



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
SOCIOLOGÍA

“REIVINDICACIONES Y RECONOCIMIENTO DE LOS AFRODESCENDIENTES EN LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN MÉXICO (2019)”

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:

LUCIANA OLIVER BARRAGÁN

ASESORA: DRA. ROSA GARCÍA CHEDIAK

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LUCIANA OLIVER BARRAGÁN

FCPYS, UNAM. CARRERA: SOCIOLOGÍA

“REIVINDICACIONES Y RECONOCIMIENTO DE LOS AFRODESCENDIENTES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN MÉXICO (2019)”

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. PUEBLOS AFROMEXICANOS: HISTORIA Y ACTUALIDAD. 11	
1.1. HISTORIA DE LA ESCLAVITUD Y LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES EN LA DIVERSIDAD CULTURAL MEXICANA.	14
1.2 ACTUALIDAD AFROMEXICANA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA	39
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ	44
2.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN ESTADOS UNIDOS	45
2.2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN CANADÁ	50
2.3. LAS AGENCIAS DE COOPERACIÓN MULTILATERAL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA	54
2.4. TEORÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA	63
CAPÍTULO 3. BREVE RECUENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO	72
3.1. DEBATE INTERCULTURAL Y NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 2019. REPERCUSIONES PARA LA POBLACIÓN AFROMEXICANA	86

CAPÍTULO 4. MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS AFROMEXICANOS Y PROCESO DE RECONOCIMIENTO LEGAL NORMATIVO DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES AFROMEXICANAS.....	93
4.1. MOVIMIENTOS AFRODESCENDIENTES EN LA COSTA CHICA DE OAXACA Y GUERRERO.....	95
4.2. INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE RECONOCIMIENTO AFRODESCENDIENTE	110
CONCLUSIÓN - ANÁLISIS FINAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA, LAS REIVINDICACIONES AFROMEXICANAS Y SU RECONOCIMIENTO.	128
BIBLIOGRAFÍA	147

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación buscamos conocer, explorar y dimensionar las reivindicaciones de los movimientos sociales afromexicanos, en especial aquellas volcadas a la educación. Hicimos esta exploración dentro del contexto actual de reconocimiento constitucional y en particular considerando la incorporación de los y las afromexicanos en la nueva Ley General de Educación expedida en septiembre del año 2019.

Por esta razón en esta investigación nos propusimos responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es la historia de los pueblos y comunidades afromexicanos y del proceso de su reconocimiento institucional? ¿Qué propuestas teóricas han surgido en torno a la inclusión de la diversidad de culturas en la educación? ¿Cuál es la relación entre los actores involucrados en la elaboración y expedición de la nueva Ley General de Educación del 2019 con los pueblos y comunidades afromexicanos? ¿Cuál es la relación entre los actores involucrados en la elaboración y expedición de la nueva Ley General de Educación del 2019 con los pueblos y comunidades afromexicanos? ¿Qué tipo de interculturalidad está impulsando la nueva Ley General de Educación (2019) y qué alcances tiene esta reforma legal? ¿Qué implicaciones tiene la invisibilización de una cultura en la educación pública?

En este sentido nos interesó describir la forma en la que se ha dado el reconocimiento institucional de las comunidades, pueblos, sociedades y culturas de raíz africana en México y contrastar estas cuestiones con una señalización detallada de la historia de los pueblos negros en nuestro país. Lo hicimos a partir de constatar los pocos espacios políticos, sociales y culturales llenados por la herencia afromexicana en el desarrollo educativo público.

Revisar la Ley General de Educación mexicana y con ésta analizar la educación pública, nos sirvió para entender cómo se construye y se ha construido a lo largo de la historia la identidad nacional en nuestro país, referencia necesaria para nuestro estudio de la situación específica de los y las afromexicanos.

De esta forma procuramos resaltar las problemáticas del reconocimiento, el diálogo, la proyección activamente incluyente y, lo más importante en la investigación, los derechos

relacionados con contenidos y propuestas educativas adecuadas a las realidades particulares de las comunidades afromexicanas.

Para lo antes mencionado realizamos un breve recuento histórico sobre la llegada de las primeras personas de origen africano a nuestro país, así como el contexto colonizador y esclavista que se desarrolló en todo nuestro continente. En este recuento nos interesamos en el origen histórico de las comunidades actuales afromexicanas para lograr entender su actualidad sociodemográfica.

Para ubicar nuestra problemática en un ámbito más amplio, hicimos una descripción histórica sobre el comienzo de la educación multicultural en Estados Unidos y Canadá, de esta forma desarrollamos una crítica a los proyectos multiculturales e interculturales promovidos por grandes corporaciones de financiamiento internacional, expresados en las nuevas políticas neoliberales excluyentes y reproductoras del sistema de dominio, opresión y subalternización actual; al mismo tiempo, como manera de enfrentar estas políticas reflexionamos sobre las propuestas de las teorías críticas de educación intercultural como una posibilidad emergente de transformación social.

Posteriormente, para entender la problemática de una manera más concreta, exploramos los rasgos y cambios de la educación en México a partir de los acuerdos de San Andrés y a partir del financiamiento internacional en proyectos de corte neoliberal enfocados a una educación intercultural bilingüe. Así pudimos respondernos cuestiones sobre el proceso de construcción de la atención educativa a comunidades afrodescendientes en México y las relaciones de fuerza que se han involucrado en esta construcción.

Investigamos el proceso de las reivindicaciones educativas afromexicanas enfocando los movimientos sociales de ese carácter que han existido en la historia mexicana y más específicamente los que en la actualidad están activos. Con ello analizamos la situación, los posicionamientos y las visiones de una intelectualidad propiamente afromexicana para compararlos con los de una otra intelectualidad más urbana que, desde la Ciudad de México, si bien no parece ser propiamente orgánica de los movimientos sociales afromexicanos, ha llegado a ocupar un papel relevante en la explicación de la situación y la lucha por la incorporación de los afromexicanos dentro del área constitucional e institucional mexicana. El carácter minoritario de la población afrodescendiente en México

(2.0% según la encuesta censal de autodefinición del INEGI efectuada en el año 2020 y publicada en (2021)) contrasta con la experiencia de lucha de estas poblaciones; las que han logrado ser parte de la construcción histórica de nuestro país.

En particular en esta investigación de licenciatura decidimos centrar nuestra atención en el transcurso de todo el año 2019 y el primer semestre del año 2020 por los cambios constitucionales efectuados en el nuevo gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador.

Estos cambios nos parecen importantes pues, no solamente se le ha añadido una nueva precisión (apartado C) al artículo 2do constitucional reconociendo por primera vez derechos específicos a la población afromexicana, sino que también se ha expedido una nueva Ley General de Educación.

En dicha Ley General de Educación se menciona a la educación nacional mexicana como intercultural y se incorpora en el apartado sexto, nombrado Educación Indígena, a los y las afromexicanas, como sujetos de derechos de una educación específicamente intercultural con contenido orientado y construido a partir de su propio desarrollo cultural.

El reconocimiento institucional actual de los afromexicanos dentro de la diversidad cultural mexicana se evidencia de modo especial en el tratamiento que hacen a su respecto los documentos oficiales y leyes. Por ello indagamos sobre el papel de la educación dentro del Plan Nacional de Desarrollo, así como las modificaciones que el gobierno actual ha efectuado en el inicio del periodo presidencial.

Nos avocamos a valorar los conceptos de diversidad étnica y cultural existentes en diversos marcos legales. En primer lugar, analizamos la Constitución Nacional, así como los Acuerdos de San Andrés, como primeros reivindicadores de una nueva identidad de inclusión y respeto hacia las culturas indígenas en México, así como sus cuestionamientos por los movimientos indígenas. Revisamos también los debates suscitados durante el actual proceso de reelaboración del artículo 2do constitucional, los cuales han incluido como parte importante a las poblaciones afromexicanas.

En cuanto a las estadísticas referidas a los aspectos propiamente educativos, exploramos su registro de las problemáticas, reivindicaciones y proyectos específicos de estos grupos de

población. Relacionado con lo anterior, analizamos las demandas en los temas particulares sobre diversidad cultural tomando en cuenta las relaciones entre estadísticas, leyes, movimientos comunitarios, proyectos sociales e interculturalidad.

De forma resumida, nuestra investigación analizó críticamente las formas en las cuales el Estado mexicano ha reconocido en sus políticas educativas a los afromexicanos, así como las formas en las que éstos han luchado por su reconocimiento, los espacios ocupados y por ocupar de dichos pobladores afromexicanos, así como su auto reflexión acerca de la educación.

Por lo mismo nuestra tesis pone en cuestión el poco interés que aún se tiene acerca de esta población como un tema de discusión, no sólo dentro las políticas educativas nacionales sino, particularmente en la carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, de la cual formo parte, y en la cual poco se debate sobre la importancia de incorporar a nuestras reflexiones la situación de una población que se encuentra en capacidad de recrear y tal vez hasta inventar una cultura propia.

El poco reconocimiento de la tercera raíz cultural que nos conforma como nación nos llevó a cuestionar la construcción de México acerca de su propia identidad nacional. Asunto que, entonces, no es sólo relevante para las comunidades afrodescendientes mexicanas; los problemas de olvido referidos a esta población definen al mismo tiempo la crisis social-cultural que vivimos en nuestra época y expresan el desapego histórico a lo que nos conforma y nos mueve como sociedad.

Es, al mismo tiempo, necesario investigar sobre el ámbito legal como un espacio de disputa, reflexionar sobre los nuevos reconocimientos de los pueblos y comunidades afromexicanas en la Constitución Nacional implica también plantearnos una relación donde la lucha afromexicana de alguna manera tuvo un peso mayor que antes y así preguntarnos sobre los actores que la acompañaron y la conformaron como una fuerza frente a lo legal-constitucional que, si bien no es el motor de las acciones dentro de las comunidades afromexicanas, tiene un cierto peso.

Antes de comenzar esta investigación nos formulamos ciertas hipótesis: Los ámbitos académicos antropológicos de la Ciudad de México fueron muy importantes para el

impulso de estas nuevas reformas legales, por lo que creemos que fue la articulación de los movimientos con estos espacios la que llevó a la elaboración de la nueva Ley General de Educación 2019 y los demás reconocimientos constitucionales. Sin embargo, creemos que los espacios académicos no tuvieron la misma importancia e incidencia en la organización de dentro de las comunidades, por lo que nuestra hipótesis es que en éstas se logran encontrar otras articulaciones con intelectuales orgánicos que, sin embargo, no buscan incidir en el ámbito institucional nacional.

Siguiendo nuestras hipótesis: la interculturalidad impulsada por la nueva Ley General de Educación 2019 es una interculturalidad pensada históricamente para los pueblos indígenas, por lo tanto, como otra hipótesis consideramos que no contempló las diferencias culturales que los pueblos y comunidades afromexicanas tienen con respecto a los indígenas. Estas diferencias se expresan tanto en sus territorios, en los cuales han generado históricamente diferentes actividades económicas, como en su lengua de la cual han sido despojados desde su entrada a México e incluso diferencias con la historicidad de sus cuerpos, los cuales en su contacto con la cultura dominante de la sociedad mexicana han experimentado diversas discriminaciones y prejuicios.

Es por esto que, como parte de esta hipótesis, consideramos que la nueva Ley General de Educación 2019 no tendrá fuerte alcance en materia de inclusión participativa de las comunidades afrodescendientes en México, sin embargo, su nuevo reconocimiento como sujetos de una educación indígena sienta un precedente que generará más estructuras educativas que a la postre atenderán a los pueblos y comunidades afromexicanas, aún sin un enfoque intercultural realmente apropiado.

Otra de las hipótesis construidas para esta investigación ha sido que la invisibilización de una cultura en la educación pública tiene implicaciones políticas, sociales y culturales importantes; resulta necesario, entonces, transformar el sentido común de la sociedad mexicana, pues es en éste donde se expresa el imaginario que una sociedad tiene de sí misma. A través del sentido común se organiza la vida concreta de la sociedad en torno a lo que ésta percibe como la persecución de su imagen ideal, por eso observamos y denunciemos la existencia frecuente de un rechazo activo a que un afrodescendiente pueda ser parte de nuestra nación, de nuestra historia y raíces y por lo tanto de los imaginarios que

tenemos de posibles futuros comunes. En este sentido nos suscribimos a la valoración del autor Bolívar Echeverría quien dice que “es el trabajo con las imágenes el que tiene una incidencia política fundamental, pues la vida política reproduce una determinada forma, una identidad, y está permanentemente produciendo imágenes conectadas con la reproducción de la identidad de la sociedad”(Echeverría, 2006), la educación pública en este sentido es fundamental comprenderla como parte de esta producción y reproducción de imágenes, es en este espacio donde visibilizar una cultura puede significar la creación de una consciencia activa que promueva una vida política crítica.

Al mismo tiempo, conviene reconocer en nuestra hipótesis que el sentido común tiene implicaciones políticas importantes. En el caso de la invisibilización de una cultura en la educación pública esto generaría la imposibilidad de que se construyan otros horizontes de formas de vida social y política, con aportaciones y críticas construidas desde las comunidades históricamente oprimidas.

Esta hipótesis nos llevaría a buscar soluciones en la transformación de la educación pública, con respecto al diseño del sistema educativo y a la construcción que a través de éste se da de la identidad nacional, no sólo buscando enunciar a la cultura afromexicana (en el caso de esta tesis, pero tomando en cuenta que ha habido una exclusión de los pueblos indígenas, mujeres, grupos LGBTQIA+, así como de otros grupos no siempre minoritarios en nuestra sociedad), sino problematizando su invisibilización histórica conectándola con nuestro vivir cotidiano e institucional.

Nuestra penúltima hipótesis fue que los pueblos y comunidades afromexicanas tienen una historia de fuerte resistencia e incidencia en los episodios más importantes de la historia mexicana. Fueron actores fundamentales para la construcción nacional y al mismo tiempo se elevó una idea de identidad nacional que los relegó (a las comunidades afromexicanas en particular, pero a también habría que considerar la exclusión de las etnias indígenas, mujeres, grupos LGBTQS, entre otros) a la invisibilización constante de su participación histórica y actual en la vida cotidiana mexicana.

En este sentido esta investigación observa el inicio del proceso de su reconocimiento institucional y con ello una nueva etapa de ruptura y constitución en la historia de dichos pueblos y comunidades, por ello la última hipótesis de esta investigación tuvo que ver con

el carácter de las identidades que sirvieron de base a los afromexicanos en sus luchas por el reconocimiento. A partir de autores como Rita Segato (1999) consideramos la posibilidad de que, en México, estas luchas hubieran importado reivindicaciones propias de las pugnas por el reconocimiento afro dadas en Estados Unidos, tal y como ha acontecido en otros contextos latinoamericanos. A partir de esta superposición, resultaría entonces que la identidad de referencia para las luchas por el reconocimiento afromexicanas, pudo haber sufrido un proceso de esencialización y deshistorización, sustentándose sólo en una serie de características puramente fenotípicas.

En nuestro estudio nos ocupamos de dos aspectos: por un lado, los proyectos de financiamiento internacional promotores de una educación nombrada intercultural con objetivos neoliberales y por otro la posible crítica teórica, política y social a estos proyectos a través del uso del mismo concepto de interculturalidad. Buscando así entender la forma y los objetivos con los que se construye identidad en el contenido educativo. Para esto fue necesario investigar la construcción teórica de la identidad nacional en México, así como las reflexiones de teóricos como Rita Segato, Catherine Walsh, Gunther Dietz y Elsie Rockwell acerca de las identidades alternas construidas frente al dominio del proyecto de homogeneidad nacional. Por último, nos dedicamos a la recuperación de los estudios, mayoritariamente antropológicos, sobre las identidades afromexicanas para reconocer qué se ha quedado por fuera de la educación pública mexicana, qué se ha logrado reconocer y qué ha sido transformado en el contenido educativo sobre la identidad mexicana.

La mejor estrategia metodológica para lograr contestar a las preguntas de investigación que nos planteamos y que mejor pensamos que se encuadraron a los objetivos, fue una estrategia que articuló métodos cuantitativos y métodos cualitativos, denominada como metodología multimétodo. La investigación cuantitativa sirvió, apoyándonos del uso de datos secundarios, para poder situar la investigación cualitativa en un contexto más detallado. En esta tesis nos mantuvimos en la arena política del momento legislativo de la Ley General de Educación y no buscamos entrar en las interesantes y complejas relaciones que se dan en la vida cotidiana escolar, esto por las condiciones materiales que nos limitaron para realizar investigación de campo.

En este diseño multimétodo, ocupamos la modalidad denominada por el investigador Francisco Alvira (1986) como “complementariedad encadenada o secuencial”. En una primera fase cualitativa hicimos una síntesis de las ideas de expertos, así como análisis de discurso de los textos de la legislación educativa, y de los debates y foros asociados a su formulación.

Consecutivamente, revisamos las bases de datos cuantitativos para contextualizarnos en la realidad mexicana educativa y cultural, habiendo sido esencial la recopilación de datos estadísticos e históricos sobre la población afrodescendiente, sobre el funcionamiento en números de las escuelas públicas y de alumnos en la república mexicana. Nos apoyamos en la base de datos del INEGI y el INEE (ya extinto), así como en materiales históricos que han logrado darnos cifras y cronologías al respecto de nuestro tema. Esto apoyó el análisis cualitativo central de la configuración de las reformas legales educativas del año 2019. Estas dos fases mantuvieron una relación de influencia constante la una con la otra sin que haya subordinación específica de ninguno de los métodos al otro.

En cuanto al análisis del discurso lo ocupamos para conocer más a profundidad la articulación por detrás de la nueva Ley General de Educación 2019, pues coincidiendo con la investigadora venezolana Adriana Bolívar “Primero que nada, el discurso es interacción social porque los significados se crean, se retan, se transforman, mueren y renacen en sociedad y no en compartimientos aislados fuera de contexto. (...) Segundo, el discurso es cognición porque las personas construyen su conocimiento del mundo y adaptan sus representaciones a los contextos en los que viven según las opciones y/o limitaciones que se les ofrezcan. Tercero, el discurso es historia porque para interpretar los significados del presente es necesario conocer la dinámica en que se crearon, saber cuáles fueron los eventos que los moldearon y qué valores culturales se involucraron. Cuarto, y, sobre todo, el discurso es diálogo porque para que existan las interacciones se necesita un yo, un tú, un nosotros, y un otros. Por último, el discurso es acción porque con la palabra se construyen y transforman las realidades” (Bolívar, 2007)

Creemos que el análisis del discurso logra una mayor profundidad en lo que respecta al contenido de las leyes educativas nacionales, logrando así identificar los discursos que construyen identidad nacional y que a su vez limitan la idea del ser mexicano, pues como

dice Bolívar: “una mayor atención al discurso redundará en ventajas que se reflejarán en un mejor entendimiento de nosotros mismos y de los otros, con quienes compartimos una cultura y un país.” (Bolívar, 2007).

Un recurso adicional fue la observación de los procesos de consulta y teorización que hacen algunos intelectuales sobre patrones ideológico-políticos de los pueblos y comunidades afromexicanas y los movimientos sociales y políticos de lucha y autodeterminación aún incipientes e insuficientes que impiden el logro pleno de su identidad con relación a las comunidades indígenas originarias y a la mayoría de mestizos de nuestra nación. En este sentido, vemos a los movimientos sociales como generadores de procesos de formación cultural desde donde “emerge una nueva manera de pensar en la diversidad a partir de la formación histórica de sujetos sociales (...) [sin] perder de vista que estos movimientos se generan dentro de sociedades marcadas por una profunda desigualdad social” (Rockwell, 2012, p. 700).

Durante las últimas décadas, la nueva manera de organización construida a través de los discursos de la diversidad cultural ha ido de la mano con las necesidades de nuevos sujetos de la educación. Para entender las problemáticas que surgen en el espacio educativo es necesario comprender los procesos históricos que han establecido las profundas desigualdades sociales y darnos cuenta que: “resulta cada vez más contradictorio plantear una acción educativa redentora desde el exterior de estos movimientos. (...) Los movimientos sociales suelen generar alternativas desde sus propias perspectivas, a veces con maneras de pensar que son distintas a las que maneja la pedagogía” (Rockwell, 2012, p. 709). Esto nos sirve para pensar que desde los movimientos sociales es posible transformar los procesos educativos y las demandas educativas que surgen en su seno: “Comprender y actuar en correspondencia con estos movimientos representan un punto central de la agenda actual” (Rockwell, 2012, p. 711)

CAPÍTULO 1. PUEBLOS AFROMEXICANOS: HISTORIA Y ACTUALIDAD.

El tema central de esta investigación consiste en describir la forma en la que se da el reconocimiento institucional de las comunidades, pueblos, sociedades y culturas de raíz

africana en México. Para este fin es necesario, en este capítulo, cumplir con cuatro requisitos fundamentales.

Primero, una señalización detallada de la historia de los pueblos negros en nuestro país, ir a la raíz del problema señalado nos servirá para encontrar las razones de nuestro segundo requisito, la expresión en la actualidad de esa herencia, no sólo en sentido folclórico-cultural, sino político-social también. Detallaremos el perfil sociodemográfico de la comunidad afroamericana en nuestro país, así como las prácticas de desigualdad y discriminación que actualmente viven las personas afrodescendientes en México.

Como tercer requisito nos haremos la pregunta acerca de la razón de los pocos espacios políticos, sociales, culturales, económicos y principalmente educativos ocupados por dicha herencia afroamericana. Haremos para ésta, una investigación como parte del cuarto requisito, sobre el proceso de las reivindicaciones educativas afroamericanas a través de la exploración de los movimientos sociales de ese carácter que han existido en la historia mexicana y más específicamente los que en la actualidad están activos.

Este apartado será enmarcado por la exploración de la situación, los posicionamientos y las visiones de una intelectualidad propiamente afroamericana para así poder posicionarlos frente a una otra intelectualidad, más urbana, que, desde la Ciudad de México, si bien no parece ser propiamente orgánica de los movimientos sociales afroamericanos, ha llegado a ocupar un papel muy relevante en las luchas por la incorporación de los afroamericanos dentro del área constitucional e institucional mexicana.

El carácter minoritario de la población afrodescendiente en México (1.2% según la encuesta intercensal de autodefinición del INEGI 2015, y 2.0% según el censo de población 2020) aun dificultando la experiencia de lucha de estas poblaciones ha sido parte de la construcción histórica de nuestro país. Es fundamental en este sentido entender el papel que han tenido las comunidades afroamericanas en esta construcción que a pesar de ser invisibilizada por las instituciones nacionales no lo ha sido en la vida cotidiana de muchas regiones del país.

Este tema, entonces, no es un asunto relevante sólo para las comunidades afrodescendientes mexicanas, los problemas de olvido hacia esta población definen al mismo tiempo la crisis

social-cultural que vivimos en nuestra la actualidad y expresan el desapego histórico a lo que nos conforma y nos mueve como sociedad.

La importancia de este tema tiene que ver, por un lado, con el derecho a la memoria, una memoria que nos sirve para buscar justicia y para generar conocimiento sobre quiénes somos y hacia dónde queremos llegar, “porque tenemos derecho a saber quiénes fueron nuestros antepasados, por qué tenemos cierto color de piel, determinados gustos en la comida o ciertas formas de cantar o jugar” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012).

En este sentido, existe en nuestra sociedad una deuda histórica con los pueblos afrodescendientes en México y con las profundas raíces históricas de las desigualdades sociales en nuestro país.

Por el otro lado, este tema es de suma importancia al ser necesario un reconocimiento de las comunidades afromexicanas como sujetos no sólo de atención y no sólo como sujetos beneficiarios de políticas públicas, sino como sujetos de decisión, sujetos activos de derechos, con esto nos referimos a una lucha para que las comunidades afrodescendientes en México sean incluidas económica, política y culturalmente en la sociedad nacional y en las decisiones públicas nacionales.

Es necesaria una inclusión educativa con derechos para que se dé un reconocimiento curricular de la historia construido por las mismas comunidades afromexicanas y la cobertura de las necesidades de la heterogeneidad social y cultural de nuestro país desde una participación activa, ocupando los espacios educativos siendo parte de su construcción y no solamente siendo receptores de una educación construida desde el exterior, es necesario también un reconocimiento de los derechos de cada uno de los sujetos colectivos en cuestión más allá del reconocimiento puro de su existencia. Creemos que es necesario que la inclusión educativa sea entendida como una inclusión con derechos pues de esta forma los grupos “incluidos” en la educación nacional serán también sujetos activos de la construcción del proyecto de esta misma educación, y no sujetos pasivos de un proyecto ajeno a dichos sujetos.

1.1. HISTORIA DE LA ESCLAVITUD Y LOS PUEBLOS AFRODESCENDIENTES EN LA DIVERSIDAD CULTURAL MEXICANA.

La llegada del mundo europeo a América es central para entender las categorías que hoy rigen nuestras sociedades. Categorías racial y moralmente jerarquizadas, relacionadas con lo bueno, civilizado, bonito y ordenado como blanco, Europa, España o Portugal, y categorías relacionadas con lo malo, bárbarico, feo y caótico como indio, negro o América no existían antes de la conquista de nuestro continente, “la configuración de un tipo particular de modernidad, la disputa en el campo epistemológico y la estructuración de una geopolítica del conocimiento específica, serán puntos nodales para comprender estas relaciones y su continuidad en la historia” (Vargas Moreno, 2019). Autores como Aníbal Quijano, Rita Segato, o Immanuel Wallerstein a través de la corriente teórica de la “colonialidad del poder” nos llevan a entender al continente “Americano” como parte de una histórica reconfiguración mundial que origina “el único vocabulario con que hoy contamos para narrar esa historia” (Segato, 2013, p. 44),

A través de la centralidad de América como categoría es que se refunda el mundo y se constituye así, lo que Wallerstein y Quijano llamaron como “el moderno sistema mundial”(1992), a través de la explotación de tierras, materias primas y mano de obra, se “dio un impulso decisivo al desarrollo del capitalismo temprano en Europa” (Semo, 2019, p. 11). América no fue conquistada para ser incorporada a una “economía-mundo capitalista”(Quijano & Wallerstein, 1992) ya existente, sino que ésta existió a partir de la novedad de las tierras americanas “es el patrón colonial el que funda y organiza, hasta hoy, el camino del capital, y constituye su ambiente originario y permanente”(Segato, 2013, p. 48).

En resumen, Rita Segato nos dice:

“La novedad americana significó: colonialidad, como distancia en un ranking de estados y fronteras administrativas definidas por la autoridad colonial; etnicidad, con la creación de categorías étnicas antes no existentes que acabaron convirtiéndose en la matriz cultural del entero sistema mundial (indio, negro, blanco, conforme el eje anterior); racismo, como invento colonial para organizar la explotación en el moderno sistema mundo; y el ‘concepto de novedad misma’(Quijano & Wallerstein, 1992)” (Segato, 2013, p. 45).

Parte de la modernidad originada por la colonización en latinoamérica fue la racialización de los cuerpos, a través del término “raza”, racismo y segregación racial, que a pesar de que en los primeros siglos no se haya leído explícitamente en estos términos biologicistas, siguiendo a Rita Segato no hay cómo negar la biologización que implicó la conquista. Aún así, es importante recalcar la particularidad del caso mexicano, que más adelante trataremos, donde el carácter de raza no fue tan marcado con respecto a la movilidad social como en otros países latinoamericanos.

La explotación colonial configuró de una forma muy específica el desarrollo y la cultura colonial. Estos elementos para Pablo González Casanova “Son un freno a los procesos de aculturación, al intercambio y traspaso de técnicas avanzadas a la población dominada, a la movilidad ocupacional de los trabajadores indígenas que tienden a mantenerse en los trabajos no calificados, a la movilidad política y administrativa de los indígenas. El racismo y la discriminación corresponden a la psicología y la política típicamente coloniales” (González Casanova, 2006, p. 195). Y fue a través de esto que se designaron no sólo características sobre el fenotipo humano, sino, como dicen los autores Rita Segato y Aníbal Quijano, se inventa la idea de raza “para el control de la sociedad y de la producción originados en la mirada eurocéntrica propia del patrón de colonialidad moderno”(Aníbal Quijano, 1993 en: Segato, 2013, p. 52 y 53).

De esta manera, la perspectiva de la colonialidad nos permite entender al racismo no sólo como la discriminación hacia el fenotipo de una persona, sino epistémicamente como parte de la hegemonía lograda a través de la negación de los pueblos indígenas de América y África y de la imposición de una subjetividad, cultura y conocimiento único, “es epistémico, en el sentido de que las epistemes de los conquistados y colonizados son discriminadas negativamente. Racismo es eurocentrismo porque discrimina saberes y producciones, reduce civilizaciones, valores, capacidades creaciones y creencias.” (Segato, 2013, p. 53).

Las comunidades afrodescendientes en México son parte de la denominada por Luis Tapia (2006) “condición multisocietal” de las sociedades latinoamericanas. Tapia reconoce que en las sociedades latinoamericanas coexisten más que una diversidad de culturas, una diversidad de relaciones sociales que producen estructuras y conjuntos institucionales

articulados entre sí, para Tapia las sociedades colonizadas lejos de ser homogéneas son parte de una historia donde se sobrepuso una sociedad (dominante/colonizadora) sobre los territorios y las sociedades dominadas/colonizadas, dando como resultado sociedades con condiciones multisociales o sociedades abigarradas (Tapia, 2006) de esta forma “en el devenir cotidiano de nuestros territorios se experimentan constantemente formas no modernas – no capitalistas – no occidentales que, aunque no son hegemónicas, se ubican en los intersticios para sembrar utopías, para prometer nuevas estructuras y desde allí, dar la pelea” (Vargas Moreno, 2019, p. 24 Nota al pie).

Un recuento crítico e integral del posicionamiento del pueblo afromexicano en la historia de nuestro continente nos permitirá entender su lucha y sus posibilidades de reinvenición y autonomía, estamos de acuerdo con Rita Segato cuando dice que se tiene que entender la raza dentro de los moldes de nuestra historia, dentro de los moldes de lo que es ser no blanco en la historia local para entender las formas de politización que han surgido de esta relación histórica.

En el presente apartado tendremos en cuenta que las comunidades afromexicanas son expresión del “carácter histórico de la racialización y de la raza como el signo en los cuerpos de una posición en la historia y de su asociación con un paisaje geopolíticamente marcado” (Segato, 2013, p. 53), así como son expresión también de la alteridad histórica nacida a partir de los esfuerzos del Estado por unificar a la nación, lo que al mismo tiempo caracteriza y posiciona su resistencia ante una marginación e invisibilización a la que son constantemente orillados.

La esclavitud

Como hemos mencionado antes, la conquista de América significó también el desarrollo del capitalismo, la extracción de la riqueza de las “nuevas” tierras americanas ocupó nuevas formas y cantidades de trabajo humano, para dicho desarrollo, la mano de obra esclava extraída forzosamente desde África fue fundamental. Durante la conquista de América, el esclavo negro se convirtió en “el sol abrasador de las plantaciones de azúcar, tabaco y algodón del Nuevo Mundo” (Williams, 2011, p. 30).

La esclavitud para las colonias significó la obtención de trabajadores en cantidades muy elevadas (que la poca población de trabajadores libres europeos no permitía), para poder así

llevar a cabo producciones a gran escala como lo requerían los cultivos de azúcar, tabaco o algodón. Aunque estas producciones agotaban rápidamente el suelo “este serio defecto de la esclavitud puede ser contrabalanceado y pospuesto durante un tiempo si el suelo fértil es prácticamente ilimitado. La expansión es una necesidad de las sociedades esclavistas; el poder esclavista requiere siempre nuevas conquistas” (Williams, 2011, p. 33).

La combinación entre cantidades masivas de mano de obra esclava conseguida en África con el suelo fértil ilimitado de América constituyó un fenómeno económico al cual posteriormente se le dio un giro racial, en este sentido “la esclavitud no nació del racismo; más bien podemos decir que el racismo fue la consecuencia de la esclavitud. El trabajador no libre en el Nuevo Mundo fue moreno, blanco, negro y amarillo, católico, protestante y pagano” (Williams, 2011, p. 34).

El investigador antillano Eric Williams, en su libro “Esclavitud y Capitalismo”, desecha así la “idea de que los horrores del barco esclavista eran causados por el hecho de que las víctimas eran negros” (Williams, 2011, p. 42), recopilando descripciones de la época sobre las condiciones en las que viajaban los llamados *indentured servant*, (blancos pobres sirvientes) que firmaban “un contrato, legalmente autorizado, que los obligaba a prestar servicios por un tiempo estipulado, como pago de su pasaje” (Williams, 2011, p. 36) de la Europa anglosajona hacia América. Pronto esos contratos se convirtieron en “una relación de propiedad que aseguraba un control de variada extensión sobre los cuerpos y las libertades de la persona durante el servicio, como si ésta fuera un objeto” (Williams, 2011, p. 45). Antes de encontrar el abastecimiento ilimitado en el continente africano, estos fueron los primeros sucesores de los indios en el trabajo esclavo.

Plantaciones como el azúcar, el tabaco y el algodón no solamente eran la base de la explotación colonial en América, sino que requerían de una cantidad enorme de trabajadores baratos, por lo que pronto se normalizó el transporte de trabajo esclavo desde el continente africano. En este nuevo sistema económico el fenotipo jugó un importante papel en la justificación y racionalización del sistema esclavista, la idea de la “raza” aún hoy prevaleciente en el sentido común de las sociedades americanas, hacía más fácil “exigir la obediencia mecánica propia de un buey de labranza o de un caballo de tiro, reclamar esa

resignación y esa completa sujeción moral e intelectual que son la condición indispensable para hacer posible el trabajo del esclavo.” (Williams, 2011, p. 48).

La expansión de la esclavitud en América se vinculó directamente con la instauración y desarrollo de lo que los historiadores han llamado como “economía de plantación”. La economía de plantación fue la principal moldeadora de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales del Caribe y en especial del caribe no hispano.

Como dice el autor Pablo Maríñez (1997), fue la producción económica de las plantaciones, en especial las azucareras, como decíamos antes, la que demandó el tráfico de esclavos africanos en la región. Esto explica, por ejemplo, que en todo el caribe hispano donde las plantaciones azucareras eran más bien escasas, la carencia de esclavos fuera significativa hasta mediados del siglo XVIII y explicaría también la diferencia con el tráfico de esclavos en México “donde el régimen de hacienda y el minero jugaron, en cambio, un destacado papel”(Maríñez, 1997, p. 84) así como la dedicación al ganado y otros cultivos diversos que no llegaban a tener la importancia que tuvo la caña de azúcar en el movimiento económico internacional de esos siglos. Al mismo tiempo la economía de plantación nos ayuda a entender por qué en México la presencia del trabajo esclavo y la llegada de africanos libres se dio en determinados puntos geográficos.

