuestiona el orden social de dominación, no cuestionan las causas ni las consecuencias de las desigualdades entre sujetos indígenas y no indígenas.

Aunque ambas películas celebran algunos rasgos de los personajes como la honestidad y la bondad, de modo general construyen la identidad indígena como una identidad vergonzante e indeseable; justificando así la necesidad de que accedan a la redención mestizante del Pígmalión. María Isabel y María Nicolasa son estigmatizadas por otros personajes como ladronas, sucias y poco inteligentes y en algún momento reciben insultos haciendo referencia de forma denigrante a su especificidad indígena. Además, ellas mismas se describen como poco inteligentes y ninguna sabe leer ni escribir, lo cual es presentado como prueba de que efectivamente, intelectualmente se encuentran un escalón debajo de quienes sí saben.

Desde sus orígenes a finales del siglo XIX, la industria audiovisual nacional reproduce un imaginario que desprecia “lo indígena” y aprecia “lo europeo”. De tal suerte que, moldeando narrativas crea un espacio de construcción simbólica que reproduce el racismo en la forma de representar a sujetos y colectivos indígenas y no indígenas; otorgándoles cuotas diferenciadas de reconocimiento social. Por ello, el racismo mestizófilo se expresa nítidamente en cómo son construidas María Isabel y María Nicolasa, proponiendo que su acceso al reconocimiento social implica que se mesticen dócilmente; ya sea por casarse con su patrón o por escolarizarse. Así, con fundamento en la ideología mestizante, los relatos de ambos personajes ofrecen argumentos para celebrar que hayan *salido adelante*, que hayan superado su condición infamante para asimilarse con éxito a la cultura dominante.

Contrastar narrativas sobre empleadas domésticas indígenas estructuradas desde posicionamientos radicalmente opuestos facilita visibilizar la reproducción del racismo mestizófilo. Por ejemplo, contrastar las narrativas de *María Isabel* (Curiel, 1968) y *Tonta, tonta pero no tanto* (Cortés, 1972), con las de *Roma* (Cuarón, 2018) y *El ombligo de Guie'dani* (Sala, 2018) de Xavi Sala; que, si bien relatan el privilegio y la desventaja en barrios acomodados de la Ciudad de México desde el privilegio, rompen con la representación estereotípica y racista de la “sirvienta indígena”. Ofrecen una mirada respetuosa que se aparta del mito del Pígmalión, apuesta por la horizontalidad en la diversidad y se propone visibilizar y cuestionar el acceso desigual a la justicia social entre patronos y empleadas domésticas. Coinciden en mostrarnos y cuestionar de qué modo las empleadas domésticas indígenas “se vuelven parte de las familias” para las que trabajan, sin dejar de cumplir con su rol de sirvientes; además, ninguna propone el blanqueamiento físico o cultural de los personajes como vía para el *progreso*.

Finalmente, la mirada de este texto se ofrece como invitación a que el lector se pregunte ¿desde qué imaginarios construyen la otredad indígena los creadores audiovisuales de las representaciones que consumimos? ¿De qué manera reproducen una visión racista de “lo indígena” y “lo no indígena”? Y ¿en qué medida compartimos y reproducimos la visión del mundo de los creadores? En ese sentido, también invita a reconocer que, para quien no convive regularmente con sujetos indígenas, la industria audiovisual es la escuela donde se aprende cómo son, qué apariencia tienen, qué les interesa, a qué le tienen miedo y con qué sueñan; y que el “indígena audiovisual” canónico es un invento de mestizos urbanos de clase media y no de sujetos indígenas. Es decir, que la realidad fílmica sobre los sujetos y pueblos indígenas no es necesariamente la realidad que construyen estos en su vida cotidiana.

Bibliografía

- AFP. (2 de diciembre de 2015). Indigna anuncio de Coca-Cola por “racismo contra indígenas”. *La Jornada San Luis*. Recuperado de <http://lajornadasanluis.com.mx/internacional/indigna-anuncio-de-coca-cola-por-racismo-contra-indigenas/>
- Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, (35), 13-29.
- Báez-Jorge, F. (2002). Los indios, los nacos, los otros... (apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México). *La Palabra y el Hombre*, (121), 21-40.
- Bonfil, G. (2010). *México profundo, una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura* (Trad. Pou, M.). México: Grijalbo-CONACULTA.
- Brea, J. L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J. L. Brea (Ed.), *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-14). Madrid: Akal.
- Diezmartínez, E. (2015). El racismo en el cine mexicano. *Letras Libres*, (204), 54-56.
- Durin, S., y Vázquez N. (2013). Heroínas-sirvientas: Análisis de las representaciones de trabajadoras domésticas en telenovelas mexicanas. *Trayectorias, Revista de ciencias sociales*, 15(36), 20-44.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 37-61). México: UNAM.
- Gómez Izquierdo, J., y Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales*. México: UIA-BUAP.

- Hale, C. (2004). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del “indio permitido”. Conferencia presentada en el congreso *Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado*, Ciudad de Guatemala.
- Marini, A. M. (2018). La normalidad racista del discurso público en México y el caso de Marichuy. *Iberoamérica Social*, 6(11): 65-83.
- Matías, P. (9 de junio de 2014). Tachan de ‘racista’ y ‘denigrante’ promocional de la Guelaguetza. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/374285/tachan-de-racista-y-denigrante-promocional-de-la-guelaguetza>
- Mino, F. (2012). Los indios que forjaron una patria. Comunidades indígenas y el mito nacional: el caso de María Candelaria. *Montajes, revista de análisis cinematográfico*, (1), 107-133.
- Molina, J. (21 de agosto de 2013). Los “representantes de México” no se parecen a los mexicanos. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2013/08/21/actualidad/1377057921_472827.html
- Moreno Figueroa, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos, revista de ciencias sociales*, (51), 92-107.
- Muñiz, C., Marañón, F., y Saldierna, A. R. (2014). ¿Retratando la realidad? Análisis de los estereotipos de los indígenas presentes en los programas de ficción de la televisión mexicana. *Palabra Clave*, 17(2), 263-293.
- Pires, E. S. (2009). Representações indígenas na telenovela mexicana: uma abordagem a partir da análise do discurso e da semiótica da cultura. *Arquivos da Memória. Antropologia, Arte e Imagem*, (5-6), 93-118.
- Rodríguez, M. C. (2010). El mito de Pigmalión en textos literarios y filmicos. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (741), 33-42.
- Sánchez, J. A. (2012). “Pigmentocracia” y medios de comunicación en el México actual: la importancia de las representaciones socio-raciales y de clase en la televisión mexicana. En *Actas del Congreso Internacional “América Latina: La autonomía de una región”* (pp. 1498-1506). España: Consejo Español de Estudios Iberoamericanos/ Universidad Complutense de Madrid.
- Serna, E. (2001). El naco en el país de las castas. En Patán, F. (Coord), *Ensayo literario mexicano* (pp. 747-754). México: UV-UNAM.
- Suárez y López Guazo, L. L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. México: UNAM.
- Toche, N. (25 de febrero de 2019). El efecto Yalitza es racismo puro: socióloga de UNAM. *El economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/arteseideas/El-efecto-Yalitza-es-racismo-puro-sociologa-de-UNAM-20190225-0010.html>

- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites* (Trad. de Basté, M.). Barcelona: Gedisa.
- Zárate Moedano, R., Hernández Vásquez, A., y Méndez-Tello, K. M. (2019). Educar miradas en resistencia a la colonialidad del ver. *Contratexto*, (32), 205-228.
- Zárate Moedano, R. (2018). Alfabetización mediática decolonial para la formación de miradas antirracistas en la Universidad. *Revista científica Ra-Ximhai*, 14(2), 201-219.
- Filmografía
- Abrams, P; Gibgot, J; Gladstein, R; Ham, K. y Hull, R. (productor) y Iscove, R. (director). (1999). *She's All That* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Miramax, Tapestry Films, FilmColony y All That Productions.
- Avilés, L.; Brunet, P.; Díaz Juhl, J. Graullera, T. (productor) y Avilés, L. (director). (2018). *La camarista* [cinta cinematográfica]. México: Amplitud, Bambú Audiovisual y La Panda.
- Bacon, H; Barry, J; Blavatnik; Sauveur Bonan, Ch y Bruce, J.T. (productor) y Daniels, L. (director). (2013). *The Butler* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Follow through Productions, Salamander Pictures, Laura Ziskin Productions, Lee Daniels Entertainment, Pam Williams Productions y Windy Hill Pictures.
- Baños, J.; Escalante, R. y Sala, X. (productor) y Sala, X. (director). (2018). *El ombligo de Guie'dani* [cinta cinematográfica]. México: Xavi Sala y Cien Cine.
- Blanco, K.; Celis, N.; Celis, S.; Nuncio, G.; Stark, J.; Terán, G. (productores) y Claroin, A. (director). (2014). *Hilda* [cinta cinematográfica]. México: Cinematográfica CR, Equipment & Film Design y Pimienta Films.
- Booth, W. R. y Frenke, T. (productor) y Booth, W. R. y Frenke, T. (director). (1911). *The Modern Pygmalion and Galatea* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Natural Colour Kinematograph Co.
- Brooks, O. y Mier, F. (productor) y Martínez Solares, G. (director). (1972). *El ceniciento* [cinta cinematográfica]. México: Mier y Brooks.
- Brooks, O. (productor) y Martínez Solares, G. (director). (1972). *El violetero* [cinta cinematográfica]. México: Producciones Brooks.
- Brown, D.; Doudell, R.; Eberts, J.; Uhry, A.; Zanuck, L.F. y Zanuck, R. (productor) y Beresford, B. (director). (1989). *Driving Miss Daisy* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Zanuck Company, Allied Filmmakers y Majestic Films International.
- Cabrera, F. De la Serna, M. (productor) y Urueta, Ch. (director). (1972). *La noche de los mayas* [cinta cinematográfica]. México: Fama Films.

- Carraro, B.; De Luca, M.; Hess, J.; McKenna, D.; Morrissey, J. y Peak, K. (productor) y Kaye, T. (director). (1998). *American History X* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: New Line Cinema, Savoy Pictures y The Turman-Morrissey Company.
- Cartlidge, W.; Gilbert, L y Oakes, H. L. (productor) y Gilbert, L. (director). (1983). *Educating Rita* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Acorn Pictures.
- Clark, W.P.; Hudlin, R.; McIntosh, S.; Svone, P. y Shamberg, M. (productor) y Tarantino, Q. (director). (2012). *Django Unchained* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Weinstein Company.
- Celis, N.; Cuarón, A. (productor) y Cuarón, A. (director). (2018). *Roma* [cinta cinematográfica]. México: Esperanto Filmoj, Participant y Pimienta Films.
- Colesberry, R.F. y Zollo, F. (productor) y Parker, A. (director). (1988). *Mississippi burning* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Orion Pictures.
- Crane Gartz, K. Hillkowitz, S.; Kahn, O.; Kimbrough, H.S.; Craig Sinclair, M y Sinclair, U. (productor) y Eisenstein, S. (director). (1930-1932). *¡Que viva México!* [cinta cinematográfica]. México: The Mexican Picture Trust.
- De la Parra, G. (productor) y Curiel, F. (director). (1970). *El amor de María Isabel* [cinta cinematográfica]. México: Películas Rodríguez y Producciones Guillermo de la Parra.
- De la Parra, G. (productor) y Curiel, F. (director). (1968). *María Isabel* [cinta cinematográfica]. México: Películas Rodríguez y Producciones Guillermo de la Parra.
- De Fuentes, F. (productor) y Cortés, F. (director). (1972). *Tonta, tonta pero no tanto* [cinta cinematográfica]. México: América Films.
- Fanjul, J. (productor) y Fanjul, J. (director). (2015). *Muchacha* [cinta cinematográfica]. México: Haute École d'Art et de Design (HEAD), Mandarina Cine, École Cantonale d'Art de Lausanne (ECAL).
- Fink, J. (productor) y Fernández, E. (director). (1943). *María Candelaria* [cinta cinematográfica]. México: Films Mundiales.
- Goldstein, G; Milchan, A; Reuther, S; Von Huene, W y Ziskin, L. (productor) y Marshall, G. (director). (1990). *Pretty woman* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures y Silver Screen Partners IV.
- Khalaf Al-Mazrouei, M.; Barnathan, M; Berkus, N; Blum, J.; Columbus, Ch y Green, B. (productor) y Taylor, T. (director). (2011). *The help* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: DreamWorks, Reliance Entertainment, Participant, Imagenation Abu Dhabi FZ, 1492 Pictures y Harbinger.

- Lumière, L.; Lumière, A. y Veyre, G. (productor) y Veyre, G. (director). (1972). *Grupo de indios al pie del árbol de la noche triste* [cinta cinematográfica]. México-Francia: Gabriel Veyre y Lumière.
- Navarro, C. (productor) y Navarro, C. (director). (1972). *Janitzio* [cinta cinematográfica]. México: Compañía Cinematográfica Mexicana.
- Ortíz de Pinedo, J. (productor) y Ortíz de Pinedo, P. (director). (2007a). *Una familia de diez. T1.C1. “La hija de mi jefe”* [programa de televisión]. México: Televisa.
- Ortíz de Pinedo, J. (productor) y Ortíz de Pinedo, P. (director). (2007b). *Una familia de diez. T1.C23. “Orígenes”* [programa de televisión]. México: Televisa.
- Pascal, G. (productor) y Asquith, A. y Howard, L. (director). (1938). *Pygmalion* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Pascal Film Productions.
- Strand, P. (productor) y Zinnemann, F. y Gómez Muriel, E. (director). (1972). *Redes* [cinta cinematográfica]. México: Azteca Films y Secretaría de Educación Pública.
- Warner, J. L. (productor) y Cukor, G. (director). (1964). *My Fair Lady* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros.

La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México¹

Cristina Verónica Masferrer León

Resumen

En este texto analizo los discursos y las prácticas educativas de México en torno a las poblaciones de origen africano en el nivel básico, a partir de una reflexión conceptual sobre la memoria del racismo y las pedagogías del olvido. Las reflexiones que presento se centran en el análisis de libros de texto y otros materiales educativos, muchos de los cuales se emplean a nivel nacional, así como en el trabajo de campo que he realizado en la región Costa Chica de Oaxaca y Guerrero en la última década, en particular, en localidades con población afroamericana y mixteca. De este modo, parte importante de la pesquisa se puede generalizar al nivel nacional, mientras que algunos aspectos corresponden a un nivel local y la compleja relación entre estos planos.

Palabras clave: memoria, racismo, educación, afrodescendientes, esclavitud.

1 Este trabajo es un avance de los proyectos que desarrollo como Profesora - Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS-INAH) y del trabajo de titulación como estudiante del doctorado en Historia y Ethnohistoria de la ENAH (ENAH-INAH).

Introducción

La Costa Chica es una región del Pacífico mexicano que se ubica entre Acapulco y Huatulco, en los estados de Guerrero y Oaxaca, respectivamente. En ella, habitan personas de diversos pueblos originarios, así como personas afromexicanas y otras que se consideran mestizas. Uno de los aspectos centrales de esta zona es, precisamente, la importante concentración de personas negras las cuales se dedican a numerosas actividades económicas como la ganadería, la agricultura, la pesca, el comercio, y a labores profesionales como la docencia. Algunos municipios y localidades de esta región se caracterizan por la presencia mayoritaria de afromexicanos, mientras que otros son mayoritariamente indígenas; sin embargo, es común que en la mayoría de los casos haya convivencia por parte de personas de diversos orígenes, aunque en diferentes proporciones. Mis investigaciones se han centrado en localidades mayoritariamente afromexicanas o negras, como Cuajinicuilapa, Morelos y El Potrero, pero también en un pueblo mayoritariamente mixteco o *ñuu savi* llamado Santa María Huazolotitlán.

A partir de la revisión y el análisis de libros de texto de primaria y telesecundaria editados por la SEP y de las guías para cada grado de la editorial Santillana, he encontrado que los principales aspectos del discurso educativo nacional sobre las poblaciones afromexicanas son: 1) la invisibilización y minimización de las contribuciones históricas de las personas de origen africano así como de su importancia actual en México; 2) la reducción de las poblaciones africanas y afrodescendientes a la esclavitud y lo negro, como si fueran sus elementos centrales y únicos; 3) *lo africano* como un ingrediente más del mestizaje y la comprensión de los negros como integrantes de una raza; 4) la prevalencia de visiones estáticas sobre la sociedad novohispana donde se insiste en el posicionamiento de estas personas en el último escalafón y sin posibilidad de movilidad social; 5) la extranjerización de los afromexicanos; 6) la negación de la historia de África; 7) la asociación entre los africanos y un estado primitivo del ser humano en términos de evolución biológica, así como la reproducción del estereotipo racista que supone una mayor fuerza física por parte de estas poblaciones; 8) el reconocimiento de la discriminación y el racismo que históricamente han enfrentado las poblaciones de origen africano, y; 9) en el caso de los libros de telesecundaria, contradicciones al respecto de la vinculación entre esclavización

y poblaciones de origen africano, así como su importancia numérica en México (Masferrer León, 2018 y 2019).

Por su parte, sobre las poblaciones indígenas, los contenidos de los libros de texto expresan otro tipo de discurso, si bien algunos aspectos coinciden con los de las personas afromexicanas, por ejemplo, ambos grupos aparecen como ingredientes del mestizaje nacional. Los principales elementos del discurso en materia indígena son los siguientes: 1) se reconoce abierta y frecuentemente la historia de las poblaciones indígenas y sus contribuciones a la conformación nacional; 2) se afirma la importancia de no discriminarlas, así como de respetar y valorar sus manifestaciones culturales; 3) se presta menos atención al presente de estos pueblos que a su pasado; 4) se hacen escasas referencias a la continuidad entre las poblaciones indígenas del pasado y las de la actualidad; 5) aunque la esclavitud aparece de vez en cuando al hacer referencia a estas poblaciones, no se les reduce a esta práctica; 6) los indígenas aparecen como un elemento del mestizaje pero (junto con los españoles) representan el ingrediente central del mismo; 7) son constantes las referencias a estas poblaciones como pertenecientes a lo nacional, por lo que no se les extranjeriza, y; 8) no se hace igual hincapié en todos los pueblos originarios por lo que las particularidades de cada uno no reciben atención suficiente (Masferrer León, 2018).

Además del análisis de los materiales educativos, el trabajo que he desarrollado con docentes ha sido fundamental, no sólo a partir de la realización de etnografía educativa en las aulas y otros espacios escolares de la Costa Chica, sino también mediante el desarrollo de talleres con el personal de los colegios. De este modo, fue evidente la participación de algunos profesores en el combate a la discriminación y el racismo, así como el interés que muchos de ellos muestran para dar a conocer la historia y el presente de las poblaciones afrodescendientes e indígenas a sus estudiantes.

No obstante, también fue posible identificar discursos y actos asociados al racismo en la práctica docente. Además, lamentablemente la mayoría de los maestros sabe poco sobre la historia de los afrodescendientes y terminan por subrayar la asociación entre lo negro y la esclavitud, tal como lo hacen los libros de texto que están obligados a emplear. Asimismo, la mayoría de los profesores de las localidades afromexicanas en las que he trabajado conciben a los niños afromexicanos como parte de una "raza" definida en términos corporales, biológicos y culturales, y a veces

les atribuyen comportamientos y características particulares, como el ser “rebeldes”, “conflictivos”, “tontos” y “flojos” (Masferrer León, 2019). De manera tal vez excepcional, registré el caso de una mayor violencia física hacia una niña afromexicana pues su madre aseguró que la maestra de su hija la golpeaba más que sus compañeros no solo por “no hacer bien las cosas”, sino también por ser pobre y negra (Masferrer León, 2018).

Por otro lado, en investigaciones previas he mostrado las experiencias de racismo y discriminación por parte de estudiantes afromexicanos y mixtecos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, así como algunas manifestaciones del racismo en contextos escolares de la ciudad de México (Masferrer León, 2014, 2016 y 2018). Este tipo de prácticas se encuentran presentes tanto en el nivel preescolar como en las primarias (Masferrer León, 2016 y 2018). Hasta cierto punto esto se debe a las representaciones sociales que tienen niñas y niños sobre lo negro (Masferrer León, 2017), pero, sobre todo, a la compleja y dialéctica relación entre el racismo cotidiano y las macroestructuras de desigualdad social que los sistemas educativos permiten e, incluso, incentivan. Por tanto, *el bullying racista* que enfrentan niñas y niños afromexicanos y mixtecos debe ser entendido como una expresión del racismo en México; como una manifestación del “marco ideológico de humillación opresiva” (Wallerstein, 1988, p.93).

Las niñas *ñuu savi* y las niñas negras enfrentan acoso escolar relacionado con su cuerpo en mayor medida que los niños, sin embargo, son las afromexicanas quienes lo viven aún más, sobre todo por rasgos corporales visibles como el tono de piel y la forma de su cabello. A estos elementos se añaden otros, como la pobreza y la condición de movilidad espacial dentro y fuera de la región, con lo cual se alimentan formas más agresivas de rechazo y acoso escolar (Masferrer León, 2018). También, Citlali Quecha (2020) ha mostrado cómo el racismo se asocia a la migración de retorno de niñas y niños en esta misma región.

Por su parte, las experiencias de los niños mixtecos se centran en aspectos culturales como el uso de la vestimenta tradicional o la comunicación en su idioma originario, o marcas sociales de pertenencia a este grupo como el hecho de tener un apellido que se considera indígena; ello es frecuente tanto en las primarias como en la secundaria. Además, sus experiencias de discriminación también se asocian a aspectos corporales supuestamente mixtecos como ser de baja estatura, tener el cabello lacio y la piel “morena”. En este caso, encontré que el racismo se articula con otras dimensiones de la identidad como la edad, la discapacidad, el género o la religión (Masferrer León, 2018).

Así, el racismo no solo se expresa de manera discursiva en materiales educativos, sino que en ocasiones también se manifiesta en prácticas docentes diferenciadas y acoso escolar. En el caso del *bullying racista*, se trata de un tipo de violencia que deriva en actos verbales, físicos y emocionales en contra de niñas y niños afromexicanos, así como mixtecos. El racismo hacia estos grupos se articula siempre con otros fenómenos, como el género, la edad, la pobreza, la pertenencia a un grupo religioso minoritario, la discapacidad o la condición de migración. No obstante, en cada caso estas complejas intersecciones se expresan de diferentes maneras, lo que conlleva a experiencias particulares –y muchas veces exponenciales– del racismo. Por ejemplo, registré el caso de un niño mixteco que tiene una discapacidad motriz y de lenguaje, la cual es interpretada como parte de su origen indígena. Igualmente, una niña mixteca que enfrenta discriminación en la escuela por su pertenencia a un grupo cristiano. En ambos casos, el racismo hacia lo indígena aparece, pero de manera enmascarada, al menos más encubierta que en los casos de racismo hacia niñas y niños afromexicanos, donde *el bullying racista* “por ser negros” es mucho más explícito, aun cuando también se presente de forma más evidente cuando se trata de niños que provienen de una localidad o un municipio diferente, o cuando son pobres.²

Hay que añadir que entre las personas *ñuu savi* de diferentes edades prevalece un aparente orgullo por sus orígenes, así como la memoria de las graves consecuencias del racismo y la discriminación, sin embargo, esto mismo mantiene vivas las nociones de rechazo y vergüenza por continuar con prácticas culturales propias y por tener marcas corporales que se consideran mixtecas (Masferrer León, 2018). A partir de esta compleja relación entre memoria y racismo, propuse el concepto de *memoria del racismo*,³ mismo que desarrollaré a continuación, haciendo énfasis en su vinculación con la educación y las pedagogías de la memoria y del olvido.

2 Para la descripción y el análisis de los casos de mixtecos y afromexicanos, véase Masferrer León (2018).

3 Este concepto lo trabajé por primera vez en Masferrer León (2018); la única referencia previa que he encontrado sobre la “memoria del racismo” proviene de la tesis de licenciatura de Diana Bravo (2010), quien consideró la memoria del racismo en relación con la identidad como un recurso para la interpretación de literatura en Chile, escrita por dos migrantes descendientes de árabes y judíos, respectivamente. Bravo considera que la memoria del racismo es “una satélite identitario para quienes pertenecen a estas culturas [judías]”, y retoma a Elizabeth Jelin para señalar que ello permite fijar parámetros de identidad a partir del cual se eligen ciertos hitos a través de los cuales se establecen relaciones con los “otros”, tanto para identificarse como para diferenciarse (Bravo, 2010, p.15).

La memoria del racismo y las pedagogías de la memoria y del olvido

Propongo que el concepto *memoria del racismo* hace referencia al proceso mediante el que ciertos pasajes de la memoria colectiva se asocian al racismo y, también, a la posibilidad de que el racismo se convierta en un eje central de la memoria colectiva. Los recuerdos se transforman y reelaboran para convertirse en materiales del presente de tal manera que racismo, memorias e identidades colectivas se articulan complejamente y se nutren entre sí. De este modo, la memoria del racismo puede favorecer la concientización sobre esta problemática y, en oposición a lo que se juzga como actos reprobables de intolerancia, humillación, violencia, persecución y genocidio, puede reforzar el orgullo de pertenecer a un grupo históricamente discriminado. Sin embargo, también puede expresarse en una constante reactivación de los conflictos y abusos de tiempos pasados, así como en sentimientos de vergüenza por ser parte de un grupo que históricamente ha sido rechazado, sobajado, sojuzgado, esclavizado, perseguido y asesinado, lo que derivaría en la experiencia del pasado como un estigma que favorece procesos de endorracismo y negación de la identidad. En tercer lugar, la memoria del racismo puede traducirse en el mantenimiento y el resurgimiento de expresiones racistas por parte del grupo dominante.

En términos metodológicos, la reconstrucción de la memoria del racismo puede vincularse con la propuesta que hace Michael Foucault en *Genealogía del racismo* (1996, pp.13-27), donde señala que las teorías globales han dotado de instrumentos que sólo son utilizables localmente si la unidad teórica global es parcializada, caricaturizada o, incluso, invertida. Para este psicólogo, filósofo e historiador francés, la crítica a las teorías globales ha tenido un carácter local, realizada a partir de “retornos de saber” a través de los cuales se produce la “insurrección de saberes sujetos” (Foucault, 1996, p.17). Por saberes sujetos, Foucault se refiere, por un lado, a los contenidos o bloques de saber históricos enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistematizaciones formales que aparecen a través del instrumento de la erudición y; por otro lado, al conjunto de saberes de la gente, y cuya característica es ser particulares, locales y regionales.

Un aspecto central es que, en estas dos formas de saber, es decir, tanto en el saber especializado de la erudición como en el saber de la

gente considerado como descalificado, se encuentra “la memoria de los enfrentamientos” y “el saber histórico de las luchas” (Foucault, 1996, p.18). Además, cuando a partir de los saberes locales se cuestionan las teorías globales –que pretendían fijar ciertos saberes como verdaderos y únicos–, se logra la actividad genealógica, la cual constituye una auténtica insurrección de saberes (Foucault, 1996, p.19).

Así, para lograr dilucidar la genealogía del racismo este autor propone analizar las memorias locales y de la gente, así como los contenidos históricos ocultos en los conjuntos funcionales y sistemáticos, ya que son estos los que en cierta medida contradicen las teorías globales hegemónicas. En sus palabras, la genealogía es entendida del siguiente modo:

“Redescubrimiento meticuloso de las luchas y memoria bruta de los enfrentamientos. Y estas genealogías como acoplamiento de saber erudito y de saber de la gente sólo pudieron ser hechas con una condición: que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica. Llamamos pues “genealogía” al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales” (Foucault, 1996, p.18).

Por tanto, analizar la memoria del racismo implica, precisamente, identificar y reactivar los saberes locales a través de la memoria, lo cual permite cuestionar –o cuando menos complejizar– las visiones totalizantes sobre el racismo a partir del contexto local. También, implica recuperar o hacer reaparecer los saberes históricos enmascarados dentro de conjuntos sistemáticos, lo cual se logra mediante el ejercicio de una investigación diacrónica. Dada la importancia de lo local, vale recordar la necesidad de hablar de racismos en plural o de las diferentes expresiones del racismo en contextos particulares.

Por otro lado, la relación entre memoria y racismo ha sido apuntada por Étienne Balibar (1988, p.74), para quien el racismo constituye “una de las formas más insistentes de la memoria histórica de las sociedades modernas”. Ello se debe a que “la actualidad sigue estando ligada a los restos singulares del pasado” (Balibar, 1988, p.69), lo cual se hace evidente en diversas manifestaciones de racismo. Para este filósofo francés, la memoria colectiva tiene un papel fundamental en el resurgimiento de expresiones racistas ya que el apareamiento de grupos neonazis

–o el resurgimiento del nazismo– constituye “una de las formas de la memoria colectiva en el seno del racismo actual; o si se prefiere, una de las formas en que la memoria colectiva contribuye a dibujar las líneas estructurales del racismo actual” (1988, p.69).

Balibar propone que al preguntarse cómo los odios raciales hacia un grupo reproducen los rasgos clásicos de alguna otra expresión racista (tal vez en la misma sociedad, pero en otro contexto histórico), se debe apuntar en dos direcciones: primero, al análisis de cómo la situación del grupo discriminado de hoy es similar a la del grupo discriminado en otros tiempos; segundo, a la pregunta de cómo ha sido el devenir del racismo que se vivió en aquel momento histórico (*Ibidem*).

Esta perspectiva permite comprender, por ejemplo, cómo los efectos del racismo colonial (francés) se mantienen en la actualidad, no sólo por las prácticas coloniales que siguen presentes y por el neocolonialismo, sino, especialmente, porque las víctimas u “objetos’ predilectos del racismo actual [...] aparecen como el producto de la colonización y de la descolonización y, de este modo, llegan a concentrar sobre ellos mismos la pervivencia del desprecio colonial” (Balibar, 1988, p.70). El racismo colonial (francés) y el antisemitismo tienen “una descendencia común” que se hace evidente durante su análisis (Balibar, 1988, p.74).

De manera similar, para Frantz Fanon (1968, p.106), “el racismo colonial no difiere de los otros racismos” -a pesar de que en su obra también muestra las particularidades que puede haber entre negrofobia y antisemitismo-; la idea que quiere expresar este filósofo y psiquiatra martiniqués es la relación que existe entre diferentes manifestaciones de racismo⁴ y, también, que el racismo puede expresarse de múltiples maneras sin que ello justifique considerar grados de racismo: “una sociedad es racista o no lo es” (Fanon, 1968, p.102).

Lo anterior no sólo implica un análisis histórico de las formas actuales del racismo que esclarezca el devenir que éste ha tenido a lo largo del tiempo en un contexto particular, así como un estudio comparativo sobre estas diferentes expresiones, sino que también significa analizar el racismo actual como una forma de memoria histórica. Este proceso

4 Fanon (1968, p.108) retoma a Aimé Césaire para profundizar en este aspecto: “Cuando pongo la radio y oigo que en América hay linchamiento de negros, digo que nos han mentado: Hitler no ha muerto; cuando pongo la radio y me entero que se insulta, desprecia y pogromiza a los judíos, digo que nos han mentado: Hitler no ha muerto; y si, otra vez, pongo mi radio y oigo que en África del Sur se ha instituido y legalizado el trabajo forzado, digo que, verdaderamente, nos han mentado: Hitler no ha muerto”.

explica el resurgimiento de expresiones racistas de otros tiempos en momentos presentes, ya sea hacia el mismo grupo (o sus descendientes), o bien, hacia otra población diferente (pero homologable). No obstante, es fundamental tener presente que la reaparición del racismo a partir de la memoria histórica no se limita a una mera revitalización ya que requiere también de un proceso de transformación de acuerdo con las condiciones actuales del contexto.

En un sentido diferente a lo expuesto hasta ahora, diversos autores, así como algunas experiencias de pedagogía de la memoria han insistido en el papel del recuerdo para crear consciencia sobre el racismo y combatirlo. La “pedagogía de la memoria” es una propuesta educativa, política y ética que se presenta como crítica a las historias oficiales y hegemónicas que las escuelas suelen reproducir (aunque muchas veces esta pedagogía se impulsa precisamente desde el ámbito escolar); se centra en la recuperación de la memoria de las violencias y los conflictos desde la perspectiva de las víctimas para generar una educación centrada en los derechos humanos, la democracia, la verdad y la justicia (Ortega Valencia y Castro Sánchez, 2010; Ortega Valencia *et al.*, 2015; Mayorga Mendieta *et al.*, 2017). Así, aunque no necesariamente se asocia al racismo, esta propuesta pedagógica se ha empleado para recordar eventos como el Holocausto y otros genocidios del siglo XX (Adamoli y Kahan, 2017), pero también otros sucesos traumáticos como la violencia en Colombia (Ortega Valencia *et al.*, 2015), la dictadura en Argentina (Dussel y Pereyra, 2006; Cueto Rúa, 2017; Adamoli y Kahan, 2017) o el golpe militar en Brasil (Sacavino, 2015).

La pedagogía de la memoria y, en particular, la presencia o ausencia del racismo en dicha propuesta nos conduce a preguntarnos también si la educación oficial de distintas latitudes ha estado impregnada por *pedagogías del olvido*. Para Jacques Le Goff la memoria y el olvido han estado en el centro de luchas de poder: “Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva” (Le Goff, 1991, p.134).

Por tanto, cabe preguntarse ¿en qué medida los contenidos escolares se encaminan a recordar relatos parciales de la historia mientras se entierran en el olvido otros relatos y otras memorias? ¿Sería posible proponer que la educación oficial en México se ha propuesto negar sucesos e incluso

poblaciones enteras? Así, en sentido opuesto a la pedagogía de la memoria (que aboga por recordar y concientizar sobre ciertos eventos en particular), a la educación que invisibiliza ciertos acontecimientos y/o pueblos, y cuyo propósito o efecto es su olvido, se le podría llamar *pedagogía del olvido*. Necesariamente, esto nos lleva a preguntarnos sobre las pedagogías de la memoria y del olvido en nuestro país, en general, y en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, en particular.

Como afirma Françoise Vergès (2010, p.54), el poco conocimiento sobre ciertos eventos históricos, como la esclavitud, no necesariamente se debe a una total ausencia, sino a la manera en que ésta se presenta. En este sentido, no se trata únicamente de identificar los contenidos presentes o ausentes, sino que se debe analizar la manera en que las palabras, las imágenes y los silencios se manifiestan en el contexto educativo, no solo en textos escolares y otros materiales pedagógicos, sino en el curso de las interacciones cotidianas dentro y fuera del aula. En particular, cabe preguntarse de qué manera lo anterior se traduce en la construcción, reproducción y recreación de memorias y relatos históricos entre las niñas y los niños en México.

Para Celeste Adamoli y Emmanuel Kahan (2017), la enseñanza de eventos como el Holocausto requiere de una manera particular de abordar la historia, no solo por el tratamiento especial que se da a la memoria o por la dureza de los acontecimientos, sino porque este tipo de enseñanza constituye un puente entre el pasado y el presente que espera despertar la reflexión de la actualidad desde la memoria. Estos investigadores analizan el Programa “Educación y Memoria” de Argentina, entre 2005 y 2015, el cual se centra en el Holocausto y en la dictadura militar argentina como una forma de terrorismo de Estado, así como en las Malvinas. Es particularmente interesante que este programa haya recuperado la pedagogía de la memoria sobre estos tres eventos en particular, sin dar el mismo peso a otros acontecimientos históricos tan significativos en Argentina como el exterminio de las poblaciones originarias o la esclavización de personas de origen africano –situación que los participantes de las capacitaciones para docentes que impartieron estos investigadores les señalaron abiertamente–. En este sentido, vale recuperar la pregunta sobre las pedagogías del olvido que formulé más arriba pues al tiempo que ciertos genocidios se integran como parte de la pedagogía de la memoria, otros se mantienen en silencio.⁵

5 Como afirma Paul Ricoeur, recordar significa inevitablemente olvidar (Múnera, 2012, p.136).

El recuerdo de la esclavitud ha sido considerado un eje fundamental por parte de proyectos como La Ruta del Esclavo de la UNESCO, lo cual ha derivado en el establecimiento de Sitios de Memoria de la Esclavitud y de las Personas Afrodescendientes en varios países. En México, se han declarado hasta el momento cuatro de estos sitios, en Ciudad de México, Cuajinicuilapa, Veracruz y Acapulco, gracias a la labor del Programa “Afrodescendientes y Diversidad Cultural” del INAH, y con el apoyo de otras instancias. Como explica Julián Bonder, los memoriales, como los museos, son significativos para las comunidades afectadas y “deberían funcionar como ambientes para pensar pasado y presente y reactualizar el pasado en tiempo presente: interrumpir el presente [...] deberían fomentar nuevas formas de conciencia crítica a través de un trabajo comprometido, el trabajo que se hace con la memoria como acción, no como objeto” (2012, p.141).

En Sudáfrica, por ejemplo, la memoria pública de la esclavitud se ha considerado un aspecto central en la construcción de una identidad *postapartheid*, lo que derivó en el desarrollo de una identidad *coloured* y en movilizaciones, así como en temores a que se generara división mediante la creación de una identidad separatista en un contexto en el cual el gobierno buscaba promover la unidad nacional (Worden, 2012). En cambio, Múnera (2012) analiza cómo en Colombia la declaración de Palenque como “Sitio de Memoria” ha servido para reconocer la historia de una población invisibilizada durante mucho tiempo, sin embargo, no se ha traducido en mejores condiciones para las personas afrodescendientes quienes permanecen en la miseria, al tiempo que el turismo que se ha fomentado en torno a ellos les coloca como objetos de exhibición.

Estos dos ejemplos, hasta cierto punto tan contrastantes, muestran la complejidad de la construcción de memorias públicas y el potencial que tienen en el combate contra el racismo, a la vez que advierte sobre los retos a los cuales se enfrentan. Además, como afirma Pilar Calveiro (2007, p.247), “no hay memorias neutrales, sino que todas están marcadas por signos políticos específicos”. En este sentido, es claro que el establecimiento de estos Sitios de Memoria tiene intenciones políticas precisas, como son la generación de conciencia sobre la esclavitud y las poblaciones afrodescendientes. Vale recordar que la memoria tiene un gran potencial movilizador y en términos de la construcción de la identidad; como explica el historiador Alessandro Portelli:

“Contar una historia es levantarse en armas contra la amenaza del tiempo, resistirse al tiempo o dominarlo. Contar una historia preserva al narrador del olvido; una historia construye la identidad del narrador y el legado que dejará al futuro. Para que el narrador se recupere del tiempo y avance en el tiempo, un relato debe conservarse. Esto se aplica tanto a los relatos individuales como a los colectivos... a los mitos que configuran la identidad del grupo y a los recuerdos personales que configuran al individuo” (1997, p.195).

La relación entre memoria e identidad ha sido apuntada por diversos investigadores (Le Goff, 1991; Portelli, 1997; Joutard, 1983; Velasco Ortiz, 2005). Del mismo modo, es importante la vinculación entre racismo e identidad. Así, es preciso reiterar la relación entre memoria, identidad y racismo.