Además, es importante vincular la expansión de la esclavitud africana en América con el desarrollo de una legislación colonial que tendía a la protección de los indígenas: “La forma en la que Domingo de Soto, Francisco de Vitoria, Juan de Ledesma, un Juan de Zumárraga o Bartolomé de las Casas lucharon para hacer triunfar en la legislación de Indias el principio de la libertad en favor de los naturales del Nuevo Mundo no despertó, en aquel entonces, la conciencia de Occidente sobre el trato esclavista dispensado al hombre negro” (Martínez de Codes, 1995, p. 86). La normalización de la esclavitud en la península ibérica se había dado desde años antes del encuentro de éstos con el resto del mundo, según la autora Rosa María Martínez Codes esto explicaría la mentalidad esclavista y la aceptación teórica de la esclavitud. Para la autora los esclavos orientales, musulmanes y canarios “fueron los precedentes medievales que posibilitaron en el marco europeo el auge de la esclavitud negra como último escalón de la práctica esclavista y posteriormente de la trata, en el tránsito del siglo XV al XVI” (Martínez de Codes, 1995, p. 87), por lo que, para la

autora “El ascenso de la esclavitud negra no fue consecuencia directa de la colonización de América” sino de la reconfiguración que tuvo la península ibérica. Por un lado los catalanes y mallorquines perdieron los mercados orientales, obligándolos a desplazarse hacia el norte de África desde donde convoyes organizados trasladaban los esclavos negros a los diversos mercados mediterráneos y, especialmente, a la Corona de Aragón”(Martínez de Codes, 1995, p. 88).

Y por otro lado, a partir del 21 junio de 1511 se explicitó, a través de una Real Cédula, la decisión de poner fin a la compra venta y trata de indios (Martínez de Codes, 1995, p. 88) de esta forma “la política en favor de la libertad de los indios americanos, ratificada por los Reyes Católicos, después de un primer momento de titubeo en que se aprobó la venta de indios, favoreció directamente el aumento de negros en los mercados peninsulares” (Ibid 1995, p. 88).

Un factor importante en la decisión de esclavizar al negro africano y no al blanco pobre fue que el primero era más barato que el segundo, la experiencia previa con la servidumbre de los blancos “fue la base histórica sobre la que se construyó la esclavitud de los negros”(Williams, 2011, p. 49). Estos dos factores decisivos en la esclavización de los negros africanos nos permiten entender que la razón de su origen “era económica, no racial; no tenía nada que ver con el color del trabajador, sino con los bajos costes de su trabajo (...) las colonias necesitaban trabajo y recurrían al trabajo de los negros porque era el más barato y el mejor” (Íbid 2011, p. 49) en la implantación de cultivos como el azúcar con carácter extensivo.

Si bien la mayoría de los africanos negros ingresaron a América en calidad de trabajadores esclavos para las plantaciones y la minería, estas no fueron la única actividad que desempeñaron. Hubo también quienes ocuparon roles como trabajadores asalariados libres, artesanos, militares, inclusive colonialistas involuntarios. De hecho, en el caso mexicano, la actividad española estuvo acompañada de africanos “tanto a modo de expedicionarios voluntarios como colonialistas involuntarios” (Restall, 2005, p. 22). Este fue el caso del negro africano Juan Garrido acompañante de Hernán Cortés, quien con sus propias palabras, escribió en 1538, haber estado presente en “todas las invasiones y conquistas y pacificaciones que se llevaron a cabo, siempre con el Marqués, todo lo hice a mis expensas

sin recibir salario o repartimiento de indios, o alguna otra cosa” (Restall, 2005, p. 19). El caso de Juan Garrido, fue el más conocido en América, pero además de él “probablemente sumaron en los viajes de exploración en la década de 1490 varias docenas tal vez hasta 100, y entre 1502 y 1510 fueron utilizados como agentes mercantiles, supervisores de grupos mineros indígenas o sirvientes personales” (Restall, 2005, p. 28), y en las áreas urbanas obtenían trabajos de “vendedores, arrieros, artesanos, trabajadores por día y domésticos” (Davidson, 1981, p. 81).

Es importantísimo, entonces, entender la servidumbre de los blancos al analizar la conquista y el nuevo desarrollo del continente americano, así como el papel de negros en actividades lejanas a la esclavitud, para eliminar los mitos construidos en torno al fenotipo del negro africano. El racismo, en este sentido, sobrevive sostenido de argumentos ilusorios, engañosos y que cubren el proceso económico y las formas de dominación de las cuales nuestras sociedades son herederas directas.

Después de 25 años de una explotación voraz en las islas del Caribe , la corona española había terminado con el oro y con la población lo que impulsó a nuevas navegaciones a través de las cuales se llegó a costas actualmente mexicanas (Semo, 2019, p. 12). Desde este momento de la conquista hubo una fuerte presencia negra en Nueva España.

Los españoles fueron siempre dependientes del tráfico esclavo de otras potencias, quienes les suministraban esclavos a través de los sistemas de licencias: “autorizaciones dadas a personas, grupos y compañías otorgadas y/o vendidas por la Corona para la venta y/o compra de personas esclavizadas” (Gómez, 2011, p. 58) y de contratos o concesiones, llamados “asientos”, firmados entre la corona española y compañías o particulares dedicados al transporte de negros esclavos. Esta situación llevó “a que la introducción de negros en hispano américa encontrara una serie de dificultades que otras potencias lograron salvar en pocos años” (Vila Vilar, 1987, p. 113), pues dependían no sólo del entramado y caos administrativo que implicaba la venta de licencias por parte de los mismos asentistas, sino de las múltiples ilegalidades ocurridas en el comercio de esclavos y de mercancías.

La expresión de dichas dificultades se vio en las constantes variaciones de rutas y navíos, a las cuales se debían acoplar según la nacionalidad y las licitaciones entregadas por la administración de cada momento. Para enfrentar esta situación, la Corona Española creó

“una instancia de control y fiscalización de la compra y venta de africanos esclavizados” (Gómez, 2011, p. 59) llamada “Junta de negros”, de esta manera lograba cobrar impuestos por cada esclavo vendido en tierras americanas y al mismo tiempo frenar un poco el comercio ilegal.

Para el año “1553 el Virrey Luis de Velasco estimaba la población negra de la Nueva España en más de 20,000, perfil demográfico que caracterizaba otras áreas del circuncaribe” (Landers, 2005, p. 76). A partir de las investigaciones pioneras del antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán (1946), sobre las comunidades de descendencia africana en México, se estimó que entre los años 1580 y 1650, durante el periodo virreinal en México, hubo una cantidad de 132,600 africanos esclavos, y posteriormente en investigaciones como las de Enriqueta Vila Vilar (1977) se ha aumentado dicha cifra estimando que arribaron alrededor de 250 000 africanos, hombres y mujeres, como resultado del traslado forzado del sistema esclavista, “gran parte de ellos provenían de culturas de África Occidental, Central y del Sur, es decir, de las grandes regiones de Senegambia, Guinea, el Congo, Angola y Mozambique” (Maria Elisa Velázquez & Hoffmann, 2007, p. 2).

Muchas de estas regiones “practicaban la agricultura a gran escala como el cultivo de la caña y estaban acostumbrados a la disciplina laboral inherente a tales actividades, a diferencia de muchos indios americanos. Los negros conocían también el trabajo del metal, especialmente del hierro” (William D. Phillips, Jr. en: Semo, 2019, p. 37), lo que explicaría la resistencia física mostrada por los negros africanos en el trabajo de plantaciones y de minería.

Después del año 1510, los esclavos y sirvientes negros armados comenzaron a tener, en América, “un papel militar importante en las empresas de conquista española” (Restall, 2005, p. 29). Los españoles constantemente “en sus guerras intestinas usaban a los negros, y también a los indios, como tropas de choque” (Franco, 1981, p. 44). Aun así esto no dejó de lado que desde los primeros años de la conquista española en América hubiera numerosas rebeliones negras (Franco, 1981, p. 43). En México, “el peor trato y las revueltas más brutales, ocurrieron en las minas y en las plantaciones de azúcar de la colonia” (Davidson, 1981, p. 86).

Los cimarrones

Al inicio de la segunda mitad del siglo XVI, en regiones novohispanas donde la necesidad de trabajo esclavo generaba una amplia mayoría de población negra, ésta llegó a triplicar a la población de blancos, dando origen a que:

“en 1579 el Virrey Enríquez pidiera que se regulara la importación de los mismos, pues con ello se evitaría que siguieran existiendo negros cimarrones (...). En Nueva España empezaron a escapar de sus lugares de trabajo principalmente de Zacatecas, Cuernavaca, México y Veracruz, uniéndose a los españoles vagabundos o de mala vida, quienes hostigaban a los campesinos y ganaderos de los pueblos; en otros casos formaban comunidades de resistencia, lo que dio lugar a los grupos de negros cimarrones” (Semo, 2019, p. 296 y 298)

Los primeros enfrentamientos constantes e insurrecciones de negros esclavos ocurrieron en México entre 1560-1580. En varias ocasiones, como menciona David M. Davidson, los esclavos fugitivos sobrepasaban en número a la burocracia y a los propietarios de esclavos locales, además, la unión de los primeros con los indígenas hacía muy difícil la represión hacia los fugitivos, por lo que el Virrey Martín Enríquez pidió ayuda de España generando que, entre 1571 y 1574, se dieran a conocer una serie de decretos reales que “conformaron un código de los esclavos fugitivos, [lo que] consolidó la legislación restrictiva previa y articuló un sistema complejo de control esclavo y vigilancia” (Davidson, 1981, p. 88). A partir de esto, los gobiernos locales, con la ayuda de las policías rurales se vieron obligados a proveer vigilancia en el campo así como un sistema de vigilancia nocturna en plantaciones y ranchos (Davidson, 1981, p. 88). Las numerosas y fuertes sentencias a los fugitivos, así como a quienes los ayudaran en el camino y las altas recompensas a quienes ayudaran a recuperarlos hicieron pensar a la Corona Española que la situación se tranquilizaría. Contrario a esto, en el año de 1579 se reveló a través de una orden virreinal “que el contagio de la revuelta se extendió casi a la totalidad del área del asentamiento de la colonia fuera de la Ciudad de México” (Davidson, 1981, p. 89). En las últimas dos décadas del siglo XVI serían las regiones azucareras al este del virreinato el foco principal de las revueltas esclavas.

El caso más importante de levantamiento a gran escala conocido en América Latina fue el movimiento cimarrón de Yanga en el estado de Veracruz. Según el relato del Padre jesuita Juan Laurencio reproducida por Pérez de Ribas en (1896), se dice que Yanga era un negro

de primera generación y que era parte de la nación 'Bron', "un subgrupo de la cultura Akan perteneciente a lo que hoy en día es Ghana" (Davidson, 1981, p. 91).

El anciano Yanga a inicios del siglo XVII formó un asentamiento donde gobernaba "cerca de sesenta chozas que albergaban a cerca de ochenta hombres adultos, veinticuatro mujeres negras e indias y un número indeterminado de niños" (Davidson, 1981, p. 91). Su estructura era, según describe el Padre Juan, un campamento de guerra, con una división del trabajo clara entre trabajos de cosecha y ganadería internos e incursiones guerrilleras externas.

Tal era su fortaleza, que el anciano Yanga mandó, a través de la visita del Padre Juan a su asentamiento, una carta al capitán Pedro González de Herrera (comisionado por el virrey Luis de Velasco):

"en esta carta que los españoles conservaron y difundieron por su arrogancia, Yanga hacía un recuento de sus muchas victorias contra los españoles a quienes acusaba de crueldad, traición y cobardía y los retaba a seguir al portador de regreso a sus posiciones (...) Yanga también advirtió al mensajero que no regresara a las montañas con sus compañeros si no quería morir con las tropas españolas" (Pérez de Ribas, 1896 en: Landers, 2005, p. 78).

Las batallas posteriores entre las tropas del capitán Herrera y los cimarrones del palenque de Yanga generaron muchas bajas y dificultades en las tropas españolas, por lo que la solución del problema consistió en una negociación directa entre el Virrey y Yanga. El resultado fue "el único ejemplo conocido de un intento completamente exitoso por parte de los esclavos, para asegurar su libertad en masa mediante la revuelta y la negociación" (Landers, 2005, p. 93). Los términos impuestos por el nuevo pueblo San Lorenzo de los Negros incluían la libertad del pueblo yanga, con un cabildo propio, un lego español, donde Yanga sería gobernador y su gente (aquellos huidos de sus amos antes de septiembre de 1608) fuera liberada, "a cambio, Yanga prometió que por una cuota, la población ayudaría al Virrey en la captura de esclavos fugitivos" (Landers, 2005, p. 93).

Los asentamientos cimarrones cumplían para el sistema colonial español en Nueva España un importante papel. Éstos, a cambio de su autonomía y el respeto a su territorio, negociaban con la corona, encargándose del "control de la fuga de esclavos de ciertas regiones, sobre todo aquellas en las que predominaban las plantaciones. Fugados que una

vez capturados y reincorporados al dominio de sus dueños otorgaba recompensa a los captores, cimarrones incluidos” (De la Serna H., 2010, p. 55).

La visión más común sobre las poblaciones cimarronas ha sido la de esclavos fugitivos luchadores por la libertad, o incluso de poblaciones utópicas donde era inexistente el contacto con el sistema esclavista colonial y represivo que justamente era el que los había llevado a conformar dichos asentamientos. Pero la realidad no fue tan ideal, “los cimarrones se volvieron elementos fundamentales en el aparato represivo virreinal que permitió el control de los inconformes con la vida esclava. Ello, aunque paradójico, responde a una muy clara lógica de la supervivencia” (De la Serna H., 2010, p. 55).

Aun así, las comunidades cimarrones permitían a sus habitantes conservar, a través de prácticas como la tradición oral, memorias de sus raíces africanas, las que a su vez eran “lo suficientemente poderosos para ser organizados en un nuevo sistema sincrético” (Semo, 2019, p. 300). Dentro de dichas prácticas, por la cercanía con las comunidades indígenas, se aceptaban y se mezclaban elementos de raíz indígena, creando oralidades nuevas. Como resultado de esta historia “los núcleos negros que en México todavía pueden ser considerados como tales, derivan principalmente de los cimarrones” (Gonzalo Aguirre Beltrán, 1958, p. 12). Esto nos permite, hoy en día, pensar en la posibilidad de construcción de un sistema cultural distintivo de las comunidades descendientes de africanos en México, y por lo tanto y más central en esta investigación: de una educación propia por y para los afromexicanos.

La Costa Chica

La Costa Chica es una de las regiones más importantes en cuestión de afromexicanidad, abarcando desde Acapulco en Guerrero hasta Huatulco en Oaxaca, no sólo por la presencia de una herencia africana muy fuerte si no por la organización de las comunidades existentes, esta región es esencial para nuestro trabajo pues es donde podemos encontrar la mayor parte de los movimientos y colectivos afrodescendientes con acciones político-sociales.

Acerca de la gran cantidad de comunidades afromexicanas en la costa chica de Guerrero y Oaxaca, la obra “Cuijla” (1958) del investigador Gonzalo Aguirre Beltrán es fundamental y pionera. Cuijla, abreviación del municipio de Cuajinicuilapa y sus vecinos San Nicolás y

Maldonado configuraron una región aislada propicia para la protección de aquellos más perseguidos cimarrones provenientes del puerto de Huatulco.

Esta misma región albergaba una intensa actividad ganadera a la cual los negros estaban directamente vinculados y que es parte de la mayoría negra que hoy sobrevive: “tal abundancia de negros esclavos en las estancias de estos primeros terratenientes (de Cuijla y sus vecindades) se debió a las necesidades de la cría y engorda de ganado vacuno” (Gonzalo Aguirre Beltrán, 1958, p. 58).

Para el año de 1870 se recogieron cifras de los habitantes de Cuajinicuilapa, San Nicolás y Maldonado dando un total de 34668 individuos de los cuales se dijo: “Los habitantes que forman la municipalidad son descendientes de raza africana, por lo que su idioma es el español antiguo, y no poseen más industrias que las siembras de algodón y maíz, pero en corta cantidad, así como la cría de vacas y bestias caballares.” (J.M. López en: Gonzalo Aguirre Beltrán, 1958, p. 63). Cuijla explica su población negra además de las razones anteriores, dice Aguirre Beltrán, por la trata ilegal de negros esclavos adquiridos a través del puerto de Acapulco en una época en la que el único puerto designado para el arribo de barcos de esclavos africanos era el puerto de Veracruz.

En la región de la costa chica, “por distintas circunstancias, la población indígena de la zona quedó diezmada y se desplazó a territorios menos productivos y de difícil acceso, mientras que la afrodescendiente fue ocupando tierras fértiles cercanas al mar” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 20).

El origen africano de las expresiones culturales actuales ha sido investigado por historiadores y antropólogos, la singularidad de estas tradiciones y su origen justifica que exista una consideración de los pueblos afromexicanos como una minoría en términos culturales. Algunas de las expresiones culturales encontradas en la actualidad, son:

“el baile o fandango de artesa, que las parejas bailan descalzas sobre una tarima adornada con elementos zoomorfos (...). También en la danza de los diablos, celebrada en los Días de Muertos, se tocan instrumentos que algunos estudiosos han reconocido como de origen africano. Es el caso del “bote”, calabaza o guaje que semeja un tambor con una vara sujeta en el centro; con él se produce un sonido que imita el rugido de un tigre. También entra en esta categoría la charasca, quijada de burro a manera de sonaja. Otras expresiones culturales de posible herencia africana son las tradiciones orales, los rituales de la “sombra” y el “tono”, la medicina tradicional, así como las casas conocidas como “redondos”, que Gonzalo Aguirre Beltrán registró en la década de 1950, y que hoy están prácticamente en desuso (...). Además de las tradicionales celebraciones de los ciclos de vida, las devociones patronales y las fiestas cívicas. También se comparte el uso de cocinas abiertas, el consumo de carne seca, la celebración de las fiestas de matrimonios o las veladas de los muertos, que se llevan a cabo con paseos por la laguna en compañía de música, bebida, rezos y llantos, manifestaciones culturales características de estas comunidades con antecedentes africanos. Es interesante mencionar que la costumbre del alcohol de palma, conocido como “tuba”, es muy popular en la región; al parecer, esta práctica procede de Filipinas y llegó a la zona a través de la Nao de China; no obstante, llama la atención que en varias culturas de África occidental y central sea una tradición vigente hasta el día de hoy.” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, pp. 20, 21 y 24).

Para las autoras María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde Nieto, el hecho de que en estas regiones hubiera una histórica desigualdad económica y un amplia cantidad de tierras latifundiaras, explicó que “las poblaciones de esta región apoyaran de manera decisiva los movimientos de insurgencia en 1810, con la participación de los Galeana, entre otros líderes insurgentes de la zona.”(M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 24)

Independencia

A finales del Siglo XVII comienza a haber un cambio en la actividad económica central de los negros, mulatos y los pardos de la Costa Chica, región importante por su mayoritaria población negra. La vaquería, que solía ser la actividad preponderante en estas regiones de Oaxaca y Guerrero, comienza a sustituirse por el algodón, una actividad bastante conocida y llevada a cabo por indígenas como los Amuzgos (Reynoso Medina, 2011, p. 173). Durante este periodo los asentamientos de negros, posiblemente por la falta de mujeres, comienzan a casarse con mujeres indígenas de comunidades aledañas, a veces “incluso robándolas de sus comunidades para hacer con ellas vida maridable en sus jacales levantados en las estancias” (Reynoso Medina, 2011, p. 172 y 173), lo que generó una

fuerte población de pardos en la región. El algodón llevado a cabo por los pardos, era muy demandado en ciudades como “México, Oaxaca, Tlaxcala o Puebla” (Reynoso Medina, 2011, p. 173) convirtiéndose en una actividad de suma importancia para los ingresos de la región.

Al terminar el siglo XVIII se da un importante cambio en el “régimen de trabajo: las haciendas dejaron de tener esclavonías para contratar por un jornal a los mulatos y pardos libres. Hacendados y autoridades consideraron ventajosa la libertad alcanzada por este sector poblacional” (Reynoso Medina, 2011, p. 175). El paso del régimen colonial (esclavista) hacia la universalización del trabajo libre es un momento de suma importancia para toda Latinoamérica debido al nuevo impulso que obtuvo el capitalismo en esos momentos:

“La expansión de este sistema económico hizo ver que la mano de obra esclava resultaba más cara que la asalariada (...) A los empresarios ya no les interesó comprar esclavos porque esa inversión no generaba mayores ganancias; en lugar de eso, prefirieron emplear su dinero en empresas mercantiles, agrícolas y mineras para aprovechar el ejercicio del libre comercio instituido por los borbones. A lo anterior habrá que añadir las ideas sobre la libertad y los derechos del hombre que se fueron difundiendo desde finales del siglo XVIII a través de los textos ilustrados”(Olveda Legaspi, 2013, p. 10 y 11).

En Nueva España la abolición de la esclavitud se dio junto con la guerra de la independencia iniciada en 1810. El cura Hidalgo “entendió que al abolir la esclavitud también debilitaba a los españoles, dueños de esclavos y enemigos acérrimos de los criollos insurgentes, porque con la liberación de los cautivos perdían parte de su patrimonio.” (Olveda Legaspi, 2013, p. 12). Así también conseguía que los esclavos no fueran usados por sus dueños como soldados contra la insurgencia independentista. Fue poco después del inicio del levantamiento, el 19 de octubre de 1810 cuando Hidalgo “ordenó al intendente José María Anzorena promulgar un decreto que aboliera la esclavitud (...). El decreto era muy drástico porque no contemplaba retribución alguna, y porque castigaba con la pena máxima a quienes, en lo sucesivo, compraran o vendieran esclavos” (Olveda Legaspi, 2013, p. 13 y 14). A este decreto se le sumó una orden por parte de José María Morelos el 17 de noviembre, repitiendo varios de sus puntos sobre la libertad de los habitantes de Nueva España, al que le siguió otra orden más concisa, el 6 de diciembre en Guadalajara expedida

por Hidalgo “que todos los dueños de esclavos deberán darles libertad dentro del término de diez días, so pena de muerte, la que se aplicará por trasgresión de este artículo” (Olveda Legaspi, 2013, p. 14). A pesar del peligro que significaba tener esclavos frente a los castigos efectuados por los insurgentes, la autoridad de Hidalgo no lograba tener el control de todo el territorio por lo que seguramente en los lugares más alejados e incomunicados “nadie haya hecho caso de dicho bando ni de los anteriores” (Olveda Legaspi, 2013, p. 14).

La abolición de la esclavitud fue parte de un lento proceso que se extendió hasta tiempo después de consumada la independencia, cuando la mayoría de las constituciones estatales incluyeron en sus redacciones artículos abolicionistas. Dado que la abolición afectaba el derecho a la propiedad privada no fue un tema fácil de llevar a cabo, es por esto que en 1825 Guadalupe Victoria “emitió una orden conciliatoria mediante la cual concedía la libertad a los esclavos que pudieran redimirse con los fondos que se reunieran para tal efecto, y a los que voluntariamente liberaran sus dueños” (Olveda Legaspi, 2013, p. 27), es decir se “condicionó la libertad al dinero que pudiera reunir la Junta Patriota —para indemnizar a los dueños de los esclavos— y a la generosidad de los propietarios” (Olveda Legaspi, 2013, p. 27).

Finalmente, para el año de 1829 Vicente Guerrero emitió un decreto en el que se volvía a hablar sobre la abolición de la esclavitud señalando que para este año aún existían individuos esclavos a los cuales habría que liberar. Después de abolida la esclavitud en México, se emitieron varios decretos “para declarar al mundo entero que en el país no se admitía la esclavitud” (Olveda Legaspi, 2013, p. 32).

Aun así, el inicio de la independencia no significó una construcción nacional tranquila y pacífica para nuestro país. Como se ha afirmado las “guerras internas y nuevos invasores ávidos de recolonizar a México fueron el telón de fondo de este siglo terrible. Las tareas de construcción nacional estuvieron siempre subordinadas a las necesidades de defensa y apaciguamiento” (del Val, 2004, p. 130).

A mediados del siglo XIX, llegaron al territorio ahora mexicano de Coahuila un grupo afrodescendiente denominado *Mascogo*. Esta población proviene de una historia interesante de intercambio y convivencia entre esclavos estadounidenses e indígenas seminolas: “A fines del siglo XVII y principios del XVIII, muchos esclavos que trabajaban en las

plantaciones de arroz y algodón de Carolina del Sur, Georgia y Alabama, territorios bajo dominio angloamericano, se refugiaron en la Florida, que entonces era parte del Imperio español, donde se les prometió concederles la libertad. Allí convivieron con grupos de indígenas fugitivos denominados seminoles.”(M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 31). En 1850, tanto los seminoles como los mascogos entraron a México a través de un tratado establecido con el nuevo gobierno nacional el cual a cambio de la ayuda de estos grupos para defender la frontera norte de las posibles invasiones de indígenas lipanes y comanches (apaches), recibirían tierras y refugio. De esta manera, Seminoles y Mascogos se establecieron junto al río Bravo, y Zaragoza, al sur de la frontera los primeros y cerca de Piedras Negras los segundos, hoy ambos habitan en un sitio más al interior de Coahuila denominado El nacimiento de los Negros. La expresión más fuerte del intercambio entre seminoles y mascogos proveniente desde la época colonial está en su idioma, el afroseminol “un creole inglés con palabras derivadas del gullah, lengua hablada en las islas costeras de Carolina y Georgia, de Estados Unidos. El vocabulario proviene esencialmente del inglés, pero las combinaciones sintácticas están basadas en otras lenguas, ya sea africanas, nativas americanas y tal vez también español” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 31), hoy esta lengua es hablada sólo por los ancianos y es usada en los cantos festivos que hacen las mujeres del pueblo.

Construcción nacional

Durante el primer periodo del México Independiente se continuaron diversas prácticas sociales que venían construyéndose desde la colonia, permaneciendo los ejes de dominación colonial en las naciones independientes, proceso denominado por el investigador Pablo González Casanova como colonialismo interno: “Con la desaparición directa del dominio de los nativos por el extranjero aparece la noción del dominio y la explotación de los nativos por los nativos” (González Casanova, 2006, p. 186).

Este fue el caso de la permanencia de la idea de identidad mestiza la cual, durante la colonia, fue posible que “se convirtiera gradualmente en una identidad social extremadamente flexible dentro de un sistema social de castas (Chance 1979; Knight 1990). Esta idea es retomada por las investigadoras María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde Nieto quienes al mismo tiempo cuestionan y debaten que esta movilidad social en la Nueva

España pudiera estar rodeada por una sociedad de castas “con rígidas separaciones por linajes, apariencias, oficios o color de piel, como generalmente se piensa que fue (2012, p. 83), pues gran parte de las denominaciones de castas “no se emplearon en los documentos novohispanos ni en la vida cotidiana para denominar a las personas” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 83).

Siguiendo con este argumento la investigadora del Colegio de México Pilar Gonzalbo explica que la clasificación humana de lo que podría denominarse castas no se da sino hasta el siglo XVIII, cuando comienza una tradición científica de clasificar a la naturaleza. Antes de 1585, dice Gonzalbo, no existía en los registros parroquiales (fondos documentales básico para identificar a los grupos) ninguna clasificación por castas. Es a partir del siglo XVII, que los libros parroquiales comienzan a dividirse por primera vez entre libros de españoles y libros de castas, mostrando en dicha documentación una fuerte confusión para clasificar a las personas. Los libros de castas fueron destinados únicamente para el registro de la población negra

“y así siguieron hasta mediados del siglo XVII. A mediados del siglo XVII empieza a haber algún mestizo, pensemos que llevamos 120-140 años de población española y hasta ahora no han registrado ningún mestizo. (...) Los registros parroquiales lo que nos dicen es: ambigüedad, confusión e indiferencia. Aún más, ya en el siglo XIX, en 1815, cuando la corona española insistía una y otra vez que los párrocos tienen la obligación de señalar la calidad, finalmente el arzobispo Fonte responde: ‘nos están insistiendo en que señalemos calidades, advierto que el párroco no tiene obligación de decir más que si bautizó, administró el sacramento del matrimonio o la extremaunción. Las calidades no nos interesan, como nos obligan a anotarlas ponemos lo que nos dicen, pero no hacemos ninguna averiguación’” (Gonzalbo, 2013).

La calidad en sentido de adscripción fenotípica étnica en la Nueva España, continua Gonzalbo, prácticamente no importaba en la vida cotidiana, en esta sociedad durante el siglo XVI y XVII el dinero y el prestigio de clase importaba mucho más que la calidad, es interesante que en ningún documento la doctora Pilar Gonzalbo ha encontrado la categoría casta, se hablaba de calidad. Investigadoras como María Elisa Velázquez y Odile Hoffmann afirman que hasta los siglos XVIII y XIX las relaciones socio-raciales comienzan a desempeñar un papel algo determinante, pero por las características de las fuentes

documentales se vuelve difícil obtener una información detallada de lo que representaron los afrodescendientes para la sociedad mexicana en esta época.

Dicha flexibilidad social, que se obtuvo por medio de la identidad mestiza en México, generó que a mediados del siglo XIX las diferencias culturales fueran impensables pues “con la suficiente planificación y conocimientos, la gente podía negociar su pertenencia racial para su propio beneficio” (Figueroa, 2010). Lo que desembocó en un proyecto político que durante la segunda mitad del siglo XIX fue “tendiente a construir una nación homogénea, mestiza, fruto de la mezcla entre la población indígena y española (...) [con] un fuerte sello de exclusión social, política y económica con respecto a las personas negras de origen africano” (Reyes Lugardo, 2019, p. 89). En este contexto “el colonialismo interno mexicano, superviviente al proceso de independencia, logró rearticular a su conveniencia los discursos raciales que garantizaban la reproducción del proceso de acumulación capitalista” (Reyes Lugardo, 2019, p. 90).

En México el negro se comenzó a considerar, bajo las teorías del racismo científico, en la figura ideal del migrante, “por lo mismo, el porfirismo no tuvo empacho en favorecer el ingreso de inmigrantes negros, ya que se consideraba que el trabajo negro implicaría más desarrollo y progreso para el país” (Reyes Lugardo, 2019, p. 90). Se tenía la idea de que los negros tenían una disposición natural al trabajo, así como una enorme productividad proveniente de “la idea sostenida por parte de los “científicos” porfiristas acerca de que los negros de origen africano están climáticamente mejor armados para trabajar en zonas tropicales de extremo calor” (Reyes Lugardo, 2019, p. 91). Las tesis científicas evolucionistas insostenibles que comenzaron a prosperar acerca de las ‘razas’ no servían para otra cosa más que justificar y legitimar “tanto la concentración de la riqueza y del poder, como la existencia de millones de indígenas desposeídos de sus tierras, carentes de empleo y sin educación (...) La teoría climática es, por tanto, una ideología que racionaliza un orden económico debajo del cual existe un problema de índole racial. El porfirismo había intentado justificar científicamente la asignación de los negros a la plantación” (Reyes Lugardo, 2019, p. 87 y 91).

Siguiendo a Bolívar Echeverría, Marco Antonio Lugardo (2019) nos habla de un racismo mucho más complejo que el simple rechazo a un color de piel, las élites porfiristas

propiciaron un racismo de orden identitario civilizatorio, a partir de la idea homogeneizante del mestizaje la cual posterior a la revolución mexicana tomaría aún más fuerza. Los valores del espíritu capitalista responderían a la funcionalidad ética o civilizatoria que los individuos demuestran tener respecto de la reproducción de la riqueza como un proceso de acumulación de capital. Mientras estos valores se respeten existe una tolerancia mayor a una diferencia étnica racial, dejando entonces de lado las desigualdades y especificidades con las que cada grupo social ha sido llevado dentro del nuevo sistema competitivo capitalista. La modernidad del individuo comienza a manifestarse no solamente en el grado de productividad de su actividad sino en la imagen que corresponde a este, los rasgos visibles que acompañan a la productividad van “desde la apariencia física de su cuerpo y su entorno limpio y ordenado, hasta la propiedad de su lenguaje, la positividad discreta de su actitud y su mirada y la nueva medida y compostura de sus gestos y sus movimientos” (Echeverría, 2010, p. 59).

Leemos entonces al mestizaje institucionalizado como parte de un proyecto nacional que busca alcanzar la blanquitud ética y civilizatoria de la sociedad, en cuanto los indígenas y los afrodescendientes en la sociedad demuestren su blanquitud, ésta se vuelve tolerante ante un buen número de rasgos raciales y “culturales” ajenos y la mezcla de estos en la sociedad (Echeverría, 2010, p. 63).

El concepto de mestizaje del cual hacemos mención en este momento de la tesis, no deja de lado los debates existentes acerca de las resignificaciones del mismo, analizados por ejemplo por Peter Wade (2003) o Elisabeth Cunin (2002), quienes muestran en sus respectivas investigaciones que diferentes procesos e ideas de lo que es la mezcla han llevado a que existan diferentes mestizajes. Para estos autores, el mestizaje no es simplemente “discursos nacionalistas de la elite y las políticas de inmigración y de discriminación racial, es también una práctica cotidiana, en la que la “inclusión” no es mera retórica sino un aspecto de la realidad vivida y sentida” (Wade, 2003, p. 287).

Con la revolución mexicana, el proyecto de homogeneizar a la sociedad continuó con más fuerza, durante los primeros años de los gobiernos posteriores a la revolución la figura del mestizaje fue una de las claves para la construcción de una nueva identidad nacional, para esto comenzaron a desarrollarse, durante los primeros 30 años del siglo XX diversas

“campañas de educación, se impulsaron medidas de higiene social que impidieron, por ejemplo, que individuos con “defectos físicos o intelectuales” tuvieran descendencia. Con base en el desarrollo de la *frenología* se atribuye a indígenas y afrodescendientes comportamientos calificados como “delincuenciales, viciosos o degenerados” (Urías Horcasitas, 2007)”, a partir de esto el “mestizaje, considerado como la unión entre indígenas y españoles, silenció e invisibilizó la participación y contribución de africanos y afrodescendientes en la formación de México” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 85).