Por otro lado, como lo advierte Pilar Calveiro (2007, p.247), “cuando se intenta fijar un relato como memoria social compartida, de alguna manera “oficial”, ocurre un deslizamiento de lo que hemos caracterizado hasta aquí como memoria hacia el ámbito del relato histórico”. Con ello se logra el establecimiento de un relato que puede generarse desde la oficialidad o desde la resistencia, entonces, la diferencia estriba en que las memorias son múltiples mientras que el relato es único (*Ibidem*).

Otro reto significativo, no sólo de los “Sitios de Memoria” sino también de la Pedagogía de la memoria, e incluso de las investigaciones históricas y antropológicas, es lograr que recordar coadyuve a superar el olvido y no se limite a la recuperación de un pasado estigmatizado, o peor aún, a la imposición de éste a los descendientes de las personas y poblaciones cuya memoria se pretende honrar. Al respecto, Françoise Vergés explica que superar el olvido no implica simplemente recordar con lo cual se corre el riesgo de encadenar a las personas a su pasado: “no quieren estar encerrados en el pasado, sino que están convencidos de que, sin una revisión y sin una selección de la herencia, este pasado seguirá siendo un lastre, un arresto domiciliario” (2010, p.14). Al mismo tiempo, advierte sobre la importancia de recuperar las memorias que fueron transmitidos de generación en generación sobre la esclavitud, la rebelión y la resistencia y que muchas veces se han convertido en *memorias tachadas* debido al racismo. Esto lleva a distinguir entre las memorias oficiales, las memorias públicas y las memorias familiares y locales; al mismo tiempo, se toma en cuenta que los recuerdos muchas veces permanecen velados o han sido abiertamente negados debido a diferentes motivos, principalmente, el racismo.

Esta politóloga afirma que una de las herencias del sistema colonial es “el recuerdo de la humillación, de la violencia, del desprecio racista, y sus secuelas en el presente” (Vergès, 2010, p.26). En cambio, y paradójicamente, la abolición de la esclavitud se tradujo en su olvido: “la nación se mantuvo indiferente y produjo relatos amnésicos que contribuyeron a la formación de trastornos de la memoria. Así es como memorias plurales se vieron confrontadas a un solo relato oficial” (Vergès, 2010, p.55).

La noción de que superar el olvido es mucho más que el vano ejercicio de recordar es retomada por Vergès de Frantz Fanon, quien enuncia afirmaciones potentes como las siguientes: “no soy esclavo de la Esclavitud que deshumanizó a mis padres” (1968, p.296); “no soy prisionero de la historia. No tengo que buscar en ella el sentido de mi destino” (1968, p.296); “La densidad de la historia no determina ninguno de mis actos” (1968, p.297). En su obra *Piel negra, máscaras blancas*, este psiquiatra y filósofo martiniqués demuestra claramente cómo el pasado o, mejor dicho, ciertas leyendas e historias sobre los “antepasados” se imponen sobre el cuerpo del negro como una fuerza que les reduce a ellas (1968, p.139). Por eso Fanon (1968, p.290) afirma que “el negro [...] es esclavo del pasado” y se encuentra “encerrado en su cuerpo”. No obstante, advierte que tanto blancos como negros pueden desalinearse si se niegan “a dejarse encerrar en la torre sustancializada del pasado” (Fanon, 1968, p.291); otra manera para lograr la desalineación es rechazar que su presente es definitivo. Así, la propuesta de Fanon no implica desconocer el pasado, sino superarlo para evitar que se imponga como estigma a los sujetos discriminados.

Judit Bokser Misses-Liwerant (2007) analiza el papel de la *Shoah* (Holocausto) como eje articulador de la memoria y la manera en que ello es parte central de la identidad judía. Además, considera que su propuesta puede generalizarse y equipararse para explicar otros genocidios. Al hacerlo, identifica varios aspectos centrales como son: que el acontecimiento de destrucción del pueblo se traslada para comprender el sufrimiento individual; que remite a la búsqueda de un código de pertenencia, y; que se emplea para explicar otros sucesos más recientes o presentes como parte de “la larga cadena del odio antisemita histórico” (Bokser Misses-Liwerant, 2007, p.373).

La propuesta de Bokser Misses-Liwerant se centra en el papel de la memoria de un genocidio o la “memoria de la destrucción” y busca universalizarla para comprender lo que pudiera suceder en otros

casos similares de destrucción de pueblos. El concepto que propongo -memoria del racismo- se relaciona con ello porque el Holocausto representa un exponente claro del racismo del siglo XX; no obstante, la memoria del racismo no se refiere únicamente a casos de genocidio, sino que remite a todo tipo de experiencias asociadas al racismo. Al respecto del paradigma de “la memoria de la destrucción” que propone Bokser Misses-Liwerant, explica lo siguiente:

“La construcción de un paradigma de memoria de destrucción a través de la especificidad y singularidad también ha tenido múltiples significados. Desde el reencuentro con pasados que refuerzan la lectura del Nosotros en clave de rechazo hasta la búsqueda de raíces históricas que reclaman reconstruir la continuidad sin descartar el encuentro con el Otro. Especificidad que no necesariamente condena al particularismo entendido como aislamiento. Las preguntas que lo orientan son cómo recordar sin que para hacerlo sea necesario renunciar a lo propio; cómo dar cuenta de la destrucción de un pueblo sin que ello signifique desconocer o dejar de conmoverse por otros genocidios” (2007, p.374).

Así, Bokser Misses-Liwerant enlaza la memoria de un evento de destrucción con el proceso de identidad y presenta dos preocupaciones a manera de preguntas, ambas vinculadas con la reafirmación de lo propio, pero también con la concientización sobre las experiencias de genocidio de otros pueblos. Por tanto, otro aspecto central de la propuesta de esta politóloga de origen argentino es la manera en que vincula memoria e identidad. Para ella, los procesos de globalización redefinen tanto las identidades colectivas como las memorias colectivas y afirma que, a pesar de que las memorias colectivas han sido analizadas sobre todo para explicar procesos referentes a grupos étnicos y/o nacionales particulares, el caso que ella analiza muestra la pertinencia de considerar los procesos de “estructuración de memorias más allá de las fronteras nacionales, memorias cosmopolitas”, lo cual permitiría superar “la dicotomía particular-universal, a través de conexiones entre lo global y lo local” (Bokser Misses-Liwerant, 2007, p.373).

Tanto la memoria como las identidades colectivas operan en el tiempo y tienen un papel central en los grupos diaspóricos. La identidad, sin embargo, no se limita a la memoria, sino que involucra procesos como la construcción colectiva de marcos sociales y de producción de sentidos, símbolos y representaciones; además, los espacios y los lugares tienen

un papel central en la identidad y la memoria, incluyendo los “sitios de recordación” (Bokser Misses-Liwerant, 2007, pp.355-366). En sus palabras, el vínculo entre estos procesos se explica como sigue:

“En sus elaboraciones del pasado, la memoria se nutre del imaginario colectivo al tiempo que lo perfila. Responde y define las necesidades de la acción presente y permite al grupo tomar conciencia de su identidad y, como tal, contribuye a la constitución del Nosotros *vis-à-vis* los Otros. Implica, por tanto, un ejercicio de permanente recreación y reestructuración del pasado desde el presente. La memoria colectiva puede ser entendida como un conjunto de representaciones sociales del pasado que el grupo ha producido, institucionalizado, guardado y transmitido a través de la interacción de sus miembros entre sí y con los entornos sociales y culturales en los que se ha desarrollado” (2007, p.355).

A este respecto, es pertinente aclarar que el vínculo entre memoria e identidad no significa de ningún modo uniformidad pues la diversificación de memorias se traduce también en diversificación identitaria: “en el seno de las culturas lo compartido no cancela la propia diversidad interna, las pugnas y las disputas a través de las cuales ésta se construye, se apropia, reinventa, crea y recrea” (Bokser Misses-Liwerant, 2007, p.357).

Para comprender plenamente estos aspectos es necesario abordar el concepto de memoria. De acuerdo con Alessandro Portelli (1993, p.6), la memoria “no es un archivo del pasado, sino el proceso que transforma los materiales del pasado en materiales del presente, reelaborándolos continuamente”. Mientras para Aguiluz (2007:507), fue Halbwachs quien enriqueció la noción de la memoria como construcción y, en cierta medida, también apuntó a “la idea de que la memoria es una recuperación del pasado en función del presente, mecanismo que por demás se pone en práctica tanto en las esferas individuales como en las colectivas”.

Pilar Calveiro enuncia algunos aspectos de la memoria que considero centrales. En primer lugar, la memoria es convocada por el presente y, en particular, por los peligros del presente. Otro aspecto importante es que la memoria se instala en el cuerpo, es generada a partir de él y en él se encuentra grabada la memoria, en otras palabras “La memoria más que un acto de reflexión es algo que ocurre desde el *cuerpo sintiente* de sujetos individuales o sociales concretos, sobrevivientes de un peligro otro, de una catástrofe, como experiencia que continúa en su cuerpo” (Calveiro, 2007, p.240). En tercer lugar, las marcas convocan a memorias

múltiples y contradictorias, son depósito de una memoria potencial y pueden despertar distintas rememoraciones; además, es muestra de la opresión, pero también despiertan la resistencia: “La marca es cicatriz de una herida que se ha infringido con violencia, que es “reservorio” y desencadenante del miedo, pero que también puede serlo de la resistencia” (Calveiro, 2007, p.242). Por último, la memoria es un puente entre el pasado, el futuro y el presente, de modo que es “un ejercicio de actualización, de transmisión y, a la vez, de desprendimiento de lo vivido” (Calveiro, 2007, p.245).

Comentarios finales

Como hemos visto, el concepto memoria del racismo implica un vínculo entre memoria, racismo e identidad colectiva, y permite explicar: 1) la concientización sobre el racismo a partir de la memoria; 2) la reactivación de conflictos de otros tiempos y la experimentación del pasado como estigma; 3) y el resurgimiento de expresiones racistas por parte del grupo dominante.

Los aspectos mencionados previamente al respecto de la memoria, nos llevan a considerar a las experiencias actuales de racismo como peligros presentes a partir de los cuales se evoca la memoria. Además, las experiencias de racismo en los contextos escolares de México que se han analizado colocan al cuerpo y la marca corporal en el centro de estos procesos. Ello también nos lleva a considerar la memoria del racismo a partir de su multiplicidad y sus posibles contradicciones, y a pensar en su potencial de resistencia a la vez que en su condición de opresión. Al analizar la memoria del racismo es necesario evaluar de qué manera se convierte en un puente entre pasado y futuro, a partir del presente.

En el sistema educativo mexicano (materiales educativos, práctica docente y experiencia estudiantil) es evidente la reproducción de relatos parciales de la historia, no solo en torno a las poblaciones afrodescendientes sino también de las originarias, aunque sea mucho más evidente en el caso de las primeras. Lo anterior se traduce en la construcción, reproducción y recreación de memorias y relatos históricos parciales, donde lo negro y lo afrodescendiente no está ausente del todo, pero, cuando aparece, está atado a ciertos estereotipos y pasajes asociados a la esclavización y el racismo.

Además, la ausencia del recuerdo de las personas de origen africano en museos contrasta con la atención que en ellos reciben los pueblos indígenas. Así, el esfuerzo por parte de ciertas instituciones por construir memoriales de la esclavitud y de las poblaciones afrodescendientes en varios lugares del país aún no ha tenido el suficiente peso como para contrarrestar la pedagogía del olvido que se ha impuesto en México en torno a la historia y el presente de los afromexicanos.

Por otro lado, las experiencias asociadas al racismo que enfrentan niñas y niños afromexicanos y mixtecos en contextos escolares deben ser comprendidas como la revitalización del racismo mediante prácticas cotidianas y rutinarias. De allí que sea tan significativo insistir en la relación entre racismo e identidad, pues a partir de este tipo de vivencias racistas, las personas construyen su identidad como negros o mixtecos de manera negativa, aunque a partir de otras experiencias construyan estas identidades de manera positiva. La memoria del racismo no necesariamente debe remitirnos al recuerdo de eventos pasados a partir del presente, sino que esta memoria también se construye y reconstruye cada día, precisamente a partir de las experiencias de racismo que se viven. Por ello es tan importante prestar la debida atención al *bullying racista* y al trato diferenciado por parte de docentes, así como coadyuvar a combatir estas prácticas.

Si la pedagogía del olvido de ciertas poblaciones como las afrodescendientes ha caracterizado a la educación en México, este artículo muestra la posibilidad de abrir un camino diferente, marcado por la pedagogía de la memoria de las poblaciones afromexicanas e indígenas y de procesos dolorosos de la historia como la esclavización. Es necesario insistir en que el recuerdo y la enseñanza de los procesos de esclavitud de ningún modo deben “atar” a las poblaciones a ese pasado ni reducirles a dicho pasaje de la historia, sino que deben representar una puerta a la concientización sobre la importancia de combatir esta y otras prácticas asociadas al racismo. Enseñar estos temas con sensibilidad marcará la diferencia entre la construcción de memorias del racismo que reiteren el estigma que pesa sobre estas poblaciones, o bien, en el desarrollo de memorias del racismo y pedagogías de la memoria que sean verdaderas armas contra toda forma de discriminación.

Bibliografía

- Adamoli, C., y Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia*, 7(14), 1-17.
- Aguiluz, M. (2007). Postfacio. En G. Waldman y M. Aguiluz (Coords.), *Memorias (in)cognitas. Contiendas en la historia* (pp. 501-514). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balibar, E. (1988). Racismo y nacionalismo. En E. Balibar e I. Wallerstein (Auts.), *Raza, Nación y Clase* (pp. 63-110). París: La Découverte-IEPALA.
- Bokser Misses-Liwerant, J. (2007). Entre la historia y la memoria, la modernidad y la alteridad. Ejes de identificación judía. En G. Waldman y M. Aguiluz (Coords.), *Memorias (in)cognitas. Contiendas en la historia* (pp. 355-386). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonder, J. (2012). Memoriales o cómo reactualizar el pasado en tiempo presente. En M. Pineau (Ed.), *Huellas y legados de la esclavitud en las Américas. Proyecto Unesco La Ruta del Esclavo* (pp. 141-145), Buenos Aires: EDUNTREF.
- Bravo, D. (2010). *Contar la travesía del sí. Construcciones de identidad(es) migrante(s) a través de la memoria y el lenguaje en Las Alfareras de Marjorie Agosin y Aldea Blanca de José Auil* (informe de titulación de Lengua y Literatura Hispánica), Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Calveiro, P. (2007). En G. Waldman y M. Aguiluz (Coords.), *Memorias (in)cognitas. Contiendas en la historia* (pp. 237-256). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro), *Aletheia*, 7(14), 1-14.
- Dussel, I., y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa y M. Fernánda González (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-276). Buenos Aires: Paidós.
- Fanon, F. (1968). *Piel negra, mascarar blancas*. La Habana: Instituto del Libro.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Editorial Altamira.
- Joutard, P. (1983). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México: FCE.

- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Masferrer León, C. V. (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En M. E. Velázquez (Coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-424), México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Masferrer León, C. V. (2018). Racismo y discriminación en contextos escolares de Oaxaca: mixtecos y afromexicanos. *Revista Diario de Campo*, cuarta época, 2(5), 137-165.
- Masferrer León, C. V. (2017). El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afromexicanos. *Antropologías del Sur*, 4(8), 169-189.
- Masferrer León, C. V. (2016). "Yo no me siento contigo". Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13). Recuperado de dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/227/217
- Masferrer León, C. V. (2014). Racismo, ignorancia y olvido. La esclavitud y las personas de origen africano en la educación primaria y secundaria de México. En J. Serna y F. Cruz (Comps.), *Afroindoamérica. Resistencia, visibilidad y respeto a la diferencia* (pp. 141-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayorga Mendieta, C. A., et al. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Educación y ciudad*, (33), 139-150.
- Múnera, A. (2012). Reconstruyendo la memoria en Colombia. En M. Pineau (Ed.), *Huellas y legados de la esclavitud en las Américas. Proyecto Unesco La Ruta del Esclavo* (pp. 135-140). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Ortega Valencia, P., et al. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega Valencia, P., y Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Rollos nacionales*, 3(28), 81-91.
- Portelli, A. (1997). El tiempo de mi vida: las funciones del tiempo en la historia oral. En J. Aceves (Ed.), *Historia oral. Parte III: Algunos de los temas* (pp. 195-218). México: Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Portelli, A. (1993). Elogio de la grabadora: Gianni Bosio y los orígenes de la historia oral. *Historias*, (30), 3-8.
- Quecha, C. (2020). Migración de retorno y socialización infantil: un acercamiento con afromexicanos. *Anales de Antropología*, Publicación continua, 1-10.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.

- Velasco Ortiz, L. (2005). *Desde que tengo memoria: narrativas de identidad en indígenas migrantes*, México: El Colegio de la Frontera Norte-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Vergès, F. (2010). *La memoria encadenada. Cuestiones sobre la esclavitud*. Barcelona: Anthropos.
- Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Worden, N. (2012). La esclavitud y la memoria pública en Sudáfrica. n M. Pineau (Ed.), *Huellas y legados de la esclavitud en las Américas. Proyecto Unesco La Ruta del Esclavo* (pp. 103-120). Buenos Aires: EDUNTREF.

Racismo: estructuras y configuraciones en la educación superior. Algunas notas para su comprensión

Miguel Angel Paz Frayre

Resumen

El racismo dirigido a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios cobra matices diferentes a partir de los contextos en los cuales se materializa, como estructura, subyace a complejos mecanismos sociales de inclusión y exclusión que cobran sentido a partir de estrategias de invisibilización, discriminación y negación; normalizadas a través de políticas educativas que se anclan en imaginarios y representaciones sobre el deber ser de la educación superior.

Es precisamente en este espacio que el racismo despliega sus estructuras y formas, no sólo a través de sus discursos, contenidos y prácticas, sino también, como producto de configuraciones más amplias. Es decir, la discriminación y la exclusión en el ámbito escolar que se reflejan en la deserción, el bajo rendimiento y el ausentismo, no pueden verse exclusivamente como un resultado del tránsito “apacible” del alumno por la universidad, sino que se trata, principalmente, de un producto de procesos más amplios, relacionados todos ellos con las configuraciones del racismo que opera como parte de una economía política, cultural, ideológica, territorial; que abarca espacios diversos (la comunidad, la familia, la escuela), la universidad es tal vez en donde su materialización reproduce y fortalece esquemas que son validados por su eficacia.

El objetivo del presente trabajo es hacer un análisis de estos procesos y sus configuraciones con la finalidad de identificar los mecanismos de operación y reproducción del racismo en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: ideología, racismo, educación superior, exclusión, discriminación.

Introducción

La producción científica, sobre todo en las ciencias sociales, se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de organización de la ciencia de modo general, y también con normativas y procesos macro sociales y políticos que mediatizan la praxis, las metodologías, las teorías dominantes y las agendas de investigación. Ello repercute en la mayor o menor visibilidad de algunas problemáticas frente a otras, en la profundidad de su abordaje, las perspectivas de análisis que se adoptan y la incidencia que desde la política se logre articular a partir de los resultados de investigación. Una de las problemáticas más antiguas dentro de las sociedades latinoamericanas que refleja lo imposible de la neutralidad valorativa y su estrecha ligadura con procesos sociopolíticos, lo constituyen los procesos de mestizaje, así como las características de la relación que establecen con los pueblos originarios. La noción de mestizaje y su lugar dentro de la sociedad y la agenda científica en nuestro país, se vincula estrechamente con la formación de las identidades nacionales y con la construcción y consolidación de ideologías; su evolución en el tiempo y hasta el presente, se distingue por expresas asimetrías, con distintos rasgos según el contexto histórico. Uno de los procesos que refleja de forma clara dicha problemática es la instauración, desarrollo y consolidación del racismo, sin embargo, la sensibilidad que adquiere el tema desde el punto de vista social, cultural y político, determinan que este no agotará sus posibilidades de invisibilidad y encubrimiento hasta la segunda mitad del siglo XX.

El papel del racismo dentro de ciertos espacios de la sociedad mexicana, así como en el resto del mundo, está vinculado directamente con la ideología de la clase dominante, lo que se hace posible mediante su institucionalización a distintos niveles del tejido social. Ello significa un desplazamiento de las culturas periféricas, en el sentido planteado por Enmanuel Wallerstein, y una sistemática reproducción de la discriminación y la exclusión dirigidas a las comunidades indígenas.

Este es un escenario en el cual convergen las expresiones de la discriminación racial, las mediaciones institucionales que la legitiman y también las prácticas, en ciertos contextos, encaminadas a su superación. Particularmente el ámbito universitario se torna de especial importancia, en tanto sintetiza los procesos de discriminación instaurados en las escuelas desde los niveles primarios y, al mismo tiempo puede constituir

un espacio favorable para el cambio social. En consecuencia, este artículo pretende ser una contribución al conocimiento sobre el estado actual de la cuestión en el Estado de Jalisco, esencialmente en el Centro Universitario del Norte, bajo la óptica de los enfoques postcoloniales.

El racismo en la sociedad mexicana: orígenes y expresiones actuales

El racismo, en México y en el mundo, constituye una forma de sometimiento y exclusión, una justificación para la dominación. Desde hace mucho tiempo representa un recurso ideológico que construye sus propios discursos, articulándose institucionalmente para instalarse en los procesos de reproducción cultural y de ejercicio del poder político y económico.

Al respecto, Grosfoguel (2012) y Quijano (2000), apuntan que el racismo se erige como uno de los ejes centrales del proceso de colonización, le otorga fundamentos, solidez discursiva y, lo reproduce en el tiempo mediante la dominación política. Es decir, esta es una ideología que le otorga sustento a dicho proceso y permite la imposición de la cultura occidental y algunos de sus rasgos identitarios: cristianismo, modernidad y patriarcado. El proceso de colonización-evangelización de lo que hoy es América Latina se funda sobre la base del racismo, no sólo como proceso ideológico, sino también como ordenamiento sociopolítico, o como dijera Casaús (2007) constituye “el elemento histórico-estructural” de las sociedades de la América española.

El racismo se basa en una lógica discursiva que se incorpora en todos los ámbitos sociales mediante distintas formas de comunicación, socialización y consolidación, con el concurso de las instituciones sociales; por lo tanto, se aprende e instala como ideología, pero se materializa en la práctica social. Así, dentro de la sociedad mexicana, este se coloca de manera sostenida en ciertos espacios mediante su institucionalización, con el impacto consecuente en la cultura y la formación de identidades, lo que caracteriza las relaciones que hoy se manifiestan entre la cultura dominante y la no dominante, ya sea en una versión de resiliencia o de resistencia de esta última. Además del proceso de colonización, otros eventos influyen en la presencia y permanencia del racismo en México. Los procesos históricos acaecidos durante el siglo XIX, relativos a la búsqueda de un modelo mestizo de sociedad mexicana, de una forma u otra

instituyeron el racismo en el país, y sirven de fundamento ideológico para la sociedad que emerge tras la Revolución mexicana.

Estudiosos de la problemática, como Knauth (2000), Wade (2014) y Taguieff (2001), sostienen que la causa primaria de la aparición del racismo en las sociedades está relacionada con elementos de naturaleza biológica, con expresiones concretas en la discriminación por la diferenciación según rasgos físicos como el color de la piel, las características del cabello, etc. Es así que la difusión de las teorías sobre la temática racial, desde el siglo XVIII y fundamentalmente durante el siglo XIX, con un marcado carácter biologicista, sustentan de manera científica las diferencias entre los seres humanos, las comunidades y subgrupos sociales, con arreglo al criterio de razas. Dicho pensamiento científico constituye el telón de fondo de la ideología dominante, y al desconocer que la categoría de raza es una construcción social, se naturalizan, se extienden y se normalizan las desigualdades sociales, al tiempo que progresivamente se invisibilizan sus características estructurales. De esta forma, se disminuye el impacto del ordenamiento socioeconómico y político dentro de los procesos de estratificación social, y se realzan las diferencias entre los rasgos fenotípicos como factores explicativos de la segregación y la discriminación, sobre todo para las poblaciones de origen afroamericano e indígena (Castellanos, 2001; Paris, 2002).

Por estas razones es posible afirmar que el racismo, como ideología, se sostiene fuertemente a través de la teoría de la desigualdad de las razas, desconociendo la connotación cultural de dicha categoría y sus expresiones en la práctica; de este modo, se legitiman relaciones de poder cuyo reflejo más evidente son procesos de discriminación. Aunque el concepto de raza y su aplicabilidad a las sociedades humanas se vincula a la modernidad y a la colonización europea; durante el siglo pasado, con el apoyo y fundamento de la ciencia positivista, sirve para someter, por ejemplo, dentro del propio continente europeo, a las comunidades judías. Quizás este sea uno de los ejemplos más universales de la estrecha relación existente entre la ideología racista como instrumento para el ejercicio del poder. Debido a la connotación de dicho acontecimiento histórico, la academia sustituye la noción de raza por otros vocablos, como etnia, para advertir diferencias en el orden social y cultural entre comunidades, pueblos y sociedades. No obstante, en la actualidad persiste su concepción en la vida cotidiana de las personas y consolida la discriminación institucional y su manifestación a diversas escalas sociales.

En este sentido, Wieviorka (2009) denomina como racismo institucional, al conjunto de formas y prácticas que se adoptan al interior de las organizaciones y sirven como vía para reproducir la discriminación, la violencia y la segregación. Así, los distintos grupos étnicos, son objeto de subordinación mediante formas legitimadas del ejercicio del poder y de la autoridad. Junto a Taguieff (2001), Gall (2004) ha registrado diversas aristas de la problemática, como se constata en la práctica, consolidándose en la actualidad a través de formas cada vez más complejas y encubiertas de discriminación y exclusión, lo que dificulta sobremanera las posibilidades para su superación. En el correlato actual, se sustituyen las fórmulas naturalistas basadas en las diferencias entre los rasgos físicos, y se advierten los factores culturales que pueden fundamentar la diferenciación. Esta nueva mirada es más peligrosa, pues constituye una perspectiva compleja de desmontar, toda vez que, al utilizar la cultura para reproducir la discriminación racial, logra incorporarla con mayor solidez en los procesos identitarios, asegurando así su reproducción de generación en generación y, entorpeciendo los procesos de integración de las denominadas “minorías”. Es decir, el racismo como fenómeno no se extingue, sino que, al contrario, adopta nuevas formas de expresión. Puede hablarse de neoracismo, racismo cultural, racismo simbólico, racismo diferenciado, racismo moderno, etc. En cualquier caso, se asiste a una nueva complejidad del problema, en tanto este, al igual que otros fenómenos sociales, se encuentra cada vez más interrelacionado con otros procesos, resultado de la globalización neoliberal y sus múltiples formas de estandarización de patrones culturales.

Dentro de este contexto, en México se registran un total de 15.7 millones de personas indígenas, de las cuales 6.6 millones hablan alguna lengua indígena y 9.1 millones se reconocen como indígenas, aun cuando no emplean algunas de las lenguas originarias, según datos ofrecidos por el Censo de Población y Vivienda del INEGI, perteneciente a la ronda censal del 2000. Es característico de esta población el desarrollo de sus actividades cotidianas, e incluso su reproducción como subgrupo, en condiciones de francas desigualdades e inequidades sociales, como resultado de un proceso histórico de discriminación racial que perdura hasta la actualidad. En comparación con la población mexicana en general se encuentran en una situación vulnerable ante la presencia de desventajas que dificultan el acceso y aprovechamiento de oportunidades y, por las crecientes brechas en la redistribución de la

riqueza. Así lo ilustra un índice de desarrollo humano de 11.3% menor que el de la población mexicana no indígena, y los ingresos económicos con los mayores niveles de desproporción, parámetro en el cual la desigualdad alcanza un 17% (PNUD, 2010).

Una de las fuentes de información más importantes para conocer el estado actual de la problemática en México, es la Encuesta Nacional sobre Discriminación. Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2010), ocho de cada diez mexicanos cuyo origen proviene de familias indígenas, reconocen el irrespeto a sus derechos por el acento al hablar, por el color de la piel, por la educación, por el lugar de procedencia o de origen, por la religión, e incluso por la forma de vestir. La discriminación pasa por las costumbres y la cultura de modo general, mientras, siete de cada diez indicaron que fue por su condición de ser hombre o mujer, la edad, la apariencia física o las dificultades económicas y de consumo. Estos datos son el reflejo de una esencia explicativa de la lógica del racismo, que claramente expresa Schmelkes (2009), para quien existe una relación muy estrecha entre las percepciones racistas sobre las dotes culturales y económicas de las minorías: el racismo no concibe riqueza cultural dentro de la pobreza económica. Esta idea se desprende del carácter naturalista que sostiene en su base dicha ideología. La cultura dominante, no solo en el plano cultural, sino también en el político y el económico, se considera superior y margina a las otras, considerando que nada valioso pueden aportar a la sociedad, limitando sus posibilidades de participación y de cambio del estado de cosas, lo cual al mismo tiempo limita el acceso a los beneficios del desarrollo y termina reproduciendo el ciclo de la pobreza, la pobreza estructural.

Continuando con el razonamiento anterior, se pueden rescatar las cifras mostradas por Aguayo y Piña (2015), que le otorgan fundamento: el 44% de los mexicanos que consideran que no se respetan los derechos de las personas indígenas, quienes además, son monolingües en un 15.9%. Este subgrupo no habla español, sino, náhuatl, maya, mixteco, tzeltal o zapoteco. Entre los problemas percibidos por las comunidades indígenas mexicanas se pueden citar como los de mayor relevancia: la discriminación en un 19.5%, la pobreza en un 9.4% y la falta de apoyo del gobierno en un 8.8%. Con menor peso dentro del total de categorías que ilustran el problema de las desigualdades, pero de gran importancia en el orden cultural y cualitativo, podemos mencionar a la problemática que representa la lengua con un 6.8%.

Las ideas presentadas hasta el momento reflejan indudablemente una contradicción que se encuentra en el seno de la sociedad mexicana, pues muestran profundas desigualdades sociales con una sólida base en la exclusión de una parte importante de la cultura y la nacionalidad, en un territorio pluricultural por excelencia. En México se registran más de 10 millones de personas en esta condición, al menos hasta 2008, y es también el país más diverso, con 68 agrupaciones etnolingüísticas perfectamente diferenciadas (CDI, 2008; INALI, 2008).

A partir de estas premisas, es posible afirmar que la aceptación de la pluriculturalidad por sí sola no constituye un proceso lo suficientemente efectivo para erradicar o disminuir significativamente la discriminación. Si este representa un fenómeno estructural, estructuralmente debe ser deconstruido. Debe reconocerse que el año 1992 (aceptación de la pluriculturalidad) fue una fecha tardía para responder a una problemática social tan añeja y que tantos efectos nocivos ha producido en una parte significativa de la población y la identidad. No obstante, se presenta como una alternativa en el orden institucional para potenciar el desmontaje del racismo como ideología, pues el reconocimiento de la pluriculturalidad marca un antes y un después en la historia del país en la aceptación de la diversidad como característica intrínseca del pueblo mexicano, su historia pasada, presente y futura.

Otras contribuciones reconocen la expresión del fenómeno en el ámbito educativo, su estrecha interrelación y el impacto social que desde este se visibiliza. A partir de la asunción de la pluriculturalidad, se esperaría, por ejemplo, el fortalecimiento de las lenguas y las culturas que efectivamente constituyen la pluriculturalidad nacional. Sin embargo, no se observa esta aspiración como un propósito del sistema de educación, lo cual es indicativo de que aun la aceptación del carácter pluricultural es meramente descriptiva, se queda en el plano de reconocer la coexistencia y la convivencia de culturas diferentes en el espacio territorial, pero no ha significado todavía un proceso de reconocimiento pleno para los pueblos indígenas, aun cuando en la Carta Magna, México se reconoce como país pluricultural. De ahí que estén llamadas todas las instituciones, especialmente las de educación, a otorgarle sentido y contenido a la noción de pluriculturalidad, pues la realidad lo que indica es que las relaciones entre los subgrupos poblacionales de unas y otras culturas continúan siendo esencialmente asimétricas (Schmelkes, 2009).

Articulaciones en el ámbito educativo para la reproducción del racismo

La educación es una institución interrelacionada con otras instituciones sociales, en las cuales confluyen los procesos de formación en valores, de conocimientos y transmisión de saberes formales y empíricos. En nuestro país, la educación de los miembros de la sociedad es una competencia de la familia y el Estado. En este caso, se hará particular énfasis en la educación intitucionalizada, aquella que proviene del sistema normalizado por el Estado, a fin de exponer cómo se convierte en un instrumento para la dominación y la discriminación, sin dejar de reconocer que también constituye un espacio para la transformación desde la cultura y los diferentes mecanismos que de ella emanan.

Aún son insuficientes los aportes que desde la ciencia se realizan para exponer la problemática del racismo desde una postura crítica, partidaria de la cultura de la resistencia, la cultura postcolonial, si se toma en consideración su magnitud y sus efectos. Esta empresa resulta medular para abordar el tema poniendo en el centro el papel del sistema educativo dentro del proceso objeto de análisis. Reconociendo además la estrecha relación entre el proceso de colonización y el surgimiento y posterior desarrollo del racismo, se hace necesaria una visión postcolonial del asunto para deconstruir sus lógicas de funcionamiento y reproducción. La perspectiva de la colonialidad del saber no ha constituido un sólido debate en la etapa académica en los países del continente. Los procesos de formación, por lo tanto, están minados del espíritu de la colonialidad, ya sea de forma consciente o no¹. Por esta y otras razones, todavía se torna difícil cuestionar el papel que la educación formal desempeña en la reproducción del racismo.

Estudios especializados demuestran cómo esta forma específica de educación participa en un proceso de esta naturaleza, desde los contenidos que se imparten hasta el ejercicio docente explícitamente racista. Se verifica no solamente cómo reproduce el racismo, sino también cómo lo origina, en una suerte de propósito del sistema de participar en su producción, reproducción y legitimación, toda vez que forma

1 Por eso los aportes realizados desde autores como Paulo Freire "La educación como práctica de la libertad" (2011) y Segundo Galicia Sánchez "Introducción al estudio del conocimiento científico" (2008) poseen una importancia innegable, pues problematizan las etapas de formación profesional como espacios de crítica reflexiva sobre la realidad social.

parte intrínseca de la naturaleza misma del proyecto educativo. Para su erradicación debiera producirse un cambio sustancial desde sus propias bases. Tal es así, que las acciones educativas de sensibilización y de seguimiento de la violación de los derechos de las minorías llevadas a cabo por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), en articulación con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, han logrado que los centros educacionales se involucren en la atención a la discriminación racial; sin embargo, aún no se produce una crítica profunda que cuestione sus fundamentos (Velasco Cruz, 2015). Por estas razones, aun el racismo se evidencia en el currículum educativo y en las relaciones que se producen en los centros educativos.

Por otra parte, y en estrecho vínculo con las ideas presentadas con anterioridad, también están presentes otras mediaciones que sostienen la problemática en el sistema de educación, y son aquellas fuentes externas a la propia institución educativa, que determinan las normas, valores a socializar, métodos de enseñanza, etc. Es decir, los centros educativos no son independientes del curso y estructura de la sociedad ni del ordenamiento instituido para su funcionamiento (Baronnet, 2013). El resultado concreto en los estudiantes pertenecientes a los subgrupos de indígenas y afrodescendientes es el acceso a la educación, pero con limitaciones en la promoción en cuanto a permanencia y resultados (Barrón, 2008).

Relacionado a lo anterior, encontramos la autopercepción que generan de sí mismas las minorías, y, paradójicamente, la contribución que hacen para la reproducción del racismo y la automarginalización, que dan al traste con los elementos identitarios de sus culturas, como efecto del proceso de aprendizaje solapado de las lógicas del racismo, adquiridas acríticamente en los centros de enseñanza desde los niveles primarios. Un claro ejemplo lo constituye el desplazamiento lingüístico y la pérdida de la diversidad cultural, procesos que otros estudios han denominado como “mestizofilia” (Schmelkes, 2009). Desde esta perspectiva, Hamel (2001) señala que el niño que no habla español en la escuela puede ser objeto de discriminación de directivos, profesores y alumnos. Las lenguas indígenas son reconocidas como “dialectos”, con la condición de inferioridad que esta concepción le otorga, por ello las prácticas educativas sobrevaloran la cultura dominante y excluyen la cultura subalterna (Aguayo y Piña, 2015).

Habría que preguntarse cuál es el efecto de la discriminación por el uso de la lengua originaria en los niños y en sus procesos de socialización ulterior. Debe tenerse en cuenta la importancia del uso de la lengua para el aprendizaje y la comunicación, y sobre todo, que la efectividad de los procesos de comunicación influye en el grado de la participación en cualquier contexto. Por lo tanto, la educación dirigida a los pueblos indígenas está orientada hacia una participación muy limitada, con posibles efectos negativos en la formación de la personalidad que se produce desde edades tempranas. Lo anterior se refleja en la convivencia social y en el desempeño escolar de los niveles superiores.

El origen de estas y otras evidencias de la discriminación desde las bases del sistema educativo, se localiza en el diseño de la educación pública, que desde finales del siglo XIX adopta una política de modernización y estandarización de los patrones educativos. Para ello se construyen “científicamente” las categorías de escolarización, mediante la medición y cuantificación de los niños, se categorizan a partir de sus rasgos físicos y mentales para crear criterios de clasificación que permitieran incorporar a la educación los estándares de la llamada modernidad en articulación con la política. En medio de ese proceso, los alumnos pobres, mayoritariamente provenientes de diversos grupos étnicos, con costumbres diferentes a las de los alumnos urbanos de estratos sociales más favorecidos, fueron clasificados de modo negativo (Granja-Castro, 2009). Este enfoque para asumir y organizar la educación formal se encuentra en consonancia con los paradigmas científicos de la época, mismos que dan sustento a la instauración del racismo, por lo tanto, la educación está fuertemente vinculada al proceso de institucionalización de esta ideología.

Ese proceso se mantiene latente hasta la actualidad, con nuevas expresiones y en un escenario distinto, pero esencialmente presenta las mismas bases. Las aportaciones de Baronnet (2013) al conocimiento sobre el tema, demuestran las dificultades existentes para la asunción de la educación intercultural, atendiendo a la estructura y diseño de la enseñanza, a las complejas interacciones entre alumnos, entre alumnos y maestros, en fin, a la convivencia en la comunidad escolar e incluso en la convivencia social en el medio donde se inserta la institución educativa. Los datos censales vienen registrando familias indígenas localizadas en las cabeceras municipales, insertadas en las infraestructuras del desarrollo agropecuario y en las ciudades; sin embargo, los procesos formativos

van por otro camino. Las opciones en materia de educación están desconectadas de esta distribución de la población y continúan siendo eminentemente rurales. Esto quiere decir que las oportunidades de acceso a la educación no están orientadas a una posterior inserción favorable en el mercado laboral, dificulta el diseño de estrategias de vida a partir de los procesos secuenciales lógicos en el desarrollo de las capacidades como seres humanos. Por otra parte, en algunos subgrupos de estudiantes el factor de la movilidad afecta también la efectiva integración de los estudiantes indígenas, sobre todo en el ámbito universitario, pues significa el abandono de sus lugares de origen y el alejamiento de sus núcleos familiares, para comenzar a socializarse en un ambiente totalmente diferente, caracterizado por complejos procesos de discriminación.