La conformación nacional adopta la idea del mestizaje teniendo “un papel crucial en el imaginario colectivo promovido fuertemente durante el siglo XX por los regímenes de la Revolución Mexicana” (López, 2011:21 citado por: Lara Millán, 2014, p. 153). La diversidad cultural a comienzos del siglo XX era un problema que se debía resolver para poder cumplir con los objetivos del fin de la revolución mexicana de “reconfigurar el tejido social, impulsar el desarrollo y modernizar el país” (Lara Millán, 2014, p. 153), y esta resolución implicó un proyecto nacional de homogenización cultural con lo que se vuelve cada vez más “problemático identificar a las poblaciones negras, ya que la idea de mestizaje y los cambios políticos diluyeron su presencia en la conformación nacional” (Lara Millán, 2014, p. 152). Este impulso al mestizaje se hizo explícito en políticas públicas “tanto en el ámbito social, sanitario y migratorio. (...) Es así que en el período posrevolucionario (incluso desde finales del siglo XIX) se observan dispositivos institucionales que ponen en evidencia un marcado carácter racista” (Lara Millán, 2014, p. 154).

Las diferencias identitarias que se fueron formando a lo largo de la historia nacional de nuestro país, dieron como resultado un todo nacional que fue al mismo tiempo formador de lo que la investigadora Rita Segato llama de *identidades otras* (2007). Con este concepto Segato se refiere a aquellas diferencias formadas al interior de las comunidades nacionales identificadas con ciertos grupos que se construyen como alteridades, en relación a ese todo nacional, así el *ser otro* de un contexto es muy diferente al *ser otro* de otra construcción de lo nacional (2007).

Preguntarse por las alteridades nacionales nos da una perspectiva más íntegra de la sociedad a la que le es impuesta la narrativa nacional, y al mismo tiempo una perspectiva del uso político y cultural que se ha hecho de esta construcción frente a aquellos que no son mencionados en ella y que son explícitamente excluidos. De esta manera, la pregunta por las alteridades naciones:

“trata de saber quiénes fueron marcados como otros, con qué criterios se decidió que fueran y no fueran parte de la nación, qué estatuto legal, político y social implicaba esa diferenciación, cómo se explicaba o justificaba la diferencia, qué se pensaba hacer con ella, para quién era y para quién no era evidente. Así como las naciones dejaron de ser evidencias naturales, la noción de formación nacional de alteridad permite proponer que tampoco las alteridades son evidentes, que no están ahí por atributos objetivos que las hacen diferentes al resto de la nación, sino porque en algunos elementos (raza, fenotipo, cultura, civilización) el sujeto de la enunciación nacional encuentra formas de discriminar entre unos y otros, entre la nación y sus otros.”(Araujo Pardo, 2015, p. 172)

El indigenismo en este sentido es la expresión de la formación de alteridad en México, se construye en este momento al indígena como *lo otro* del blanco y *lo otro* del mestizo. En palabras de Alan Knight “El indigenismo posrevolucionario representó aun entonces una formulación no india del ‘problema indio’, fue otra construcción de los blancos/mestizos (específicamente, enfatiza Aguirre Beltrán, de los mestizos), continuación de una larga tradición, iniciada con la conquista” (Knight, 2004, pp. 16-17 citado por: Araujo Pardo, 2015, p. 178).

El objetivo de “crear un nuevo sentido de nación a partir de la revolución de 1910, ha ocultado y generado diferentes formas de racismos” (Figueroa, 2010), expresados en la necesidad de pasar por un proceso de blanquitud, entendido como lo ejemplifica Reyes Lugardo al explicar el término de *blanquitud* de Bolívar Echeverría que ya hemos introducido en párrafos anteriores: “El negro que hubiese adquirido este espíritu capitalista sería valorado por su blanquitud (la visibilidad de la identidad ética de carácter capitalista), pero, paradójicamente, sería menospreciado por su carencia de blanquismo (blancura de raza)” (2019, p. 92).

El proceso de blanquitud para Moreno Figueroa (2010) “continúa siendo un objetivo para los habitantes, y constituye un área problemática en términos de identidad, y una norma implícita de estratificación social”. El mestizaje, como dice Mónica Moreno Figueroa, no

solo es parte de una ideología política que podemos encontrar desde el inicio del siglo XX surgiendo “como una promesa de igualdad social y racial” sino también se fue volviendo experiencias cotidianas racializadas y “una lógica racista que organiza la vida cotidiana” (Figueroa, 2010, p. 13).

Para Moreno Figueroa las categorías raciales coloniales permanecieron aún con este nuevo proyecto de nación mestiza que buscaba reconstruir la identidad después de la revolución mexicana, integrando, como agrega Gloria Lara Millán, la construcción de diferencias a una ciudadanía indiferenciada, aun cuando dominados hubo mecanismos de inserción en el régimen posrevolucionario que abarcaron a la población afrodescendiente. En el caso de dichas poblaciones este proceso se ve reflejado en que:

“fueron integradas en los márgenes, adscritos en la categoría de mestizos con características particulares y con anclajes distintivos en contexto local en donde se insertaron (...) Las formas de inclusión de las poblaciones afrodescendientes, como parte de los grupos dominados en el período posrevolucionario se logra a través de procesos de inserción, entre ellos, el reparto agrario y su incorporación a organizaciones campesinas y política partidarias, como parte de la dinámica que estableció el estado posrevolucionario a través del corporativismo y el dominio de un partido en el gobierno mexicano.”(Lara Millán, 2014, p. 156).

Es importante entender estos procesos de establecimiento de las poblaciones afrodescendientes en México pues, como dice la investigadora Citlali Quecha Reyna han sido a lo largo de los años han sido un referente de alteridad para los indígenas y al mismo tiempo su presencia se ha negado de forma sistemática a través de la argumentación de que estas poblaciones han sido integradas a la nación de tal manera que se han asimilado al mestizaje mexicano (Quecha Reyna, 2020).

A partir de los años 40s del siglo XX, el investigador Gonzalo Aguirre Beltrán abre el debate y los estudios sobre la raíz afrodescendiente presente en México. Los estudios antropológicos a partir de este momento se vuelven decisivos para la recolocación y revalorización de la presencia afro en la historia mexicana y como parte de los aportes a la identidad nacional. Estos estudios cuestionaban la construcción abiertamente excluyente que las ideologías indigenistas hacían con respecto a los discursos identitarios.

En el año de 1946 Aguirre Beltrán, influenciado por los debates antropológicos y sociológicos estadounidenses de los años 20s y 30s sobre África negra y en Afro América,

publica un Estudio etnográfico hoy reconocido como un clásico dentro los temas afroamericanos titulado *La población negra en México. Estudio etnográfico* (1946) donde pone énfasis en la identidad mexicana con un mestizaje que piensa “exclusivamente en la mezcla del indio con el español -a éste lo colocan en un segundo término- pero en ningún momento pasa por su mente la posibilidad de que otro factor, otro tronco racial, cultural y socialmente importante en la historia de la humanidad, sea trascendente en la composición de la población mexicana” (Gonzalo Aguirre Beltrán, 2005, p. 352).

Como parte de la política de invisibilización de la población negra, que Aguirre Beltrán identificó en México, hubo lo que él llamó un blanqueamiento demográfico, refiriéndose con el término “blanqueamiento”, a diferencia del concepto usado anteriormente por la investigadora Moreno Figueroa, a “la enorme tendencia a valorizar y visibilizar los aportes de las poblaciones prehispánicas dentro de la identidad mestiza de la nación mexicana, a diferencia de otros países latinoamericanos, donde la población negra dejó huellas evidentes de su presencia en la época colonial” (Aguirre Beltrán en: Reyes Lugardo, 2019, p. 94).

En esta misma publicación, Aguirre Beltrán hace un recuento y análisis donde, a través de “cifras en distintos documentos de la época colonial, demostró que, al menos en los siglos XVI y XVII, la población africana fue el segundo grupo más importante en la Nueva España” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 36).

En obras posteriores, Gonzalo Aguirre Beltrán, “también llamó la atención sobre las características de las comunidades afrodescendientes que seguían teniendo rasgos y expresiones culturales que recordaban el pasado que la población mexicana compartía con las culturas africanas” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 98). Estos estudios son muy relevantes pues es a partir de ellos que comienzan a emprenderse investigaciones sobre la raíz africana en México.

En los años 70's y 80's la antropología mexicana comienza a producir más trabajos sobre comunidades afroamericanas, con un enfoque mayor en las características culturales como la música y la tradición oral. En los 90's la Costa Chica tomó el interés de estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado de la ENAH, UNAM y CIESAS, en torno a temas sobre

identidad y cultura afroamericana, enfocándose en los sistemas de parentesco, en los estereotipos y en la heterogeneidad identitaria:

“Por ejemplo, Cristina Díaz trabajó en los años noventa el tema de los sistemas de parentesco, haciendo especial énfasis en algunos de los postulados de Aguirre Beltrán, como la figura del «queridato» en la región, que se trata de mujeres que son pareja informal de los hombres, casi siempre casados ya, y que sin embargo son reconocidas socialmente (Díaz Pérez, 1994, 2003). Amaranta Arcadia Castillo se preocupó por el papel de los estereotipos entre niños de comunidades afrodescendientes e indígenas, desarrollando metodologías nuevas y haciendo visibles los prejuicios vigentes sobre ambos grupos (Castillo Gómez, 2000). Natalia Gabayet investigó sobre el nahualismo y, junto con Arturo Motta, sobre los «juegos» de diablos, danzas de gran importancia entre las poblaciones afrodescendientes, que se llevan a cabo sobre todo en noviembre con motivo de los días de muertos y que hoy en día se han convertido en una referencia cultural del movimiento afrodescendiente (Gabayet, 2002, 2004, 2006; Motta Sánchez, 1996, 2001a,b). Por su parte, Haydeé Quiroz y Catharine Good trabajaron el tema de la producción de sal, destacando la organización económica y social de este trabajo entre las comunidades (Quiroz Malca, 1998). Luis Campos, en el marco del proyecto etnográfico de la Coordinación Nacional de Antropología, realizó en 1994 una monografía integral y bien documentada sobre las comunidades de la Costa Chica de Oaxaca, haciendo hincapié en la dificultad de encontrar una sola identidad «negra» y en la complejidad y diversidad de las identidades en la región: como costeños negros, morenos (Campos Luis, 1999)” (María Elisa Velázquez, 2016, p. 180).

Investigaciones más recientes, como “La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México” de Cristina Masferrer León (2021), muestran el contraste entre el discurso educativo nacional sobre las poblaciones afroamericanas y sobre las poblaciones indígenas y la actividad cotidiana de los niños en las primarias de regiones con mayoría afroamericana e indígena mixteca. En esta investigación, Masferrer encuentra la reproducción desde la institución educativa de una historia llena de vacíos temporales y espaciales, con falta de reconocimiento histórico del aporte de las comunidades afroamericanas y la asociación entre las personas africanas y un estado primitivo de la evolución humana. Lo interesante de las investigaciones de Cristina Masferrer son los constantes contrastes que hace entre las poblaciones afroamericanas y las de origen indígena mixteca de la región de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero. En particular en el artículo antes citado (2021) Masferrer León describe las diferencias encontradas sobre el discurso escolar hacia las comunidades indígenas mexicanas, si bien en la narración sobre estas poblaciones abarca

mayoritariamente un pasado prehispánico, olvidando la realidad actual indígena, los textos escolares muestran un contenido con mayor reconocimiento sobre sus contribuciones a la nación y se afirma la importancia a la no discriminación hacia los indígenas. El contraste entre ambos discursos lo retomaremos más adelante en nuestras conclusiones, pues es importante ver cómo ha permeado de manera distinta la lucha indígena y la incipiente lucha afroamericana por ser integrados en la construcción nacional de identidad.

En los contextos escolares actuales, Cristina Masferrer ha demostrado, a través de sus etnografías la relación compleja entre las macroestructuras de desigualdad y el racismo cotidiano que sufren niños y niñas afroamericanos e indígenas. En sus estudios sobre el racismo escolar ha sido transversal la descripción de problemáticas como el género, la edad, la pobreza, la religión, las discapacidades o la migración. Lo que nos muestra cómo actualmente las comunidades afroamericanas se ven afectadas por situaciones más allá de una discriminación puramente racial.

Cristina Masferrer propuso el concepto *memoria del racismo* para describir el proceso histórico de incorporación del racismo como parte de una memoria colectiva, lo que podría llevar, por un lado a una resistencia a través de la concientización de dichas vivencias de violencia; y por otro, la *memoria del racismo* podría llevar a un racismo interno a la propia comunidad que lo vivencia, a través de sentimientos de vergüenza, negación de su identidad, y del rechazo de sus capacidades. Mencionar este concepto es importante para nuestra investigación pues nos explica la lucha interna que viven las mismas comunidades afrodescendientes en su organización política y cultural.

Lo que nos permitirá ver con claridad el contexto de la población actual afrodescendiente en México, expresión de una integración al margen o invisibilización forzada, será un perfil sociodemográfico que se presentará en el próximo apartado. La importancia de realizar un perfil sociodemográfico en esta investigación radica, como dice la investigadora América Nicté-Há López, en que nos invita “a reflexionar sobre si el reconocimiento constitucional como un grupo culturalmente diferente y la aplicación de políticas públicas específicas podrían devenir en una mejora en la calidad de vida y en una verdadera inclusión al desarrollo nacional” (2018).

1.2 ACTUALIDAD AFROMEXICANA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA

En México, las cifras de la encuesta intercensal realizada en el año 2015 nos generan una idea amplia del acceso que estas poblaciones han tenido a las políticas públicas, a los derechos básicos de la ciudadanía nacional y la invisibilización de un reconocimiento complejo y detallado por parte de la nación a estas poblaciones. De esta forma veremos también la lucha por los reconocimientos que se han dado después de dicha encuesta, así como el movimiento realizado para la llegada del censo poblacional 2020.

Las características sociodemográficas de la herencia africana en nuestro país se han expresado muy tardíamente en los censos poblacionales institucionales. El año 2020 se realizó el primer censo poblacional nacional con una inclusión del reconocimiento afromexicano en sus cuestionarios, los resultados ya están visibles para nuestro análisis, pero trabajaremos en conjunto con las cifras obtenidas en la encuesta intercensal 2015, la cual fue la semilla para la inclusión actual.

Los censos en México se hacen cada 10 años por causa del costo y el tiempo que implica su ejecución, por esta razón se realizan cada 5 años “ejercicios estadísticos intercensales para satisfacer la demanda de información actualizada. Por esta razón, el INEGI realizó la Encuesta Intercensal 2015; un proyecto estadístico de cobertura temática amplia, cuyo diseño permitirá proporcionar estimaciones a nivel nacional, por entidad federativa, municipio y para todas las localidades de 50 mil o más habitantes. Así, para definir el contenido temático de la Encuesta, se consideraron las experiencias de censos y conteos anteriores” (INEGI, 2018, p. XI).

Si bien la encuesta Intercensal 2015 es un “ejercicio” o sea tiene una elaboración menos compleja que el censo 2020, nos da un panorama importantísimo de México, además de que tiene publicada mayor información sobre sus resultados que el censo 2020 por la actualidad de éste último, en 2015 se “incluyeron temáticas que por primera vez se captaron en un proyecto censal, como es el caso de la identificación de la población afrodescendiente” (INEGI, 2018, p. XI). El consenso sobre incluir una pregunta de auto adscripción afrodescendiente en la encuesta intercensal 2015 estuvo motivada por la iniciativa de la organización tanto social como académica, a partir de esto el Consejo

Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) decidieron en el 2014 llevar a cabo mesas de trabajo para consensuar dicha pregunta: “La pregunta tuvo el propósito de que las personas se reconocieran de acuerdo con los nombres coloquiales o culturales con los que se identifican los afrodescendientes en las distintas regiones de México, tales como negro, mulato, jarocho o mascogo, y también como afrodescendientes” (M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 37).

La Encuesta Intercensal del 2015 mostró que, a nivel nacional, 1 381 853 personas se consideran afrodescendientes y las entidades con mayor presencia afrodescendiente son Guerrero, Oaxaca y Veracruz. De la población total de mexicanos se registró que el 1.1% se autorreconoce como afrodescendiente, mientras que 0.5% se considera en parte afrodescendiente y 1.4% no sabe si es o no afrodescendiente, siendo en total el 1.2 % de la población mexicana la auto adscripta como afromexicana. Dentro de estos porcentajes, de las personas auto reconocidas como afrodescendientes en México el 49% son hombres 51% mujeres.

Con fin de dar seguimiento al Programa Nacional de Población 2014-2018, la CONAPO (2015) realizó una infografía a partir de los datos recabados de la Encuesta Intercensal del 2015, donde ilustra la territorialidad de la población afro en un mapa con los porcentajes en México por entidades (ilustración 1)

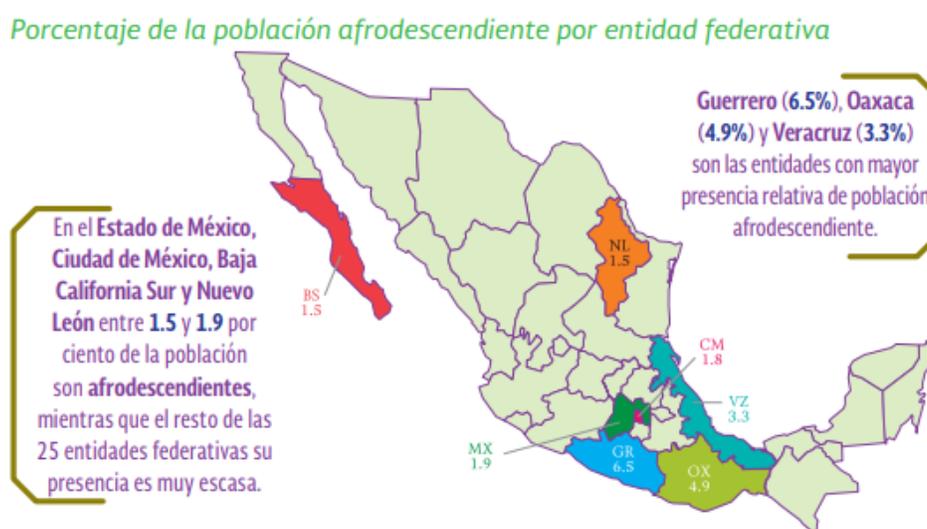


Ilustración 1

Los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, son los tres estados con mayor población afroamericana o afrodescendiente, seguidos por el Estado de México, Ciudad de México, Baja California Sur, Nuevo León quienes tienen entre un 1.5 y 1.9% de población auto reconocida como afrodescendiente. Entre las siguientes podemos contar a los Estados de Jalisco, Quintana Roo, Morelos y Campeche quienes tienen un .3 por ciento o más de su población afrodescendiente o afroamericana.

Guerrero, Oaxaca y Veracruz también coinciden con los más altos grados de marginación según la CONAPO (2009). Para elaborar estos niveles de marginación, la CONAPO usó dimensiones socioeconómicas como educación, vivienda, ingresos monetarios y distribución de población, y cada una de esas dimensiones tiene diferentes formas de exclusión que se les asignan indicadores para medir la intensidad de la exclusión. Sobre la población afroamericana la CONAPRED dice: “Al estudiar los índices de marginación es evidente que esta población “invisibilizada” en las estadísticas es una de las más afectadas por ella” (CONAPRED, 2009).

Dentro del porcentaje total de afrodescendiente el INEGI también ilustra la historia de intercambio constante entre indígenas y afroamericanos, pues el 64.9% (896.829 personas) del porcentaje total de afroamericanos también se consideran indígenas y el 9.3% de ellos incluso habla una lengua indígena (INEGI, 2015).

Conforme a las características educativas de la población afrodescendiente en México, la encuesta intercensal del 2015 mostró que el porcentaje de analfabetismo de la población de 15 años y más que se reconoce afrodescendiente es del 6.9% (5.3% hombres, 8.4% mujeres) estando por encima del porcentaje nacional que es del 5.5%.

La Costa Chica como vimos anteriormente es una de las regiones más importantes en cuestión de afroamericanidad, abarcando desde Acapulco en Guerrero hasta Huatulco en Oaxaca, no sólo por la presencia de una herencia africana muy fuerte si no por la organización de las comunidades existentes. Actualmente las principales actividades económicas que se desarrollan en la costa Chica de Oaxaca y Guerrero son la ganadería, la agricultura, la pesca, el comercio y en gran escala el turismo y las remesas provenientes de Estados Unidos, las comunidades con población mayoritariamente afroamericana se mantuvieron durante muchos años aisladas geográficamente de una conexión con el resto

del país, hasta el año 1960 en que construyeron la carretera Acapulco-Puerto Escondido, que a través de toda la costa posibilitó el tránsito entre Guerrero y Oaxaca de una manera más rápida. Según la autora Gloria Lara (2017) este aislamiento fue lo que posibilitó en toda la Costa chica de Guerrero y Oaxaca “mantener los rasgos fenotípicos y prácticas culturales particulares de estas poblaciones” (2017, p. 110).

En el caso de Veracruz, si bien no hay una organización social afromexicana con fuerza política como en la Costa Chica, si existe una “significativa población de origen africano, en especial en el centro y sur del estado. (...) Ha sido más bien en torno a la cultura, sobre todo de expresiones musicales, donde se ha implantado una idea de pertenencia cultural al Caribe y, por esa vía, a la reivindicación de la presencia africana y afrodescendiente en Veracruz”(M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 29)

Previo a este último censo nacional 2020 surgieron diversas reflexiones sobre cómo mejorar la actividad censal de tal manera que se tuviera una cercanía mayor con las poblaciones afrodescendientes en México y que éstas logaran tener un espacio más activo en la construcción de las cifras sobre autoreconocimiento. Expresión de esto fue el coloquio nacional “¿Cómo queremos llamarnos? Horizonte Censo INEGI 2020” llevado a cabo en abril del 2017, donde se redactó una lista de las varias autodenominaciones sugeridas para el censo nacional 2020:

Autodenominación	¿Dónde se encuentra?
Negro / Negra	Guerrero, Oaxaca, estado de México, CDMX, Veracruz, Chiapas
Moreno/ Morena	Guerrero, Oaxaca, Chiapas
Mascogos	Coahuila
Afromestizos	Veracruz, Oaxaca
Cocho	Michoacán
Costeño	Chiapas
Negro-Indio o Indio-Negro	Oaxaca
Boxio	Península de Yucatán
Rastafari	Nacional
Afroindígena	Oaxaca
Jarocho	Veracruz

Ilustración 2 (INCYTU, 2019, p. 3)

Los resultados obtenidos y recientemente publicados del censo nacional de población y vivienda del año 2020 nos muestran un cambio significativo en relación con la cantidad de población autoreconocida como afromexicana o afrodescendiente, el resultado fue que 2 576 213 personas se autonombran de dicha forma, lo que significa un 2.0% de la población mexicana. En el Estado de Guerrero 303 923 personas se consideraron afromexicanas o afrodescendientes, 147 477 hombres y 156 446 mujeres, y en el municipio de Cuajinicuilapa, Guerrero podemos ver uno de los mayores porcentajes, de 26 627 habitantes, 21 270 se consideran afromexicanas o afrodescendientes. En Oaxaca el número fue de 194 474 personas consideradas como afromexicanas o afrodescendientes 94 693 hombres y 99 781 mujeres. Veracruz arrojó un resultado de 215 435 considerados como afromexicanos o afrodescendientes: 104 757 hombres, 110 678 mujeres. La Ciudad de México obtuvo un resultado de 186 914 personas afrodescendientes o afromexicanas, de las cuales 91 909 hombres y 95 005 mujeres. Y el Estado de México un resultado de 296 264 habitantes considerados como afromexicanos o afrodescendientes 146 862 hombres y 149 402 mujeres (INEGI, 2021). Es interesantes cuestionarnos cómo es que regiones como el Estado de México no tienen una trayectoria en organización social afromexicana, como

Oaxaca, o incluso en cuestiones culturales como Veracruz, que pudiera resultar en la cantidad de reconocimientos que vemos expresados en estas cifras, una respuesta sobre este asunto nos la da la Oficina de Información Científica y Tecnológica para el Congreso de la Unión que a través de una publicación del Foro Consultivo¹ sobre personas y comunidades afroamericanas resalta que las cifras se deben a migraciones económicas (INCYTU, 2019).

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ Y SU CRÍTICA EN LATINOAMÉRICA

En este segundo capítulo haré un recuento histórico de las políticas educativas, específicamente aquellas enfocadas en atender la diversidad cultural en nuestro continente. Como una primera aproximación exploraré la historia de dichas políticas en los países del norte de América: Estados Unidos y Canadá. Esto nos hará entender mejor la influencia que estos países han tenido en nuestro continente.

Si bien los espacios anglosajones por un lado y la educación intercultural en América Latina por el otro demuestran tener sus propios debates internos sobre la atención a la diversidad cultural, revisaremos la existencia de un discurso multicultural que ha migrado desde los países del norte global (Estados Unidos, Canadá, toda Europa) hacia América Latina, no solo en cuestiones educativas sino en el ámbito de la salud, de la política, y de la economía. Ha sido a través de importantes agencias de financiamiento internacional que este discurso ha llegado a México, así como a través de varias ONG's e incluso de académicos.

Este discurso no ha sido aplicado en América Latina tal como lo ha sido en los países que le dieron origen, sino que, como mencionaremos más adelante, se ha adaptado al contexto y las luchas internas que la mayoría de los países de la región latinoamericana tiene en común.

Para poder analizar esta influencia es necesario partir de la diferencia entre el ámbito legal

¹ “El Foro Consultivo es un órgano autónomo de consulta permanente del Poder Ejecutivo Federal, del CGICDTI y de la Junta de Gobierno del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)” (<http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/nosotros>)

normativo de las políticas educativas y su traducción en la práctica educativa. En este sentido los discursos del multiculturalismo anglosajón al traducirse en la práctica educativa latinoamericana entran en disputa con la fuerza de los movimientos sociales, principalmente los movimientos étnicos. En dicha disputa entran también los discursos académicos construidos internamente desde Latinoamérica y que constituyen un importante peso en materia de reconocimiento legal normativo de la diversidad cultural.

Uno de nuestros objetivos es la exploración de las propuestas teóricas que argumentan sobre la inclusión de la diversidad de culturas en la educación, por esta razón exploraré a lo largo de este capítulo las raíces históricas de lo que se conoce actualmente en América Latina como educación intercultural. Siguiendo con esta lógica, entender las políticas educativas actuales mexicanas, en materia de diversidad cultural, requiere necesariamente de una aproximación a la historia de los movimientos y políticas educativas multiculturalistas norteamericanas (EUA y Canadá).

Sabemos también, que en el contexto europeo se han dado debates semejantes y muy importantes en cuestión de propuestas educativas para contextos multiculturales, aun así decidimos enfocarnos en aquellas surgidas de los fuertes movimientos sociales de Estados Unidos y Canadá, pues posteriormente fueron recogidas por las instancias de financiamiento internacional y llevadas a países latinoamericanos en forma de proyectos educativos o lineamientos para el financiamiento de éstos, imponiendo así políticas neoliberales nombradas como multiculturalismo en nuestro continente.

2.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN ESTADOS UNIDOS

Desde los años 20s y 30s, en los EUA, comenzó a presenciarse un movimiento educativo volcado a generar un contenido histórico incluyente con los pueblos africanos y la descendencia de ellos en Estados Unidos. Este movimiento, denominado Movimiento de Estudios Étnicos destacó las publicaciones de autores como: C. G. Woodson y Wesley quienes escribieron el libro *The Negro in Our History* (1922), DuBois conocido entre varias publicaciones por el artículo *Does The Negro Need Separate Schools?* publicado en la revista *The Journal of Negro Education* (1935), o R. W. Logan quien escribió el libro *The*

Negro in the American Life and Thought: the nadir 1877-1901 (1954), entre otros.

Una de las publicaciones centrales de esta corriente fue la revista *The Journal of Negro Education* que a inicios de los años 30s fue fundada en la Universidad de Howard con numerosas participaciones de intelectuales interesados por el tema de la inclusión de contenido acerca de las personas afrodescendientes en la educación estadounidense. En la actualidad, incluso, sigue habiendo publicaciones de esta revista con la misma temática. Es posible considerar como el mayor logro de este Movimiento de Estudios Étnicos, la promoción del contenido histórico acerca de la población afrodescendiente en los colegios y escuelas de dicho país.

En 1954 la corte estadounidense decide el fin de la segregación en escuelas públicas, dando un giro en el acceso a la educación de los Estados Unidos, permitiendo que, así, los negros pudieran ingresar a escuelas con mejores niveles académicos y que históricamente fueron para ciudadanos blancos. Esto no incrementó inmediatamente el acceso igualitario a la educación, pero estableció una base para la lucha por la igualdad de oportunidades, que sería repotenciado por el gran movimiento por los derechos civiles durante los años 60s y 70s. En este periodo, el presidente Lyndon B. Johnson, que sustituía al presidente John F. Kennedy por motivo de su asesinato, no sólo firma la ley de Derechos Civiles en 1964 y la ley por el derecho al voto en 1965, sino que pronuncia una serie de discursos que junto con sus programas de eliminación de la pobreza llamaban a las acciones afirmativas en lo concerniente a contrataciones y empleos, así como a la investigación sobre la situación social en los Estados Unidos respecto a la discriminación racial, un ejemplo importante de esto último fue el Informe Coleman.

Este informe fue el resultado de dos años de recopilación de información sobre las condiciones sociales y económicas de los alumnos de las escuelas públicas del país. Este trabajo dio una nueva perspectiva a la relación entre desigualdad social y educación, que era comúnmente identificada con la cantidad de recursos empleados “Una escuela con más profesores, o con profesores de credenciales más avanzadas, se consideraba mejor que otra con menos, lo mismo que con otros indicadores de cualquier otro servicio: ratios más bajas por aula, más camas hospitalarias por habitante, etc.” (Enguita, 2016, p. 40).

Con el informe Coleman se pasó de la lógica anterior hacia una investigación acerca de la capacidad de utilización de los medios en cada escuela por parte de los estudiantes. El objetivo de acabar con las desigualdades sociales entre alumnos comenzó a direccionar el foco al entorno en el cual cada uno de los alumnos vivía su cotidianidad, más allá de recibir o no los mismos recursos en la escuela. Esto generó innumerables interpretaciones sobre la raíz del problema de desigualdad entre alumnos negros y blancos como algo externo a la escuela. El informe Coleman tuvo su limitación en no investigar sobre las prácticas internas de la escuela “se veía qué entraba (recursos) y qué salía (resultados) de la escuela, pero no qué sucedía dentro de ella” (Enguita, 2016, p. 41).

Los discursos y posturas del presidente Johnson, que incorporaban parcialmente demandas de los movimientos sociales de la época, motivaron a las universidades a adoptar estas acciones afirmativas en forma de cuotas raciales. El principal objetivo de las políticas de acción afirmativa en los niveles educativos superiores fue mejorar las oportunidades educativas para todas aquellas personas no blancas, igualando los requisitos de la admisión al incluir la raza como uno de los factores. Otro objetivo de estas acciones fue la de promover la diversidad educativa (Garrison-Wade & Lewis, 2004, p. 25), reconociendo ya no sólo a los propios afrodescendientes, sino también a los migrantes. Un ejemplo de esta promoción fue la aprobación, en 1967, del Título VII de la Ley de educación primaria y secundaria “Esta ley proporcionó fondos para las escuelas que deseaban implementar programas de educación bilingüe diseñado para los estudiantes de la minoría lingüística.” (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 52)

Posteriormente, a finales de los años 70s, varias de estas cuotas académicas fueron cuestionadas por estudiantes blancos, quienes aseguraban ante la corte tener las capacidades intelectuales necesarias para ingresar en las universidades y no conseguir la selección a raíz de las acciones afirmativas (Garrison-Wade & Lewis, 2004, p. 24). Aun así, hoy en día las instituciones de enseñanza superior continúan teniendo derecho a seleccionar considerando la raza como un factor, entre muchos, en el proceso de admisión.

Los movimientos sociales estadounidenses reivindicadores de atención hacia afroamericanos, y con la posterior unión de hispanos e indígenas estadounidenses comienzan, entonces, a presionar también a la academia, para el diseño de “cursos y

programas de estudios étnicos enfocados hacia determinados grupos étnicos” (Banks en: Dietz, 2012, p. 60) Así, las reivindicaciones asociadas a la diversidad escalaron de las luchas por el acceso, a las luchas por la pertinencia de los programas educativos. Es en este periodo cuando se logra institucionalizar el primer multiculturalismo educativo de Estados Unidos a través del establecimiento de departamentos de Estudios Étnicos en los campus de las universidades de todo el país.

Nos encontramos en el periodo inicial de la producción de literatura sobre educación multicultural y con el paso del tiempo ha sido observado, así como lo hacen los autores Sleeter y Grant (1987) en su publicación *Un análisis de la educación multicultural en los Estados Unidos*, que existe en esta amplia producción teórica, muchas aproximaciones y poco consenso. A pesar de esto el investigador James Banks, nombrado como padre de la educación multicultural y fundador del Centro de Educación Multicultural de la Universidad de Washington, en su artículo *Educación Multicultural: Desarrollo histórico, dimensiones y práctica* (1993) destaca que hay dos puntos en los cuales estas aproximaciones coinciden, uno de ellos es que “el objetivo principal de la educación multicultural es la reforma de la escuela y de otras instituciones educativas [y el segundo es la] importancia por darle a estudiantes hombres y mujeres una oportunidad igual de experimentar éxito educativo y movilidad” (Banks, 1993, p. 3). Esto ha llevado a Banks a afirmar también que, dado que el movimiento por la educación multicultural en sus inicios (1960s y 1970s) tuvo como foco principal la reforma curricular, muchos de sus integrantes y promotores no han conseguido una profundización en sus dimensiones teóricas. Es por esto, que este autor ha dedicado sus investigaciones a un análisis de la Educación Multicultural como un campo que consiste en cinco dimensiones: Integración de contenido; proceso de construcción de conocimiento; reducción de prejuicios; pedagogía equitativa y finalmente una cultura escolar y una estructura social empoderada. En cada una de estas cinco dimensiones James Banks analiza cuestiones como: raza, etnicidad, clase, género y la interacción y excepcionalidad.