Los pueblos indígenas tienen menos oportunidades para acceder a las escuelas, extender la permanencia y tener resultados exitosos y reconocimientos. Esto es lo que algunas investigaciones identifican como asimetría escolar, factor explicativo de las dificultades de los indígenas dentro del proceso de aprendizaje, del porqué lo que aprenden no se corresponde con la estructura de oportunidades para el desarrollo personal y profesional, para una participación en la actividad económica y social que facilite la superación de la pobreza. Entre los indicadores de dicha asimetría, Schmelkes (2009) identifica los que se muestran a continuación:

Tabla 1.
Indicadores de exclusión educativa de los indígenas

Indicadores	Población no hablante de lengua indígena	Población hablante de lengua indígena
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	4.9%	8.3%
Retención-aprobación en primaria	95%	89%
Probabilidad de concluir la primaria en 6 años	0.71	0.51

Analfabetismo de 8 a 14 años	2.4%	13.5%
Población de 15 a 19 años que no asiste a la escuela	46.9%	73.7%
Analfabetismo población 15 años y más	6.7%	31.6%

Fuente: Observatorio Ciudadano de la Educación (2008).

Se habla también de asimetría valorativa. Esta categoría refleja la existencia de sectores de la sociedad, mayoritarios en México, que se consideran culturalmente superiores al resto. Esto se conecta con la noción de racismo introyectado, relacionado con la autopercepción que los indígenas tienen de sí mismos como seres inferiores. En ambos sentidos el racismo se reproduce y consolida. La superioridad subjetiva al ser característica de aquellos sectores que generalmente poseen y ejercen el poder político y económico, engendra y propicia el racismo y la discriminación, así como la baja autoestima de las minorías. De esta forma se torna muy compleja la relación entre personas de culturas diferentes en condiciones de igualdad y respeto y constituye el principal obstáculo para la interculturalidad (Schmelkes, 2009).

Los centros educativos no necesariamente tienen que erigirse como reproductores de la discriminación, la pobreza y las desigualdades. La cultura y la educación pueden ser agentes del cambio social y del mejoramiento humano. Particularmente los centros universitarios deben ser protagonistas de esta agencia, pues los actores que allí confluyen poseen la madurez suficiente para generar un pensamiento propio que incida en la descolonización de los procesos de aprendizaje, en el reclamo por la reivindicación de sus derechos y en la participación de manera activa en el cambio social. En México se constatan experiencias de modelos educativos interculturales encaminados en este sentido (Sartorello, 2016). Entre las acciones que se pueden sistematizar para su consideración y replicación o adaptación de acuerdo a las particularidades de cada escenario se encuentran:

1. Clases de lengua originaria;
2. Clases del eje de vinculación comunitaria;
3. Desarrollo de procesos de interaprendizaje entre los estudiantes indígenas y sus compañeros mestizos;
4. Generación de condiciones institucionales para la construcción de una mejor convivencia intercultural;

5. Obligatoriedad del estudio de una lengua indígena y del eje de la vinculación comunitaria como dos espacios curriculares para promover el diálogo intercultural entre los sistemas de conocimiento, saberes y prácticas culturales indígenas y el conocimiento “universal”.

Luego de las evidencias presentadas a lo largo de este apartado, y teniendo en cuenta las acciones sistematizadas en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), se hace necesario apuntar varias ideas referentes a las características y heterogeneidades que se identifican entre los jóvenes indígenas, especialmente los jóvenes estudiantes universitarios. Para mejorar el estado de la situación y, sobre todo, para revertirlo, es crucial que los estudiantes indígenas se involucren en la superación del racismo, de lo contrario, cualquier voluntad de las políticas propias de las instituciones educativas no tendrían ningún resultado sustantivo.

Estado actual de la cuestión en Jalisco

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública en México, en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicaron en el año 2010 un índice de equidad educativa indígena con el objetivo de generar información que permita dimensionar las brechas de oportunidades educativas y de desarrollo que existen hasta el momento en detrimento de la población indígena con respecto al resto de la población. Se consideran datos sobre el nivel de igualdad en el acceso y el desarrollo dentro del sistema educativo a través de cuatro dimensiones: asistencia, escolaridad, alfabetismo y resultados de evaluación en matemáticas, lectura y ciencias.

Según la información que ofrece este reporte, en México la población indígena alcanza el 66% de los resultados educativos básicos logrados por la población no indígena, describiendo una brecha educativa en un 34%. El alfabetismo es la dimensión que alcanza la mayor equidad. Los indígenas logran el 83% de la tasa de alfabetismo que se observa en la población no indígena. Por su parte, la mayor inequidad se presenta en la dimensión de escolaridad. Entre los indígenas se registra el 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por la población no indígena. En el nivel superior de la enseñanza se acentúan las condiciones de inequidad, sólo 7 de cada 100 indígenas mayores de 19 años han concluido al menos un año de estudios superiores, mientras que 18 de cada 100

estudiantes no indígenas lo han logrado. En Jalisco este indicador, registrado con base en datos del Censo de Población y Vivienda del año 2010 fue de 0.780, donde el porcentaje de logro educativo fue del 45% en relación a la población indígena frente al 72% de la población no indígena, posicionándose en el lugar 14 dentro del ranking estatal.

El informe concluye con la exposición de los principales retos para superar la situación de desventaja en que se encuentra la población indígena. Este señala la necesidad del mejoramiento de la estructura de oportunidades de acceso a la educación, revisar críticamente las pruebas de evaluación que no son culturalmente neutras y dejan a los alumnos indígenas en desventaja sistemática, así como del fortalecimiento de la participación de los pueblos indígenas en la construcción y evaluación de las políticas y programas educativos, para que sean culturalmente pertinentes y permitan reducir las brechas educativas que afectan a esa población.

El porcentaje de población indígena en Jalisco con respecto al total se mantiene constante en las últimas décadas cercano al 1%. Los mayores subgrupos hablantes de lengua indígena se localizan en la región Centro, Norte y Costa Sierra Occidental. Las estimaciones de pobreza multidimensional con enfoque de acceso a derechos sociales de estos subgrupos poblacionales y bienestar por ingreso económico, describen una tendencia en el tiempo al incremento debido a las desventajas acumuladas en que viven estas comunidades a diferencia del resto de la población. La población indígena con algún grado de pobreza, moderada y extrema, asciende a 73.2%, mientras que en la no indígena es de 43.2%. La pobreza extrema representa el 31.8% entre la población indígena frente al 7.1% de la no indígena.

Otro grupo de indicadores reflejan las desigualdades existentes entre los distintos subgrupos con referencia a su desarrollo y promoción dentro del sistema educativo. En materia de rezago educativo, Jalisco se ubicó en el lugar 25 entre las entidades federativas del país, donde la población indígena registro un 60% y la no indígena alrededor del 40%, cifra cercana a la media nacional. La retención escolar en los grupos hablantes de lenguas indígenas presenta serias dificultades, como resultados de la baja asistencia escolar de los grupos de edad que supondrían la escolarización en el nivel medio superior (15 a 18 años) y superior (19 a 24 años). Estos datos reflejan las dificultades que presentan los estudiantes indígenas hasta el nivel superior y describen como dicha situación de desventaja es un proceso acumulativo que puede estar influyendo en

las desigualdades percibidas al interior de la comunidad universitaria específicamente.

Región Norte

En este contexto que refleja claras disparidades entre la población indígena y la no indígena en el estado de Jalisco, es importante distinguir cuál es la condición que representa la región Norte, donde se enclava el Centro Universitario objeto de análisis en este apartado, a modo de considerar las acciones que implementa en la actualidad y qué tipo de relación establece con su ámbito social de referencia.

Tabla 2.
Indicadores relevantes en la Región Norte

Región Norte. Algunas cifras			
Dimensiones	Datos		Apuntes
Población que habla lengua indígena	17633		El municipio más característico de esta condición es Mezquitic, registrando un total de 12115 personas. También es el municipio que registra el mayor peso entre todas las regiones, el 73.9%.
Indicadores. Casos distintivos			
Dimensiones	Datos en Mezquitic	Datos en Bolaños	Apuntes
Grado promedio de escolaridad	4.90	5.84	Los indicadores aquí presentados relativos a las condiciones de vida, a la escolaridad y al grado de marginación a nivel municipal, indican que, dos de los municipios jaliscienses con mayor población indígena, Mezquitic y Bolaños, registran los valores de mayor rezago social, tanto en el contexto estatal como en el contexto nacional.
% población de 15 años y + analfabeta	27.47	19.47	
% de 15 años y + sin primaria completa	53.47	44.43	
% ocupantes en viviendas sin drenaje ni excusado	64.78	56.82	
% ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	50.62	39.51	
% ocupantes en viviendas sin agua entubada	44.83	28.26	
% viviendas con algún nivel de hacinamiento	54.56	54.56	

% ocupantes en viviendas con piso de tierra	37.73	30.49	Los indicadores aquí presentados relativos a las condiciones de vida, a la escolaridad y al grado de marginación a nivel municipal, indican que, dos de los municipios jaliscienses con mayor población indígena, Mezquitic y Bolaños, registran los valores de mayor rezago social, tanto en el contexto estatal como en el contexto nacional.
% población en localidades con menos de 5000 habitantes	100.00	100.00	
% ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos	62.06	54.71	
Grado de marginación	Muy alto	Muy alto	
Índice de marginación escala 0 a 100	60.48	50.44	
Lugar que ocupa en el contexto estatal	1	2	
Lugar que ocupa en el contexto nacional	11	56	

Fuente: XIII Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2015) e Índice de Marginación (2010).

El Centro Universitario del Norte (CUNorte)

Se ubica en la región norte del estado de Jalisco. Según las últimas estadísticas ofrecidas por la Secretaría de Educación Jalisco, este cubre el 91% de la matrícula de educación superior con un total de 4 558 alumnos al cierre de 2019, de los cuales el 78% proviene del estado de Jalisco, el 20% de Zacatecas y el 2% restante de otras entidades. Una de las principales características de la región es la alta presencia de comunidades indígenas, reto intercultural asumido por el CUNorte, encaminando acciones para entender los procesos de convivencia y conocimiento conjunto. El CUNorte se encuentra en la región con el más alto índice de población indígena y la cantidad de alumnos de distintas etnias. Por estas razones la institución responde a las necesidades de la región y se inserta con una amplia infraestructura, pensando en un Centro y modelo educativo innovador al que pudieran acceder los habitantes de los municipios con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se ha trabajado de manera conjunta con los ayuntamientos de la zona norte de Jalisco, al crear espacios de aprendizaje plural para la difusión y apoyo en las actividades académicas, capacitación tecnológica y promoción cultural de los alumnos del Centro y de la comunidad en general.

La proyección de CUNorte reconoce la diversidad cultural de sus estudiantes y comunidades, por ello, su estrategia docente, investigativa y extensionista presenta un alto compromiso social y expone explícitamente su orientación hacia el desarrollo y atención de la interculturalidad que lo caracteriza. Las siguientes líneas que desarrolla ilustran lo dicho:

1. Posicionamiento del CUNorte como el referente en la organización de eventos culturales, artísticos y deportivos orientados a preservar, fortalecer y difundir la riqueza de la cultura regional;
2. Fortalecimiento de los eventos que promuevan la interculturalidad, en niveles nacionales e internacionales a través de los distintos congresos y encuentros;
3. Desarrollo de competencias internacionales e interculturales de la comunidad universitaria;
4. Posicionamiento del CUNorte en el plano internacional a través del patrimonio cultural tangible e intangible de la región.
5. Entre sus programas para la difusión de la oferta educativa, cuentan con uno que explícitamente está dirigido a la población indígena: promoción de la comunidad indígena wixarika, un incremento sostenido en las matrículas en los últimos años. El 2018 confirma las tendencias con respecto al crecimiento de la presencia de la comunidad indígena.

Se ha logrado la permanencia de los integrantes de las comunidades indígenas en sus estudios. De 146 estudiantes activos en 2013, en 2018 la cifra registra 285, mientras que a nivel Red el número de estudiantes pertenecientes a comunidades originarias es de 410. El interés en la formación también se representa en las cifras de postgrado, ya que 12 alumnos de distintas etnias se encuentran cursando alguno de estos programas. La tendencia de los estudiantes indígenas es a inclinarse hacia las Ciencias de la Salud, en la licenciatura de enfermería es donde se encuentran mayoritariamente. En el postgrado, se encuentran fundamentalmente en la Maestría en Administración de Negocios.

Otra estrategia inclusiva que desarrolla el CUNorte es el programa de Becas estudiantiles, cuyo propósito fundamental es propiciar que estudiantes en situaciones económicas adversas y con deseos de superación logren dar continuidad a sus proyectos en el nivel superior e impulsar la formación de profesionales en las áreas de conocimiento que requiera el desarrollo regional. La gestión e incremento de las diversas becas y estímulos, en tanto universidad incluyente, también se extiende hacia las comunidades indígenas, cumpliendo y fortaleciendo el compromiso social del Centro.

Otra de las iniciativas novedosas es la creación y promoción de Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos como punto de encuentro

entre universidad y comunidad, que coadyuvan en una formación integral, involucrando a la sociedad, ofreciendo servicios educativos y de aprendizaje disponibles en la modalidad presencial o en ambientes virtuales. De esta manera se ha alcanzado una cobertura en 9 de los 10 municipios del norte de Jalisco. Tiene particular trascendencia la ubicación de estos espacios de trabajo y conectividad en zonas indígenas como San Sebastián Teponahuaxtlán y Nueva Colonia, en Mezquitic.

El apoyo integral a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad abarca también la seguridad alimentaria, a modo de incidir no solamente en las problemáticas directamente relacionadas con el acceso a la educación superior, la permanencia y la promoción, sino también en las condiciones de vida y reproducción en el amplio sentido del término. Para ello se puso en activo un servicio de alimentación a 253 beneficiarios, entre ellos, 42 de etnia wixarika. El comedor universitario ofrece servicio de alimentos saludables en diferentes actividades extracurriculares que se desarrollan dentro del CUNorte, en este sentido colabora con el desarrollo de hábitos alimenticios saludables y promueve un espacio donde se practican los valores universales.

Reflexiones finales

La discriminación racial en México y en el mundo gira en torno a los estereotipos positivos asignados a los grupos hegemónicos que detenta el poder y los negativos a las minorías étnicas. En el caso de nuestro país, tal como ocurre en otros países de la región latinoamericana, esta ideología forma parte de una vieja herencia cultural que hunde sus raíces en la sociedad colonial, pero que se ve reforzada por una experiencia cotidiana, en la que persisten desventajas y que no se han podido retrotraer de la influencia de moldes globalizantes que han trazado y trazan un paradigma anti-indígena.

Desde esta perspectiva, se presentan condiciones socioeconómicas y políticas que otorgan cierta estabilidad a la situación del racismo y la exclusión social de las comunidades indígenas, pues no se identifican cambios sustanciales que modifiquen el diseño racista de la sociedad, y las relaciones asimétricas entre los diferentes subgrupos poblacionales. Las desigualdades observadas son expresión de la ideología racista de carácter hegemónico arraigada por años y una situación, histórica y estructural, nacional e internacional, en cuya experiencia este racismo se refuerza.

El racismo, en el campo de las ideas o creencias, tiene una proyección específica a través del prejuicio racial y, en el terreno de la acción social, tiene su manifestación en los actos de discriminación y segregación raciales, ya sea en las relaciones interpersonales o en la actividad de las entidades o instituciones sociales. El prejuicio racial presenta un carácter contradictorio, pues por su poca capacidad de transformación esencial, aun cuando entren en contradicción con la realidad, con las experiencias vitales de los individuos, obliga a determinada interpretación de esa realidad a través de los juicios previamente instalados, a partir de la educación, de la cultura, de experiencias vitales y de factores socioeconómicos. Esto explica que se identifiquen poblaciones indígenas que se automarginen, como resultado de procesos de aprehensión de la ideología racista, por ejemplo, a través de las instituciones educativas.

El prejuicio racial está caracterizado por una dinámica interna que provoca una acentuación desde las esferas más públicas hacia las más privadas y desde los individuos hacia los grupos, interactuado entre sí ambas líneas. La educación constituye un ámbito de reproducción de relaciones desiguales entre los distintos grupos étnicos. Su concepción en general está mediatizada por la institucionalización del racismo en la sociedad mexicana, con su consecuente reflejo y consolidación mediante el diseño curricular, las relaciones interpersonales, las interacciones en la comunidad estudiantil, etc. Los niveles universitarios no escapan a esta realidad, y sintetizan una trayectoria discriminatoria que comienza desde la enseñanza básica. No obstante, entidades educativas del nivel superior, tales como el CUNorte, llevan a cabo acciones educativas, de sensibilización e integración comunitaria, que simpatizan con las problemáticas de su entorno social, entre ellas, el racismo y la marginación de la población indígena. Por lo tanto, si bien la educación puede constituir un instrumento para la dominación, exclusión y reproducción de las desigualdades, también puede erigirse como un espacio para la emancipación, el ejercicio del compromiso social y la práctica de la interculturalidad.

Referencias

- Aguayo, H., y Piña, J. M. (2015). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sintética. Revista electrónica de educación*, (46). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n46/1665-109X-sine-46-00007.pdf>

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). México: UNAM-PROIMMSE.
- Casaús, M. (2007). Prácticas sociales y discurso racista de las élites del poder en Guatemala (siglos XIX y XX). En A. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 229-283). Barcelona: Gedisa.
- Castellanos, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de población*, 7(28), 165-179.
- CDI [Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas]. (2008). *Estructura por edad y sexo. Población indígena, según grandes grupos de edad y sexo por entidad federativa con municipios indígenas o con presencia de población indígena, México, 2000*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/indicadores/en_cuadro01.pdf
- CONAPRED [Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación]. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados Generales*. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Galicia Sánchez, S. (2008). Introducción al estudio del conocimiento científico. México: Plaza y Valdés.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), 221-259.
- Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254.
- 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.
- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein, y J. Born (Eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp.143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires - Instituto de Lingüística.
- INALI [Instituto Nacional de Lenguas Indígenas]. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

- Knauth, L. (2000). Los procesos del racismo. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (4), 13-26.
- Paris, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, (17), 289-310.
- Pávez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99.
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo]. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El Reto de la Desigualdad de Oportunidades*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Estudios Sociales y Humanísticos*, 1(14), 121-143.
- Schmelekes, S. (2009). El problema de la educación para la diversidad. En R. G. Mendoza Zuany (Comp.), *Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios* (pp. 17-34). México: Universidad Veracruzana.
- Taguieff, P. (2001). El racismo. *Debate Feminista*, (24), 3-14.
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.
- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2(4), 35-62.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo, una introducción*. Barcelona: Gedisa.

El racismo del Sistema Educativo Nacional y el caso de la iniciativa desracializadora de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”

Saúl Velasco Cruz

Resumen

Reconociendo que la educación pública de México está poderosamente influida por el racismo en sus contenidos y en sus prácticas, en este capítulo se propone analizar por qué el profesorado mexicano que opera el llamado Sistema Educativo Nacional, no sólo no ha sido nunca formado en el tema del racismo para cuestionarlo y buscar su erradicación, sino que, por el contrario, parece haber sido habilitado para darle a éste un sentido positivo y para ejecutarlo en la cotidianidad de las aulas como una finalidad en sí misma; vía los contenidos educativos y las prácticas que suceden de ordinario en la escuela.

A la luz de lo anterior, también se aborda brevemente el proceso mediante el cual fue sometido el intento de contravenir esta tendencia en la formación docente que, entre otros propósitos, realizaba la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek” del estado de Chiapas.

Palabras clave: racismo, educación escolarizada, sistema educativo nacional, mexicanidad, formación docente.

El racismo en la educación formal mexicana

Hace algún tiempo conocí algunos escritos que narraban la incidencia del racismo en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y, en particular, en la llamada “educación indígena” que la Secretaría de Educación Pública (SEP) oferta a los pueblos originarios de México (Velasco, 2016). Sensibilizado de alguna manera por esto, me propuse indagar sobre la cuestión con más detalle en las investigaciones especializadas. Poco a poco descubrí que en México y para el caso mexicano había escasa producción escrita sobre el tema. Aun así, con lo que había fue suficiente para hacerme una idea de cómo opera en lo general el racismo en la educación. Las investigaciones revelaban la presencia de enunciados racistas en los contenidos de los libros oficiales de texto (Gnade, 2008; Molina, 2000). Algunos de ellos lo eran clara y enfáticamente, pero otros no; eran en cierto modo velados y sutiles y tenían la virtud de presentarse en forma oculta o implícita en los contenidos (Gómez Izquierdo, 2009; Masferrer León, 2011). Las investigaciones también señalaban que más a menudo de lo imaginable, las interacciones en los salones de clase, y aún en el resto de los recintos escolares, se tornaban racistas (Baronnet, 2013; Hernández Rosete, [en prensa]). Más aún, los textos denunciaban que ya fuera por los contenidos o por las interacciones racistas, o por ambas situaciones a la vez, a menudo los maestros en su desempeño terminaban por jugar un papel demasiado importante en la verificación del racismo en la educación formal (Molina, 2000). Pero, ¿por qué sucedía todo esto?, ¿por qué el sistema educativo mexicano general e indígena podía verse envuelto en racismo?

Según los textos consultados, en los enunciados de los libros, al parecer, el racismo tenía lugar por descuido o, en alguna medida, también por decisión deliberada, por ejemplo, para explicar la teoría de la evolución en donde las imágenes utilizadas mostraban como prototipo de lo más evolucionado a los hombres blancos y barbados, o bien para enfatizar el carácter mestizo de la sociedad mexicana (Barahona y Torrens, 2017; Villela, Barahona y Torrens, 2018). En cambio, en las interacciones escolares, el racismo sucedía, aparentemente, por efecto del racismo extraescolar que penetraba en la escuela (Baronnet, 2013). Este racismo se manifestaba vigoroso y con gran poder de envolver el aula, lo que ahí sucede y lo que pasa en el resto de los espacios escolares. Y, en última instancia, porque los maestros, en su calidad de ejecutores

o conductores del desarrollo de los contenidos escolares en el aula y, asimismo, por verse involucrados en el conjunto de las interacciones que suceden cotidianamente en los espacios escolares, y por no tener vigilancia sobre el racismo, con alguna frecuencia terminaban por participar activa o pasivamente en las interacciones y prácticas racistas de la vida escolar, de modos y formas distintas, por ejemplo, poniendo apodos o sobrenombres o haciendo referencia a cualidades y aparentes defectos de sus estudiantes (Hernández Rosete, [en prensa]).

Por alguna de las situaciones anteriores, o por todas a la vez, las investigaciones revisadas, casi todas, terminaban por sugerir acciones antirracistas. Por ejemplo, preocupados por los contenidos y enunciados explícita o veladamente racistas, algunos autores proponían recomendaciones para intervenir en el currículum educativo, acto seguido sugerían enmendar los libros, practicándoles acciones profilácticas, ya fuera para eliminar de ellos todo vestigio de racismo (Gnade, 2008). ¿Cómo se imaginaban esta intervención? Parecían convencidos que debía actuarse directamente en la redacción del currículum y de los libros de texto para depurarlos o, en grado extremo, para hacer modificaciones profundas, completas. Pero si tal posibilidad fallaba, entonces sugerían interpelar directamente a los profesores para recomendarles mantenerse al tanto, vigilantes, para que el racismo explícito, o bien velado u oculto en los textos, no pudiera desarrollarse (Velasco y Baronnet, 2016). Pero iban más allá; algunos sugerían poner atención en las interacciones y prácticas cotidianas escolares para liberar al aula y a la escuela misma de todo racismo.

En cualquier caso, lo que estas investigaciones ponían en claro era que el racismo operaba en el sistema educativo mexicano y que, en consecuencia, debía escudriñarse tanto los libros como las prácticas escolares, y para ello recomendaban a los maestros mantenerse vigilantes tanto de los libros, sus contenidos y sus actividades, como de todas las interacciones dentro y fuera de las aulas, y también de sus propias prácticas como agentes educativos permanentes. Pero, ¿qué tanta habilitación los maestros tendrían para el asunto de la vigilancia en cuestiones del racismo de contenidos y de prácticas? La respuesta la obtuve al conocer un breve ensayo de Jesús Aguilar Nery (2012), un investigador especializado en la materia en México. En esta investigación, nuestro autor revelaba que los maestros en servicio no exhibían preparación alguna para hacerse cargo del racismo. Al cuestionarlos de manera estrecha, confesaron que no recordaban que el tema hubiera sido parte de la formación

educativa que recibieron antes de convertirse en profesores. Consciente que eso no bastaba para derivar afirmaciones categóricas, Aguilar Nery quiso saber qué noción tenían los profesores sobre la raza, y si a partir de ella el racismo podía tener algún lugar en sus percepciones y, por extensión, en el ejercicio de su profesión. Lo que consigna este investigador es asombroso. Los maestros no sólo tienen en “sus imaginarios” fuertemente anclada la idea de la existencia de las razas humanas, sino que además, y a partir de ello, confiesan creer en que existen jerarquías entre ellas; es decir que hay unas mejores que otras. Pero todo esto no había sido parte de su formación escolar formal, aparentemente. En todo caso admitían haberlo aprendido en la vida cotidiana y, forzados a más, parecían reconocer que lo que sabían de las razas procedía de la clasificación de las especies animales, en particular de las mascotas, los rebaños, los caballos o el ganado vacuno. Pero lo más interesante de todo era que eran capaces de trasladar todo eso a la clasificación de los humanos, y lo daban por válido en su trabajo.

La curiosidad me llevó a preguntarme ¿por qué sucedía de este modo? Si lo narrado por los profesores a Aguilar Nery era cierto, por qué la formación de los maestros de México no incluía líneas sistemáticas para conocer el racismo, para estudiarlo con detalle, para valorarlo, para poder habilitar a los educadores con el fin de que pudieran, llegado el caso, ¿actuar para inhibirlo o para contrarrestarlo? Las investigaciones que había revisado no ofrecían mayor información que la brindada por Aguilar Nery, y esta era que la formación de los maestros dejaba un vacío en el tema. Pero, ¿por qué? Si, como lo advertían las investigaciones revisadas, el racismo es un problema dentro de la educación formal, ¿por qué está ausente en la formación y en el perfil de desempeño del profesorado mexicano?

El racismo en la definición del Sistema Educativo Nacional

La explicación de la ausencia del tema del racismo en la formación del profesorado mexicano no hay que buscarla en los planes de estudio de la educación normal, sino en la razón política que los determina y que no es más que la misma que le va a encomendar al SEN la producción permanente de la mexicanidad en cada nueva generación de mexicanos. Para esta razón política era totalmente claro –si uno la observa en su aparición a finales del siglo XIX, en los debates políticos sostenidos

por los liberales que la definieron (Basave, 2011)– que la producción de la mexicanidad encomendada al SEN no debía ser cuestionada por los educadores sino simplemente asumida como una responsabilidad invariable de su trabajo cotidiano. Por tanto, como intentaré explicar, el tema del racismo que subyace en esta misión, contra toda expectativa actual, no sería descalificado sino asumido como un recurso totalmente positivo.

Una vez terminada la conflagración revolucionaria de 1910, la razón política que dispuso el surgimiento del SEN, le encomendó a éste la producción de la mexicanidad; un elemento que se creía indispensable para lograr la unidad nacional fuertemente añorada por los pensadores liberales que en la segunda mitad del siglo XIX definieron a México como un Estado nación moderno (Pérez Vejo y Yankelevich, 2017). Para lograr este cometido, el SEN debía promover la idea del origen mestizo del mexicano, fruto a su vez de la mezcla sanguínea entre indígenas y españoles. Debía hacerlo de este modo con la intención de implantar en los escolares una subjetividad (*mestiza*) suficientemente vigorosa que permitiera en lo posible desplazar los modos de pensar y de ser indígena. Todo esto con el propósito de conseguir que las nuevas generaciones de mexicanos fueran permeables y naturalmente proclives a las influencias occidentales del pensamiento, como las generaciones anteriores no habían podido lograrlo por el predominio en ellas de la subjetividad indígena que tendía, según las discusiones de los pensadores liberales del siglo XIX, a ser “naturalmente” refractaria a cualquier idea de progreso, desarrollo, modernidad (occidental) y cambio social (Nivón Bolán, 2006).

En el mundo de los postulados europeos sobre la existencia de las razas humanas en el siglo XIX, toda mezcla sanguínea se creía que resultaba invariablemente en una degeneración. Pero esto poco importó a los liberales mexicanos cuando decidieron impulsar con vehemencia el mestizaje como razón fundante de la nueva nación del Estado moderno mexicano. Y tampoco importaría a quienes en el siglo XX decidieron apoyar esas ideas para continuar con el impulso del mestizaje no sólo en lo educativo sino en el conjunto de las políticas simultáneas y complementarias que serían desplegadas en la producción y reproducción ampliada de la sociedad mexicana. Si Gobineau (1967) en Francia destacaba el efecto degenerativo de las mezclas raciales, José Vasconcelos en México lo contravendría destacando virtudes fabulosas de la mezcla (Vasconcelos, 2017). No fue el único que lo haría, pero como instaurador

del SEN, la voz de Vasconcelos, sus escritos y sus ideas conllevaban un peso de autoridad único en la materia que se vería reflejado tanto en el perfil con el que surgiría bajo su dirección el SEN, como en el desempeño que éste habría de demostrar en adelante.

Como quiera que haya sido, el caso es que la política del mestizaje en lo educativo fue un acontecimiento amplio que exigió de los docentes una formación y un desempeño congruente con ella. Como lo exhiben los documentos que reseñaron los congresos de instrucción pública y los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX, éstos secundaron el planteamiento de esta política, y lo mismo harían las escuelas normales surgidas en la época (Nivón Bolán, 2006). En todo caso, el corolario de todo esto sería que el racismo del mestizaje fue establecido como un mandato supremo que habría de ser ejecutado en las escuelas de una manera libre y soberana como un recurso totalmente positivo en una trayectoria histórica ya centenaria sin apenas obstáculos menores que le han causado efectos insignificantes, porque la *forja de la nación* (Gamio, 1992) y su *refrendo cotidiano* (Renan, 1882), sin grandes ni menores cambios de por medio, siguen siendo medulares en el desempeño cotidiano de las escuelas.

El racismo del proyecto de Estado-nación mexicano

Ahora bien, conviene reconocer que la política del mestizaje no fue nunca una tarea encomendada exclusivamente a la educación formal. Los datos históricos señalan que ésta formó parte de un ambicioso proyecto que habría de aparecer encarnado en casi todo el espectro de las instituciones que participan de la forja de la nación y después en prácticamente todas las demás instituciones creadas para dar vida a la sociedad y al Estado en las etapas históricas subsecuentes (Molina Enríquez, 2016). Una muestra importante de esto puede ser observado, pongamos por caso, en las políticas de población, de salud, de inmigración y, en las llamadas políticas indigenistas, y por supuesto en las educativas a las que aquí hemos hecho referencia.

La política de población seguida en el periodo posrevolucionario hacía eco de las ideas racistas del siglo XIX que buscaban hacer de México un país mestizo a partir de la mezcla sanguínea de los indios con las *razas afines* de la Europa occidental (Yankelevich, 2017). Atraer a estas razas se convirtió en un objetivo directo de las políticas de población mientras se

restringía la apertura de las fronteras para las no deseadas o consideradas de riesgo. Las disposiciones y leyes migratorias estuvieron signadas por estas características y tendencias. Y aún la persecución anti China en el territorio nacional (Gómez Izquierdo, 1992) y la promoción de la desconfianza en contra de los judíos en México (Bokser, 1999) se puede ver no sólo como efecto de este mismo perfil de la política de población sino como finalidad expresa que incluso habría de satanizar, ocultar y negar derechos y reconocimiento a los afroamericanos (Grecko, 2017).

Mientras eso pasa en la política de población, amparada en fundamentos eugenésicos, de antropología médica y jurídica y, en particular, de criterios tomados del evolucionismo darwinista, influencias todas del siglo XIX, la política de salud desplegada al iniciarse el periodo posrevolucionario, se decanta por evitar el nacimiento y la multiplicación de enfermos, discapacitados, y seres proclives a la delincuencia. Los afroamericanos, los chinos, los indígenas se vuelven sujetos de la desconfianza médica por razones preventivas e higiénicas. Una referencia obligada para entender la concurrencia de los elementos antropológico-jurídicos, ideológicos, darwinista, racistas con las que se fundamentan las razones eugenésicas de las políticas de salud del periodo posrevolucionario es el libro *Indígena y criminal* de Beatriz Urías Horcasitas (2000). En él se narra de manera impecable la manera en que, en el siglo XIX, la ciencia médica se convierte en una estupenda aliada para fundamentar y justificar el racismo del mestizaje que perseguirá entre sus objetivos fundamentales la política de educación y las políticas de población.

Aunque se alimentan de fundamentos diversos con invariables líneas críticas y contrapuestas que se suceden en los distintos momentos y etapas que han signado su historia, las políticas indigenistas con las que se inaugura el periodo posrevolucionario se esmeran por definir, o redefinir, a los que, según sus referencias antropológicas, puede denominarse indígenas y se entusiasman por clasificarlos, por situarlos en el territorio nacional en áreas confinadas, que en algún momento Gonzalo Aguirre Beltrán (1991) denominaría *regiones de refugio*, para después, una vez segregados, convertirlos en sujetos de intervención política especial. En el plan global de alcanzar uniformidad nacional, del proyecto de Estado en construcción, es evidente que los indígenas son incómodos, riesgosos, y por tanto el indigenismo como política oficial parece interesado en procurar la administración de su existencia mientras lidera su exterminio mediante acciones propiamente genocidas, aunque blandas, como las

que se refiere al respecto Pérez Vejo. Ciertamente, en las lecturas benevolentes, el indigenismo aparece como una acción protectora, igualitaria y hasta libertaria, sin más, pero debajo de ese manto, el indigenismo escondía finalidades reductoras y exterminadoras (López y Rivas, 2019).

Otro elemento en este conjunto de intervenciones racializadas que habría de aparecer dentro del sistema educativo, sería *la verdad y la científicidad occidental* con el que se nutren los contenidos de la educación y que funcionan como el dispositivo sistemático mediante el cual se somete a todo sujeto de la escolarización a la estructuración racializada. La enseñanza introduce la verdad científica occidental que tiende a descalificar, a desconocer y a anular las posibles contribuciones de conocimiento hechas por los racializados y, al hacerlo, contribuye a reiterar su ubicación por debajo de la *línea del ser*, a la que se refiere Fanon en su libro *Piel negras, máscaras blancas* (2010).

Pero no acaba ahí, la política indigenista idea y genera una propuesta educativa para los indígenas que requiere de educadores indígenas que no existen y que hay que formar. La política de formación de los educadores para los indígenas, denominados *promotores culturales* consistirá en su confinamiento, con fines preparativos, en internados¹ en los que van a ser sometidos de manera intensiva, hasta verlos egresar idealmente conversos para que, en su condición de indígenas, suavizaran entre sus pueblos la descomunal acción interventora del Estado que buscaba y busca ejecutar el implante de los modos de ser y de pensar occidentales y mestizos que convienen gubernamentalmente para configurar, en última instancia, a la sociedad mestiza y occidentalizada del plan estatal. En esta misión, los promotores culturales no irían solos. El plan gubernamental de intervención incluirá a las y a los egresados de las centrales campesinas, primero, y, después, de las escuelas normales rurales (Civera Cerecedo, 2008) para fortalecer el propósito de conversión de las comunidades rurales e indígenas a sus modos de pensar y de pensarse. Y en ese afán, y por si hiciera falta, los

1 La eficacia del confinamiento en los internados ya se había probado en los siglos anteriores como sucedió con los niños expósitos y vagos en el siglo XIX (Rivero Sánchez, 2017). Con esa constancia, se replicaba en la formación de intermediarios culturales, agentes educativos y agrónomos. A estos últimos, precisamente, mediante la fórmula del extensionismo, se les encomendaría actuar a fondo, *enseñando la explotación de la tierra no la del hombre* como dice el lema de Chapingo, la institución agropecuaria de gran abolengo en el país que formaba y sigue haciéndolo, afortunadamente con cambios relevantes, a los futuros ingenieros que debían llevar la buena nueva de la vida civilizada que debía detonar el desarrollo comunitario.

egresados de la Escuela Nacional Agrícola, convertida después en la Universidad Autónoma Chapingo, harían su parte.

Educadores, intermediarios para la salud, con sus campañas médicas, como sería la llamada “campana nacional para la erradicación del paludismo” y enfermedades tropicales, y de vacunación, etcétera (Cerdeña García, 2011; De la Peña, 2008; Pérez Ruiz y Villamar, 2015), *extensionistas* y agentes migratorios, conformarían el ejército que actuará en terreno, materializando toda la política sistemática, con fundamentos científicos y con planes específicos, de conformación nacional que, centrada en el racismo del mestizaje, busca un país en la ruta de la modernidad, en forma de Estado nación, un país con lo necesario para uniformizarse nacionalmente y adaptarse a la lógica y a las exigencias del sistema mundo que intenta gobernar, o que ya gobierna, globalmente en la época. Bajo esta singularidad nacional tuvo entonces lugar la estructuración (Bourdieu, 2007; Giddens, 1998) de la subjetividad de los mexicanos de la época. Los logros en la distancia son variopintos en los detalles, en algunos casos fueron ampliamente exitosos. Podemos decir que se logró la existencia de la nación moderna en una conformación típicamente capitalista, con un sistema de ciudadanía a estilo y usanza liberal, que su sistema educativo conforme a lo imaginado se hizo vigente preponderantemente bajo una estructura y definición occidental; que la mexicanidad se convirtió en una realidad, que la idea de la nacionalidad mestiza se hizo dominante y vigorosa. Pero justamente por el éxito del plan orquestado para fundar la nación y el Estado, el racismo se convirtió en una moneda de uso corriente en las interacciones sociales ubicando a los indígenas y demás racializados por debajo de la línea del ser, perpetuando con ello la desigualdad y las desventuras que a lo largo de la historia éstos han arrastrado. Por supuesto que hay una salida a ello, la salida vía la escolarización. La salida, mediante la escolarización, es decir, por la vía del racismo de la inteligencia (Bourdieu, 1980, pp.264-268) que envuelve a la escuela y que se promueve como el recurso para trascender y superar la línea del ser. Con ello la escuela vuelve a ser el centro de la problematización del racismo o acaso lo reitera de una manera formidable. Por tanto, la vía de la escolarización puede ser vista como la vía mediante la cual se realiza una especie de extractivismo de los jóvenes de los pueblos racializados. La idea de sacar a estos pueblos del atraso es una consigna vigente que esconde objetivos racistas. Los maestros que entrevistó y estudió Aguilar Nery (2012), el autor que comentábamos al comienzo de

este texto, tienen esta impronta, la de la estructuración racista transmitida y recreada generación tras generación a lo largo de toda la escolarización y de educación extraescolar que genera la propia vida, por un lado, y la certeza de que hay que incentivar la capilaridad social vía el trabajo escolar, por el otro. Mediante el primero el racismo va adquiriendo su carta de naturalización y por la otra (en y para el trabajo escolar) la referencia para estimular la capilaridad social que puede favorecer, aunque no siempre, el traspaso de la línea del ser. Convertido en recurso del trabajo escolar, el racismo desde los centros escolares habría de convertirse en algo seriamente difícil de trascender y superar.