De una manera general, sus críticos juzgan que la educación multicultural ha enfatizado la armonía intergrupala, el bajo rendimiento educativo, el prejuicio individual, la igualdad de oportunidades, el enriquecimiento a través de la celebración de la diversidad y el incentivo

de la imagen personal a través del enorgullecimiento de las herencias culturales (Mansfield & Kehoe, 1994).

No obstante, el trabajo de Banks influyó considerablemente en la incorporación de un profesorado y alumnado específico representante de estas comunidades étnicas en universidades estadounidenses en los años 80s. En las universidades anglosajonas el interés por el estudio acerca de la diversidad se expresó en las materias de estudios étnicos, la idea de una educación multicultural comienza a tener una fuerza mayor y finalmente se consolida en Estados Unidos durante los noventa con los llamados “reformistas curriculares”, mayormente afrodescendientes estadounidenses y partícipes del movimiento negro. Con este movimiento se reforman los currículos de una generalidad de escuelas y se crea así el antes citado Centro de Educación Multicultural de la Universidad de Washington que no solo fue fundado sino también dirigido por James Banks.

Las propuestas de la educación multicultural han sido respaldadas por diversos autores, ampliando la lucha por la inclusión exclusiva de afrodescendientes en Estados Unidos a una lucha por la inclusión de toda la diversidad cultural existente en el país. De esta manera hemos visto surgir a investigadores del ámbito educativo importantes en estas áreas, como la puertorriqueña Sonia Nieto educadora a favor de la inclusión curricular de la diversidad puertorriqueña en Estados Unidos con publicaciones como los libros: *Afirmando Diversidad: El contexto sociopolítico de la educación multicultural* (2018) y *La luz en sus ojos: Creando comunidades de enseñanza multicultural* (1999) y publicaciones en conjunto con el autor James Banks como: *Diversidad dentro de la unidad: Principios esenciales para enseñar y aprender en una sociedad multicultural*. Sonia Nieto es un importante referente cuando se trata no solo de la comunidad puertorriqueña de EUA sino de los estudios acerca de la enseñanza multicultural. Otro ejemplo importante es el investigador Carlos E. Cortés quien ha hecho diversos trabajos sobre los mexicanos en EUA, con publicaciones como: *Los niños están viendo: Cómo los medios enseñan sobre diversidad* (2000) y *La fabricación-y refabricación-de un multiculturalista* (2002). Carlos E. Cortés además de ser profesor emérito de Historia de la Universidad de California fue reconocido con el premio *National Multicultural Trainer of the Year Award of the American Society for Training and Development* en 1989. Otro autor que nos logra situar en un momento

donde la educación multicultural incorpora una mayor diversidad es el profesor Derald Sue quien ha dirigido sus investigaciones a la cultura asiática en EUA y ha publicado artículos como: *Consejo de competencias y estándares multiculturales: Un llamado a la profesión* (1992). Así como el investigador Jack Forbes a quien se le ha acreditado como uno de los pioneros en el uso del término “multicultural education” a través de su publicación *The education of the Culturally different: A Multicultural Approach* (1969). Este mismo autor a través de libros como: *Africanos y nativos americanos: El lenguaje de la raza y la evolución de las personas Rojas-Negras* (1993) y *Americanos nativos de California y Nevada* (1982); logró impulsar la investigación acerca de la historia y la vida de los nativos estadounidenses.

Una de las críticas a la manera de institucionalizar el multiculturalismo fue y ha sido hasta hoy el carácter esencialista impuesto a los estudiantes que optaban por entrar a la universidad a través de las acciones afirmativas, requiriendo la adopción de una identidad cultural con características sumamente rígidas. A pesar de esto, es interesante resaltar el enfoque que varios de estos autores han tenido hacia una teoría de la educación multicultural que parte no solamente de una reforma curricular con contenido histórico y folklórico sobre la diversidad cultural, sino también que busca construir conocimiento desde la perspectiva de los niños y la diversidad de la que son parte en su vida cotidiana. Entre los intelectuales a fin con esta corriente también destacamos a Carl A. Grant, Diane M. Hoffman, Christine E. Sleeter, entre otros.

2.2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN CANADÁ

En el caso de Canadá comienza en los años 60s a haber una transformación en las relaciones del Estado con las minorías diversas. Este cambio se expresa en políticas para atender las demandas planteadas por los movimientos sociales del país, mediante una serie de reformas nombradas como MCP's (MultiCultural Policies, en español: Políticas Multiculturales). En el estudio de estas reformas se destaca el investigador canadiense Will Kymlicka (2013), quien describe a esta etapa como una reforma del Estado canadiense que permitió la inclusión de una diversidad que demandaba, a través de movilizaciones más y menos radicales, la solución a los problemas de una histórica discriminación y negación de

condiciones dignas de vida. Esta reforma estatal es nombrada por Kymlicka como un nuevo Estado-Democrático Liberal en el que se buscó, con las MCP's, no solamente la protección de derechos políticos y civiles básicos para los miembros de estos grupos culturales como se le daría a cualquier otro individuo (articulando los derechos individuales liberales y los colectivos) sino también llegar a tener un reconocimiento público y tener soporte para que las minorías expresen sus distintas prácticas e identidades.

Es importante recalcar la noción que Will Kymlicka ha tenido del concepto Cultura, entendiéndolo a través de todo su trabajo, como 'nación' o 'pueblo'

“es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicas. Por tanto un Estado es multicultural bien si sus miembros pertenecen a naciones diferentes (un Estado multinacional), bien si éstos han emigrado de diversas naciones (un Estado poliétnico)” (Kymlicka, 1996, p. 36)

Así, para Will Kymlicka el multiculturalismo implicaría el impulso al cambio de leyes y regulaciones para que exista una mejor reflexión sobre las necesidades y aspiraciones de las minorías diversas además de asegurar la aplicación no discriminatoria de las leyes a todos los individuos.

A partir de esta transformación Canadá se convierte en el primer país occidental que consagra el multiculturalismo en su Constitución, con Políticas Multiculturales liberales, que incluyeron a aquellos grupos étnicos provenientes de las movilizaciones menos radicales dentro de los espacios de la política estatal. De esta manera, escribe Kymlicka, se hizo posible que los Estados se saltaran la responsabilidad de tener que lidiar con grupos más revolucionarios como lo fueron los Black Panthers, el American Indian Movement in the U.S. o el Front de Liberation du Quebec en Canadá (Kymlicka, 2013, p. 102), que por sus ideales más radicales y anti sistémicos llegaban a preocupar a los gobiernos y su interés por mantener una estabilidad económica, política y social. El multiculturalismo entonces, a pesar de su carácter menos radical y más bien conciliador, se logra convertir, para una gran cantidad de minorías partícipes de culturas diversas, en una “herramienta de voz cívica para personas históricamente excluidas y oprimidas” (Kymlicka, 2013, p. 103).

En el caso particular de la educación, Canadá vio nacer una disputa entre dos proyectos

diferentes de atención a la diversidad cultural existente: la educación multicultural y la educación antirracista. Por un lado, el proyecto de educación antirracista, naciente desde los años 70s (mismos años en que las políticas multiculturales estuvieron en su mayor apogeo dentro de Canadá) representaba una crítica directa al proyecto de educación multicultural, este último con una concepción igual en contenido que la antes presentada con el mismo nombre en Estados Unidos.

La educación antirracista entonces procuró entrar en una discusión constante sobre el problema del pasado y presente del racismo, esto como parte no solo de una crítica al racismo cotidiano que puedan enfrentar los alumnos sino al racismo de la misma institución educativa. Desde esta perspectiva, la educación antirracista buscó superar el debate sobre las cuestiones de acceso y reforma curricular para apostar por “crear un clima en el aula donde (...) se pueden explorar las razones históricas y actuales para el estado social desigual constante de diferentes grupos” (Thomas en: Kehoe, 1994)

John Kehoe en su artículo *Multicultural Education vs Anti-Racist Education: The Debate in Canada* (1994) nos resume los objetivos de la educación antirracista enumerándolos de esta forma:

- “1. Discutir el racismo pasado y presente, los estereotipos y la discriminación en la sociedad.
2. Aprender las raíces económicas estructurales e históricas de la desigualdad.
3. Encontrar ejemplos de racismo institucional en la escuela y enfrentarlos (confrontarlos podría incluir informar a la administración o protestar).
4. Analizar las relaciones sociales y de poder desiguales.
5. Conocer las realidades del racismo y conocer las consecuencias humanas del racismo.
6. Intentar cambiar las realidades sociales desiguales que están justificadas por la ideología racista pero que pueden modificarse mediante acciones legislativas o de otro tipo.” (Kehoe, 1994)

Los teóricos de la educación antirracista han criticado y marcado su diferencia con la educación multicultural en cuanto al contenido y las actividades del plan de estudios. Mientras que la educación multicultural buscó el desarrollo de actitudes más positivas entre los grupos y así poder desarrollar un orgullo de cada una de sus raíces culturales, la

enseñanza antirracista se dedicó a buscar las raíces del racismo estructural y los momentos en los que este se expresa, para poder así desarrollar actividades en contra. La eliminación de la discriminación y el racismo está presente en ambos proyectos sin embargo una de las críticas más recurrentes a la educación multicultural es que ésta “no ha logrado mejorar, y mucho menos cuestionar, los patrones más amplios de discriminación racial y desventaja que enfrentan los estudiantes minoritarios” (May, 1999) y es por eso que, la enseñanza antirracista, pone en el centro de las reformas educativas la eliminación del racismo.

A partir de los años 80s, con el comienzo de la propuesta neoliberal, en las economías occidentales cambia la forma de relacionarse con la multiculturalidad e inicia una ardua crítica a las MCP's tan alentadas por Will Kymlicka en Canadá. La primera crítica fue direccionada hacia la idea que de que los grupos étnicos y la sociedad civil en general estaban desarrollando una dependencia sobre los fondos del gobierno, de esta manera comenzó por consagrarse la idea de los méritos individuales como justificación de privilegios de unos frente a otros (Kymlicka, 2013).

En este contexto se comienza a ver que pronto las presiones de las luchas por la manutención de las MCP's generan en las organizaciones más defensoras del neoliberalismo (como el Banco Mundial, la OCDE o la Unión Europea) una adopción estratégica de las ideas de inclusión hacia las identidades étnicas y los derechos de las minorías diversas. El Banco Mundial, por ejemplo, comienza estratégicamente a imponer las normas de derechos indígenas como una característica para poder acceder a los financiamientos (Kymlicka, 2013). La interpretación particular que realizará esta institución del multiculturalismo tendrá un gran impacto en América Latina y de forma especial en México por lo que abordaremos esto más adelante.

Si bien las originales aportaciones de los teóricos del multiculturalismo en Norteamérica no nacen de una tradición neoliberal, sus propuestas teóricas han tenido mayor difusión en un contexto de auge de las reformas neoliberales que ha contribuido a degradar sus planteamientos originales. Es así, como podemos observar en diversas publicaciones del Banco Mundial la incorporación del autor Will Kymlicka, aunque éste no haya expresado planteamientos de corte neoliberales en su producción bibliográfica. En este sentido, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt nos “recuerda la creciente “compatibilidad” entre el

éxito del discurso multicultural de la diferencia, por un lado, y la universalista transnacionalización del capitalismo, por otro lado, que logra mercantilizar todo tipo de faceta identitaria y cultural” (Dietz, 2012).

En el caso de las escuelas públicas, el multiculturalismo neoliberal entró con la premisa de acondicionar la estructura educativa a los “problemas” étnicos. Es a partir del problema del rendimiento de los niños identificados con las minorías étnicas que se comienza a justificar una educación compensatoria que explica los rezagos estudiantiles mono-causalmente por cuestiones étnicas, “El multiculturalismo ha aprovechado la tendencia a equiparar la presencia de los niños provenientes de determinadas minorías en la escuela pública con un específico <problema> pedagógico y la correspondiente tendencia hacia una <etnificación> de conflictos sociales (Dittrich y Radtke, 1990:28) mediante la escuela” (Dietz, 2012).

Will Kymlicka, al contrario de lo que muchos autores escriben sobre él, critica duramente al llamado “multiculturalismo neoliberal” por ser indiferente a los problemas de jerarquías de razas y desigualdades estructurales y reemplazar su solución “con ideas de gestión de la diversidad para el éxito competitivo” (Kymlicka, 2013, p. 112). Desde el punto de vista de Kymlicka, las reformas neoliberales en países de la Unión Europea y de América del Norte, no lograron desplazar los minoritarios “asentamientos multiculturales” anteriores. Al hablar de asentamientos multiculturales se refiere a las reformas en materia constitucional que incorporaban un punto de vista multicultural de sus sociedades, éstas, para Kymlicka lograron seguir protegiendo a la ciudadanía democrática aún con la llegada del neoliberalismo.

2.3. LAS AGENCIAS DE COOPERACIÓN MULTILATERAL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

La década de 1990 comienza con una serie de ‘recomendaciones’ económicas emitidas a los países denominados ‘en desarrollo’ por líderes de grandes instancias de financiamiento internacional como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Nace en este momento “el término "consenso de Washington", nombre que el economista John Williamson le dio en 1989 a una lista de 10 recomendaciones de política para los países que desean reformar sus economías” (Naim, 2000, p. 505). A pesar de haber motivos para suponer que no fue un real consenso (pues varios de los ‘expertos’ en materia económica internacional emitían recomendaciones que llegaban a contradecirse entre ellas (Naim, 2000) esto impulsó a una serie de reformas nombradas como reformas de primera generación por los autores Moises Naim y Carol Graham y retomadas por la economista colaboradora del Banco Mundial Merilee S. Grindle.

De forma destacada, el BM comenzó a erigirse como “la fuente principal de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo” (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & BANCO MUNDIAL, 1996). La necesidad de estos recursos era patente, no sólo por la irradiación de la crisis económica en el continente, sino también dado que el nuevo proyecto neoliberal, contrapuesto a lo que había sido el proyecto de los estados de bienestar, generó proyectos de “reducción del sector estatal y la ampliación de la esfera del mercado” (Domenech, 2007). Comenzó, entonces, un nuevo periodo para las políticas educativas en Latinoamérica, conducido a través del financiamiento privado.

Como menciona Eduardo Domenech, la importancia del BM en el análisis del financiamiento externo de la educación en Latinoamérica reside en que “es uno de los organismos neoliberales con mayor poder de influencia e imposición en el terreno de las políticas públicas – la educación en particular –, poderes reservados con anterioridad exclusivamente a los estados nacionales” (Domenech, 2007). En este sentido, el financiamiento externo (en modalidades reembolsables y no reembolsables) implicó una forma de gobierno del sector educativo.

Un ejemplo de la centralidad del Banco Mundial se pudo observar claramente en:

“la Conferencia de Jomtien, efectuada en Tailandia en 1990, [siendo ésta] la puerta de entrada del Banco Mundial en el diseño de una estrategia educativa global, el cual llevó la voz cantante en esa reunión, que dicho sea de paso, sirvió para tender los puentes necesarios entre organismos económicos internacionales y gobiernos nacionales, facilitando la intervención de los primeros en la definición de políticas educativas nacionales” (Olivier, 2016).

En dicha conferencia el Banco Mundial fue apoyado por la UNICEF, UNESCO y PNUD quienes “concibieron el modelo de ‘educación para todos’, un modelo en el cual la ideología del Banco Mundial jugó un papel protagónico, vinculando la educación para todos a la eficiencia económica” (Torres, 2006, p. 72).

Acicateado por el poder que le confirieron sus roles financieros, el BM ha impulsado con distinta intensidad un grupo diverso de reformas educativas, que iniciarían un nuevo periodo para las políticas educativas en Latinoamérica. En los niveles obligatorios, a través de “la noción de privatización de la educación pública, y la reducción del gasto público” (Torres, 2006, p. 51), se promovió incrementar la educación privada, la introducción de los esquemas del School Based Management con una particular comprensión de la autonomía y la rendición de cuentas escolar; la promoción de las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y del desempeño docente; entre otras. Ejemplos de esto fueron los Vouchers o bonos como instrumento de financiamiento educativo, las tasas de retorno en educación como instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación y la descentralización educativa a través de las Charter Schools (Torres, 2006, p. 54).

En esta época, se destaca también un súbito interés por la situación de las comunidades indígenas, a partir de diagnósticos alarmantes sobre su situación de extrema pobreza. Un ejemplo importante de dicho interés es la publicación en 1994 de la investigación titulada: *Indigenous people and poverty in Latin America: an empirical analysis*; donde los investigadores George Psacharopoulos y Harry Anthony Patrinos, con el apoyo del Banco Mundial, recopilan información sumamente detallada de la situación de los indígenas en Latinoamérica:

“Se examinan los logros educativos y las diferencias de ingresos entre los trabajadores indígenas y no indígenas, y se estiman los rendimientos diferenciales de las inversiones en capital humano. Además, los componentes del diferencial salarial bruto que pueden explicarse por los atributos que mejoran la productividad y los que se deben a factores "inexplicables" y la discriminación en el mercado laboral se determinan empíricamente utilizando técnicas teóricas y aplicadas establecidas” (Psacharopoulos & Patrinos, 1994, p. 45).

Remarcando que “El objetivo final del estudio es ayudar en el diseño de actividades de alivio de la pobreza en América Latina y el Caribe” (Psacharopoulos & Patrinos, 1994, p.

2). Este estudio se ubica en un contexto de diversas iniciativas internacionales las cuales son descritas en el mismo de esta forma:

“La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró 1993 como Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. Las instituciones multilaterales de desarrollo han comenzado a centrarse en los pueblos indígenas. El Banco Interamericano de Desarrollo ha establecido un Fondo para los Pueblos Indígenas para apoyar los procesos de autodesarrollo de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de América Latina. El Banco Mundial formuló recientemente una política hacia los pueblos indígenas, convirtiéndose en la primera organización multilateral en hacerlo.”(Psacharopoulos & Patrinos, 1994)

En estos años la educación bilingüe comienza a ser tomada en cuenta por la región latinoamericana como una forma de solucionar los problemas de repetición, abandono y bajo nivel educativo (Psacharopoulos & Patrinos, 1994, p. 17). Un ejemplo de esto es la implementación del programa nacional de educación bilingüe en Guatemala implementado por el gobierno de dicho país en conjunto con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Psacharopoulos & Patrinos, 1994, p. 17).

Es preciso añadir que la atención hacia los problemas étnicos y culturales que se presentaban en las regiones latinoamericanas fue también en respuesta a los reclamos de los movimientos sociales, a partir de los 90s. Como ejemplo “nos encontramos en el caso colombiano con el movimiento social y político étnico de poblaciones negras que por la vía del reconocimiento institucional de la etnicidad negra encuentra un dinamizador de su proceso político y participa activamente como interlocutor del Estado en la construcción de la ley 70 de 1993” (Agudelo & Recondo, 2007). Esta ley tuvo, además de otros ejes rectores, el “propósito de establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social” (Agudelo & Recondo, 2007).

Un importante antecedente de las movilizaciones indígenas de los 90s en América Latina fue la primera reunión de Barbados en 1971 y su secuencia en 1977, donde se discutió la situación de los indígenas sudamericanos y se reconoció el derecho y la capacidad de éstos a crear sus propias alternativas históricas de liberación (Programa Universitario Nación Multicultural, 2019). Dicho encuentro “potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas

amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales” (Vélez, 2008). Esto llevó al surgimiento, en los 90s, de instituciones como: “la Oficina de Asuntos Indígenas, al interior de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y los liderazgos y foros promocionados por la UNESCO. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT (reformado)” (Vélez, 2008). Dicho convenio generó desde 1991 la obligación de los países signatarios a asegurar la inclusión de los pueblos indígenas en las estrategias de desarrollo nacionales, ya fuera en materia de reconocimiento, empleo, educación, salud u otros sectores (Oliart, 2011).

En el caso de Ecuador, es “desde mediados de los 80 y, sobre todo, a partir del gran levantamiento de 1990, en la lucha sociopolítica del movimiento indígena” (Walsh, 2009), cuando se le encuentra un significado específico al concepto interculturalidad (el cual más tarde abordaremos con detalle), este momento implicó también el posicionamiento del movimiento indígena como actor social y político en la sociedad ecuatoriana. Al mismo tiempo organizaciones como FENOC (La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas), FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) y ECUARUNARI (Ecuador Runakunpak Rikcharimuy), construyen como parte de su discurso antimperialista una crítica a los organismos multilaterales y transnacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Illicachi Guzñay, 2015), vemos entonces: “el surgimiento de un andamiaje complejo de organizaciones étnicas que se autonomizan y se constituyen en una formación de mediación política” (Guerrero, 1997) expresado en los levantamientos indígenas nacionales de 1990 y 1994.

Estas presiones impulsaron a que las entidades internacionales, como el mismo BM o la UNESCO, fomentaran el estudio de la etnicidad como parte de sus proyectos para la reducción de la pobreza. Se afirma de hecho, que los años 90s marcaron el auge de los proyectos de enfoque multicultural en América Latina, es decir, de proyectos –no exclusivamente en el ámbito educativo- orientados a resolver demandas de minorías étnicas (Agudelo & Recondo, 2007; Oliart, 2011)

Entorno a los años 2000 comienzan a implementarse las reformas llamadas por Moises Naim, quien fuera director del Banco Mundial en los años 90s, reformas de segunda generación, con un fuerte alcance en Latinoamérica y el Caribe. El apoyo del BM a los

países latinoamericanos introduce entonces una agenda de construcción de ideología neoliberal a través del contenido educativo. En esta segunda avanzada, la acción institucional se volcó de forma notoria hacia promover, organizar y financiar congresos, conferencias, talleres, actividades de investigación y consultorías a través de los cuales formula nuevas políticas y estrategias para la región.

Un ejemplo de esto fue el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), financiado desde 1998 con 50 millones de dólares por el Banco Mundial en conjunto con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). Este proyecto se enfocó tanto en el área educativa capacitando a los indígenas en carreras intermedias y de posgrado, en la intervención de una política agraria promoviendo la defensa de los recursos naturales, la titularización de tierras y el manejo del agua, en la inversión en el campo y en la gestión de las organizaciones indígenas. Esto es muy importante de subrayar pues fue el primer proyecto donde el BM concedía directamente los fondos a la administración de las organizaciones indígenas, lo que ejemplifica la descentralización buscada por los objetivos centrales del BM, retirando así el filtro gubernamental-estatal (Walsh, 2009).

La producción académica financiada por el Banco Mundial adopta el concepto de educación multicultural para el análisis de países, no solo latinoamericanos sino del mundo entero, como parte de una enseñanza en lenguas no mayoritarias, la inclusión en el currículum escolar de la historia y cultura de comunidades minoritarias y el ofrecimiento de soporte a los estudiantes minoritarios. Incluso el libro *Delivering Services in Multicultural Societies* publicado por el Banco Mundial en el 2009 cita a Will Kymlicka (ya antes mencionado en este trabajo), y asume a la Educación Multicultural de esta forma:

“En la educación multicultural, el desafío principal es crear estructuras que apoyen el desarrollo de la identidad grupal de un estudiante al tiempo que fomenta un terreno común entre grupos que forman parte de la sociedad en general. Al mismo tiempo, debe inculcar eficientemente en los estudiantes habilidades que sean útiles en el mercado laboral” (Marc, 2009, p. 32).

Aún con el énfasis en la explicación del concepto multiculturalismo, cabe recalcar que la mayoría de estos trabajos académicos no son directamente un punto de vista institucional del Banco Mundial, son editados y publicados por el mismo, pero hacen énfasis en decir en

sus contratapas que “los descubrimientos, interpretaciones, y conclusiones expresadas en este volumen no necesariamente reflejan el punto de vista de los directores ejecutivos del Banco Mundial” (Marc, 2009). Aun así, forman la base previa para justificar, ante los gobiernos y las comunidades étnicas, las acciones del Banco. En ese sentido un punto de vista más institucional lo podemos encontrar en los proyectos de financiamiento de gestión de la diversidad cultural, los cuales muestran las acciones que estos proyectos auspician como propias en materia educativa.

Un ejemplo de los proyectos financiados por el Banco Mundial en América Latina fue el proyecto de universalización de la educación básica en Guatemala, llevado a cabo en 2001 con un préstamo de \$62.16 millones de dólares. Este proyecto tuvo entre sus objetivos la expansión y consolidación de los programas PRONADE (Programa Nacional Administrado por la Comunidad para el Desarrollo de la Educación) proporcionando becas principalmente para niñas indígenas en comunidades rurales. También apoyó la educación bilingüe diseñando y ejecutando un programa para mejorar los objetivos de diversidad cultural y pluralismo. Y finalmente buscó la descentralización y modernización del Ministerio de la Educación (The World Bank, 2001). Como éste podemos enumerar una serie de proyectos financiados no solo por el Banco Mundial sino por diversas agencias de desarrollo internacional como: U.S. Agency for International Development, El Banco Interamericano de Desarrollo, la UNICEF, la UNESCO y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. Es interesante que dichos proyectos justifican la importancia de sus objetivos con amplias investigaciones como la antes mencionada de los autores Psacharopoulos y Patrinos.

En este contexto, la etnicidad comienza a tener un costo y el Banco Mundial comienza a enfocarse en proyectos de educación bilingüe basados en los mismos criterios que orientan al neoliberalismo, la eficacia y la eficiencia. La educación con enfoques bilingües busca preparar al estudiante y calificarlo para el mercado de trabajo (Domenech, 2007).

Al mismo tiempo, es importante reconocer que el Banco Mundial construye constantes alianzas estratégicas con los organismos de las Naciones Unidas como la UNICEF, la UNESCO o el PNUD; o con otras agencias de cooperación multilateral como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). De esta manera, consigue mayores avances en sus

propuestas para el ámbito de la cultura y la educación.

En el caso particular de las agencias dependientes de la Organización de Naciones Unidas (ONU), es importante anotar que su interés por la situación socioeconómica de diversos pueblos originarios estaría en la base de la formulación del concepto de “exclusión social” como nuevo imperativo a asumir por las políticas sociales. A través del mismo, se reconoció que la desigualdad y los problemas distributivos podían expresarse no sólo en una dimensión individual sino también grupal, debido a la discriminación que históricamente habían padecido estos colectivos, la atención entonces fue encaminada a “grupos de la población que no solo se encontraban en situación de pobreza, sino también “excluidos” de ciertos ámbitos específicos de la vida social, política, económica y cultural, observando así las intersecciones entre estrato social, género, etnia y rango etario, fundamentalmente” (Leyton Navarro & Muñoz Arce, 2016). En este sentido, la propuesta de la educación multicultural pasó a representarse como una de las estrategias clásicas de un nuevo tipo de políticas sociales: aquellas encaminadas al logro de la inclusión social.

Además de la ya mencionada situación de pobreza extrema, o de la presión de los movimientos sociales, es preciso reconocer que, en el caso de las agencias de la ONU, la atención a la propuesta de educación multicultural estuvo catalizada por la “explosión de conflictos “étnicos” desde el fin de la guerra fría” (Consejo Ejecutivo MOST, 2011) en Europa. Esta preocupación puede identificarse en programas como el MOST (Management of Social Transformations Programme) perteneciente a la UNESCO. Dicho programa inició sus actividades en 1994 con el objetivo de generar un espacio de elaboración de conocimientos que posteriormente sirvieran a políticas enfocadas a temáticas sobre sociedades multiétnicas y multiculturales. Este programa es interesante porque ha servido como el vínculo entre la UNESCO e investigadores sociales y círculos de la política a nivel mundial. Desde su primera reunión en 1994, el programa MOST discutió temas relacionados a la administración del “cambio” en sociedades multiculturales y multiétnicas. A partir del año 2010 hubo una importante renovación en la que se decidió que el programa MOST comenzaría a prestar más “atención a los nuevos temas cruciales para los que es necesario fortalecer las capacidades en ciencias sociales. Las conclusiones del Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010 ponen de manifiesto la necesidad de adoptar

medidas urgentes para reducir las disparidades en materia de capacidades en ciencias sociales, ya sea de personas, organizaciones o a nivel sistémico” (Consejo Ejecutivo MOST, 2011). El programa MOST opera en redes que incluyen cuerpos de ciencias sociales como ISSC, CODESRIA, CLACSO, FLACSO, ACSS, entre otros.

Con el *Proyecto Sociedades Multiculturales y Multiétnicas*, el programa MOST comenzó a ser promotor de la bandera de la *tolerancia*; enfatizando “*la necesidad de tener en cuenta la etnicidad y el multiculturalismo al elaborar y aplicar las políticas sociales y económicas*” (MOST/UNESCO, 1994). Las políticas multiculturales para el programa MOST implicaron desde un inicio una cooperación armoniosa entre los grupos culturales diversos. Acerca de este programa, podemos ver una severa crítica en el artículo *El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina* del investigador Eduardo Domenech:

“Acciones como el Programa MOST de la UNESCO, que desde el proyecto Sociedades Multiculturales y Multiétnicas promueve una visión armónica y enriquecedora de las relaciones étnicas y culturales, asegurada por el respeto a los derechos humanos individuales bajo la bandera de la tolerancia y la democracia liberal, dan cuenta de la manera en que ha penetrado en diversos organismos internacionales una lógica neoliberal que desplaza la política por la gestión o por el management de la multiculturalidad, la multiétnicidad, las migraciones o la diversidad cultural” (Domenech, 2007, p. 73).

Otro ejemplo de esta sensibilidad o aprovechamiento que empiezan a desarrollar las instancias internacionales hacia las problemáticas étnicas, la proporciona el Banco Interamericano de Desarrollo, mediante estudios como la serie de informes realizadas por el BID sobre los afrolatinos entre 1995 y 1996 (Wade, 2006); la publicación de libros como *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina* (Buvinic et al., 2004); la realización de conferencias internacionales como la titulada “*Towards a Share Vision of Development: High level of Dialogue on Race, Ethnicity and Inclusion in Latin America and The Caribbean*” realizada en 2001 en Washington; o mediante préstamos específicos para proyectos dentro de una concepción de “desarrollo con identidad y equidad”. El apoyo financiero del BID en apoyo de los proyectos multiculturales fue también significativo en la región (Oliart, 2011). En Chile por ejemplo el BID hizo un préstamo importante al gobierno para el desarrollo de comunidades indígenas a través del Programa Orígenes con la administración del Ministerio de Planificación y Coordinación (MIDEPLAN) instaurando

en la Educación Básica un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que fue considerado en la época como el mayor Programa estatal que se ha diseñado para los pueblos indígenas (Hernaiz, 2004). También podemos mencionar el caso de 8 escuelas ecuatorianas apoyadas por el BID con educación Bilingüe Intercultural que forman parte de “algunos, pocos proyectos que se dirigen directamente a la EIB y algunos otros, en el campo de la educación en general, que contienen componentes de EIB” (Abram, 2004).

En todo caso, es interesante notar que la promoción de las políticas sociales y específicamente de la educación multicultural e intercultural desde las agencias internacionales, estuvo acompañada en el tiempo con el surgimiento no sólo de movimientos sino inclusive de partidos de origen étnico en América Latina (Van Cott, 2003). Ambos factores pueden situarse en la base, de lo que serían la serie de reformas constitucionales, legales y de políticas públicas que, entre otros ámbitos, le dieron un nuevo realce nacional a la educación multicultural e intercultural.

2.4. TEORÍAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Finalizaré este capítulo a través de un recuento de las teorías críticas de la interculturalidad en nuestro continente, así como de las propuestas que han surgido desde y para las comunidades indoafroamericanas y que han logrado valorizar y reconstruir las culturas y el conocimiento locales.

Esto nos ayudará a llegar a uno de los objetivos de mi investigación el cual busca identificar las posibilidades de construcción de una educación intercultural crítica y participativa en los pueblos y comunidades afroamericanas. La experiencia latinoamericana en este sentido nos servirá directamente con el análisis de las problemáticas locales afroamericanas.

En América Latina, las teorías reivindicadoras de una educación intercultural crítica han sido fundamentales para la relación entre la práctica académica y los movimientos sociales

afroindoamericanos, esto lo podemos ver en las luchas educativas indígenas y afroecuatorianas en las que la intelectual Catherine Walsh ha participado desde la academia con diversas aportaciones; o en el caso de las Universidades Interculturales de los pueblos del Sur (UNISUR) en las cuales activamente los sectores académicos se han movilizad para organizar las estructuras de sus planes de estudio y la constitución del profesorado. Estas propuestas parten de una noción de interculturalidad que ha rechazado y constantemente criticado los proyectos neoliberales de la región mencionados en los apartados anteriores de este capítulo.

Habrá que recalcar que una de las diferencias básicas de la educación intercultural en América Latina es que las políticas educativas se han destinado a grupos minoritarios autóctonos, indígenas o afrodescendientes y no a minorías alóctonas como lo ha sido en “países de inmigración” como gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Dietz, 2012, p. 13), en este sentido el discurso que ha construido las políticas educativas interculturales en Latinoamérica ha estado enmarcado por “premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas” (Dietz, 2012, p. 13) como lo fue en los países mencionados anteriormente. Esto es de suma importancia pues la interculturalidad crítica que se expone en este apartado ha cuestionado y problematizado los contextos latinoamericanos, no europeos o norteamericanos, y por lo tanto las problemáticas interculturales adquieren características muy diferentes.

En este contexto, el desarrollo de proyectos de educación intercultural desde los años noventa promovidos intensamente por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y su articulación con la UNESCO, ha provocado innumerables críticas por parte de un sector de la academia latinoamericana, la reflexión gira entorno a que la interculturalidad promovida en estos proyectos ha sido organizada en términos de subordinación a la cultura dominante:

“se reconocen fragmentos de otras culturas, pero no con el carácter que tienen en el seno de su totalidad social, sino con nuevas funciones al interior del sistema de instituciones que responde a la cultura dominante. Es una forma de interfase entre instituciones de dos culturas, pero bajo la modalidad de la subordinación y el reconocimiento distorsionado, por lo cual se podría decir que es una forma de interculturalidad neocolonial todavía” (Tapia, 2010, p. 70).

Es por esto que, para las instancias financiadoras, no existe una contradicción entre el incentivo y apoyo al reconocimiento ‘cultural’ y el desarrollo de propuestas de explotación de la tierra y de educación emprendedora de las comunidades étnicas.

Al analizar los proyectos neoliberales, las teorías críticas observan que éstos depositan en su noción de interculturalidad la idea de “ ‘Construir juntos reglas de igualdad’, sobre la base de las mismas estructuras de poder y propiedad y relaciones de dominación existentes, lo que equivale a mantener y reforzar la desigualdad real” (Viaña, 2010, p. 15).

En este sentido, la crítica que hace Catherine Walsh, intelectual especialista en Educación Intercultural en Ecuador, es muy interesante, al considerar que los proyectos neoliberales que impulsan una educación intercultural no sólo plantean una relación entre culturas sin crítica a las desigualdades estructurales que las enmarcan, sino que buscan la inclusión subordinada de dichas culturas al sistema social de acumulación actual:

“el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista” (Walsh, 2010, p. 78).

Siendo así, como describe Walsh, el incluir a todos implicó, frente a las demandas de los movimientos sociales de los noventa, incluirlos al mercado y asegurar el “apaciguamiento” de los levantamientos más radicales, y al mismo tiempo cumplir con “la necesidad -social, política y económica- de asentar un nuevo ‘sentido común’ compatible con el mercado” (Walsh, 2010, p. 84).

Es por esto que, como dice el intelectual boliviano Jorge Viaña, existe una necesidad de replantear la noción de interculturalidad, dándole una redefinición a su uso dominante, que “se ha convertido en una urgencia en Latinoamérica durante la última década, debido a los acelerados cambios que vivimos a nivel continental: la democracia representativa, el Estado y el conjunto del orden político y las condiciones de la vida social están en procesos profundos de transformación” (Viaña, 2010, p. 10).

Podemos rescatar las propuestas metodológicas que hace Gunther Dietz acerca del trabajo de la academia dentro de esta articulación con la organización político-cultural surgida de

la interculturalidad crítica. Para Dietz la existencia de una “ciencia social crítica, situada y relacional, reflexiva y consciente de su mirada específica, contribuirá a erosionar artificiales fronteras disciplinarias tanto como cánones de saberes sesgadamente definidos como ‘normales’ o ‘únicos’” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 158).

Para este propósito, Dietz y Mateos Cortés proponen una metodología con doble reflexividad etnográfica, de esta forma “desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 154). Lo que en contextos de interculturalidad es fundamental para analizar “las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan los “poderes”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 155)

Hasta aquí podemos identificar que, para los exponentes de las teorías críticas, la necesidad de una nueva concepción de lo intercultural está dada no sólo por las limitaciones que han caracterizado a este concepto, sino, además, por su importancia para tener una nueva comprensión de los cambios actuales de las sociedades latinoamericanas.

La posible existencia de la interculturalidad, implicaría que el diálogo y relación entre culturas sean entre totalidades culturales y no entre fragmentos aislados de dichas culturas, produciéndose así la construcción crítica de una cultura en común, llamada por Luis Tapia: matriz cultural (2006). En el capitalismo la cultura en común o matriz cultural, que transversaliza a las sociedades multisociales descritas por Tapia, ha abarcado todas las relaciones culturales, sociales, económico y políticas a través de la mercantilización de la vida a favor de la acumulación de capital. Con este concepto se evidencia una tercera característica que abarca la idea de interculturalidad ofrecida por la vertiente crítica: la aspiración de que esa comprensión contribuya a prefigurar una sociedad post-capitalista.

La recreación de la matriz cultural es llamada por Luis Tapia: la invención de un núcleo común, y es importante tenerla en cuenta en esta sección pues es parte de los fines buscados por la práctica educativa intercultural crítica mencionada por Tapia. La invención de un núcleo común necesita “partir de lo que contienen nuestras historias de resistencia en

formas comunitarias e igualitarias de vida política y social, a partir de lo compartido en la historia de luchas contra el colonialismo, el liberalismo y el capitalismo” (Tapia, 2006, p. 6). Y de allí inventar lo común a través de la “institucionalización de las formas históricas de deliberación y participación política de la diversidad de colectividades y comunidades existentes en los territorios e historias del país.” (Tapia, 2006, p. 6) Buscando que el objetivo no sólo sea el reconocimiento de pueblos y culturas sino de la producción de igualdad y reconocimiento entre estos pueblos, culturas y sus miembros (Tapia, 2006, p. 44).

Para autores como Catherine Walsh, la atención a los sistemas educativos constituye un espacio privilegiado para identificar la necesidad de redefinir la interculturalidad y avanzar hacia nuevos horizontes que contribuyan a cuestionarse otros futuros posibles entre los diferentes y desiguales. Para la autora, la esfera educativa debe entenderse como un espacio que ha sido construido por un proyecto de homogenización y de encasillamiento de las identidades sociales en los márgenes de la identidad nacional, borrando en el contenido educativo “las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y los de origen africano” (Walsh, 2005, p. 42), y generando en los espacios educativos una contradicción pues estas diferencias, en la vida cotidiana de los educandos, siguen presentes.

En los intentos de homogenización y marginación que se dieron al interior de las escuelas los factores raciales han tenido un peso determinante, pues en el seno de las estructuras del Estado y la sociedad dominantes se ha construido una identidad nacional que, a través de procesos de discriminación cotidiana, constituye a los grupos afroindioamericanos como seres subalternos:

“La diversidad (étnica o de otro tipo) no es un hecho de la naturaleza y sí una producción de la historia, en la que construcciones nacionales de alteridad desempeñaron un papel crucial, y tensiones y pautas de discriminación y exclusión a lo largo de las fronteras locales de la diferencia tienen que ser comprendidas y tratadas a partir de su historia y configuración particulares” (Segato, 2007, p. 107).

Es importante entender entonces más a profundidad el origen de estos factores dado que la cuestión de la invisibilización afroamericana en nuestro sistema educativo no puede analizarse sin un énfasis en la cuestión racial² en México y América Latina.

En este sentido Walsh subraya que parte del proyecto colonial fue afirmar “el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo” (Walsh, 2010, p. 91). Este proyecto implicó entonces la construcción de raza no solamente como “signo de pueblo constituido, de grupo étnico, de pueblo otro, sino trazo, como huella en el cuerpo del paso de una historia otrificadora que construyó ‘raza’ para constituir ‘Europa’ como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídico-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo” (Segato, 2007, p. 23).

Dentro de este proceso de exclusión no existe una dominación total y vertical de las culturas indoafroamericanas, dado que algunas de éstas no fueron totalmente destruidas por la dominación colonial, y han demostrado identificarse con referentes propios, que se encuentran al interior de la misma cultura, producto de un “desarrollo de la autonomía moral e intelectual” (Tapia, 2010, p. 69), así también, han logrado configurarse y organizarse políticamente y, por esto, es posible pensar en la recreación de la matriz cultural a través de: “la fundamentación de los elementos estructurales más básicos, desde los económicos, políticos y sociales, hasta los culturales y simbólicos, de una nueva organización social civilizatoria que será la cultura común, la cultura compartida, o el núcleo común “inventado” como elemento de transformación desde los subalternos” (Viaña, 2010, p. 44). Se podrá de esta manera comenzar a imaginar una sociedad alternativa donde se apoyen los diálogos e interacciones entre culturas y llegar a una interculturalidad sin jerarquías entre las diferentes instituciones sociales y políticas, crítica de las estructuras actuales de dominación y explotación,

² A la categoría “raza” podríamos sumarle la categoría “interseccionalidad” propuesta por Kimberlé Williams Crenshaw (1994) quien, desde los feminismos negros estadounidenses observa la necesidad de analizar las opresiones a través de la suma de las categorías: clase, raza y género “para comprender la real complejidad de la desigualdad global (...) [y] para definir esta necesidad de cruzar categorías múltiples que definen la identidad de las personas (categorías biológicas y socioculturales)”(Vargas Moreno, 2019, p. 22)

La interculturalidad entendida en este contexto crítico necesita tomar en cuenta las estructuras en las cuales se ha basado la cultura dominante, criticar al colonialismo sobre el que se ha construido la modernidad en América Latina y que se expresa en instituciones racistas, discriminadoras, violentas y excluyentes, es importantísimo para pensar en los diálogos interculturales. En este sentido estamos de acuerdo con la idea de Fornet – Betancourt quien entiende a la interculturalidad como parte de un “proceso de participación interactiva viva en el que son precisamente los sujetos y sus prácticas los que están en juego; y que, por eso, son éstos los llamados a la interpretación de lo intercultural, pero justo como sujetos implicados y no como objetos observados”(Fornet-Betancourt, 2001, p. 158) y en este sentido la crítica a la sociedad dominante, sería una manera de luchar por ocupar espacios políticos y sociales y no solamente espacios cultural-folklóricos.

En este sentido la definición crítica que estos autores adoptan de la interculturalidad “intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas”(Walsh, 2009, p. 41) por eso mismo la interculturalidad pensada por estos autores no podría pensarse como una actividad armónica y positiva, al ser necesario problematizar y cuestionar las raíces de toda la sociedad, la interculturalidad se vuelve un proceso conflictivo y por ende no define una realidad existente, sino un proyecto teórico político hacia el cual encaminarnos:

“En sí la interculturalidad tiene el rol –crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales– de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictivo”(Walsh, 2009, p. 42).

A pesar de que los proyectos impulsores de una educación nombrada como intercultural hayan sido llevados al ámbito institucional, en la mayoría de los casos latinoamericanos, incluyendo México³, a través de una subordinación a los intereses dominantes del mercado, estas críticas retoman la educación como un espacio central en la lucha socio-cultural y política pues es “el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e

³ Esto se discutirá en el capítulo 3, a través de los análisis de autoras como Selene Mateos Cortés, Elsie Rockwell y Gunther Dietz

identidades y del poder histórico- hegemónico del Estado” (Walsh, 2010, p. 79), es por esto que vemos en el espacio educativo un potencial tan grande al hablar de proyectos interculturales.

Esta subalternidad no ha resultado en una dominación total por parte de la cultura dominante, sino que en muchos casos ha logrado, como lo que hemos dicho párrafos arriba, el desarrollo de una autonomía moral e intelectual. Es muy importante reiterar esto para guiarnos en el análisis de las experiencias en donde se ha conseguido la ocupación de espacios de representación indígena o afrodescendientes dentro de la institucionalización dominante (como en la educación intercultural oficial), que “han servido para que colectividades de otras culturas vayan desarrollando capacidades organizativas y poder político, de tal manera que les permita volcar la relación de fuerzas dentro del sistema de partidos y en el conjunto o en una buena parte del Estado boliviano” (Tapia, 2010, p. 70).

Estas experiencias han llevado a politizar la diferencia étnico-cultural-colonial “situándola no como problema étnico sino como problemática de la sociedad nacional” (Walsh, 2010, p. 86). Esta politización explica también que demandas como la educación intercultural han llegado a ser plasmadas en leyes y programas públicos como parte de una fuerte expresión de lucha de los movimientos sociales, como sucedió en Ecuador con la Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida en el 2011 bajo el gobierno de Rafael Correa la cual daba legalmente las condiciones para una educación propia dentro de las comunidades indígenas y afroecuatorianas y al mismo tiempo mencionaba a la educación nacional como intercultural. Y así como sucede en México también, desde la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) creada el 22 de enero del 2012, a través de la cual se buscó “el triple propósito de coadyuvar al logro de la calidad educativa destinada a la población indígena, promover la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos” (Diario Oficial de la Federación, 2014) en donde se entendió que el trabajo intercultural de la educación mexicana tendría que incluir “los elementos básicos de un trato equitativo y respetuoso entre miembros diversos de la sociedad mexicana que abrigan diferentes visiones del mundo, distintas formas de organización social y variados proyectos de futuro, que se manifiestan en lenguas y formas de expresión igualmente diversas”

(Diario Oficial de la Federación, 2014). Esta forma equitativa y respetuosa del planteamiento intercultural planteó también un programa en donde la interculturalidad actuara de manera transversal en todo el sistema educativo, lo cual no fue puesto en la ley sino hasta la actual expedición de la Ley General de Educación (2019) la cual no solo se declara atravesada por las nociones interculturales, sino que abre un apartado denominado “Educación Indígena” en el cual se incluyen a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas con diversos derechos a ser partícipes de la construcción de planes y programas y del reconocimiento en el contenido curricular.

Sin embargo, frente a estas inclusiones legales, debemos tener en cuenta que la educación, para que se convierta en un proyecto político de transformación de lo nacional hacia lo intercultural, necesita no sólo ser construida desde los espacios que históricamente han estado sometidos y marginalizados, sino requiere llevar consigo una crítica profunda de las sociedades actuales. Podemos entonces reflexionar críticamente más adelante sobre los conceptos “desde abajo” y “desde arriba” utilizados por Catherine Walsh, pues como vemos con Tapia y Viaña, no es suficiente el lugar de construcción de la interculturalidad sino la crítica que ésta forme consigo.

Como se ha mencionado anteriormente, la educación intercultural en América Latina ha venido constantemente acompañada de una idea de políticas educativas enfocadas específicamente a poblaciones indígenas, es por esto que ha sido implementada junto con el apellido de bilingüe, lo que ha ocasionado una limitación para otro tipo de poblaciones étnicas con necesidades culturales no atravesadas por una lengua diferente a la nacional. Esto explica que en general las “reformas dirigidas a las poblaciones afrolatinas han sido menos numerosas”(Wade, 2006) y es por esto que en países como Colombia o Ecuador, se ha constituido un fuerte proyecto de educación afro-orientada llamada “etnoeducación”:

“Dentro de los procesos ecuatorianos de la etnoeducación afro (procesos que encuentran sus bases no en una política de Estado sino en las comunidades) la interculturalidad es un concepto emergente que referencia procesos comunitarios; la necesidad de reconocer y visibilizar conflictos racializados entre grupos, incluyendo entre indígenas y negros, así como la necesidad de fortalecer procesos ‘casa adentro’ como precursores de relaciones ‘entre’. El hecho que este fortalecimiento incluya la recuperación y reconstrucción de la memoria y conocimientos colectivos (García 2003, León 2003), revela la

operación de una ‘interculturalización’ epistémica que está ligada a procesos políticos y sociales” (Walsh, 2004, p. 339).

Si bien la propuesta de la etnoeducación empezó en Colombia en los años ochenta como parte de un proceso de reivindicación indígena que al institucionalizarse en políticas estatales fue arduamente criticado por los mismos integrantes indígenas, al llegar los años noventa esto se transformó siendo parte también de las reivindicaciones afrocolombianas y con un contenido altamente afro-orientado (Guzmán, 2008).

Por esto es que “los primeros fundamentos (de la etnoeducación) deben ser epistémicos – conocimientos y saberes propios que tengan la base en los saberes de las comunidades– los que nos mantienen aquí como seres humanos para confrontar las desigualdades (citada en Walsh y León, 2006: 249)” (Walsh, 2009, p. 132).

Es sumando las ideas de la etnoeducación con la posibilidad de construcción de una nueva matriz cultural desde donde analizaremos la posibilidad de un desarrollo autónomo moral e intelectual dentro de las comunidades afromexicanas que tenga su expresión en los movimientos sociales afromexicanos.

El énfasis en el desarrollo del conocimiento y los saberes internos de las poblaciones afromexicanas nos permitirá hablar de la construcción de una interculturalidad crítica y cuestionadora de la educación intercultural institucional mexicana. Esto nos llevará al mismo tiempo a la crítica directa hacia las estructuras actuales discriminatorias y racistas que invisibilizan las posibilidades de configuración de una nueva organización social desde y para las comunidades afromexicanas que pueda relacionarse horizontalmente con el resto de la sociedad mexicana.

CAPÍTULO 3. BREVE RECUENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

En este apartado buscaremos analizar la historia de los programas enfocados a la educación intercultural en el sistema educativo público de México partiendo desde un momento importante en nuestra política nacional: los Acuerdos de San Andrés. Al hacer una revisión sobre la educación multicultural e intercultural en México nos encontramos con tres periodos principales entre los siglos XX y XXI “el periodo posrevolucionario del “indigenismo clásico” (hasta los años ochenta), el periodo de movilización étnica y

multiculturalismo indígena (durante los años ochenta y noventa) y el actual periodo del interculturalismo oficial (desde el cambio del siglo)”(Dietz, 2014, p. 163). En este trabajo hemos decidido abarcar los últimos dos periodos pues como describiremos a lo largo del texto, durante los años noventa fue que se abrió en la política mexicana una discusión activa con y desde el movimiento indígena nacional, lo que nos servirá para entender cómo se construye y se ha construido a lo largo de la historia la noción de la diversidad cultural en los programas educativos de nuestro país, referencia necesaria para nuestro estudio de la situación específica de los y las afro-mexicanos.

De esta forma procuramos resaltar las problemáticas del reconocimiento, el diálogo, la proyección activamente incluyente y, lo más importante dentro de este proyecto, el derecho a la construcción, desde y para el pueblo y las comunidades afro-mexicanas, de una propuesta pedagógica en el ámbito educativo nacional.

Realizaremos un breve recuento histórico sobre algunos rasgos y cambios de la educación en México a partir de los acuerdos de San Andrés y a partir del financiamiento internacional en proyectos de corte neoliberal enfocados a una educación intercultural bilingüe. Así podremos respondernos cuestiones sobre el proceso de construcción del contenido educativo en México y su relación con las comunidades afro-mexicanas, así como las relaciones de fuerza que se han involucrado en esta construcción.

En México, la educación es un espacio en disputa constante, por un lado, desde el ámbito gubernamental se ha querido ocupar históricamente como intervención político-cultural y como herramienta de gobernanza y por otro lado, es un espacio que desde los pueblos, actores y movimientos indígenas ha servido como parte de la identificación, movilización y articulación con otros actores de la sociedad nacional (Dietz & Cortés, 2019).

Es importante que hagamos un recuento de la historia de la educación intercultural como parte de este espacio en disputa y no solamente como un discurso propio de las instituciones y ajeno a la sociedad mexicana, como dicen las investigadoras Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz:

“tanto en México como en el resto de América Latina el campo de la educación intercultural se distingue por su composición interactoral. Confluyen actores provenientes de las esferas políticas gubernamentales tanto como de los movimientos sociales y particularmente indígenas. Entidades académicas, escuelas de formación de docentes, instituciones federales y estatales así como organizaciones no-gubernamentales ofrecen espacios organizativos para que estos intermediarios articulen sus respectivos discursos en torno a la interculturalidad”(2011, p. 109 y 110)

Entrando al tema en cuestión comenzaremos con la noción de interculturalidad en el ámbito de las políticas educativas mexicanas. Ésta, se introduce en México en los años ochenta, a través de una perspectiva de educación nombrada como *bilingüe intercultural*, donde “se maneja lo bilingüe e intercultural como algo complementario: es bilingüe porque los niños conocen su lengua, pero a su vez aprenden otra, y es intercultural porque parten de su propia cultura para revalorizar otras culturas” (Mateos Cortés, 2010, p. 108). Posteriormente, en el año de 1996, esta perspectiva se adopta oficialmente en el sistema educativo mexicano (Schmelkes, 2006b; López, 2009 en: Mateos Cortés, 2010).

En el contexto mexicano existía, ya desde el año de 1978, la Dirección General de Educación Indígena, perteneciente a la SEP, con una historia larga de programas de educación en ambientes rurales con población indígena, entre estos se puede mencionar a la educación bilingüe de los años setentas, la cual transmitía una perspectiva diferente denominada “bicultural” con el objetivo de que los alumnos indígenas pudieran, a través de sus lenguas, aprender la lengua oficial, el español, y de esta forma su rendimiento en la educación primaria pudiera mejorar (Mateos Cortés, 2010).

Esto dio como resultado que en el año de 1992 se modificara el artículo tercero y cuarto constitucionales y se reconociera el “carácter multicultural y pluriétnico de México”(SEP, 1999 en: Mateos Cortés, 2010), donde “maestros bilingües e intelectuales indígenas participan activamente (...) en torno a la cuestión de la composición multiétnica de México y del derecho de los pueblos indígenas a reivindicar su “diferencia étnica y cultural” (Dietz, 2014, p. 168). Dicha modificación constitucional se trató de un “reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogenización cultural” (Schmelkes, 2004, p. 185). Fue así también la expresión más directa del surgimiento

“de convergencias regionales más permanentes de los intereses de las comunidades son los intelectuales indígenas y los maestros locales, quienes ahora son comisionados por sus respectivas asambleas locales para representar de manera externa a sus comunidades y proyectos. Estos líderes magisteriales, junto con algunas autoridades locales experimentadas, construyen una red informal de relaciones partiendo de lazos personales, pero que luego se convierten en “coaliciones” de diferentes comunidades indígenas que comparten problemas e intereses comunes” (Dietz, 2014, p. 168).

A través de esta modificación en 1993 se expide la Ley General de Educación y México entra a la lista de los países latinoamericanos que ratificaron el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. En su redacción, tanto el Convenio 169 como la Ley General de Educación buscaron generar mejores condiciones de vida para los pueblos indígenas, defender sus derechos humanos y respetar su cultura y diversidad lingüística (SEP, 1999 en: Mateos Cortés, 2010). Estas modificaciones tuvieron su importancia en cuanto a que surgieron “como respuesta a las demandas cada vez más claras y visibles de los pueblos originarios del país, si bien es preciso reconocer que sus demandas van mucho más allá de lo que se ha reconocido y de las decisiones que se han tomado”(Schmelkes, 2004, p. 186). Además de que, tanto el convenio, como posteriormente el levantamiento Zapatista en Chiapas, abrieron una etapa de procesos de negociación para elaborar reformas legales que lograran “reconocer, proteger y desarrollar los derechos indígenas, reconocidos por México” (Dietz, 2014, p. 168).

Al entrar al año de 1994, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se vuelve fundamental para explicar la inclusión de este nuevo interculturalismo en la educación, junto con el EZLN se vivía en todo el país un momento donde “novedosas coaliciones de comunidades indígenas (a menudo impulsadas y/o lideradas por maestros bilingües y/o otros ex funcionarios indigenistas) reivindicaban la soberanía y autonomía de la comunidad indígena”(Dietz, 2014, p. 168). No solamente la presión del movimiento indígena llevó a que el discurso institucional diera un giro, sino que

“los intelectuales indígenas, como actores sociales emergentes, se han tornado un sector crecientemente visible, que reclama el reconocimiento de la supervivencia cultural como un derecho colectivo. En la medida en que las luchas sociales y políticas se han opuesto a la uniformidad y homogeneidad tradicionales de la política educativa, los gobiernos, siguiendo tendencias internacionales, han adoptado modelos de diversificación curricular e institucional, incluida la educación intercultural bilingüe, si bien manteniendo un estricto control político y la promoción de políticas que han minado la economía.”(Rockwell & Apodaca, 2016, p. 8)

En este proceso de ardua movilización indígena se reivindica como uno de los puntos centrales el derecho a la autonomía, comenzándose a ejecutar las propuestas de educación autónoma en regiones indígenas rurales como lo fue la chiapaneca donde el Ejército Zapatista comenzaba una organización propia y alejada de las instituciones nacionales. En estos contextos, la puesta en práctica de la educación autónoma se “traduce en pioneras iniciativas locales de “reinventar” lo escolar desde las condiciones y necesidades locales” (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 19) aun siendo proyectos con una participación constante y activa de las comunidades rurales en las que se ha dado, se ha expresado en ellos una fuerte precariedad en términos económicos debido a su marginalidad sistémica (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 19).

Como resultado directo de dicho proceso social y después de firmar en 1996 los Acuerdos de San Andrés Larrainzar sobre derecho y cultura indígenas, en el ámbito institucional, autoridades educativas provenientes de la Dirección General de Educación Indígena redactaron, en 1999, los 42 Lineamientos Generales de Educación Intercultural, estos lineamientos buscaron definir los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe que México comenzaría a adoptar, desde el año de 1997 esta modalidad sustituye a la Educación Bilingüe Bicultural “en la educación primaria destinada a poblaciones indígenas”(Schmelkes, 2004, p. 185). Así también, dichos lineamientos demarcaron las tareas de “las comunidades indígenas, las autoridades educativas, los equipos técnicos y los profesores con el fin de construir respuestas pertinentes a las características, las circunstancias y las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas en cada estado, municipio, comunidad, centro educativo y aula” (Sonia Comboni y José Manuel Juárez, 56).

Parte central de la reglamentación de esta nueva educación intercultural en el país, la agenda política mexicana incluye “la propuesta de crear nuevas instituciones educativas, pertinentes cultural y lingüísticamente para los pueblos originarios” (Dietz & Cortés, 2019, p. 169). Una muestra de esta prioridad se expresó en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 donde se dio prioridad al “compromiso singular con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país que ha dado origen a la educación bilingüe y bicultural” (*PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000*, 1996).

Por otra parte, en la agenda del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 vemos también la creación de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), nuevos actores en la institucionalidad educativa, que como denominan Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz (2011) son actores de “intermediación intercultural” que se convierten en “un “eslabón” nuevo en la cadena de intermediación entre las políticas educativas y el aula”(Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 106). La figura del ATP está dirigida a mejorar la formación de los maestros de educación indígena a nivel primaria, éstos son maestros que dan asesorías a los maestros de la educación indígena basándose en los Lineamientos Generales de Educación Intercultural antes mencionados. Así también tienen como objetivo proporcionar “capacitación social; capacitación del propio personal del magisterio indígena; fortalecimiento administrativo, autodiagnósticos comunitarios y estudios interculturales” (Nahmad Sitton, 2009: ii-iii. En: Dietz & Mateos Cortés, 2011, p. 107). Los ATPs, al ser asesorados directamente por la DGEI, generaban que en la práctica la lengua indígena no fuera más que una herramienta para la promoción de la asimilación nacional. En la función que tuvieron los ATPs se generó un espacio para lograr que hubiera una comunicación directa entre la actuación política del Estado y las comunidades: Los ATPs “Se vuelven piezas claves para legitimar y controlar la educación y para formar a los educandos con base en la ideología nacional imperante” (Mateos Cortés, 2011).

En esta coyuntura, determinada por el levantamiento zapatista y los acuerdos de San Andrés, el avance y la expansión de la propuesta de construir una educación intercultural, se mantuvo enfocada en las necesidades educativas de la población indígena del país. A pesar de que antropólogos e historiadores ya habían generado una literatura e interés por las poblaciones afrodescendientes en México desde los años cuarenta, no se contemplaron menciones explícitas o marcos conceptuales más amplios que dieran cabida a estas comunidades o que previeran la interacción en el sistema educativo de diversas culturas definidas o no por el componente étnico-lingüístico.

Entrado el año 2000, con la transición del Partido Revolucionario Institucional al Partido Acción Nacional en la presidencia de México, se reconoce en el discurso a la educación intercultural y bilingüe como una *prioridad política*, “aun cuando no accede a reconocer el derecho a la autonomía indígena” (Dietz, 2014, p. 169). Ésta, “nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena

bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (Mateos Cortés, 2010, p. 21).

Las comisiones del nuevo gobierno en turno de Vicente Fox (PAN) se encargaron de la creación de las nuevas políticas referentes a la educación intercultural bilingüe y como menciona la investigadora Elsie Rockwell:

“Quienes redactaron el documento de transición estaban ciertamente enterados de los pronunciamientos internacionales y de los avances en educación indígena en otros países latinoamericanos, pero el documento de transición no habla de los pueblos indios como tales, ni de su derecho de autodeterminación; no define con claridad lo que se entiende por educación intercultural y en qué se distingue la educación bicultural seguida hasta ahora; no explicita las prácticas y actitudes que obstaculizan su logro, como el desconocimiento y el desprecio hacia las lenguas y costumbres de los pueblos indígenas, la desigualdad económica y la falta de acceso al poder. Tampoco menciona ni valora las formas propias de educación y transmisión de la cultura como parte esencial de una política educativa intercultural.” (Rockwell, 2003 en: Bensasson, 2013, p. 64)

En 2001 es creada la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente directamente de la SEP. El enfoque intercultural de esta instancia asumió “que la diversidad es la norma, que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser adscrito en función de sus características culturales” (Aguado, 2003: 11 en (Mateos Cortés, 2010, p. 118). Desde entonces hasta el año 2007 fue dirigida por Sylvia Schmelkes tomando como idea principal: “la interculturalidad es para todos”, a través de esta idea se buscó “involucrar a toda la población para erradicar la discriminación y promover la igualdad de condiciones, el respeto y la tolerancia.”(Mateos Cortés, 2010). Más específicamente, se diversificó el currículo de las escuelas públicas no indígenas: “Mediante la inclusión de nuevas asignaturas como “Lengua y cultura indígena”, de orientación regionalmente diversificada, y mediante la transversalización de la diversidad a lo largo de las diferentes asignaturas, se pretende introducir el enfoque intercultural en todos los niveles educativos” (Dietz, 2014, p. 170). Buscando cumplir “con dos propósitos: ir ofreciendo una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para la población indígena en todos los niveles educativos, y proporcionar una educación intercultural para toda la población” (Schmelkes, 2013, p. 10).

El reconocimiento oficial de la interculturalidad fue, gubernamentalmente, un intento de superar la tradición indigenista que cargaba el país, a partir de una nueva estructura de centros escolares con modelos diferentes a las anteriores primarias indígenas. Para el investigador Gunther Dietz la limitación de estos proyectos ha consistido en que “en México no sustituyen, sino que solamente complementan el currículo nacional, unificado y homogeneizador” además del factor del sentido común de la sociedad mexicana, que hoy ejerce una fuerte resistencia a estos programas, frente a la etnicidad y la diversidad lingüística del país “percibiendo a las lenguas indígenas como “dialectos” inferiores y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional (...). Sólo muy recientemente se comienzan a discutir y a pilotear estrategias educativas más proactivas, como medidas antirracistas, antidiscriminatorias y/o de acción afirmativa. Una vez más, el peso del universalismo, del centralismo y del nacionalismo mestizo impide diversificar las prácticas educativas y arraigarlas en las ricas culturas locales regionales mexicanas, en sus lenguas y sus saberes.”(Dietz, 2014, p. 170). El nuevo discurso sobre la interculturalidad aparece en México como parte de una fase de redefinición entre el Estado y su relación con los pueblos indígenas, llamada por Medina Melgarejo (2007) de fase post-indigenista.

La creación de la CGEIB se ve influenciada por una serie de declaraciones y acuerdos internacionales que formaron parte de “las expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente” (Mateos Cortés, 2010, p. 23). Ejemplos de éstos fueron; la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos realizada en Jomtien Tailandia en 1990, donde “se presenta un panorama de los problemas que existen en el ámbito educativo a nivel mundial y las medidas que se han generado para abatirlos así como el compromiso para garantizar una educación para todos” (Mateos Cortés, 2010, p. 112); programas por parte de la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial: “El Banco Mundial y otras instituciones financian y establecen convenios para incidir en las políticas e integrar la educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo de diferentes países, entre ellos México”(Mateos Cortés, 2010, p. 112); la Declaración Universal de la Diversidad Cultural realizada por la UNESCO en noviembre del 2001, donde “queda establecida la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos, y se erige su defensa en imperativo ético indisociable del respeto de la dignidad de la persona” (UNESCO, 2001: 18);y

finalmente la Declaración de Durban, en la que se “proclamaron derechos específicos de la población afrodescendiente” (INEE-UNICEF, 2018, p. 8).

En este momento se comienzan a realizar tanto los bachilleratos interculturales como la atención a la educación superior con la construcción de universidades interculturales. En la educación media, uno de los cambios fue la introducción de una nueva “asignatura de lengua y cultura indígena obligatoria para las secundarias ubicadas en regiones indígenas” (Schmelkes p. 11). Y sobre el surgimiento de las universidades interculturales Karla Vivar (2014) comenta que dichas “universidades representan un capital político significativo para los gobiernos, que se refleja en sus prácticas de administración y gestión, como el nombramiento de los rectores por los gobernadores de los estados”(Rojas-Cortés & González-Apodaca, 2016).

Estos nuevos espacios institucionales “rápida y fácilmente se convierten en una “arena política” (Gonzalez Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas” (Mateos Cortés, 2009 en: Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 16). Lo intercultural se convierte, entonces, en un espacio de disputa “en el cual las organizaciones indígenas negocian con el estado mexicano para obtener márgenes de “autonomía educativa” y para reconquistar espacios de intermediación extra-local” (Bertely Busquets y Gonzalez Apodaca, 2003 en: Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 12 y 13).

En octubre del año 2002 se realizó el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural en Pátzcuaro, Michoacán, “el cual buscaba reflexionar sobre los programas de atención a la diversidad emitidos por instituciones gubernamentales, involucrando en su realización a los actores principales: asociaciones y organizaciones civiles, grupos de investigación y de trabajo, entre otros.” (Mateos Cortés, 2010, p. 156) Éste no sólo expresa una necesidad de reflexionar acerca del tema de la educación intercultural que se estaba gestando en el país, sino que conecta a los diferentes actores en torno a la idea de interculturalidad como algo que pueden llevar a cabo en sus prácticas cotidianas.

A pesar de estas experiencias, que podrían parecerse esfuerzos importantes en materia de discusión educativa intercultural, en el mismo año de 2002, el investigador en educación Carlos Ornelas escribió en su libro *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de*

siglo: “[Sobre la educación indígena, ésta es] una educación burocratizada, de baja calidad, donde no se percibe un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y de ser de los indígenas del país. Las escuelas indígenas y sus necesidades están prácticamente en total abandono académico y administrativo” (Ornelas, 2002 en: Bensasson, 2013, p. 55).

En ese mismo sexenio (2000-2006) la CGEIB publica el documento *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* (SEP, 2004) en donde define la noción de interculturalidad que ocupará en sus programas: “La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo [...]. Supone una relación, y la cualifica. Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan [...]. Admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no sólo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de la otredad” (SEP, 2004, pp. 41–42 en: Mateos Cortés, 2011).

En el año 2005, el “Grupo de Coordinación Interinstitucional integrado por 11 instituciones del gobierno federal, una del Distrito Federal y 2 organismos internacionales”(SEP & CGEIB, 2011, p. 7) por primera vez planifica la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural (que luego se convertiría en un Movimiento), buscando “crear conciencia, difundir y ampliar el conocimiento; promover y fortalecer la diversidad de expresiones culturales y contribuir en la construcción de una cultura nacional que valore y respete la diversidad cultural como patrimonio de las futuras generaciones” (SEP & CGEIB, 2011, p. 8). Varias son las instituciones pertenecientes a los proyectos de este movimiento entre ellas el CIESAS, la CONAPRED, la CGEIB-SEP, la DGPLADES-Secretaría de Salud, DGCP-CONACULTA, DGEI-SEP, INALI, UNESCO-México, PGJ-DF, UPN, CDI.