Cuestionando el racismo en la educación desde la insurgencia indígena

La insurgencia indígena mexicana reciente cuestionó todo lo anterior, o estuvo por lo menos en posibilidad de comenzar a hacerlo. Puso en tela de juicio el orden estatal, el proyecto civilizatorio al que se enganchó desde su surgimiento y al que enganchó a la educación mexicana. Lo hizo primero con sus movilizaciones de la fase tardía de la década de 1970. Le dio especial fuerza en las proximidades de 1992, cuando se estarían cumpliendo 500 años del arribo de los españoles a las islas próximas al continente americano. Ahí logró que se agregara un enunciado al artículo cuarto constitucional. Pero lo haría sobre todo a partir del alzamiento zapatista de 1994. Esta insurrección propició una ola de revisiones, de cuestionamientos. Fue en ese tiempo que Luis Villoro escribiría su importante libro *Estado plural, pluralidad de culturas* (1998) en donde, como exponente de las ideas liberales, traza y exhibe la parte medular del cuestionamiento que se hace al Estado al haber abrazado sin reservar una dirección occidentalizante. Serían tantos los cuestionamientos. Pero lo singular de todo, para este ensayo es que esa insurrección llevó al desplazamiento, en su epicentro chiapaneco, de la educación formal estatal, en la zona del alzamiento, para dar lugar a la *otra educación* que reconvinó precisamente la obsesión mestizante y la occidentalización acrítica de los contenidos y orientaciones curriculares de la escuela oficial. En esa intervención, pequeña por su espacialidad geográfica pero magna por su significado, los maestros de la educación oficial fueron desplazados, se cerraron las escuelas y comenzó todo de vuelta. La escuela comenzó a ser reinventada. En lugar de maestros, las comunidades pusieron de-

legados educativos; jóvenes apenas alfabetizados, poco expuestos a los largos procesos de escolarización convencional para que comenzaran a ocuparse de las escuelas (Baronnet, 2011). El momento dio paso a la restauración o reinención de las referencias civilizatorias ancestrales. Las prácticas y las formas de vida actuales y recientes se reconectaron con el pasado lejano y todo comenzó a cobrar forma en una lógica de profundo sentido histórico. La cosmovisión fue invocada. Los conocimientos y la sabiduría milenaria fueron avistados en las formas cotidianas de la existencia como recursos vivos, actuales y en uso cotidiano, para enfrentar y resolver los problemas de la vida, y fue ahí en donde se comenzó a discutir la importancia de recuperarlo todo para la formación escolar en el proyecto de la nueva educación. El acontecimiento era especial. Asombró a los pocos investigadores en temas educativos que con toda seriedad trataban de entender lo que estaba pasando. Cada cual trataría de darle significado según sus referencias. En mi opinión parecía que volvía a ser útil aquella conocida definición primigenia que hiciera Durkheim (1975) cuando señalaba que la educación nos es más que aquello que las generaciones mayores seleccionan para formar a las nuevas. En este caso, las generaciones mayores tenían interés en recuperar la sabiduría de sus pueblos y darle un lugar en la escuela. Eso era. Lo que vino después fue la preocupación por la reorganización curricular. Fueron convocados algunos investigadores para que ayudaran a enfrentar los desafíos. La *nueva educación*, la educación zapatista, nacía como cualquier otra creación humana, es decir de manera imperfecta, pero con mucha claridad en sus propósitos. La ruptura con la escuela convencional, es decir con la llamada educación indígena gubernamental, era elocuente. La occidentalización desde la escuela en su posición hegemónica de entender lo educativo había sido desplazada. La herejía no podía ser mayor. En materia educativa se había subvertido el orden. Al menos en los ámbitos zapatistas ese orden ya era otro. En él, lo que antes estaba deliberadamente invisibilizado, negado y desplazado se había colado a la claridad de la nueva escuela.

Aquellos momentos de máxima creatividad dentro de los perímetros de la insurrección tuvieron correlato rápidamente fuera de ella. Si dentro se reinventaba la educación primaria y secundaria, afuera, un (pequeño) grupo de jóvenes indígenas (con escolaridad universitaria casi todos), que pensaban con enorme seriedad los problemas de la educación oficial dirigida a los pueblos llamados originarios o indígenas,

ideaba la posibilidad de crear una probable institución universitaria para formar a los especialistas en educación y a los profesores que fueran capaces de responder a las aspiraciones de los pueblos indígenas del estado de Chiapas de tener una educación centrada en su cosmovisión, en sus concepciones de la vida buena, y en una proyección civilizatoria distinta a la occidental con la que se había definido siempre la llamada educación indígena suministrada por el gobierno.

Todos ellos sabían de los efectos denigratorios de lo indígena que las distintas opciones educativas (indígenas o convencionales) imponían persistente y sistemáticamente a los escolares, incluso estaban al tanto de los propósitos eliminatorios de lo indígena con que se había perfilado desde sus orígenes el propósito general de la educación del país. Y asimismo de las posiciones políticamente correctas mediante las cuales se matizaba el desprecio a lo indígena –en plena era del llamado multiculturalismo liberal– con que intentaba sobreponerse el aparato gubernamental para mantener su lógica primigenia (mestizante y occidentalizante) por debajo de cualquier reconversión discursiva a la que hubiera sido llevado por las exigencias indígenas. En síntesis, se trataba de intelectuales que habían pasado por la escuela (Czarny, 2008), y que muy a pesar de toda la exposición diluyente de sus orígenes a los que habían sido sometidos, se habían reencontrado con sus orígenes y se declaraban totalmente afines a las causas de sus pueblos de una manera informada, militante y comprometida. Poco a poco los afanes de este grupo fueron perfilándose en la posibilidad de crear una escuela de educación normal para formar profesores. La imaginaron totalmente afín a las exigencias de los pueblos indígenas del estado de Chiapas. Pero por razones estratégicas, en el planteamiento escrito en el habrían de formalizar su propuesta matizaron sus propósitos. Para buscar su registro oficial, creyeron conveniente promover su iniciativa fundamentalmente como una intervención simple para enfrentar la crisis de la educación indígena del estado de Chiapas, una cuestión que las investigaciones especializadas, aunque escasas, habían hecho demasiado evidente.

La crisis de la educación indígena: el caso chiapaneco

Entre los escasos recuentos históricos de la llamada educación indígena de Chiapas, la obra de Nancy Modiano (1974) es quizás una de los más sistemáticas. ¿Cómo caracterizó la acción de la escuela en los parajes

y comunidades indígenas alteñas chiapanecas esta autora? Como una iniciativa de total implante que de pronto se hizo presente como antes se habían hecho presentes la iglesia, el orden municipal, el mercado, la finca, la tienda de raya, los coyotes, el español como lengua ordinaria del complejo sistema que todo ese orden desprendía. Un día aparecían los maestros en los caseríos para anunciar, sin más, la apertura de la escuela y pedían, para consumarla, la presencia de los más jóvenes de las comunidades, especialmente de los varones. Ese acto aparentemente sencillo, anunciaría el inicio del fabuloso acto de intervención gubernamental y civilizatorio en las mentalidades de los más jóvenes de las familias indígenas. El acto no fue anodino entre las comunidades. Sería plenamente advertido como la ruptura en la continuidad educativa que seguía la preparación de las generaciones nuevas en los ámbitos familiares y comunales. Los niños fueron entonces disfrazados de niñas para impedir que los maestros, apoyados por la autoridad municipal, se los llevaran a la escuela por la fuerza. Este fue un acto de resistencia desesperado e inmediato. Con el tiempo fue imposible sostenerlo. La escolarización fue imponiéndose e imponiendo su lógica. Pero el desencuentro no desapareció. Fue identificado plenamente como una constante por Modiano a lo largo de los tiempos, y así lo volvería a encontrar el profesor Elías Pérez (2003) largos años después.

Si Modiano documentó los inicios y la evolución sistemática de la educación formal posrevolucionaria en el mundo tseltal y tsotsil de los altos de Chiapas, Pérez se topó con sus resultados. La maquinaria escolar no lograba superar los desencuentros entre sus afanes y la compleja realidad de los pueblos indígenas chiapanecos. Pérez revisó los métodos. Descubrió un bilingüismo fallido. Fue más a fondo y se encontró con monumentales faltas de pertinencia cultural y acaso civilizatoria en los contenidos curriculares. Se fijó en los maestros y en las estructuras de jerarquía y gobierno que normaban su desempeño y su ubicación en las aulas. Observó los calendarios. Se acercó y se entrevistó con los padres de familia. Habló con las niñas y los niños. Entró a los salones y así fue como documentó con detalle la dramática condición de funcionamiento y de resultados en la que persistía la llamada educación indígena. Su balance era revelador. Casi todos los componentes y dispositivos de tal educación se mostraban erráticos. Las jerarquías no se salvaban, ni los libros, ni los métodos, ni el desempeño de los maestros. Pérez entonces concluiría que había necesidad de refundar la educación indígena, o mejor dicho la educación de los

pueblos originarios de Chiapas. ¿Quién o quiénes lo harían? La obra de Pérez de alguna manera dejaba esto en suspenso. Pero la efervescencia política de aquella época, o el clima creado por el alzamiento zapatista, lo fue poniendo todo más claro, un pequeño grupo de cuatro personalidades pronto asumiría el reto. Quizás no todos estaban al tanto de lo que revelaban los hallazgos de Pérez Pérez (2003), pero sus experiencias de formación y de vida no les dejaba lugar a la duda. Todos ellos habían pasado por las escuelas de la educación indígena y las conocían demasiado bien. Tenían los elementos para criticarla. Su formación personal no era la regla sino la excepción. La experiencia escolarizada en su conjunto los colocaba como críticos de ella y, en la coyuntura, como agentes que podían intentar contravenir la lógica de la maquinaria escolar que amenazaba con seguir actuando imperturbable como si se tratara no de la mejor opción sino de la única que era y debía ser posible para continuar la acción sistemática (disolvente, diluyente y a la larga) de eliminación –bajo el esquema de genocidio blando, como lo ha sugerido impecablemente bien Pérez Vejo (2017)– de los pueblos indígenas; tal cual lo había previsto el plan de conformación de la nación mexicana sancionado y elegido por sus artífices en el siglo XIX.

La Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”

La fundación de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”, establecida formalmente el 12 de octubre de 2000 en la Villa de Zinacantán, Chiapas, fue la deriva del trabajo empeñado inicialmente por estos cuatro notables personajes. Sus esfuerzos preliminares fructificaron primero en una propuesta que ambicionaba la creación de una Universidad Indígena para formar a profesionales de la educación indígena. Pronto transformarían su iniciativa, y fue así que en 1997 harían pública su primera propuesta de creación de una escuela normal indígena para formar a los nuevos profesores que imaginaban debían egresar con la formación necesaria para reconvenir a la educación indígena convencional, haciéndola pasar de manos del gobierno a las manos de los pueblos indígenas chiapanecos. Sus aspiraciones no eran ocurrencias; se hallaban fundadas en los derechos de autonomía que el 16 de febrero de 1996 habían acordado y firmado la representación del gobierno federal y los indígenas insurgentes del EZLN en el pueblo vecino de San Andrés Larráinzar, situado en la misma región de los Altos de Chiapas.

Según el Dr. Lucas Ruiz Ruiz, uno de los cuatro fundadores de la “Jacinto Canek”, la Secretaría de Educación Pública tomó la iniciativa como una verdadera herejía y una impertinencia propia de los indígenas rebeldes de siempre, quizás imaginaban en esa Secretaría alguna forma de conexión de tal exigencia con las que los indígenas sublevados en otros tiempos habían intentado un giro en sus relaciones con el gobierno (Pineda, 1986). Fincado en ello, o tal vez no, lo cierto que la SEP impondría la exigencia, vía los encargados de los trámites de registro y validación de los planes de estudio de la educación normal, de que la iniciativa fuera formulada atendiendo con todo rigor y puntualidad a los criterios curriculares establecidos para el caso por la propia SEP. Cálculos estratégicos intensamente discutidos harían que el equipo decidiera asumir las reglas de la institución gubernamental. Lo esencial debía ser lograr a toda costa la fundación de la escuela normal indígena, en el entendido de que los cambios, para ajustar las finalidades de la normal a los planes originales, podrían resultar en el proceso. Con los ajustes introducidos, los planes de estudios fueron aceptados por la SEP, y fue así que surgió la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”, la misma que fue establecida el año 2000 en Zinacantán en las instalaciones que gradualmente la SEP iría construyendo en un terreno dentro de la Villa misma que el Ayuntamiento de ese municipio había donado con esa finalidad.

Visité por primera vez a la “Jacinto Canek” en 2017. Me había invitado el Dr. Lucas Ruiz Ruiz, el mismo al que, como fundador y profesor de la “Jacinto Canek”, habría de entrevistar en diciembre de 2018 para la realización de este ensayo. En esa ocasión había llegado para participar en una mesa redonda relacionada con el tema de la educación intercultural. Debo confesar que el contacto con los jóvenes indígenas y con sus profesores me atrajo inmediatamente. De regreso a la Ciudad de México, llevaba en mente buscar lo que se hubiera escrito sobre dicha institución. Encontré apenas tres ensayos (Baronnet 2008; Arcos Gutiérrez 2012; Navarro y Saldívar Moreno, 2013) y notas periodísticas. Pasaron los meses y volví a buscar. Encontré una tesis de maestría ya defendida por su autor en examen profesional (Navarro, 2009), y luego llegaría a mis manos una tesis para dictaminarla (Laparra Méndez, 2017), los avances de un proyecto de investigación de maestría (Erazo, 2018), y finalmente un libro (Navarro y Saldívar Moreno, 2012). Más adelante intenté de nuevo, busqué, pero ya no encontré nada más, salvo muchas notas periodística que describían con tono exaltado los altos niveles de beligerancia que

habían alcanzado las movilizaciones de los estudiantes de la “Jacinto Canek”. Revisé con toda atención lo encontrado. Me afanaba la idea de identificar algún tipo de referencia que me indicara, señales, pistas, con relación a una probable reconversión de la educación normal convencional, algo que evidenciara que allí se estaban formando a los profesores que harían pasar la educación de manos del gobierno a la de las comunidades indígenas. Pero, sobre todo, me hacía ilusión la posibilidad de encontrar en esta escuela una oferta que asumiera el racismo y lo problematizara como objeto de su desempeño, como no lo habían hecho nunca jamás las demás escuelas normales en virtud de sus formidables apegos a los cánones oficiales heredados por entero del siglo XIX. No encontré nada de eso. Viajé repetidas veces a San Cristóbal de las Casas, Chiapas, la ciudad más cercana a Zinacantán, y busqué sin éxito en los planes de estudio de la Normal, pero no encontré nada.

Lo único más cercano a mi interés tenía que ver con el tema de la interculturalidad. Abordé a los estudiantes y a algunos profesores. En la apariencia, parecía que la “Jacinto Canek” era como cualquier otra escuela normal convencional, sus clases, sus horarios, las festividades cívicas. Salvo que había en sus ceremonias un espacio que era llenado permanentemente por los *sabios* y *resaderos* de las comunidades. En medio de la plaza de la escuela o en la parte principal del auditorio, la ritualidad ancestral se hacía presente. El silencio se imponía y la voz rítmica de gran intensidad de los *sabios* y *resaderos* lo acaparaba todo. En el trance, todo era distinto. La reverencia de los presentes, alumnos y maestros, era absoluta. Si había silencio, éste se podía cortar con el filo de una navaja. Nada podía perturbarlo. Si el momento indicaba baile, todo mundo danzaba, y cuando estallaba la voz de la ritualidad, una especie de gritos posesos contagiaba a todos, y aquello se convertía en una especie de catarsis interminable de decibelios de muy alta frecuencia. Entonces la Escuela Normal, parecía comenzar a flotar en una atmósfera de otro tiempo. Todavía sigo sin entender estas situaciones altamente cargadas de significados. Pero dos cosas tengo presentes que en mis visitas de campo pude conocer; una fue la pérdida gradual de interés de los estudiantes por las clases y las prácticas de campo y, la otra, el directamente proporcional y creciente entusiasmo que éstos demostraría por la manifestación y la protesta, pero del racismo aparentemente nada. Entonces pude darme cuenta que podía comenzar a observar las cosas de otro modo. Fue así que pude entender que la existencia de la “Jacinto

Canek” se veía envuelta en un entorno de racismo absoluto. Esto es, que buscando el racismo como una materia de estudio dentro de la normal, me encontré con la evidencia de un despliegue sistemático del racismo pero en contra de la escuela normal.

Si, como señala Bourdieu (1980, pp.264-268), hay tantos racismos como las necesidades de mantener la desigualdad y la dominación, y también para perpetuarlas, entonces, la “Jacinto Canek”, al apuntar al cambio de relaciones con respecto al delicado y complejo tema de la educación, tratando de preparar la posibilidad de que los pueblos indígenas pudieran asumir la dirección de su educación, se volvía objeto de intervención preventiva o eliminatoria, como parece, según las evidencias conocidas en la actualidad que refieren su cierre y desaparición definitiva. Si de por sí es una herejía que los indígenas quieran proponer escuelas, lo es más que quieran participar de la formación de los maestros. Para el aparato gubernamental, la profesión docente sigue siendo una profesión de Estado, tal como fue definida en el siglo XIX, y todavía no puede ser de otro modo. Más aún, la definición de lo que se enseña y se aprende lo sigue vigilando con celo especial el gobierno mismo, y no permite fácilmente que nadie lo suplante. Por tanto, no es difícil entender que, por razones de poder, ahora como antes, el gobierno persiga, como consigna, mantener a raya a los indígenas en sus pretensiones educativas, aplicando los mecanismos perpetuados de dominación, entre los cuales ocupan un lugar destacado los propios de la dominación racializada.

Como quiera que sea, lo cierto es que la intervención racista en contra de la Jacinto comenzó con el mandato oficial, que se impuso, de adaptar los planes de estudio propuestos inicialmente por sus promotores, tomando como referencia y base los lineamientos convencionales de la SEP, que son los mismos que han seguido las escuelas normales existentes.

Sobre esa base, no es difícil entender que el segundo momento ya estaba garantizado, es decir, que los contenidos escolares debían ceñirse a los cánones convencionales de la ciencia occidental, con lo cual los saberes propios de los pueblos no tendrían lugar como elementos sustantivos para la formación de los nuevos educadores indígenas, y las lenguas indígenas sufrían el mismo desplazamiento que en todas las otras escuelas que operaban incluso bajo el sello de la llamada interculturalidad en la educación.

El tercer elemento está relacionado con las condiciones laborales de los maestros de la Jacinto, como lo señala Erazo Hernández (2018) en

sus avances de investigación, específicamente con la precariedad de la situación. Los datos señalan que la planta docente de la “Jacinto Canek” siempre ha estado compuesta por interinos, por profesores contratados de tiempo parcial, por *comisionados* de otros niveles de la educación indígena, principalmente de la educación primaria, y por una muy escaso número de docentes con contratos definitivos, pero con niveles de ingreso muy bajos. Esta situación reiterada ha generado permanente incertidumbre entre la planta docente y ha terminado por distraerla de lo sustancial de su encomienda.