Entrado el nuevo sexenio presidencial (2006-2012), por segunda vez consecutiva con el Partido Acción Nacional en la presidencia, ahora ocupada por Felipe Calderón, continúan las iniciativas en materia de diversidad cultural, “a menudo interinstitucionales, tales como la gubernamental “Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México”, las

actividades de la UNESCO y el programa “México Nación Multicultural” coordinado por la UNAM” (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 23).

Por otro lado, en el año 2011 se reforma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Derechos Humanos, siendo importante como un factor de protección a los derechos de los pueblos indígenas:

“La modificación al artículo 1º establece que en el país todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la CPEUM, así como en los tratados internacionales de los que México es partícipe, y que su ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse (...) Asimismo, en el artículo 2º se observa explícitamente el reconocimiento y la garantía del derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y autonomía en sus formas de organización y gobierno, posesión de territorios, elección de sus autoridades, el acceso en igualdad de oportunidades para abatir carencias y rezagos sociales, económicos, educativos, de salud, entre otros (CPEUM, 2017, 15 de septiembre)” (INEE-UNICEF, 2018, p. 29 y 30)

Para este momento, las Naciones Unidas emiten, en 2007, una Declaración que señala que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”(Artículo 14, ONU en: Baronnet, 2013, p. 144), convirtiéndose ésta en uno de los más importantes respaldos jurídicos de las Universidades Interculturales. La CGEIB contaba en este entonces con 7 Universidades Interculturales:

“La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la cual inicia sus actividades en 2004, y atiende a cinco grupos étnicos: Mazahuas, Otomíes, Tlahuicas, Matlazincas y Nahuas; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, que atiende a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mame, zoque, chol y tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), que inicia también en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), atiende a hablantes de lenguas tononaca, nahua y popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de lengua maya; la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG) en 2007, la cual atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) que en 2007 inicia con jóvenes de origen purhépecha” (Schmelkes, 2003 en: Dietz & Mateos Cortés, 2011).

Sin embargo, no todas las universidades interculturales en México han tenido la misma historia de creación desde el gobierno y con un significado de lo intercultural directamente dependiente de la institucionalidad mexicana. Existen casos conflictivos, como lo ha sido el caso de Guerrero con la experiencia de la UNISUR (Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur),

“un proyecto que operaba en cinco municipios de la región y que era concebido como "un espacio de educación no formal para jóvenes indígenas, desarrollando un modelo orientado al medio rural y fomentando capacidades en las comunidades y familias, por medio de asistencia técnica, transfiriendo tecnología y conocimientos especializados en actividades agropecuarias" (Guzmán et al. 2014), pero además con un claro componente crítico, decolonial y emancipatorio. La UNISUR se inscribe en un contexto sociohistórico teñido de luchas reivindicativas: la del magisterio educativo regional, la electoral vinculada a la oposición partidaria y la lucha de las organizaciones independientes de la región de La Montaña, que confluyeron en la demanda de una universidad con un perfil propio y políticamente pertinente.”(Rojas-Cortés & González-Apodaca, 2016)

A pesar de los diversos cambios ocurridos en estos años y que podríamos muchas veces calificar como avances en materia de educación intercultural, la investigadora Sylvia Schmelkes señala que el sexenio de Felipe Calderón en particular ”tuvo mucho menos recursos y apoyo por parte de las autoridades educativas de nivel superior, por lo que el proyecto de educación intercultural perdió impulso” (Schmelkes, 2013, p. 11).

Haciendo una revisión paralela al comentario anterior de la doctora Schmelkes, encontramos una interesante crítica de los investigadores Gunther Dietz y Laura S. Mateos (2013) sobre la interculturalización del currículum y el bilingüismo escolar en el sexenio del 2006 al 2012:

“Por un lado se acaba “adornando” el currículum oficial único con “ingredientes” frecuentemente folklorizantes y etnificados provenientes de la cultura “propia” de una imaginaria comunidad indígena idealizada y escasamente representativa para la realidad concreta del alumnado indígena. (...) Por otro lado, a la vez se tiende a limitar el uso áulico de la lengua indígena a cuestiones instrumentales y puntuales que denotan una arraigada continuidad con objetivos únicamente castellanizadores (Rebolledo, 2009). (...) A ello se une la persistente simplificación identitaria de reducir lo bilingüe a lo indígena, como si la población indígena no pudiera acceder a la diversidad lingüística del país” (Dietz & Mateos Cortés, 2013).

A pesar de esto, tenemos que tener en cuenta que, si bien el diseño curricular provenía desde un sistema público centralizado, en la práctica existían “márgenes de autonomía que permitía adaptar los programas a la diversidad social y cultural de los alumnos” (Rockwell, 2018, p. 846). Estos márgenes de autonomía que lograron generar el espacio para varios programas pedagógicos alternativos fueron amenazados con la Reforma Educativa propuesta por el sexenio del PRI iniciado en el año 2012. La descalificación generalizada hacia los docentes por parte de este nuevo sexenio quitaba la posibilidad de que éstos adecuaran la educación a su contexto y se apropiaran de ella (Rockwell, 2018, p. 846).

Dentro de ese mismo sexenio (2012-2018) y a partir del proceso de reforma educativa se inicia un proceso nuevo de programas y creación de institutos para llevar a cabo los 15 compromisos definidos por el “Pacto por México”, a través de esto el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) entra en vigencia y “Adicionalmente salen dos programas al mismo tiempo: (1) el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 (SEP, 2014) elaborado por la CGEIB, y (2) el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018 (SEP, 2014a) elaborado por la DGEI como parte de la Subsecretaría de Educación Básica.” (Koester, 2017, p. 5 y 6). El PEEI enlista entre sus objetivos el de “favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos” (SEP, 2014, p. 5), mientras que el PEIE “considera a los grupos étnicos como vulnerables y prevea apoyos especiales para que ellos pueden acceder y participar en un sistema educativo que queda igual.” (Koester, 2017, p. 6). En el año 2015 decidieron no aprobarse aquellos recursos enfocados en el PEIE limitando la práctica de muchas de sus propuestas, en la misma línea

“se cortan los recursos operativos de la CGEIB a la mitad. Eso resulta en la despedida de la mitad del equipo, en una limitación de actividades y en un debilitamiento significativo de incidencia. Especialmente después del cambio del secretario de educación de Emilio Chuayffet Chemor (2012-2015) a Aurelio Nuño (2015-hoy) la CGEIB ya no puede participar en las negociaciones para generar políticas públicas y se nota la dominancia del enfoque de la educación inclusiva y equitativa (NC, 33:06-40:50).” (Koester, 2017, p. 6)

A pesar de los programas creados por la administración peñista, el modelo de educación intercultural presenta serios déficits inclusive de cobertura. Así según un informe de INEE-UNICEF (2018) no todos los estudiantes indígenas o autoadscritos como indígenas y afrodescendientes son parte de escuelas indígenas, muchos de estos alumnos van a escuelas públicas regulares con un contenido poco o nada enfocado a sus contextos culturales y sociales: pues “9% de la matrícula y 15.2% de las escuelas o planteles se ubicaban en municipios indígenas”(INEE-UNICEF, 2018).

Para el caso de las universidades interculturales (UI) la SEP recopiló información sobre su funcionamiento en el año 2018, de lo que denominó que

“En el ciclo 2016-2017 estas universidades atendieron aproximadamente un total de 14, 784 estudiantes, de los cuales un 55% eran mujeres y un 45% hombres. (...) Una gran parte de ellos conoce o habla alguna de las lenguas indígenas de las regiones en donde se establece la UI, según estimaciones de la SEP 5,284 estudiantes hablan alguna lengua originaria del país”(Dietz & Mateos Cortés, 2019).

Las Universidades Interculturales han seguido funcionando y ampliando su matrícula aun así los estudiantes se ven enfrentados a varias barreras, tanto familiares y como económicas, para poder completar sus estudios. En un análisis sobre dichas universidades Gunther Dietz y Laura Selene Mateos comentan sobre este proceso:

“A pesar de que cada institución genera estrategias para lograr una adaptación exitosa de los estudiantes a la vida universitaria y con ello evitar su deserción y reprobación, no en todos los casos los estudiantes logran titularse [y finalmente aquellos que lo consiguen se encuentran con los límites sociales que la vida laboral les impone] (...) Son escasos los egresados que logran incorporarse a la vida laboral con un nivel salarial alto, sin embargo, dentro de sus comunidades logran un nuevos estatus, ya que son llamados para ejercer cargos comunitarios resaltando así su liderazgo; en este sentido son denominados “nuevos intelectuales orgánicos o comunitarios” (Dietz & Mateos Cortés, 2019).

En el año 2015, se llevó a cabo la encuesta intercensal elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Dicha encuesta arrojó resultados muy relevantes acerca de la diversidad cultural en nuestro país, y por primera vez se dio a conocer, a través de una pregunta sobre auto adscripción, la herencia africana de la población mexicana. Los resultados nos mostraron que 1,381,853 personas en el momento de la encuesta se consideraron a sí mismos como afrodescendientes, lo que representa el 1.2% de la población total, también se notó que las entidades con mayor presencia afrodescendiente son Guerrero, Oaxaca y Veracruz, los mismos que mostraron también un índice de mayor vulnerabilidad social. Con esta reciente inclusión de la población afromexicana a las estadísticas oficiales del país, se abrió un nuevo reto para la educación intercultural y el tratamiento a la diversidad cultural en México.

En todo el proceso, anterior al año 2018, de construcción del contenido y la estructura educativa mexicana, con relación a la diversidad cultural existente, no se han encontrado evidencias de preocupación por la inclusión del pueblo afromexicano como parte de la diversidad. Así mismo, no ha habido tampoco por parte de las comunidades afromexicanas

una organización suficientemente fuerte como para ver reflejadas, a través de todo lo escrito en este apartado, acciones que lograran disputar el espacio educativo nacional.

Aun así, el camino que se han abierto las luchas indígenas mexicanas deja enormes avances en una materia que posteriormente ha sido y podrá ser aprovechada por los afrodescendientes de este país, esto lo veremos más detalladamente a continuación.

3.1. DEBATE INTERCULTURAL Y NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 2019. REPERCUSIONES PARA LA POBLACIÓN AFROMEXICANA

Decidimos centrar el contexto del objetivo más importante de esta investigación, en el transcurso de todo el año 2019 y el primer semestre del año 2020. Esto, debido a los cambios constitucionales llevados a cabo durante el nuevo gobierno en curso del presidente Andrés Manuel López Obrador. Hemos encontrado que estos cambios son de suma importancia pues no solamente existe un nuevo reconocimiento constitucional a la figura de los afromexicanos sino una nueva Ley General de Educación.

Al artículo 2do constitucional se le ha añadido un nuevo apartado (apartado C) reconociendo por primera vez derechos específicos a la población afromexicana a la par de los derechos ya antes reconocidos de los indígenas, lo cual veremos con detalles más adelante. Esto ha llevado consigo un enorme movimiento de participación indígena y afromexicana para la modificación íntegra del artículo 2do.

Uno de los cambios constitucionales también fue la expedición de una Ley General de Educación completamente nueva que sustituye y elimina todo vestigio no sólo de la anterior Ley General de educación de 1993 sino de todas sus múltiples y cuestionadas reformas posteriores. En esta ley, como veremos a lo largo de este apartado, no solamente se menciona a la educación nacional mexicana como una educación que será atravesada por lo intercultural, sino que se incorpora, en uno de sus apartados (“De la educación Indígena”), el reconocimiento a los afromexicanos como sujetos de derechos de una educación específicamente intercultural con contenido orientado y construido a partir de su propio desarrollo cultural.

El objetivo principal de esta tesis es la investigación de la relación de los actores involucrados en la elaboración y expedición de la nueva Ley General de Educación del 2019 con los pueblos y comunidades afromexicanas. Por esto a continuación expondremos el contenido y análisis de dicha ley, con el propósito de entender hasta qué punto esas definiciones legales logran o no amparar los derechos de los afrodescendientes en nuestro país y posteriormente analizar si realmente estos ámbitos legales están a la altura de las luchas y reivindicaciones de los movimientos afromexicanos.

La actualidad del contexto educativo intercultural en México nos ayudará a rastrear los sectores que más han presionado para este tipo de reconocimiento legal, a nivel estatal y nacional. Creemos necesaria una lectura a la nueva Ley General de Educación con la idea de que la inclusión educativa sea entendida como una inclusión con derechos, pues de esta forma los grupos “incluidos” en la educación nacional serán también sujetos activos de la construcción del proyecto de esta misma educación, y no sujetos pasivos de un proyecto ajeno a ellos. Es, entonces, de esta manera que analizaremos la nueva ley.

Antes de hablar de la Ley en cuestión, es necesario situarnos en el contexto mexicano. En diciembre del año 2018 comenzó en México un nuevo sexenio presidencial con la elección de Andrés Manuel López Obrador como presidente de la república. Poco tiempo después, el 9 de agosto del 2019 se da un gran paso en materia de reconocimiento afromexicano, aprobando un decreto, a partir de la iniciativa que casi un año antes (Octubre del 2018) presentó la Senadora Oaxaqueña Susana Harp, por el cual se adiciona un apartado C al artículo segundo constitucional.

El artículo segundo constitucional, elaborado en el año de 1996 es muy importante porque por primera vez se reconoció en nuestra constitución la necesidad de una educación intercultural para los pueblos indígenas como parte de las obligaciones de las autoridades para poder

“abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

(...) II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (Camara de Diputados del H. Congreso de la unión, 2016)

Aun así, desde que fue expedido, las comunidades y pueblos indígenas y afromexicanos no han dejado de luchar por modificar este reconocimiento en la cuestión de derechos a la autonomía y reconocimiento del pueblo afromexicano como parte de la diversidad cultural contemplada en la ley. Así la reforma del año 2019 a dicho artículo se cifraría únicamente en su apartado C y sancionaría que la Constitución “reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social.” (Diario Oficial de la Federación, 9 de Agosto del 2019).

El reconocimiento constitucional de los pueblos y comunidades afromexicana fue realmente importante y forma parte del primer paso de lucha contra la invisibilización de esta descendencia, y así también contra la deshumanización de su existencia y por lo tanto de la negación de su producción de conocimiento. Se asume que el reconocimiento es entonces el primer paso para ir atrás de la elaboración de un proyecto educativo propio y así poder seguir hacia un proyecto educativo intercultural en donde la cultura afromexicana pueda entrar a la par de cualquier otra cultura reconocida en el territorio nacional.

Después de esta primera reforma, se decidió por parte del gobierno que se reformaría el artículo 2do constitucional íntegramente. El acuerdo que se dio a conocer el día 21 de junio del 2019 cuando se convocó a una *Consulta Libre, Previa e Informada para el Proceso de Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano* (Diario Oficial de la Federación, 2019) que se organizaría en diversos foros regionales con representantes de las comunidades y pueblos indígenas y afromexicanos del 21 de junio al 4 de agosto de 2019.

Estos foros de 54 mesas de consulta con representantes de los pueblos indígenas y afroamericano de México ubicados en 53 regiones del país y en Estados Unidos trataron de recabar opiniones y propuestas para una posible reforma constitucional sobre los derechos políticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas y afroamericanos, aquí vemos una posibilidad, aun no efectuada legalmente, de reforma completa del artículo 2do constitucional.

Cabe señalar que dentro del protocolo de dicha consulta se escribió que la necesidad de reformar la constitución en materia de derechos de los pueblos indígenas y afroamericanos tiene su fundamentación jurídica en diversos instrumentos jurídicos entre los cuales menciona los acuerdos de San Andrés de la siguiente manera:

“Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena:

Los Acuerdos de San Andrés, documento que cuenta con el respaldo de pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, suscrito en el proceso de paz en Chiapas, en el que se estableció la necesidad de generar un nuevo marco jurídico nacional y en las entidades federativas. En el ámbito nacional, el gobierno federal asumió el compromiso de impulsar el reconocimiento Constitucional de las demandas indígenas para establecerlas como derechos legítimos; estos acuerdos de conformidad con el artículo 37 de la DNUDPI, el Estado debe acatarlos y respetarlos como acuerdos o arreglos constructivos. De igual manera, se señaló que las modificaciones constitucionales que deben incluir un marco constitucional de autonomía representan un punto medular para la nueva relación del Estado con los Pueblos Indígenas” (SEGOB & INPI, 2019, p. 6).

Al terminar los Foros Regionales se llevó a cabo un gran Foro Nacional del cual salió un documento que detallaba todas las propuestas y opiniones trabajadas en dichos foros. Este documento fue dado a las autoridades y a partir de este deberían trabajar en una nueva reforma al artículo segundo constitucional que, sin embargo, hasta hoy no se ha expuesto.

Casi dos meses después de la aprobación de la reforma del apartado C dentro del artículo segundo constitucional, se expidió una nueva Ley General de Educación (el 30 de septiembre del 2019) abrogando la antigua Ley General de Educación que fuera aprobada en 1993 por el presidente en turno Carlos Salinas y todas las múltiples reformas que vinieron después. Esta nueva Ley General de Educación deja claro que la característica intercultural será uno de los principios básicos del Sistema Educativo Nacional (SEN), lo cual muestra un gran avance en la concepción educativa nacional:

“Se fomentará en las personas una educación basada en: La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social”(Diario Oficial de la Federación 30/09, 2019)

Uno de los criterios de la educación según esta Ley será el ser: “intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social” (Diario Oficial de la Federación 30/09, 2019).

A pesar de que esta adopción de lo intercultural como principio fundamental del sistema educativo, prefigura que el mismo debe hacerse presente en todas las modalidades y niveles educativos, si analizamos todos los capítulos de dicha ley, el único momento en el que se da la inclusión explícita de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanos es en el marco del capítulo VI llamado “De la Educación Indígena”, este capítulo es, entonces, el único en el que se desarrolla la educación intercultural y los espacios que comprenderá.

Nos detendremos en el apartado antes mencionado “Capítulo VI: De la Educación Indígena”, pues este capítulo incluye en su contenido el reconocimiento de la herencia cultural de pueblos indígenas y afroamericanos. Cabe mencionar que, dentro de la nueva Ley General de Educación, la primera vez que se menciona a los afroamericanos es dentro de este capítulo: “El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas” (Diario Oficial de la Federación 30/09, 2019). Es de suma importancia que exista una mención explícita un reconocimiento a los pueblos afroamericanos a la par de otros grupos históricamente marginados.

Durante dicho capítulo encontramos que la mención a lo afroamericano no siempre va de la mano y con la misma fuerza institucional de lo indígena, se le da una importancia y presencia mayor a este ámbito que a lo afroamericano. Al hablar, por ejemplo, de la implementación y reconocimiento de la educación indígena y de la elaboración de planes y programas de estudio y materiales educativos que están dirigidos a los pueblos y comunidades indígenas, se les da un respaldo a dichas acciones a través de la coordinación

entre la SEP, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Mientras que en el caso de los pueblos y comunidades afromexicanas no existe mención de coordinación alguna entre secretarías e institutos, más que la consulta de buena fe y de manera previa, libre e informada.

Más adelante en la Ley, al llegar al artículo 58, todavía dentro del “capítulo VI: De la Educación Indígena”, se mencionan los programas educativos a desarrollar. Sobre esto, el artículo habla de la importancia de reconocer “la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afromexicanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías” (Diario Oficial de la Federación 30/09, 2019).

A esto le sigue también que la ley refuerza el imperativo de crear programas educativos que recuperen los contenidos culturales de las comunidades afromexicanas, complementando el reconocimiento constitucional de los afromexicanos. Esto, a través de la cláusula V. del Artículo 58, que menciona que las autoridades educativas tomarán “en consideración, en la elaboración de los planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar” (Diario Oficial de la Federación 30/09, 2019). Sin embargo, cabría cuestionarse si por parte de las comunidades afromexicanas se ha llegado a un punto de consolidación cultural suficiente como para ocupar el espacio dado por la nueva ley.

Recordemos que estos reconocimientos se mencionan en el marco de la educación indígena, quiere decir que no son pensados para el sistema nacional sino únicamente para las escuelas con educación orientada a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, lo cual no encuentra armonía con la idea de una interculturalidad como principio rector de la educación nacional, y sobre lo que “no hay, digamos, concreción curricular sobre una interculturalidad para todos, que implicaría que todos aprendiéramos de las otras culturas. Eso no se ha concretado.” (entrevista propia realizada al investigador Gunther Dietz, 4 de noviembre 2019).

También recordemos que, según la normativa, los pueblos afromexicanos deberán sumarse a aquellos espacios educativos originalmente pensados para los pueblos indígenas,

explícitamente descritos con el nombre de Educación Indígena, se subordina entonces al pueblo afroamericano a la trayectoria indígena y a los espacios conquistados por el movimiento indígena. La importancia de un

“reconocimiento de la especificidad afro tiene que ver con políticas activas de genocidio, de esclavización, que no han permitido una continuidad lingüística cultural propia. Como sí, la colonia, lo ha permitido para el caso de las culturas indígenas, aunque sea reduciéndolas a nivel local, al nivel comunitario. Entonces yo creo que ahí, históricamente, hay que reconocer como diferente. Y por eso, las políticas de memoria, las políticas digamos, de compensación de la deuda histórica con los pueblos esclavizados, es diferente en cada caso. La dimensión territorial es diferente en cada caso, la dimensión lingüística (...). Habría que trabajar estrechamente con los propios actores y ver hasta qué punto ellos desean, digamos, territorializar, o darle una dimensión lingüística a la diferencia afro.” (entrevista propia realizada al investigador Gunther Dietz, 4 de noviembre 2019).

Dado que aún están por concretarse los programas que darán contenido real a las prescripciones de la ley necesitamos reflexionar si las serias dificultades que han tenido hasta el momento los programas para la educación intercultural en México podrían replicarse al tratar de ampliar la educación intercultural para las comunidades afroamericanas.

En este sentido habrá que tomar en cuenta la manera en la que dentro de la práctica educativa se ha desarrollado un contacto con lo intercultural, al respecto Gunther Dietz menciona que “cada vez más, pequeñas comunidades de docentes, comunidades prácticas digamos, dentro de las interculturales y de las normales también, están generando sus propios conceptos, sus propias nociones que son muy contextuales y tienen que ver con relaciones de poder en sus territorios, en sus contextos” (entrevista propia realizada al investigador Gunther Dietz, 4 de noviembre 2019).

En dicha ley notamos la necesidad que todavía existe de los pueblos y comunidades afroamericanos a ser considerados como pueblos con derecho a una educación conforme a su diferencia cultural e histórica. En este sentido son grupos portadores de una cultura que debe ser desarrollada y fortalecida respetando sus características propias. Así, una educación que sea construida por las propias comunidades afroamericanas podrá incentivar a un desarrollo más profundo de su cultura y que genere, ésta, la fuerza suficiente para

relacionarse horizontalmente con las culturas indígenas, que históricamente han sido sujetos de lucha, y con toda la diversidad cultural que implica nuestro país.

Recientemente, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) determinó que nueve de los artículos de esta nueva Ley General de Educación serían invalidados, entre estos artículos se encuentra el artículo 56 referente a la educación indígena y analizado en esta tesis (Pineda, 2021). Esto ocurrió por la falta de consulta previa a las comunidades indígenas y afrodescendientes de nuestro país. A pesar de que esto signifique una invalidación momentánea del contenido que hemos mencionado, también significa un gran avance en materia de relación directa con las reivindicaciones afromexicanas que es el tema central de esta tesis. Dentro de los 18 meses siguientes a la invalidación de estos artículos, el gobierno se verá obligado a generar foros regionales y nacionales de consulta para poder redactar en el contenido de la nueva Ley General de Educación las necesidades y problemáticas reales de las comunidades afromexicanas e indígenas.

CAPÍTULO 4. MOVIMIENTOS ETNOPOLÍTICOS AFROMEXICANOS Y PROCESO DE RECONOCIMIENTO LEGAL NORMATIVO DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES AFROMEXICANAS

Parte central de esta investigación es el análisis del proceso de las reivindicaciones educativas afromexicanas. Es a través de estas reivindicaciones que encontraremos una de las fuerzas que han llevado a que la ley en México adquiriera cierta forma. Exploramos los movimientos sociales que han existido en la historia mexicana y más específicamente los que en la actualidad están activos.

Hacemos nuestra investigación a través de la exploración de la situación, los posicionamientos y las visiones de una intelectualidad propiamente afromexicana y organizada. Seguimos sus pistas a través de investigadoras como Citlali Quecha, Gloria Lara Millán, María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde quienes se han dedicado a un análisis exhaustivo de la historia de movimientos afrodescendientes en México. El punto central del trabajo de estas intelectuales se realiza a partir del contacto fluido con las comunidades afromexicanas, incluso a partir de su militancia con éstas, así también existe otra parte de la intelectualidad también mencionada en capítulos anteriores de esta tesis, que se ha aproximado a estas comunidades a partir de investigaciones documentales y de

análisis de datos secundarios, eventualmente siguiendo metodologías de investigación más validadas desde el punto de vista científico.

Estas diferencias nos servirán para comparar una intelectualidad orgánica de las comunidades afromexicanas con una otra intelectualidad más urbana que, desde la Ciudad de México, si bien no parece ser propiamente parte de los movimientos sociales afromexicanos, ha llegado a ocupar un papel relevante en las luchas por la incorporación de los afromexicanos dentro del área constitucional e institucional mexicana, como lo han sido los espacios construidos desde el Instituto Nacional de Antropología e Historia a través del Programa Nacional de Investigación de Afrodescendientes y Diversidad Cultural, el Programa México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Programa de Vinculación y Desarrollo Comunitario de la Unidad UAM Iztapalapa, a través de los Consejos COPRED a nivel de la Ciudad de México y el CONAPRED a nivel nacional, que aunque no sean propiamente instituciones académicas, también desarrollan un trabajo intelectual de investigación muchas veces de la mano con investigadores de los otros espacios mencionados. También se ha tenido un esfuerzo de incorporación de las investigaciones sobre el pueblo afrodescendiente en México desde el Colegio de México a través de proyectos como el del investigador Patricio Solís sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER).

Relacionado con lo anterior, buscamos entender las demandas en los temas particulares de diversidad cultural dentro de un marco del análisis de las relaciones y contradicciones entre estadísticas, leyes, proyectos sociales y diversidad cultural.

De forma resumida, este capítulo trata de analizar críticamente las formas en las cuales el Estado mexicano ha reconocido en sus políticas educativas a los afromexicanos. Así como las formas en las que éstos han luchado por tal reconocimiento, cuáles son los espacios ocupados y por ocupar de dichos pobladores afromexicanos y su auto reflexión acerca de la educación. Nos preguntamos si existen actualmente espacios de discusión sobre la necesidad de un sentido autónomo de fortalecimiento político e ideológico de su cultura e identidad.

Así podremos responder finalmente nuestra pregunta central en esta investigación: ¿Cómo es la relación entre los actores involucrados en la elaboración y expedición de la nueva Ley

General de Educación del 2019 con los pueblos y comunidades afroamericanas? Y buscar entender ¿Hasta qué punto los actores por detrás de las reformas legales educativas están vinculados a un sector académico específico y/o a movimientos sociales afroamericanos?

Como parte de nuestros objetivos describimos la relación de dichos actores con las luchas de las comunidades afroamericanas. Una de nuestras hipótesis acerca de este tema es que los ámbitos académicos antropológicos de la Ciudad de México han sido muy importantes para el impulso de estas nuevas reformas legales, por lo que nos parece que ha sido la articulación de los movimientos con estos espacios la que ha llevado a la elaboración de la nueva Ley General de Educación 2019 y los demás reconocimientos constitucionales. Sin embargo, también nos parece que los espacios académicos no han tenido la misma importancia e incidencia en la organización de las comunidades, por lo que mi hipótesis es que en éstas se logran encontrar otras articulaciones con intelectuales orgánicos que sin embargo no buscan incidir en el ámbito institucional nacional.

Finalmente, el capítulo termina con un análisis sociológico acerca de nuestro objetivo central, donde juntaremos nuestras preguntas sobre la educación pública mexicana y el proceso de reconocimiento a los afroamericanos. Analizaremos en este momento conclusivo la relación de los actores involucrados en la elaboración y expedición de la nueva Ley General de Educación del 2019 con los pueblos y comunidades afroamericanas.

4.1. MOVIMIENTOS AFRODESCENDIENTES EN LA COSTA CHICA DE OAXACA Y GUERRERO

El proceso de los movimientos afrodescendientes en Latinoamérica

La resistencia afrodescendiente en América Latina se ha podido observar en la existencia de fuertes organizaciones en la época colonial; “en algunos países han tenido continuidad desde el periodo colonial, formas de asociación que giran alrededor de prácticas culturales y de religiosidad específica”(Agudelo, 2019) y que forman parte de las organizaciones resistentes a la colonialidad. La resistencia frente a la esclavitud es un ejemplo clave en la independencia haitiana, pues es el que de forma más completa y desarrollada ejemplifica no sólo la resistencia sino los avances libertarios de los esclavos africanos en el continente.

En América Latina, la formación de los movimientos sociales de corte clásico tuvo en su fase inicial “una fuerte influencia anarquista, a través de la migración europea, principalmente italiana y española, de fines del siglo XIX y comienzos del XX. (...) En esta fase se consiguieron avances importantes en las luchas sociales y sindicales, colocándose en el eje de las luchas demandas específicas como la reducción de la jornada a ocho horas por día así como mejoras salariales y de condiciones de trabajo y de vida de los obreros”(Bruckmann & Dos Santos, 2008).

Durante las décadas de los 50s, 60s y 70s “la reivindicación por la tierra estuvo en el centro de las luchas populares y de la alianza obrero-campesina, con fuerte apoyo estudiantil y de sectores de la clase media urbana” (Bruckmann & Dos Santos, 2008). Ejemplos de esto fue el movimiento campesino durante la revolución en Guatemala en 1952, las Ligas Campesinas en Brasil con la dirección de Francisco Julião durante los 50s y la reforma agraria en Chile bajo el gobierno de Salvador Allende del 70 al 73.

En estas mismas décadas, mencionan los investigadores Mónica Bruckmann y Theotonio Dos Santos “la cuestión étnica se presenta en dos vertientes diferenciadas la cuestión campesina-indígena y campesina-negra” (2008). Esta última alcanzó una organización significativa en la región a través de su historia en las luchas contra la esclavitud y participando en diversos movimientos por la liberación de países latinoamericanos. Antes de los años 60, grupos comunistas en América Latina y Estados Unidos buscaron una base en el movimiento negro negando su especificidad étnica al afirmar la lucha por libertades civiles. A partir del movimiento Black Power en Estados Unidos “los negros sostienen que no quieren ser iguales a los blancos, por lo tanto, sus luchas no son por la igualdad sino por el derecho de ser negros” (Bruckmann & Dos Santos, 2008).

A lo largo del siglo XIX, las fuerzas gremiales, sindicales y partidistas nacionales eran la manera de introducir en los procesos políticos reivindicaciones específicas de carácter racial. Aun así, la persistencia de formas de discriminación generó la necesidad de organizar partidos de manera autónoma (Agudelo, 2019) como el caso del *Partido Independiente de Color* cubano fundado en 1908 y el *Frente Negro Brasileiro* de los años 1930.

La marcada segregación no sólo política sino civil de la población afrodescendiente en las sociedades latinoamericanas, generó que estas poblaciones migraran hacia determinadas formas de actividad donde no se hacían presentes con tanta fuerza los cánones de la exclusión y que a la vez les permitían mayores posibilidades de movilidad social como el espacio de la música y los deportes, trayectorias que siguen siendo recurrentes hasta nuestros días.

Hacia el inicio de los años noventa del siglo XX los efectos negativos de los proyectos neoliberales en América Latina generaron que los movimientos indígenas y negros lograran llegar a articular redes nacionales y transnacionales de movimientos sociales:

“Junto con el mal llamado «Consenso de Washington», hubo un ascenso de movimientos y organizaciones declaradamente negros que lideraron luchas por la identidad y el reconocimiento cultural, la educación étnico-racial e intercultural, los derechos a la tierra, la justicia económica, la integridad ecológica, los conocimientos ancestrales y la representación política”(Lao-Montes, 2009, pp. 222–223).

Es a partir de los años noventa, con los cambios constitucionales en la mayor parte de los países latinoamericanos proclamándose como naciones multiculturales, pluriculturales o pluriétnicas, comenzó una organización transnacional de redes de movimientos afrodescendientes:

“Aquí, dos momentos importantes son la organización norte/sur en 1992 contra la celebración de 1492 como un «descubrimiento», y la rebelión zapatista en 1994 junto con la firma del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica. Para la red de organizaciones afrolatinas que aún se conocen como la Alianza Estratégica de Afrodescendientes, un fuerte elemento cohesionador fue el proceso de organización para la conferencia mundial contra el racismo del 2001 en Durban, Sudáfrica” (Lao-Montes, 2009, pp. 222–223).

Como antecedente importante de la conferencia mundial contra el racismo en la ciudad sudafricana de Durban, auspiciada por la ONU, podemos mencionar la Ley 70 en Colombia, una ley propuesta por comunidades negras para el reconocimiento de la propiedad colectiva de la tierra, así como la etnoeducación hasta la universidad y la representación política para afrocolombianos (Lao-Montes, 2009), lo cual tendría un impacto en la Costa Chica mexicana, a través del intercambio con la Organización Afrocolombiana ECO-TAMBOR, con su Escuela Tonga de Tambores(Rodríguez, 2009).

Estas formas de organización transnacional han albergado también iniciativas donde se subsumen las reivindicaciones feministas, así fue como se convocó a

“la Red de mujeres afrolatinoamericanas y caribeñas en el marco del Primer encuentro de mujeres negras realizado en la República Dominicana [en 1922]. En 1994, se conforma la Red Continental de Organizaciones Afroamericanas desde Uruguay; en 1995 es el turno de la Organización Negra Centroamericana (ONECA) y la red Afroamérica XXI aparecerá el año siguiente”(Agudelo, 2019).

Esto demuestra cómo el evento en Durban no fue solamente “un espacio que facilitó la consolidación de las redes del movimiento negro en la región, sino también fue el resultado de procesos de emergencia y organización de dichos movimientos”(Lao-Montes, 2009, p. 224). En Durban, los movimientos sociales por la negritud en América Latina, lograron que los Estados latinoamericanos firmaran acuerdos contra la discriminación y el racismo en la región, incluyendo “el derecho de estos pueblos a sus propias formas de organización social y cultural, a la protección de sus hábitats y a su implicación en relación con las políticas de uso y manejo de los recursos naturales de dichos territorios” (Agudelo, 2019).