Cuarto, el modo o las maneras en que gubernamentalmente se ha gestionado la manifestación y la protesta estudiantil. Desde un principio, fue evidente que la búsqueda de interacción de los estudiantes con los agentes gubernamentales casi siempre fue tomada con desdén, indiferencia y menosprecio, y relegada hasta que subía de tono. Entonces y solo entonces la negociación, no siempre resolutive, ha tenido lugar. Al final de cuentas, la reiteración del procedimiento ha incentivado el incremento de la virulencia con que se presentan siempre las temidas movilizaciones estudiantiles de la Jacinto. La prensa local guarda en sus archivos notas reiterada de los escándalos provocados por la movilización estudiantil. Con muy pocas excepciones, con su trabajo, la prensa y los medios de comunicación locales posicionaron en la opinión pública la imagen de rijosos y violentos de los estudiantes en sus manifestaciones, lo que propiciaría que entre la gente de a pie se confirmara y reapareciera la opinión de por sí casi latente de ver en los indígenas a los bárbaros, salvajes e irreductibles de siempre (Castellanos, 2016; Zepeda, 2008). Planeado o no, lo cierto es que el estilo empleado y seguido para administrar y gestionar gubernamentalmente los reclamos y exigencias de los estudiantes indígenas no es original, se ha ceñido a un patrón racista que deliberadamente casi siempre se ha propuesto inventar conflictos indígenas, administrarlos para luego encaminarlos a los límites de la legalidad establecida, con la finalidad de criminalizarlos convirtiéndolos en objeto de la fuerza bruta de la represión o de la administración implacable de la llamada justicia criminal.

Como quiera que sea, lo cierto es que bien se puede decir que, en este caso, ha sido la acción gubernamental la que ha propiciado que la movilización estudiantil que casi siempre ha podido tener atención oportuna y resolutive, terminara escalando también casi siempre a niveles de ruptura de la legalidad convencional, como si de lo que se tratara, no fuera

de hacer frente y resolver los problemas estudiantiles, sino de encausarlos directamente hacia los confines de la criminalidad, para, en última instancia, poner en riesgo la existencia misma de la “Jacinto Canek”, y así castigar el atrevimiento y la impertinencia indígena de querer incursionar en la formación de los maestros bajo un perfil advertido como potencialmente emancipatorio (inaceptable para las autoridades gubernamentales) de los pueblos indígenas.

Corolario

El 26 de agosto de 2019, reunidas en pleno las autoridades del ayuntamiento y de las 60 comunidades que integran el municipio de Zinacantán, acordaron el cierre definitivo de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”. Según el comunicado oficial, el motivo de la medida municipal se funda en “las conductas inapropiadas” observadas por los estudiantes al dedicarse, de manera reiterada, entre otras cosas, “al vandalismo, al robo, al bloqueo de casetas de peaje, bloqueo de carreteras, al saqueo de tiendas y establecimientos comerciales, a la falta de respeto a las autoridades municipales, educativas y de la secretaría de gobierno, por desprestigiar al municipio de Zinacantán, por pintar paredes y todo acto atentatorio en contra de la ciudadanía de Zinacantán”. La mayoría de los medios de comunicación, difundieron la noticia como el resultado previsible de las reiteradas acciones radicales llevadas a cabo por los estudiantes normalistas de la “Jacinto Canek”, sin agregar matices de ninguna especie. Sin embargo, también es verdad que algunos analistas de los propios medios han tratado de señalar que en la decisión municipal fue muy influyente la asesoría de las Secretarías de gobierno y de Educación del estado de Chiapas (Stinghouse, 2019).

Es posible que las opiniones de este tipo tengan razón. El gobierno del estado no ha hecho nada para tratar de resolver el conflicto. En estos días, los estudiantes continúan batallando para tratar de mantener abierta la escuela Normal en la villa de Zinacantán o fuera de ella. Pero no han tenido respuesta favorable. Con silencio ensordecedor, el gobierno del estado de Chiapas parece obstinado en ampararse únicamente en la decisión del municipio, sin más. Con tal actitud obviamente queda claro que su decisión es la misma que hicieron pública las autoridades municipales. Es posible entonces que el ciclo de la Jacinto se haya cerrado. En el conjunto de los acontecimientos de las luchas indígenas en

el que se inscribe la historia breve de esta escuela normal, no sería raro que el final fuera de esta manera. Pese a los cambios constitucionales en materia de derechos indígenas sucedidos casi al mismo tiempo de la aparición de la “Jacinto Canek”, el gobierno mexicano, con sus maneras de tratar el asunto, demuestra inobjetablemente que no está preparado para permitir que el país se sacuda del racismo ancestral que arrastra en su configuración fundamental.

Bibliografía

- Aguilar Nery, J. (2012). Diferencia racial en docentes de educación básica de Tijuana y Tecate. Un estudio exploratorio. *Culturales*, 8(15), 47-80.
- Aguirre Beltrán, G. (1991). *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en meztizoamérica. Volumen 9*. México: Universidad Veracruzana - Gobierno del Estado de Veracruz.
- Arcos Gutiérrez, 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.
- Basave, A. (2011). *México mestizo: Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barahona, A., y Torrens, E. (2017). *La evolución biológica en los libros de texto mexicanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *TRACE*, (53), 100-118.
- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 197-235). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco - Universidad Autónoma de Chiapas - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). México: UNAM.
- Bokser, J. (1999). La Inmigración Judía a México. Dinámica de un Encuentro. En *La Comunidad Judía en la Ciudad de México. Serie: Babel Ciudad de México* (pp. 25-38). México: Instituto de Cultura de la Ciudad de México.

- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. París: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Castellanos, R. (2016). *Ciudad Real*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerda García, A. (2011). *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco - Miguel Ángel Porrúa.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921 - 1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Czarny, G. (2011). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Peña, G. (2008). *La antropología social y cultural en México*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erazo Hernández, A. M. (2018). *Discriminación institucional en las políticas del financiamiento la experiencia de los normalistas indígenas en Zinacantán, Chiapas* (tesis de maestría). Universidad Veracruzana, México.
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Gamio, M. [1916] (1992). *Forjando patria (pro nacionalismo)*. México: Porrúa.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorroutu.
- Gnade, J. R. (2008). *Raza, racismo y educación escolar en México* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gobineau, J. A. (1967) [1853-1855]. *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Paris: Éditions Pierre Belfond.
- Gómez Izquierdo, J. (1992). *El movimiento antichino en México (1871-1934). Problemas del racismo y del nacionalismo durante la Revolución Mexicana*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gómez Izquierdo, J. (2009). *El camaleón ideológico. Nacionalismo, cultura y política en México durante los años del presidente Lázaro Cárdenas 1934-1940*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Greco, T. (1 de abril de 2007). *Afromexicanos: La discriminación visible. Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/480201/afromexicanos-la-discriminacion-visible>
- Hernández Rosete, D. [en prensa]. *Creencias sobre ausentismo y rezago escolar de niños indígenas bilingües en escuelas de la Merced*.
- Laparra Méndez, S. A. (2017). *Formación de docentes indígenas: De la inflexión político-ideológica a la reflexión epistémico-metodológica. El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek" de Zinacantán, Chiapas, México* (tesis doctoral). Universidad Veracruzana, México.

- López y Rivas, G. (13 de septiembre de 2019). Hay una guerra contra los pueblos indígenas. *El Universal. Estatal Oaxaca*. Recuperado de <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/13-09-2019/hay-una-guerra-contra-los-pueblos-indigenas-gilberto-lopez-y-rivas>
- Masferrer León, C. (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*, 1(1), 150-157.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Secretaría de Educación Pública - Instituto Nacional Indigenista.
- Molina, V. (2000). 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. Volumen II* (pp. 147-174). México: UNAM - Plaza y Valdés.
- Molina Enríquez, A. (2016). *Los grandes problemas nacionales*. México: Secretaría de Cultura - INEHRM.
- Navarro, S. I. (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, México.
- Navarro, S. I., y Saldívar Moreno, A. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". *Pueblos y fronteras*, 6(12), 67-104.
- Navarro, S. I., y Saldívar Moreno, A. (2012). *La educación intercultural en México: un camino por andar: la experiencia de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek*. España: Editorial Académica Española.
- Nivón Bolán, A. (2006). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: Universidad Pedagógica Nacional - Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Ruiz, M. L., y Argueta Villamar, A. (2015). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (Coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 27-75). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Vejo, T. (2017). Raza y construcción nacional. México 1810-1910. En T. Pérez Vejo y P. Yankelevich (Coords.), *Raza y política en Hispanoamérica* (pp. 61-98). México: Bonilla Artigas - El Colegio de México - Iberoamericana Vervuert.

- Pérez Vejo, T., y Yankelevich, P. (Coords.). (2017). *Raza y política en Hispanoamérica*. México: Bonilla Artigas - El Colegio de México - Iberoamericana Vervuert.
- Pineda, V. (1986). *Sublevaciones indígenas de Chiapas: gramática y diccionario tzeltal*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?* Recuperado de http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf
- Rivero Sánchez, F. N. (2017). *Escolarizar el cuerpo. Trabajo, higiene y disciplina en la instrucción de vagos, Ciudad de México: 1861-1910* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Stinghouse, J. (el 27 de agosto de 2019). Ordenan cierre de Escuela Normal indígena en Chiapas. *Total Sapiens*. Recuperado de <http://totalsapiens.com/chiapas/ordenan-cierre-de-escuela-normal-indigena-en-chiapas/>
- Urías Horcasitas, B. (2000). *Indígena y criminal. Interpretaciones del derecho y la antropología en México, 1871-1921*. México: CONACULTA.
- Vasconcelos, J. (2017). *La raza cósmica*. México: Editorial Porrúa.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.
- Velasco, S., y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación*, 7(13). Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/241/231>
- Villela, A., Torrens, E., y Barahona, A. (2018). El tema de la evolución biológica en los libros de texto de la escuela socialista en México (1930-1940). *Metatheoria*, 8(2), 169-180.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM - Paidós.
- Yankelevich, P. (2017). Nuestra raza y las otras. A propósito de la inmigración en el México revolucionario. En T. Pérez Vejo y P. Yankelevich (Coords.), *Raza y política en Hispanoamérica* (pp. 315-350). México: Bonilla Artigas - El Colegio de México - Iberoamericana Vervuert.
- Zepeda, E. (2008). *Benzulul. política en Hispanoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sobre las y los autores

Elsa Muñiz

Doctora en Antropología, maestra en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y especialista en Estudios de la Mujer. Actualmente se desempeña como profesora investigadora en la Maestría en Estudios de la Mujer y el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, miembro del Área “Mujer, identidad y poder”. Desde 2003 es coordinadora del Congreso Internacional de Ciencias Artes y Humanidades “El cuerpo descifrado”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

Autora de los libros: *El enigma del ser. La búsqueda de las mujeres* (UAM, 1994), *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional* (UAM-A/Miguel Ángel Porrúa, 2002) y *La cirugía cosmética: ¿Un desafío a la “naturaleza”? Belleza y perfección como norma* (UAM/CONACYT, 2011). También ha coordinado diferentes obras entre lo que destacan: *Pensar el cuerpo* (UAM-A, 2007), *Registros corporales. Una aproximación a la historia cultural del cuerpo humano* (UAM-A, 2008), *Lo personal es político. Del feminismo académico a la presencia pública* (EÓN, 2009), *Transformaciones corporales: la etnocirugía* (Universidad Autónoma de Barcelona, 2010) y *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (UAM-A/Anthropos, 2010). Es autora de más de 50 artículos especializados en revistas universitarias.

Contacto: muniz.elsa.garcia@gmail.com

Alejandra Azucena Ramírez López

Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, dentro de la línea de investigación “Jóvenes y sociedades contemporáneas”. Realizó una estancia de investigación en el Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Brasilia sobre los temas de racismo y discriminación. Actualmente es miembro de la “Red Nacional de Jóvenes Investigadores” de la Universidad Nacional Autónoma de México y del “Seminario Permanente: Jóvenes entre la creación y la criminalización” de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Es profesora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Escuela Nacional de Antropología e

Historia y ha laborado en proyectos de estudio de impacto social y comunicación social en distintas estancias gubernamentales del Estado de Morelos (México).

Contacto: alejandraramlp@gmail.com

Juris Tipa

Licenciado en Sociología por la Universidad de Letonia, maestro y doctor en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Entre 2018 y 2020 realizó estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEI-ICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde llevó a cabo proyecto de investigación sobre las expresiones del racismo y la discriminación étnica en la publicidad y en los medios de comunicación en México. Actualmente está realizando estancia posdoctoral en el Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana con proyecto de investigación sobre la percepción del racismo en los medios de comunicación en México.

Es coautor del libro *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumo y gustos musicales entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas* (UNACH, 2014) y autor de varias publicaciones en libros y revistas académicas. Es miembro del “Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C.” (CEAS) y candidato al “Sistema Nacional de Investigadores” (SNI). Sus temas de especialización son: jóvenes, consumo cultural, identidades, etnicidad, interculturalidad, género, racismo y discriminación;

Contacto: juris.tipa@gmail.com

Página web: <https://independent.academia.edu/JurisTipa>

Carl Winston Jones

Es reconocido globalmente como una autoridad en publicidad, y ha sido invitado a 12 países para impartir seminarios como Clio's Asia, Círculo Creativo Mexico City, Marketing Magazine Toronto, El Ojo Buenos Aires, y recientemente en la Syracuse University (Estados Unidos) y en el Royal College of Art (Reino Unido).

En la actualidad, Carl W. Jones da clases en la Licenciatura de Relaciones Públicas y Publicidad en la University of Westminster en Londres, y es investigador en el Centro de Investigación y Educación

en Artes y Medios (CREAM) de esa misma universidad, el cual es uno de los centros más importantes de investigación en artes visuales. Así mismo, es miembro fundador del grupo de investigación “LASAW: Latin American Studies at Westminster”.

Su investigación para el doctorado en el Royal College of Art, sobre “Publicidad Descolonizadora”, propone redefinir el concepto de publicidad separándolo de una ideología específica. Sus artículos en la prensa sobre racismo y clasismo en la publicidad mexicana se han compartido 7000 veces sólo en Facebook.

Contacto: carlwj1@mac.com

Página web: www.carlwjones.com

Fabiola Fernández Guerra Carrillo

Investigadora y publicista social, es directora de la agencia de comunicación “II.II Cambio Social” que realiza campañas exclusivamente de carácter social, miembro del “Colectivo para Eliminar el Racismo en México” (COPERA) y socia-fundadora de la asociación civil “Comparte una Ola” (www.comparteunaola.org).

Es licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Gobierno y Asuntos Públicos por la FLACSO México y doctora en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Autónoma de Barcelona. También ha obtenido *master* en Publicidad en la Escuela de Creatividad Publicitaria (Zink, Madrid) y cursado diplomado en Kinesiología Emocional por el Instituto de Medicina Tradicional (Barcelona). Ha sido profesora investigadora de la FLACSO-México, e imparte talleres sobre racismo, y no discriminación en México; y sobre comunicación y publicidad social.

Contacto: fabiolaifgc@gmail.com

Página web: www.II-II.mx

Rodrigo Zárate Moedano

Licenciado en Ciencias de la Comunicación con especialización en estudios del cine documental y doctor en Historia del Cine por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se dedica a investigación educativa sobre procesos de alfabetización mediática y comunicación audiovisual; articulando los estudios decoloniales-interculturales y los

estudios cinematográficos. Su interés se concentra en los procesos de análisis y la creación audiovisual, destinados a construir justicia social como reconocimiento en la diversidad con la meta de facilitar diálogos interculturales en el marco de una cultura de paz. Ejemplo de ello es su tesis doctoral *Hacia una educación intercultural para los medios: Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes* (Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, 2018).

En la investigación se posiciona como creador y formador de creadores; es decir, como realizador de documentales y como docente en procesos de alfabetización audiovisual. De 2008 a 2013 trabajó haciendo documentales de divulgación científica en el “Laboratorio Multimedia X-Balam” de la Universidad Veracruzana (México) y desde 2017 en la Facultad de Artes Plásticas de la misma universidad donde coordina el posgrado en Estudios Cinematográficos. Desde 2012 es coordinador académico de “Foro Iberoamericano de Estudios Cinematográficos A.C.”.

Contacto: rzarate@uv.mx

Cristina Verónica Masferrer León

Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del INAH. Autora del libro *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano de la Ciudad de México* (INAH, 2013), así como de publicaciones sobre la población afromexicana en la actualidad, la infancia, la educación, el racismo y otras formas de discriminación.

Licenciada en Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y estudiante del doctorado en Historia y Etnohistoria de la ENAH.

Su tesis obtuvo el premio Francisco Javier Clavijero (Premios INAH 2010) como la mejor tesis de licenciatura en historia y etnohistoria. Coordina el seminario permanente “Antropología e historia de los racismos, las discriminaciones y las desigualdades” (DEAS-INAH, SURXE, CEIICH-UNAM) junto con la Dra. Olivia Gall.

Contacto: cristina_masferrer@inah.gob.mx

Miguel Ángel Paz Frayre

Doctor en antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, actualmente es profesor investigador adscrito al departamento de Cultura, Justicia y Democracia en el Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ha hecho trabajo etnográfico con grupos étnicos de Sonora (tohono o'otham, cucapah), Baja California Norte (kiliwas, pai pai, kumiai, cucapah) y Jalisco (wixarika). Actualmente coordina el proyecto de investigación "Educación e interculturalidad en la sierra wixarika. Procesos políticas y actores". Sus intereses se han centrado en el análisis de los procesos educativos en contextos indígenas. Entre las líneas de investigación que desarrolla actualmente se encuentran: antropología de la educación, antropología de la violencia y antropología de la memoria.
Contacto: pazfrayre@gmail.com

Saúl Velasco Cruz

Es profesor de educación primaria y doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (FCPyS-UNAM). Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. En esta institución imparte docencia en licenciatura, maestría y doctorado. Ha dirigido investigaciones de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Ha publicado trabajos especializados en; política educativa, educación intercultural, racismo y educación, y movimientos sociales.

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es miembro de Red INTEGRA, conformada por investigadores de distintas instituciones que estudian e investigan el racismo y la xenofobia en México. Es integrante de la "Red Temática de Estudios de los Movimientos Sociales" y, a partir de marzo de 2019, es Asociado Titular del «Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.».

Contacto: svelasco@upn.mx

Uriel Nuño Gutiérrez

Es licenciado en sociología por la Universidad de Guadalajara, maestro en filosofía con orientación en filosofía de la cultura por la misma institución. Su formación profesional se ha centrado en comprender las diferentes manifestaciones culturales de los grupos humanos desde una perspectiva filosófico antropológica. De este modo, ha tomado diversos seminarios y diplomados relacionados con la teoría y metodología de la antropología, campo en el cual ha centrado su desempeño profesional.

En la actualidad es Rector del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, en esta institución, además de su nombramiento como profesor investigador adscrito al departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, ha desempeñado diferentes cargos administrativos, durante el periodo 2013 – 2019 fue Director de la División de Cultura y Sociedad, cargo que le permitió un acercamiento sistemático a los grupos originarios de la Región Norte de Jalisco. Como profesor, cuenta con la distinción como Perfil Deseable PRODEP.

Contacto: uriel.nuno.gtz@cunorte.udg.mx

Se terminó de imprimir en abril de 2021 en
los talleres gráficos de Prometeo Editores, S. A. de C. V.
Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160,
Guadalajara, Jalisco, México.

Impreso en México / Print in Mexico

La edición consta de 500 ejemplares