Posterior a Durban, podemos enunciar el nacimiento de importantes articulaciones regionales dependientes de los apoyos de las agencias internacionales de cooperación:

“en 2004, por iniciativa de la organización uruguaya Mundo Afro, surge una nueva red, las Oficinas Regionales de Análisis y Promoción de Políticas Públicas en Equidad Racial (ORAPPER) con sedes en oficinas ubicadas en Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile, Uruguay, Argentina, Paraguay y Canadá. ORAPPER promueve, a su vez, la creación de una nueva red: la Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades Contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia con el apoyo de la UNESCO y gobierno de Ecuador. En noviembre de 2012 se activa, desde Cuba, la Articulación Regional Afrodescendiente de América Latina y el Caribe (ARAAC), que se presenta como una alianza contra el racismo, el imperialismo y a la globalización neoliberal capitalista”(Agudelo, 2019).

Carlos Agudelo hace una diferenciación interesante de los movimientos afrodescendientes en América Latina. Según él, en aquellos países que tuvieron un proyecto nacional homogeneizador a partir de un fuerte control del Estado y de las elites blancas mestizas “es donde sus poblaciones afrodescendientes han desarrollado dinámicas de movilización nacional e internacional más relevantes” (Agudelo, 2019). Este es el caso de países con una fuerte presencia afrodescendiente como Brasil, Colombia, Panamá, Ecuador y Venezuela y de países con una presencia afrodescendiente en menor proporción como Uruguay Honduras y Costa Rica. A diferencia de esto, dice Agudelo, en los países donde la

población afrodescendiente es preponderante y al mismo tiempo forma parte de las élites políticas y económicas, como el Caribe insular o República Dominicana, no vemos una acción fuerte de movimientos sociales afrodescendientes que tengan reivindicaciones raciales, y por lo tanto no se expresan en la movilización internacional, en los espacios transnacionales de articulación de movimientos sociales (Agudelo, 2019).

El caso del Caribe insular es interesante de resaltar por la formación de la Comunidad del Caribe (CARICOM), desde donde los gobiernos de los distintos países han emprendido varias iniciativas de reparación frente a los impactos de la esclavitud. En 2013, la CARICOM creó la Caricom Reparations Commission (CRC) con el propósito de

“establecer mecanismos de interlocución con los gobiernos de los países europeos que ejercieron el régimen colonial y esclavista en la región para reclamar mecanismos de reparación y justicia como víctimas de las consecuencias de la esclavitud de africanos y sus descendientes, el genocidio de sus poblaciones indígenas y el régimen colonial. En 2015 CARICOM solicitó a la OEA el respaldo de este organismo a sus reclamaciones de reparación a las potencias coloniales. En este sentido, las iniciativas se siguen multiplicando” (Agudelo, 2019).

Los movimientos negros en América Latina han logrado permear en diversas transformaciones sociales, el caso de la educación intercultural que nos ocupa en esta tesis tiene varios aportes en la región por parte de movimientos sociales, como las denuncias a la discriminación racial, el combate a la ideología del mestizaje que ha construido la identidad nacional de varios países latinoamericanos donde se ha borrado e invisibilizado a los grupos afrodescendientes, y la crítica a la supuesta *democracia racial*, que en países como Brasil generó un sentido común donde a pesar de que las prácticas racistas fueran cotidianas, se pensaba que el racismo no existía o se había superado en la sociedad a través de la cordialidad y tolerancia social.

Los movimientos afrodescendientes latinoamericanos también se han organizado en torno a lecturas alternativas de la historia y el papel de los negros en la formación nacional “También presentaron demandas a los Estados por reparaciones e indemnizaciones para los afrodescendientes, por los daños sufridos bajo el régimen de esclavitud, así como por las políticas explícitas o tácitas de emblanquecimiento de la población” (Ferrão Candau, 2010).

Movilización en la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero

En México, es en las regiones de Oaxaca y Guerrero donde podemos encontrar la mayor parte de los movimientos y colectivos afrodescendientes con acciones político-sociales.

Para un análisis de la organización de los colectivos afrodescendientes en la Costa Chica es necesario remontarnos a los años 80's, aunque en el país existen antecedentes que dan cuenta de formas de organización y acción política de los afromexicanos desde tiempos coloniales, como en el caso del cimarronaje y del pueblo Yanga, a los efectos de esta investigación interesa identificar sus formas de organización contemporáneas, pues son las que pueden haber influenciado sobre los cambios supuestos por la Ley de Educación de 2019.

Es en la época de los 80s que las motivaciones comienzan a tener rasgos diversos, por un lado se luchó por una “recuperación y promoción de una identidad local como en el caso de la construcción del Museo de Culturas Afromestizas, impulsada por una Asociación de profesionistas en la comunidad de Cuajinicuilapa, estado de Guerrero” (Hoffmann & Lara Millán, 2012, p. 6) o el caso de la creación de la asociación cultural AFRICA (Alianza para el Fortalecimiento de las Regiones Indígenas y Comunidades Afromexicanas); y por otro lado se reivindicaban cuestiones de cohorte más estructural y básico, como la cobertura de las necesidades básicas a “través de la elaboración de proyectos productivos, cajas de ahorro o la creación de escuela y biblioteca, en este caso bajo el impulso de la organización México Negro” (Hoffmann & Lara Millán, 2012, p. 6).

Desde 1974 y más acentuado en la década de los 80s apareció el programa institucional “La Tercera Raíz”. Este programa tuvo como propósito inicial la sistematización del conocimiento que hasta ese momento se tenía de las comunidades negras en México fue a través de este programa que comenzaron a acontecer varias exposiciones, encuentros y seminarios sobre el tema afromexicano (Programa Universitario México Nación Multicultural, 2016). El establecimiento del museo de las Culturas Afromestizas de Cuajinicuilapa, en el estado de Guerrero, es un ejemplo importante de la intervención institucional con un fuerte apoyo popular para la elaboración de un proyecto de reconocimiento identitario que hasta estos días sigue en funcionamiento.

Para los años 90s, las principales organizaciones “que dedicaban acciones a favor de la promoción cultural y el reconocimiento de la “tercera raíz” eran el Museo Comunitario de

Cuajinicuilapa, en Guerrero; México Negro, A.C. y la Casa del Pueblo de José María Morelos (más tarde algunos de sus miembros formaron la organización África, A.C., como el líder y fundador de dicha organización Israel Reyes) en la costa oaxaqueña” (Lara Millán, 2010).

En esta misma década (1990s), los gobiernos estatales comenzarían a proclamar una defensa de los derechos indígenas que en el caso oaxaqueño se expresa en sus reformas constitucionales. En las cuales, después de reconocer la composición pluricultural de la sociedad oaxaqueña, se aprueba el sistema político de usos y costumbres y “la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998) que reconoce la existencia de comunidades afromexicanas como “grupo étnico”(Lara Millán, 2010).

Las reivindicaciones de las organizaciones afrodescendientes en el estado de Oaxaca han encontrado eco en una identidad étnica reforzada por un ámbito más institucional. Pero también prácticas no institucionalizadas en políticas del gobierno y que han sido referencia en las investigaciones antropológicas, han logrado ser eco de las reivindicaciones afrodescendientes de la región, como “Por ejemplo los escritos de Gutiérrez Ávila y Moedano (citados en Motta, 2006) que han enfatizado las manifestaciones orales en la Costa Chica como de clara raíz africana. Así como la intervención de visitantes nacionales y extranjeros a los encuentros de “pueblos negros” convocados por la organización de México Negro, A.C.” (Lara Millán, 2010). Expresando prácticas organizadas reforzadas por las reivindicaciones en Oaxaca y que no necesariamente han llegado al ámbito institucional.

Esta es una de las grandes diferencias entre Oaxaca y Guerrero: la noción de lucha por una identidad étnica que en ambos lados se ha basado en una búsqueda por el reconocimiento de la tercera raíz afromexicana, se expresa distinto en ambos estados. En Guerrero se ha pensado el reconocimiento cultural “vinculado a la interacción con la población indígena y mestiza, sin que ello signifique la negación de la tercera raíz y particularidades culturales de la misma” (Lara Millán, 2010), entendiendo a ésta como una cultura o identidad regional donde dentro de sí existe la raíz afro. Mientras que en Oaxaca la reivindicación de los

rasgos culturales se ha dado con referencia a un grupo étnico separado de la población indígena y mestiza, sin negar su cercanía a éstas.

En Oaxaca, a diferencia de Guerrero se ha insistido más en la reivindicación del color de piel, lo negro enfatizaría la particularidad étnica a la que se inscriben. Gloria Lara Millán explica que estas particularidades en ambos estados se han dado debido a su formación estatal específica, por ejemplo “particularmente en Oaxaca, el modelo multicultural se guía por un modelo étnico tendiente a territorializar las identidades, centrarse en la cultura material y naturalizar los límites raciales y culturales” (2010).

Años después, el levantamiento zapatista en el sureste del país, se convirtió en un importantísimo antecedente en el auge de las luchas sociales en toda América Latina, resistentes a los nuevos proyectos neoliberales y a un contexto “caracterizado, por la exclusión de determinados sectores sociales de la política, la privatización, la mercantilización de las tierras comunitarias y la lucha agraria entre caciques y campesinos por disputas territoriales entre otros” (Aboites, 2013 citado por Castilla Orozco, 2020, p. 16). A partir de esto se generó la reforma del artículo 2do de la Constitución en el 2001. De acuerdo con las autoras María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde, es a partir de esta reforma que hubo un mayor incremento de actividad por parte de académicos, organizaciones y colectivos afromexicanos.

Según América Nicté-Ha López (2018), es en este momento que, al consolidarse los modos de organización política, los indígenas latinoamericanos se transforman en importantes actores sociales. Dentro de este contexto los movimientos de las comunidades afromexicanas comienzan a formar parte del movimiento indígena y junto con éste se unen al movimiento zapatista, incluyendo como referencia central en sus demandas, la lucha por la autonomía territorial, política y la libre determinación (2018). Como dicen los entrevistados de la maestra Selma Jazmín Vásquez Bracamontes en la investigación elaborada para su tesis de Maestría en 2020, el levantamiento zapatista fue una inspiración para la conformación de un comité que inició la planeación del primer encuentro de los pueblos negros, entre ellos estaba no sólo el fundador y líder de Alianza para el Fortalecimiento de las Regiones Indígenas y Comunidades Afromexicanas (AFRICA AC.) Israel Reyes, sino también el Padre Glyn Jemmont. Este último “es un sacerdote

afrodescendiente proveniente de Trinidad y Tobago que estuvo cerca de 20 años en la región de la Costa Chica ejerciendo su labor sacerdotal (...) Su presencia, dedicación y acciones resultaron ser un referente importante para las personas que actualmente integran la movilización negra afroamericana”(Vásquez Bracamontes, 2020, p. 45 y 46).

El Padre Glyn, fue el fundador de la organización México Negro en El Ciruelo, Pinotepa Nacional, Oaxaca. México Negro es una organización fundada durante el primer encuentro de pueblos negros en los últimos años de la década de los noventa,

“En un inicio eran cerca de 12 integrantes, actualmente son 23, de diferentes lugares de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca (...) El principal objetivo de México Negro en sus inicios era trabajar sobre la visibilización con base en las experiencias de discriminación que los integrantes habían vivido, o habían conocido por alguien más” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 53).

Ha sido esta organización la encargada de realizar cada año los encuentros de pueblos negros. Selma Vásquez menciona 20 encuentros realizados hasta la fecha, que han salido de la región de la Costa Chica y se han llegado a realizar en Veracruz, Coahuila y la Ciudad de México.

El debate sobre el pluralismo cultural y la identidad étnica en México, a partir del final de los años 90s, abrió espacio para nuevas acciones en las comunidades afroamericanas, entre ellas “organizaciones de la costa oaxaqueña con trayectorias organizativas y políticas importantes se sensibilizaron y retomaron el tema afro; es el caso de Ecosta Yutucui y EPOCA (Enlace de Pueblos, Organizaciones y Comunidades Autónomas A.C.)”(Hoffmann & Lara Millán, 2012, p. 6).

El ejemplo de Ecosta Yutu Cuii, en Tututepec, es importante de resaltar, pues se movilizó a mestizos, negros e indígenas para el desarrollo de proyectos basados en cuestiones ambientales, aprovechando recursos públicos y privados con la intención de obtener beneficios para la población local (Rodríguez, 2009, p. 6). El investigador Nemesio Rodríguez, uno de los pioneros en realizar trabajos acerca de la movilización y los datos estadísticos, habla de los proyectos desarrollados por Ecosta Yutu Cuii como parte de las actividades para hacer concurrir a las poblaciones de distinto origen étnico en torno al manejo de la naturaleza (2009, p. 6).

En el artículo “De afromestizos a pueblos negros: hacia la construcción de un sujeto sociopolítico en la Costa Chica” realizado en el año 2009, Nemesio Rodríguez menciona la construcción de alianzas entre pueblos indígenas y afromexicanos con la creación, en Guerrero, de la Convención Estatal Indígena y Afromexicana (CEIA), formando cuadros locales de investigación mediante la universidad UNISUR en Cuajinicuilapa (2009, p. 6). El mismo autor, hace una importante distinción entre las diferentes denominaciones que en la primera década del siglo XXI consigue observar en la región de la Costa Chica. Por un lado, dice el autor, son los investigadores y académicos los que comienzan a denominar a la población con herencia africana de la región como afromestizos o afromexicanos, mientras que la población criolla y mestiza regional los llama de “morenos”, lo que dice Nemesio Rodríguez es que no solamente no les agradaba, sino que rechazaban autonombrarse de dicha manera. Finalmente, a través de diversos talleres locales y entrevistas a personas de la región, con el fin de llevar a cabo un Foro por el Reconocimiento Constitucional, creado por el Comité de Seguimiento al Foro, el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM y con la colaboración de África AC y Púrpura AC, la población afrodescendiente en la Costa Chica se demostró unánime al auto reconocerse como “Negros”. El término afromexicano o afrodescendiente, asegura el autor, sería entonces, en este momento, una imposición por parte de la academia.

En 2002, se consolida como asociación el Enlace de Pueblos y Organizaciones Costeñas Autónomas AC (EPOCA AC), dirigida por el diputado Néstor Ruiz que en ese momento pertenecía al Partido de la Revolución Democrática (PRD),

“De acuerdo con Néstor Ruiz, para entonces su principal labor como organización era trabajar con diversos grupos en diferentes comunidades de la zona, que iban desde mujeres, y campesinos con la intención de construir sociedades cooperativas, sociedades de producción rural, Ruiz, considera que su contacto en la zona hizo que Glyn escuchara sobre su labor.”(Vásquez Bracamontes, 2020, p. 55).

A partir de allí comenzaron a dedicarse al desarrollo comunitario, hoy cuentan con 25 integrantes que fungen como comunicadores de los proyectos institucionales en la región, para que la gente de la región se inscriba en los diversos programas que necesiten (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 56)

Es interesante entender estos espacios de organización política de las comunidades afroamericanas como reivindicaciones lejanas de ser esporádicas y temporales, en este sentido seguimos la idea de América Nicté-Há López al decir que “los procesos organizativos de estas movilizaciones sociales tienen un largo recorrido, condicionado por contextos sociales, políticos y económicos, nacionales e internacionales”(López Chávez, 2018, p. 11).

La primera referencia de un debate en torno a las problemáticas de las comunidades afroamericanas desde las mismas comunidades la podemos encontrar el año de 1997 cuando el Comité de Pueblos Negros se organizó en la comunidad El Ciruelo Oaxaca para “reflexionar acerca de las condiciones de vida de sus comunidades y sobre la importancia de reconocer y reivindicar su historia” (María Elisa Velázquez & Iturralde, 2016, p. 327). En esta temprana organización se puede notar que imperaba la autoidentificación con lo negro, siguiendo con la afirmación de Nemesio Rodríguez, sin embargo, después del encuentro en Durban (Sudáfrica) en 2001, como ya ha sido anotado anteriormente, la reivindicación se comenzó a dar con una centralidad en el significado de la herencia africana. Ejemplo de una organización centrada en dar voz y presencia a la herencia africana en México fue la organización oaxaqueña ECOSTA, fue creada en 1994 por Heladio Reyes expresidente municipal de Tututepec de Melchor Ocampo. Su objetivo, orientado por el padre Glyn fue el de crear un consejo afroamericano en cada comunidad del municipio a través del cual se daría visibilidad al pueblo negro.

A partir de entonces podemos reconocer diversos colectivos y asociaciones, así como: México Negro, Época A.C., AFRICA A.C., ECOSTA, Yutucui A.C., Púrpura A.C., SOCPINDA, “el Cabildo de Tututepec (2002) y recientemente la organización ODECA, A.C. (2008)” (Lara Millán, 2010) con una trayectoria de demandas que se han ido modificando con el tiempo, pasando de las demandas sobre refuerzo de la identidad cultural y atención social básica, al reclamo por un reconocimiento constitucional, legal y estadístico que logre dar cuenta de su situación para la realización de políticas públicas específicas para estas comunidades.

También, a partir de este contexto, Gloria Lara identifica experiencias internacionales que comienzan a introducirse en México a través del establecimiento de redes internacionales,

como Afroamérica XXI, y a través de la presencia de líderes y académicos afrodescendientes de otros países, lo que logró desarrollar la capacidad de gestión y de movilidad “que retroalimentaron los procesos locales y animó a los participantes al intercambio de experiencias con otros países (Honduras, Chile, El Salvador, Estados Unidos) y con organizaciones negras”(2010).

Hacia el año 2007, el profesor Israel Reyes se separa amistosamente de México Negro y decide entonces realizar el colectivo AFRICA A.C. expresando las necesidades que su participación en La Casa del Pueblo le habían dejado ver (Vásquez Bracamontes, 2020). Actualmente está integrado por Angustia Torres, Juliana Acevedo y Yadira Torres (Vásquez Bracamontes, 2020). Entre sus actividades destaca el Foro de Afromexicanos en 2007 y 2011, también han elaborado una radio propia llamada radio Cimarrón y como mencionamos antes han colaborado con la UNAM con quien terminarían publicando el libro *De Afromexicanos a Pueblo Negro* (2009) y diversos artículos publicados en un blog propio, así como el video documental *Foro Afromexicanos*.

Para Gloria Lara Millán, la llegada del internet a la Costa Chica fue un momento clave en la organización social de la región, a partir de esto no solamente se potenció la construcción de redes y el acceso a la información, sino que se observó un cambio discursivo. A partir de este momento el recurrir a los acuerdos internacionales firmados por México como instrumento político permea más en los movimientos sociales afromexicanos.

En 2003, como expresión de las políticas del neoindigenismo de Estado, que mantenían un “enfoque desarrollista y modernizador que en poco difería de las políticas indigenistas implementadas desde la década de los años cincuenta” (Castells I Talens, 2011), se crea la CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y se mantuvo un poca o nula visibilidad a nivel nacional de a las comunidades afromexicanas. Al serle cuestionado a la CDI sobre la atención a la población negra, se argumentó tajantemente por parte de la dirección de la Comisión que “el decreto de creación de la CDI no contemplaba a la población afromestiza” (CDI, 2003, citado por Rodríguez, 2009, p. 4).

Expresión de esta incidencia de la agenda internacional en el tema afromexicano fueron las primeras mesas de trabajo convocadas por el CONAPRED, dicha instancia organizó un encuentro entre “organizaciones sociales afromexicanas, académicos y servidores públicos

con el propósito de poner en común las preocupaciones y necesidades de las comunidades y las perspectivas de los académicos con el fin de que los servidores públicos conocieran la situación y a partir de allí empezaran a diseñar acciones de gobierno” (María Elisa Velázquez & Iturralde, 2016, p. 327) y poder así posteriormente prepararse para participar en la conferencia de Examen de Durban efectuada en Ginebra del 2009. Esto coincide con el período donde hubo una mayor consolidación de organizaciones involucradas en la movilización en América Latina (López Chávez, 2018, p. 21) que en palabras de América Nicté-Ha López (2018) es el momento en el que las organizaciones afromexicanas comenzaron a llegar a una constitución más fuerte, lo que implica un cierto atraso de éstas frente al proceso latinoamericano.

Mientras que la mayor parte de las organizaciones formales las encontramos en Oaxaca, en Guerrero la emergencia de una movilización autoproclamada como “afromexicana” se dio en los cabildos de los municipios de Cuajinicuilapa, Juchitán y Copala llevando a cabo una declaratoria que se fundamentó “jurídicamente en el carácter autónomo del municipio para elaborar sus leyes y sus bandos de policía y buen gobierno. Varios de los líderes de las organizaciones citadas provenían de otras experiencias organizativas”(Lara Millán, 2010). Lo que generó la posibilidad de “cierta capacidad de movimiento, acceso a recursos de información, de contactos extracomunitarios y de prestigio social [...] podían abrir posibilidades de allegarse a recursos públicos en el reclamo de derechos como grupo étnico” (Lara Millán, 2010).

En el año 2006 se convocó en Jamiltepec (Oaxaca) a través de AFRICA A.C. y el Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena de Jamiltepec (CCDI) al taller *Construcción de una Iniciativa de Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos Negros* donde podemos ver la semilla de una fuerza social en busca del reconocimiento jurídico observándose “como primer punto la necesidad del reconocimiento constitucional del pueblo negro como parte de la conformación de una identidad nacional, además de la atención de servicios básicos, actividades de subsistencia, pero sobre todo un reconocimiento jurídico”(Vásquez Bracamontes, 2020, p. 59). Un año después se realizó el *Foro Afromexicanos: Por el Reconocimiento Constitucional de los Derechos del Pueblo Negro de México* en José María Morelos, Huazolotitlán (Jamiltepec, Oaxaca), llevando a la publicación de CONACULTA

en 2009 del libro *De Afromexicanos a Pueblo Negro* con el trabajo de compilación de Israel Reyes Larrea (AFRICA AC.) José Francisco Ziga Gabriel (PURPURA AC) y Nemesio Rodríguez (UNAM),

“Cabe remarcar que este foro, como lo menciona Israel, resulta ser un parteaguas dentro de la movilización negra en México, puesto que, como hemos visto hasta ahora, los antecedentes se centran en primeras acciones en torno a la visibilización cultural. Mientras que en este foro participaron la mayoría de líderes de la Costa Chica, se inició un proceso organizativo, que tenía como objetivo primordial el reconocimiento constitucional” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 60)

La Red por el Reconocimiento Constitucional del Pueblo Negro de México (RRCPNM) integrada por los colectivos África A.C., PÚRPURA A.C., UNPROAX, MANO AMIGA, con la asesoría de la UNAM, a partir de sus participaciones en los diversos debates y foros estatales nacionales, ha sido una de las mayores expositoras de “la necesidad de estadísticos censales que den cuenta de la población afrodescendiente” (Lara Millán, 2017, p. 106).

La encuesta intercensal efectuada en el año 2015 por el INEGI, es un ejemplo de una de las actividades a nivel nacional que fue precedida por acciones de colectivos etnopolíticos en conjunto con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), una institución que a nivel nacional “ha protagonizado las acciones del Estado mexicano para dar atención en los temas de discriminación y particularmente en la interlocución con las poblaciones afrodescendientes” (Lara Millán, 2017, p. 104).

Las acciones más puntuales propuestas por estos colectivos en el caso de la encuesta intercensal 2015 tuvieron que ver con la manera en que ésta presentara la pregunta sobre la auto adscripción, se propuso que lo hicieran a través de nombres locales con los que se auto reconocen los afromexicanos en sus propias comunidades. Finalmente, el INEGI no adoptó dicha propuesta, pero aun así lograron que se realizara la primera encuesta intercensal nacional con una pregunta sobre afrodescendencia en el país.

Como resultado de la inconformidad de los colectivos ante el INEGI por no contemplar etnónimos que se ocupan cotidianamente en las localidades con población afrodescendiente, se organizó el Coloquio Nacional *¿Cómo queremos llamarnos?* En abril del 2017. Dando

“como resultado una serie de autodenominaciones, propuestas por las organizaciones de distintas regiones del país con la intención de ser consideradas por el INEGI, estas son: negro/a, moreno/a, negros mascogos, afromestizos, chocho, costeño, negro-indio, indio-negro, boxio, rastafari, afroindígena y jarocho, pero que, en 2019, como se mencionó anteriormente se llegó a un acuerdo entre organizaciones de ser reconocidos como Afromexicanos” (Vásquez Bracamontes, 2020)

En el 2018, el Colectivo de Organizaciones Sociales Indígenas y Afromexicanas de la Costa Chica de Oaxaca (COSAI) del cual forman parte los distintos colectivos y movimientos de la RRCPNM tuvieron contacto directo con la senadora Susana Harp, para discutir el término con el cual se debería referir a la población afromexicana (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 69).

Finalmente, en febrero del año 2019 la RRCPNM participó junto con la Red de Organizaciones Afromexicanas y Aliados (ROAA) en la consulta por el reconocimiento constitucional que realizó la misma senadora Susana Harp (2019). La ROAA es una red integrada por México Negro, EPOCA AC, Colectiva Ñaa Tunda, AMCO, Afrodescendencias, ECOSTA Yutu Cuii, los Consejos afromexicanos de la Villa de Tututepec, y asesores jurídicos por parte de la UNAM, que a pesar de tener ciertos conflictos una explícita lejanía y diferencias con la RRCPNM han logrado colaborar en ciertos momentos clave (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 69). Según la investigadora Selma Vásquez, la separación existente entre estas dos Redes de organizaciones afromexicanas tiene que ver con

“relaciones de poder, disputas y diferentes formas de construcción de la identidad, que se apoyan muchas veces en la cuestión de la auto adscripción. Cuestiones que traen consigo cambios significativos también en torno a las Oportunidades Políticas, puesto que, una de ellas refiere a las alianzas generadas por conflictos (Tarrow 1999) conflictos al interior del campo que permiten también generar alianzas con otros actores que no son precisamente líderes afromexicanos o habitantes de las comunidades, sino actores políticos, académicos e instituciones” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 69).

Después de que el reconocimiento constitucional del pueblo afromexicano hubiera entrado en vigor en Agosto del año 2019, críticas interesantes surgieron al respecto de la redacción constitucional, la Red por el Reconocimiento del Pueblo Negro Israel Reyes por ejemplo comentó que una debilidad de dicho proceso fue el no haber reconocido a la población afromexicana como sujeto de derechos: “esta únicamente reconociendo que, si hay

población afromexicana, pero no hay derechos” (RRPNIR citado por Vásquez Bracamontes, 2020).

Con la misma línea de crítica a la forma de reconocer al pueblo afromexicano la COSAI emitió un comunicado diciendo que no solamente no se reconocen derechos sino que se subsume el reconocimiento del pueblo negro a un apartado que reconoce los mismos derechos que al pueblo indígena, sin hacer ni una distinción entre ambos, o definición del sujeto jurídico al cual se está reconociendo en este apartado (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 85).

Estas críticas nos muestran que la actividad social por parte de los movimientos y colectivos en la Costa Chica aún tiene por delante mucho camino por andar. Y una de las características principales que se ven en la movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca son sus constantes fracturas internas, “Hay falta de unidad, divergencias en las rutas de trabajo y una constante lucha por el poder. Por tanto, las organizaciones han buscado posicionar su agenda por separado, factor que las ha llevado a multiplicar sus esfuerzos y a tener antagonismos y luchas de poder y protagonismo” (López Chávez, 2018). Aunque esto se ha expresado en una falta de fuerza para institucionalizar las demandas, y una confusión en la construcción de las mismas, por ejemplo, por la falta de consenso en sus categorías identitarias, hemos podido ver también diversos ejemplos de logros sociales y políticos importantes.

Como parte de esta reflexión la investigadora América Nicté-Há López nos abre una cuestión muy importante: la historia de reconocimiento institucional de los pueblos indígenas en México nos ha demostrado las limitaciones que el Estado Nacional ha tenido para formular políticas públicas que realmente generen un desarrollo autónomo de estas regiones, es necesario reflexionar entonces “si el ser reconocido constitucionalmente garantiza la participación en la agenda pública y la plena ejecución de las políticas”(2018).

4.2. INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE RECONOCIMIENTO AFRODESCENDIENTE

Por otro lado, han existido en los últimos años varias iniciativas para el reconocimiento afrodescendiente en México desde los ámbitos más institucionales influidas directamente por foros y proclamaciones internacionales. En el año 2001, por ejemplo, al mismo tiempo que se declaró por parte de la ONU el año internacional de la movilización contra el racismo, se llevó a cabo la conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban, Sudáfrica. Esta conferencia representó la aportación a

“una estrategia contrahegemónica, promovida por los movimientos sociales progresistas de las Américas y el Caribe y de todo el mundo; a contrapelo de Estados Unidos, Israel, Inglaterra y otros. (...) Durban ratifica el concepto de afrodescendiente, consensuado en la conferencia de Santiago, como base para la construcción de políticas públicas, creando nuevos espacios de acción política y otros soportes para la protección de los derechos de los pueblos afrodescendientes”(Campoalegre Septien, 2017, p. 30).

La categoría de afrodescendientes busca afirmar a un sujeto que se autoidentifica como pueblo, que narra y entiende su historia resignificando el legado africano. El debate que se dio entre los términos *afrodescendiente* y el de *negritud* fue importantísimo para la acción política de los movimientos sociales posteriores a Durban. El concepto *negro*, para la discusión de la conferencia mundial contra el racismo, fue denominado un concepto históricamente usado para la descalificación, un término despectivo. Frente a ello, se ha decidido resignificarlo “como parte de los posicionamientos identitarios que presuponen la lucha antirracial, como acción política: la “negritud” deviene en reafirmación de subjetividades” (Campoalegre Septien, 2017, p. 31). Para la investigadora cubana Rosa Campoalegre Septien, el concepto *negro* crea un sujeto victimizado que apela únicamente al fenotipo sin historizarlo. Mientras que el concepto de *afrodescendencias* apela a “un sujeto político en resistencia, sujeto pleno de derechos y no solo victimizado; como comunidad afrodiaspórica, más allá de las fronteras nacionales (...) como referente de ascendencias y descendencias vinculado al concepto de autoidentificación como pueblo afrodescendiente. En esta dirección se ha valorado en calidad de una nueva manera de afrontar la historia de nuestros pueblos (Valero y Campos, 2015); de entenderla y narrarla; de historizar y resignificar el legado africano” (Campoalegre Septien, 2017, p. 30).

En México el consenso en torno a la autodenominación como afromexicanos llega mucho tiempo después de la conferencia en Sudáfrica, en noviembre del 2011

“en un encuentro en Charco Redondo, en la Costa Chica, las comunidades afrodescendientes de Guerrero y Oaxaca, acompañadas de académicos, representantes del Estado y organizaciones internacionales decidieron constituirse en una Red Afromexicana para sumar esfuerzos y fortalecer las acciones de reconocimiento constitucional. En esta reunión también decidieron nombrarse *afromexicanos* como una forma de reconocer su historia y su pertenencia a un país”(M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 17)

A pesar de estos relevantes esfuerzos de resignificación y comprensión de un autonombramiento y autoidentificación, herramientas importantes para la lucha política para los movimientos afrodescendientes en el mundo,

”Durban, también significó derechos en tensión y da paso a la influencia de agencias internacionales que financian proyectos afrodescendientes, una ayuda que propicia el intento de retornar al movimiento a una etapa anterior, donde predominaban los proyectos culturales como forma de resistencia, etapa superada por la acción política directa” (Campoalegre Septien, 2017, p. 31).

Catorce años después del encuentro en Sudáfrica, la ONU promulgó el Decenio Internacional de las Personas Afrodescendientes (2015-2024). A través del lema *Reconocimiento, Justicia y Desarrollo* “la ONU reconoció la necesidad de fortalecer las acciones dirigidas a garantizar el pleno disfrute de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de las personas de ascendencia africana, así como su participación en todos los aspectos de la sociedad”(M. Elisa Velázquez & Iturralde Nieto, 2012, p. 111). La declaración de dicho decenio hace también una condena a la noción de razas, así como a la distinción de los seres humanos por su tono de piel.

Aun así, esta declaración con tanto alcance político a nivel mundial no ha logrado superar las estructuras del racismo que caracterizan a las sociedades de los Estados que componen la Organización de las Naciones Unidas, en palabras de Campoalegre Septien

“se le reconoce a los Estados, y no a las luchas de los pueblos afrodescendientes, mediante sus movimientos y articulaciones sociales. Así relocaliza la visión hegemónica que considera a nuestros pueblos como víctimas, “vulnerables”, que deben ser depositarios de las políticas públicas y se les omite como agente esencial de las luchas contra el racismo. Realmente son pueblos vulnerabilizados, cuya situación se recrudece en el moderno sistema colonial de género, con sus múltiples opresiones” (2017, p. 29).

Más adelante en su crítica al Decenio Internacional, Rosa Campoalegre cita el análisis hecho por el Grupo de Trabajo *Afrodescendencias y Propuestas contrahegemónicas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, quienes hacen una crítica al

abordaje cien por ciento racial que hace la ONU de las problemáticas de las poblaciones afrodescendientes “sin rebasar las bases socioeconómicas y los fundamentos ideológicos del sistema de dominación” (CLACSO,2016, p.2, citado por Campoalegre Septien, 2017, p. 32).

Si bien el Decenio Internacional de los Pueblos Afrodescendientes marcó un avance en el sentido de abrir paso a una construcción del conocimiento y la ideología más incluyente desde los gobiernos hacia las cuestiones afrodescendientes, Campoalegre evidencia una

“desaceleración en los avances en cuanto a los derechos de los pueblos afrodescendientes y el agravamiento de sus condiciones de vida, según reportan sostenidamente desde la CEPAL (2016). La voluntad política de una gran parte de los Estados para asumir los compromisos del Decenio ha sido controversial, efímera o inexistente. En América Latina y el Caribe, regiones de lo más desigual del mundo, las poblaciones afrodescendientes siguen saturando las situaciones de vulnerabilidad y pobreza. También, tiene lugar la desarticulación de instituciones estatales especializadas en la lucha antirracista y la fragmentación de acciones con apoyo de las ONG en el ámbito comunitario” (Campoalegre Septien, 2017, p. 32)

En el año 2019, como ya fue mencionado en el capítulo anterior de esta tesis, se le añadió el apartado “C” al artículo 2do constitucional mexicano donde explícitamente se reconocen a los pueblos y comunidades afromexicanas como parte de todos los derechos contenidos en el artículo. Es necesario mencionar que legalmente la categoría “pueblo” se utiliza para definir a un *sujeto de derechos colectivos*. Esto está estipulado en el acuerdo 169 de la OIT del cual México forma parte. Sin embargo, después de la reforma del año 2001 y hasta el día de hoy esta definición no la hemos visto presente en la constitución nacional.

Como expresión de la realización de 54 foros regionales de consulta durante los meses de junio y julio del 2019 se redactó una propuesta de reforma constitucional sobre derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos, el proyecto de reforma del artículo 2do constitucional pretende definir a los pueblos indígenas y afromexicanos como *sujetos colectivos de derecho público*, en un intento de superar la figura de *entidad de interés público*, contenida anteriormente en dicho artículo:

“Podrá apreciarse que esta Reforma deja atrás cualquier idea de tutelaje o suplantación de la voluntad de los pueblos y se funda en el ejercicio pleno del derecho de libre determinación y autonomía, reconociendo su carácter de sujetos de derecho público, lo que les permitirá volver realidad sus propios ideales de desarrollo, decidir libremente sobre sus tierras, territorios y recursos naturales y fortalecer sus culturas, lenguas, principios y valores comunitarios”(INPI, 2019b)

Vale la pena hacer una explicación sobre la diferencia entre los *sujetos de derechos colectivos* provenientes del acuerdo 169 de la OIT y la figura de *entidad de interés público* actualmente vigente en la constitución mexicana: la *entidad de interés público* se refiere a las necesidades colectivas de una comunidad siendo protegidas e intervenidas directamente por el Estado, mientras que *los sujetos colectivos de derecho público* son sujetos activos de derecho, con un régimen jurídico específico, una voluntad común y un patrimonio propio (Rosillo Martínez, 2017, p. 3060).

El proyecto de reforma constitucional ha creado un gran debate y controversias, pues existe la preocupación que la nueva redacción (sujetos colectivos de derecho público) se aleje de las diversas ideas de autonomía que se han reivindicado por parte de los movimientos sociales desde los años noventa. Desde entonces ha existido una pugna por definir el sentido de autonomía, tanto al interior del Estado como de los movimientos indígenas.

Nos parece importante señalar que el debate surgido en torno a la autonomía de los pueblos indígenas expresó “el racismo que permea a la sociedad mexicana [el cual] se volvió evidente en el debate público que siguió al rechazo presidencial de los Acuerdos de San Andrés” (Hernández Castillo, 1998, p. 131) un ejemplo de esto fue el pronunciamiento, en 1997, del asesor jurídico del entonces presidente Ernesto Zedillo, el cual puso en cuestión la autonomía de los pueblos indígenas por representar un supuesto atentado a la soberanía nacional (Hernández Castillo, 1998, p. 131) ante esto, como era de esperarse, el Congreso Nacional Indígena a través del líder Adelfo Regino Montes respondió:

“políticamente los conceptos de autonomía y soberanía son radicalmente distintos. Tradicionalmente se ha sostenido que la soberanía es un atributo que tienen los estados...por el contrario, la autonomía es la facultad que tienen los pueblos en el marco del Estado – no fuera de él- para determinar sus condiciones generales de vida en coordinación con las instancias de gobierno estatal y federal. Cuando los indígenas mexicanos reclamamos nuestro derecho a la libre determinación concretado en la autonomía indígena, no estamos trastocando la soberanía” (La Jornada 19 de enero de 1997 p.10 citado por: Hernández Castillo, 1998)

Por último, aún sobre el tema de la autonomía, vale la pena recalcarla como un espacio en el que mujeres indígenas han encontrado voz para exigir dentro del movimiento indígena desde los años 90s, una autonomía económica, política, física y sociocultural en esta época, por ejemplo, se presentó un documento ante el Congreso Nacional Indígena donde las mujeres indígenas hacían

“suya la demanda de autonomía, extendiendo la definición del concepto y dándole una interpretación desde su perspectiva de género. Así, se refieren a la autonomía económica que definen como el derecho de las mujeres indígenas a tener acceso igual y control sobre los medios de producción; a la autonomía política como mujeres que respalde sus derechos políticos básicos; a la autonomía física para decidir sobre su cuerpo y la posibilidad de vivir sin violencia, y a la autonomía sociocultural que definen como el derecho a reivindicar sus identidades específicas como Indígenas. Esta nueva definición de la autonomía estuvo presente en todas las mesas de trabajo del Congreso Nacional indígena.” (Hernández Castillo, 1998, p. 137)

La fórmula del acuerdo 169 de la OIT mediante el cual se refrendan derechos colectivos abarcan justamente las cuestiones de autonomía que se han venido debatiendo por los movimientos indígenas mexicanos como la gestión del territorio o de las formas de organización. Por eso es importante enfatizar que el proyecto de reforma del artículo 2do constitucional deja una interrogante al enunciar a los pueblos indígenas y afroamericano como sujetos colectivos de derecho público, pues esta fórmula podría ser más restrictiva.

Aun así, es muy importante señalar que este proyecto de reforma de los derechos de los pueblos indígenas y afroamericano menciona explícitamente que

“el reconocimiento de los pueblos y las comunidades indígenas y afroamericanas como sujetos de derecho público, con personalidad jurídica, modifica sustantivamente el paradigma de ver a los indígenas como menores a los que hay que proteger o tutelar; en contraste, se crean las condiciones para que sean sujetos de su propio desarrollo, a partir de sus formas de gobierno y organización, respetando plenamente sus derechos reconocidos en el ámbito internacional” (INPI, 2019b)

Integrando en este reconocimiento de derechos por primera vez al pueblo afroamericano, y extendiendo la previa reforma del artículo 2do constitucional donde se le añadió un pequeño apartado C donde se describe a los pueblos y comunidades afroamericanas como “aquellas que descienden de poblaciones africanas, que fueron trasladadas por la fuerza o se asentaron en el territorio nacional desde la época colonial y que tienen formas propias de organización, social, económica, política y cultural, aspiraciones comunes y que afirman libremente su existencia como colectividades culturalmente diferenciadas” (Art. 2, apartado C).

En este proyecto de reforma no solo se reconoce la existencia del pueblo afroamericano como parte de la diversidad cultural que compone al país, sino que se hace mención de su historia, del “proceso de esclavización, inferiorización, despojo, explotación y tutelaje impuesto a los pueblos indígenas y al pueblo afroamericano desde el periodo colonial”

(INPI, 2019b) y de la deuda histórica que mantiene el gobierno mexicano con este pueblo proponiendo agregar al apartado C un párrafo para señalar quiénes son las personas afrodescendientes mexicanas establecer constitucionalmente su descripción histórica y socio-cultural.

Así también en dicho documento se explicita la lucha contra el racismo y "se propone adicionar un párrafo sexto al artículo 1o. Constitucional, para reconocer que los pueblos y personas afromexicanas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas, y tienen derecho a ser protegidos contra el racismo y todo tipo de discriminación" (INPI, 2019b). Parte de esta reforma propone establecer como un párrafo adicional del apartado C constitucional que "los pueblos y las comunidades afromexicanas tienen el carácter de sujetos de derecho público" (INPI, 2019b), especificando sus derechos como afromexicanos a:

"Salvaguardar y fortalecer su identidad cultural, modos de vida, expresiones espirituales y todos los elementos que integran su patrimonio cultural, material e inmaterial. Además, se propone considerar que el sistema educativo nacional, deberá reconocer y difundir los conocimientos, aportes y contribuciones realizados por dichos pueblos;

Participar en la conservación, protección y aprovechamiento sustentable de las tierras, territorios y recursos naturales que ocupan tradicionalmente o aquellos que se encuentren vinculados a sus modos de vida y su cultura;

Acceder a servicios de salud y atención médica que tomen en cuenta sus especificidades culturales;

Ser incluidos en todos los registros públicos, en especial en los censos y encuestas;

Reconocer y garantizar el derecho de las mujeres afromexicanas a una vida libre de violencia y de todo acto de discriminación y racismo; a las garantías de acceso a la justicia y el respeto a sus derechos humanos; a la participación política y a ser electas en cargos de representación comunitaria y popular en todos los ámbitos y niveles de gobierno; a su participación en los procesos de desarrollo comunitario; a la protección integral de su salud; al acceso a la educación en los distintos ámbitos y niveles; a la posesión, titularidad y aprovechamiento de la tierra, los recursos y bienes naturales; y, en general, a sus derechos políticos, sociales, económicos, culturales, y

Se garantice su desarrollo y bienestar como colectividades culturalmente diferenciadas" (INPI, 2019b).

Considerando esta iniciativa de reforma constitucional sobre derechos de los pueblos indígenas y afromexicano, el gobierno mexicano convocó recientemente a los y las

integrantes del Comité Nacional de Enlace nombrado en el Foro Nacional del Proceso de Consulta para la Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano a las sesiones de la etapa de seguimiento de acuerdos del proceso de consulta libre, previa e informada para la reforma constitucional y legal las cuales se realizaron del día 19 de Julio al 25 de Julio del 2021 (Diario Oficial de la Federación 09/06/2021, 2021). En estas fechas se “llevaron a cabo 61 asambleas de seguimiento (...). Con las aportaciones retomadas en las 61 asambleas, el Comité Técnico de Expertos podrá integrar un documento consolidado de la iniciativa, que será entregado al presidente Andrés Manuel López Obrador” (INPI, 2021) Dado que el seguimiento del proceso legislativo aún está en curso, estas son actividades que tendremos que observar de cerca, para hacer posteriormente un seguimiento de su puesta en práctica.

En la historia más reciente de México hemos visto varios esfuerzos por visibilizar la herencia negra a partir de encuentros, conferencias, y declaraciones institucionales, por ejemplo “el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] realizó el Encuentro Nacional Debate sobre Avances y Retos de la Inclusión de los Pueblos Afromexicanos y Personas Afrodescendientes: Reconocimiento, Justicia y Desarrollo acción que le da continuidad al Primer Foro Nacional Población Afromexicana y Afrodescendiente en México 2012” (María Elisa Velázquez & Iturralde, 2016, p. 233). De este Foro Nacional salió una Declaración donde “diversas comunidades y pueblos afromexicanos y afrodescendientes, servidores y servidoras públicas de niveles municipales, estatales y federales, organizaciones y redes de la sociedad civil, y académicos e investigadoras; reunidos en el Primer Foro nacional de Poblaciones Afrodescendientes en México, el 26 y 27 de septiembre del 2012” (CONAPRED, 2012) expresaron su existencia como pueblo afromexicano a lo largo de la historia del país y la contribución que dicho pueblo ha hecho a la construcción de México. Así también se manifestó la exigencia de un “Pleno reconocimiento constitucional como pueblo afromexicano. Lo que implica la armonización de toda la legislación nacional: federal y estatal” (Ibid 2012) y la demanda por una inclusión étnico-racial en el censo de población y por la creación de “un observatorio contra la discriminación racial con especial énfasis en la observación de los contenidos de los medios de comunicación, las políticas públicas y otros espacios de la sociedad en general” (Ibidem 2012), entre otras cosas.

En síntesis, ha habido varios e importantes avances en el reconocimiento de la historia, el reconocimiento institucional-legal de la cultura e identidad de las comunidades afromexicanas en tanto sujetos sociales, políticos y culturales sigue con el pendiente de ser reconocido en la práctica, lo que equivaldría a una inclusión con derechos efectiva.

Proceso de elaboración de la Ley General de Educación e inclusión del pueblo afromexicano desde la institución política mexicana

En este apartado volvemos a la Ley General de Educación, pero ya no con el fin de entender su contenido textual como en el capítulo 2do de esta investigación; sino de analizar los procesos que llevaron a que se incluyera en ésta la interculturalidad como eje de la educación nacional como también la inclusión dentro del apartado denominado Educación Indígena del pueblo afromexicano.

Estas inclusiones, como sabemos, están en armonía con la reforma importante (y detallada en el capítulo anterior) del artículo 2do constitucional, es por esto que los procesos los analizaremos como situaciones entrelazadas. Creemos que no es posible pensar en estos cambios por separado.

El 30 de septiembre del 2019, como ya fue mencionado, fue expedida la nueva Ley General de Educación. Meses antes, se presentaron diversas iniciativas de parte de los diputados sobre temas importantes que ésta debía tener en cuenta. Las iniciativas que incluían el tema de la interculturalidad o el tema de la inclusión afromexicana en la educación fueron las siguientes:

- La diputada Lorenia Iveth Valles Sampedro del partido MORENA, el 24 de junio del 2019 presentó la iniciativa para “incluir una dimensión intercultural a la educación”, y un reconocimiento de la nación como intercultural con una composición pluricultural sustentada en sus pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Así también escribió sobre la necesidad de impulsar atención educativa intercultural a afromexicanos, entre otros (Camara de Diputados del H. Congreso de la unión, 2021b).

La misma diputada, un mes después, buscó modificar la denominación de la Ley General de Población con unas directrices de interculturalidad e instrumentar el índice nacional de interculturalidad. También, entre sus

iniciativas estuvo la inclusión de la interculturalidad en la educación militar. Basándose en el Programa de Ciudades Interculturales que generó el Consejo de Europa el cual creó en México la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades en la Ciudad de México en el año 2010, convirtiendo a la Ciudad de México en la primer Ciudad Intercultural reconocida fuera de Europa (Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 2019).

- Otra iniciativa presentada al respecto fue de la diputada Araceli Ocampo Manzanares del partido MORENA, quien propuso, el 3 de julio del 2019, el proyecto de decreto por el que se buscaba expedir la Ley General de Educación Indígena Intercultural y Rural, buscando superar específicamente el poco presupuesto destinado a las plazas para atender el medio indígena, lo que convirtió estos espacios en “trabajos precarios, que no garantizan plenamente los derechos laborales de las y los profesores, ni aseguran el acceso a la educación de la niñez y las juventudes”(Camara de Diputados del H. Congreso de la unión, 2019). En esta iniciativa se incluía a los afromexicanos entre sus párrafos, finalmente no fue atendida pues no presentaba una conexión directa con la Ley General de Educación, pero se tomó de su contenido los párrafos referentes a la interculturalidad y la consulta a pueblos indígenas y afromexicanos (Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 2019).
- Otros diputados que incluyeron la interculturalidad entre sus propuestas fueron la diputada Idalia Reyes Miguel, del partido MORENA, que junto con el diputado Azael Santiago Chepi, también del partido MORENA, presentaron el Proyecto de decreto que expide la Ley del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas y abroga la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígena presentado el 2 de octubre del 2018 a través del cual buscó “crear un ordenamiento jurídico con el objeto de diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones de la Administración

Pública Federal, para el reconocimiento e implementación de los derechos de los pueblos indígenas y su desarrollo integral, intercultural y sostenible” (Camara de Diputados del H. Congreso de la unión, 2021a).

- En la cámara de senadores, senadoras y senadores presentaron iniciativas referentes a la educación y entre ellas podemos destacar al Senador Casimiro Méndez Ortiz del partido MORENA, quien propuso la iniciativa de “programas de estudio de educación intercultural y bilingüe” (Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 2019). Así mismo en la audiencia pública se presentaron iniciativas de ciudadanos independientes. Entre los que presentaron iniciativas sobre la educación intercultural se encuentra el independiente Juan Enrique Pineda Ortega, que en su propuesta incluyó la necesidad de que la educación en general fuera intercultural y el profesor Manuel Toledano Pérez, quien presentó la iniciativa de educación intercultural con respecto al Estado de Hidalgo (Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 2019).

En esta recopilación de propuestas, iniciativas y proyectos por parte de ciudadanos independientes, senadores y diputados, no encontramos en ninguno de los antes mencionados algún tipo de trabajo específico y cercano con las comunidades afromexicanas. Estas iniciativas entonces fueron expresión de algo más allá de los personajes políticos citados, nos preguntamos entonces: ¿qué relaciones de fuerza expresaron estos sujetos a través de sus iniciativas?

Acuerdo Educativo Nacional

La nueva Ley General de Educación, estuvo precedida por un trabajo importante de Foros de Consulta a lo largo de todo el territorio nacional (32 foros estatales), a estos se les llamó “Foros de Consulta por un Acuerdo Educativo Nacional”(Secretaría de Educación Pública, 2019).

Los consensos logrados por el Acuerdo Educativo Nacional se concretizaron en la aprobación de la Ley General de Educación, la Ley Reglamentaria para la Mejora Continua de la Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, así

como la Estrategia para la Educación Inclusiva (ENEI) publicada el último trimestre del año 2019 (Secretaría de Educación Pública, 2019). Entre las fuentes de la ENEI se cita un informe de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre la población afrodescendiente nombrado *Perfil Sociodemográfico de la Población Afrodescendiente en México* (CNDH et al., 2017), lo cual nos reafirma que la CNDH es una instancia importante en la discusión legislativa en la materia. En el documento se ve claramente que el centro de la actual reforma educativa es la pretensión de edificar un sistema educativo inclusivo, (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 8) lo cual tiene implicaciones importantes para la población afrodescendiente, pero también para otros sectores por ejemplo personas discapacitadas.

A diferencia de lo que se puede interpretar a partir de la lectura de la nueva Ley General de Educación (2019) donde se subsume el tema y la atención a la población afrodescendiente en el apartado de educación indígena, y la educación intercultural queda como parte de un principio más general; en el documento del ENEI se puede ver un mayor énfasis para que el grueso del esfuerzo por lograr una educación intercultural tenga que ver con la formación de docentes.

Entre las medidas apuntadas para la formación docente en el documento de la ENEI, se enumeran: “en los lineamientos para la formación de los docentes se establece que se deben formar recursos humanos en el tema de inclusión. (...) Implementar acciones para que, en la formación inicial de docentes, así como en la actualización continua se desarrollen las competencias que requieren para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa, así como promover la participación e intervención activa de todos los actores en el proceso educativo.” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 90).

La centralidad que se le da a la “inclusión social” parece ser expresión de la fuerza que han tenido los compromisos adquiridos por México a nivel internacional. Éstos han empujado de cierta manera a que se realicen este tipo de objetivos. El documento de la ENEI cita, por ejemplo, las dimensiones de la educación inclusiva retomadas por otro documento emitido por la UNESCO en el año 2000 donde los autores Ainscow y Booth diseñaron materiales y herramientas correspondientes a escuelas inclusivas. También mencionan el trabajo de

“adaptación del Índice” de la Organización de Estados Iberoamericanos junto con la Fundación Benéfico Social Hogar del Empleado (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 24). Esto abre la puerta a otra precisión que debemos hacer: la agenda internacional de la inclusión social ha terminado beneficiando la consideración de la población afroamericana en la reciente reforma educativa.

Foro Nacional de los Pueblos Indígenas y Afroamericano

Donde sí llegamos a encontrar una actividad de representantes directos del pueblo afroamericano, y podemos ver que salieron propuestas tomadas en cuenta para la inclusión del pueblo afroamericano en la nueva Ley General de Educación, fue el Foro Nacional de Pueblos Indígenas y Afroamericano, convocado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. De aquí salió el día 9 de agosto del 2019 un importante pronunciamiento que tuvo como base lo expresado en los 54 Foros Regionales de Consulta realizados en todo el territorio nacional con la participación de 27,064 autoridades y representantes de los 68 pueblos indígenas y el pueblo afroamericano de nuestro país. (INPI, 2019a). En dicho pronunciamiento se demandó

“el reconocimiento pleno del pueblo afroamericano, pues son parte fundamental de la composición pluricultural de México y han tenido un destacado papel histórico en la construcción del país. Es necesario por ello, que se establezca en la Constitución y las leyes un catálogo de derechos que permita su ejercicio e implementación en la vida cotidiana. Entre otros aspectos, se requiere una definición del pueblo afroamericano, explicitar la prohibición del racismo y la auto adscripción como criterio de identificación individual y colectiva, considerarnos como sujetos de derecho público, que nos garanticen la libre determinación y autonomía y el derecho a las tierras, territorios y recursos naturales” (INPI, 2019a).

Así también entre sus demandas podemos destacar que en el punto decimosexto se escribió:

“requerimos la implementación efectiva de la educación intercultural en todas las regiones indígenas y afroamericanas de nuestro país, con modelos educativos que atiendan nuestras realidades, culturas y aspiraciones de vida; con personal directivo y docente comprometido que conozca nuestras culturas y hable las lenguas indígenas, y que las escuelas cuenten con equipamiento digno y recursos técnicos y didácticos adecuados a nuestras culturas y cosmovisiones.

De igual modo, demandamos la implementación del principio de la pluriculturalidad e interculturalidad en todo el sistema educativo nacional.” (INPI, 2019a)

Poco después el día 25 de septiembre del 2019, las Comisiones Unidas de Pueblos Indígenas y Cocopa (Bicameral de Concordia y Pacificación), se reunieron con el director

del INPI (Instituto Nacional de los pueblos Indígenas) Adelfo Regino Montes, donde se pidió pleno respeto al pueblo afromexicano en particular, y posteriormente se discutieron sobre los 54 foros de consulta a pueblos indígenas, afromexicanos y barrios originarios.

Los días 6,7 y 8 de Agosto del año 2019 se realizó en la Ciudad de México el Foro Nacional de los Pueblos Indígenas y Afromexicano, como expresión de la Convocatoria al proceso de consulta libre, previa e informada para la Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano, la cual fue publicada el día 13 de junio del año 2019 en el Diario Oficial de la Federación (INPI, 2019a).

En dicho pronunciamiento, representantes y autoridades de los 68 pueblos indígenas y del pueblo afromexicano hicieron 20 puntos de demandas, planteamientos, exigencias y reclamos, entre las cuales encontramos:

“SÉPTIMO. Exigimos reconocimiento constitucional a la educación comunitaria intercultural para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas fortalezcan sus culturas, lenguas e identidades y ejerzan plenamente sus derechos y aprendan los valores comunitarios de acuerdo con la espiritualidad de nuestros pueblos.

DÉCIMO SEXTO. Requerimos la implementación efectiva de la educación intercultural en todas las regiones indígenas y afromexicanas de nuestro país, con modelos educativos que atiendan nuestras realidades, culturas y aspiraciones de vida; con personal directivo y docente comprometido que conozca nuestras culturas y hable las lenguas indígenas, y que las escuelas cuenten con equipamiento digno y recursos técnicos y didácticos adecuados a nuestras culturas y cosmovisiones. De igual modo, demandamos la implementación del principio de la pluriculturalidad e interculturalidad en todo el sistema educativo nacional.” (INPI, 2019a, pp. 4, 5 y 6)

Estas demandas están directamente relacionadas con lo contenido en la Ley General de Educación del 2019 sobre la educación intercultural en las regiones indígenas y afromexicanas, así como en todo el país.

Consultas realizadas para la reforma del artículo 2do Constitucional: sus repercusiones para la Ley General de Educación

El proceso de reforma del artículo 2do constitucional transcurrió de manera simultánea al de la Ley General de Educación. Esto fue importante sobre todo porque durante este proceso se realizaron consultas a la población afromexicana en las cuales se vertieron diversas reivindicaciones sobre la educación por parte de las organizaciones sociales más consolidadas. Analizar este proceso es oportuno pues pone de manifiesto la importancia

que ha tenido la mediación académica en la construcción de la política pública hacia la población afroamericana.

El 22 de Abril de 2019, la senadora oaxaqueña Susana Harp, escribió un informe sobre su participación en los “Foros de Consulta libre, previa e informada de las personas afroamericanas realizado en las ciudades de Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca, Cuajinicuilapa, Guerrero y Mata Clara Veracruz, los días 9, 10 Y 16 de febrero” (Harp Iturribarría, 2019, p. 1) del año 2019. En dicho informe describe las actividades de cada uno de los Foros, así como sus discusiones.

Estos Foros de Consulta parten de la iniciativa que la Senadora Susana Harp y Martí Bartres presentaron ante el Senado el 18 de octubre del 2018, proponiendo “reconocer como parte de la composición pluricultural de la Nación a los pueblos afroamericanos, a sus comunidades y reagrupamientos sociales y culturales, cualquiera que sea su autodenominación. También propusieron que por equiparación a los indígenas, se les reconozcan los mismos derechos a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social” (Harp Iturribarría, 2019, p. 7). Para dicho proyecto de decreto constitucional, se acordó, siguiendo con el Convenio 169 de la OIT, que se harían las consultas necesarias.

Para la realización de estas consultas se tomaron como estados centrales, a partir de información del INEGI, a Oaxaca, Guerrero, Veracruz y la Ciudad de México. Donde los primeros a ser contactados fueron las asociaciones y liderazgos locales y nacionales, estas instituciones locales hicieron observaciones y correcciones al padrón elaborado sobre las consultas, para posteriormente contactar “presidentes municipales, agentes municipales y comisariados ejidales de las sedes. Enseguida se hizo contacto con las gubernaturas de cada estado” (Harp Iturribarría, 2019, p. 7). Esto es de suma importancia para nuestra investigación, pues fueron la CONAPRED, la CNDH y el INAH quienes “informaron acerca de los liderazgos locales y nacionales” (Harp Iturribarría, 2019, p. 7) lo que nos hace comenzar a reflexionar sobre la relación entre los movimientos, la academia y la institución pública gubernamental. Las investigaciones que promueven las tres instituciones públicas antes mencionadas son las que han generado el lazo con la política de este momento en específico. Incluso, según el informe de la senadora Susana Harp, hubo una relación previa

a los Foros, de académicos con representantes sociales los cuales “redactaron notas informativas e inclusive prepararon trabajos escritos que fueron entregados antes y durante los foros” (Harp Iturribarría, 2019, p. 8).

Los Foros Oaxaqueños, fueron supervisados por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, complementados en materia de información y opinión especializada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y el Instituto Nacional de Antropología e Historia y fueron acompañados, como sujetos observadores y tutelares de la equidad de género, libre participación y libre expresión de las ideas, por la Cuarta Visitaduría de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

En el primer Foro de Consulta llevado a cabo en Pinotepa Nacional, Oaxaca, se registraron 341 personas entre las cuales hubo representantes de las asociaciones: Sociedad Pinda, A.C., Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora, A.C., Época, A.C. y Pro Oaxaca. Y se recibió por escrito la opinión del Colectivo de Organizaciones Sociales Afromexicanas e Indígenas de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero (Harp Iturribarría, 2019, p. 11 y 12). Las 4 mesas de trabajo fueron moderadas por mujeres pertenecientes a asociaciones civiles como Africa A.C., Natunda’a y Pro Oaxaca.

El segundo Foro fue llevado a cabo en la ciudad de Cuajinicuilapa, Guerrero. Hubo un registro de 191 personas y entre las asociaciones registradas encontramos a la Universidad UNISUR, Costa Verde, A.C. Afros Ayudemos, A.C. SAIA, CIAG y Época, A.C.. Se recibieron 3 opiniones por escrito de las asociaciones Mano Amiga de la Costa Chica, A.C., México Negro, A.C. y C. Pedro Sergio Peña Izoa Pérez (Harp Iturribarría, 2019, p. 16 y 17). Las mesas de trabajo de este foro fueron moderadas en su mayoría por representantes de la CONAPRED.

El tercer foro fue en la ciudad Mata Clara en Veracruz, donde a pesar de que se registraron solamente 58 personas, hubo un mayor registro de asociaciones que en los foros anteriores: La Cimarrona, La Cuenca Vive Tallera Colectiva, Casa Sotaventina, Diapasón, San José Papaloapan, Soneros de Huilango, Consejo Afroveracruzano, Coyolillo, Cofradía de San Juan Bautista, Cofradía de San Martín de Porres, Oaxarochos, Universo, A.C. y Pro Oaxaca. Las mesas de este foro fueron moderadas por representantes del CONAPRED y del INAH.

El último foro fue realizado en la Ciudad de México, con un registro de 89 personas y una gran cantidad de asociaciones e instituciones públicas y privadas: FCCyT, INEGI, UNAM, Parlamento Indígena de Tabasco, Época, A.C., Huella Negra, UACM, Movimiento nacional de Mujeres, CEDEMEL, A.C., Foro Consultivo en Ciencia y Tecnología, México Negro, FLDH, Colegio Williams, CNAN, KAM, ENAH, Cuculuste y el Consejo Indígena Mexicano. Se recibieron, durante el foro 2 opiniones escritas del Parlamento Indígena Mexicano, A.C. y de Cuculuste, A.C. (Harp Iturrubarría, 2019, p. 21 y 22). Las mesas de consulta de este foro fueron moderadas todas por representantes del CONAPRED.

Entre las conclusiones escritas por la senadora Susana Harp (2019), podemos ver que en el marco de la reforma constitucional, las mesas de consulta expresaron inquietudes sobre educación, referente al reconocimiento del derecho a la educación y el acceso a la misma. Sobre el contenido educativo en específico, podemos observar que en el primer foro de discusión, en Pinotepa Nacional, hubo solamente una mesa de discusión moderada por Yadira Torres Diaz perteneciente a la asociación África, A. C. donde se solicitó “Incorporar la historia de los afromexicanos en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública distinguiendo entre los términos biológicos de especie, raza y etnia”(Harp Iturrubarría, 2019, p. 14). En el Foro realizado en Cuajinicuilapa también encontramos una mesa donde solicita la inclusión de la historia de los afrodescendientes, sin abundar en más detalles sobre el contenido de dicha historia, fuera de estas dos mesas en ninguno de los demás foros se discutió sobre cuestiones relacionadas a un contenido educativo o pedagógico específico, la preocupación principal, como lo mencioné antes tiene que ver con el acceso educativo y las infraestructuras correspondientes.

La investigadora Selma Jazmín Vásquez Bracamontes señala que, ante estos foros y la posterior modificación del artículo segundo constitucional, incluyendo en un artículo C a los pueblos afromexicanos, hubo ciertas críticas de parte de algunas organizaciones afromexicanas de la costa chica. La Red por el Reconocimiento del Pueblo Negro Israel Reyes por ejemplo, dijo no estar convencidos por la falta de “un reconocimiento sustantivo del negro como sujeto de derecho” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 85), algo que sí se mencionó y se discutió en las mesas de consulta mencionadas anteriormente,

“Posteriormente la COSAI emitió un comunicado el día 10 de mayo del 2019, a nombre de las organizaciones afromexicanas, donde se expresa:

El reconocimiento constitucional que el día de ayer fue aprobado por la cámara de senadores solamente contribuye a una visibilización y no al reconocimiento pleno de nuestros derechos, es decir, es meramente nominativo. En dicha reforma no se define quienes somos los afromexicanos, es decir, no se define al sujeto jurídico al cual se está reconociendo. Tampoco se nos reconoce como sujetos de derecho público, además se nos relega a un apartado “C” y bajo el principio de equiparabilidad se nos reconocen los mismos derechos que el Pueblo Indígena” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 85).

Como resultado de esta división por la inconformidad de varias organizaciones afromexicanas, Selma Jazmín Vásquez Bracamontes, concluye que en los próximos años se debe esperar “otro momento de inflexión que generará nuevas actividades, y probablemente ayude a definir nuevas estrategias de lucha” (Vásquez Bracamontes, 2020, p. 85).

Recientemente, en el mes de julio de este año (2021) la nueva Ley General de Educación tuvo una invalidación de 4 artículos del Capítulo VI “De la Educación Indígena”, revisados y analizado anteriormente en esta tesis. La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) “determinó que, al incidir directamente en los derechos e intereses de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas y de las personas con discapacidad, existía la obligación de consultar a estos grupos previo a la expedición de la ley, de conformidad con los artículos 2º de la Constitución General, 6 del Convenio 169 de la OIT y 4, numeral 3, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo cual no fue llevado a cabo” (Pineda, 2021).

La regulación correspondiente de estos artículos se tendrá que hacer dentro de dieciocho meses posteriores a la fecha en la que se notifiquen los puntos resolutiveos al Congreso de la Unión.

Esta decisión de la suprema corte de justicia de la nación nos genera dos comentarios directamente relacionados con nuestro objetivo principal en esta investigación. Por un lado, nos deja ver que realmente nuestra interrogante sobre el proceso por el cual se generó el contenido de la nueva Ley General de Educación no incluyó formalmente a las comunidades afromexicanas a través de una gran consulta que abarcara sus reivindicaciones y preocupación sobre la educación.

Y por otro lado nos deja ver que una consulta en este sentido podría, al mismo tiempo que se rescata lo que ya se ha discutido al interior de estas comunidades sobre las necesidades educativas del pueblo afromexicano, también podría generar un espacio interesante de

debate, donde surjan nuevas reivindicaciones e interrogantes sobre el significado de la educación para y desde la realidad afroamericana. Siguiendo con esta idea, es posible que un espacio nuevo de consulta a los pueblos indígenas y afroamericanos den una nueva oportunidad a estos últimos de construcción de un espacio institucional específico sin tener que depender o subsumirse en las demandas indígenas.

CONCLUSIÓN - ANÁLISIS FINAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA, LAS REIVINDICACIONES AFROAMERICANAS Y SU RECONOCIMIENTO.

Mi comprensión de la situación de los afrodescendientes en México comenzó a través de historizar los procesos actuales; entender las raíces profundas del pueblo afroamericano a través de un recuento histórico nos permite colocar las problemáticas actuales en un suelo mucho más firme y complejo y buscar así respuestas desde su propia realidad.

Es por esto por lo que en el capítulo primero nos fue importante detallar la invasión europea en América, como un proceso que construyó las categorías actuales con las cuales describimos al mundo, y que reorganizó tanto a nuestras sociedades americanas como a las europeas a través de la imposición, la dominación, pero también a partir de la aculturación y el reordenamiento económico de estas.

La invasión de América se llevó a cabo a través de procesos de explotación de la tierra y de los cuerpos indígenas y africanos, lo que configuró de una forma muy específica el desarrollo y la cultura colonial. La colonización de las tierras americanas se extendió a los saberes, a los cuerpos y a las formas de politización que surgieron a partir de este momento.

En México, si bien existió la esclavitud de personas negras forzadas a migrar desde continente africano, los rasgos característicos de nuestra construcción histórica nos hacen comprender de una manera particular a los pueblos afroamericanos. Los escritos alrededor de la economía de plantación en América Latina y El Caribe nos han hecho entender la esclavitud como un fenómeno económico estrechamente relacionado con el inicio de las economías capitalistas.

Autores como Eric Williams (2011) o Pablo Mariñez (1997) realizaron un meticuloso estudio sobre la cantidad de esclavos traídos a América en las regiones basadas en una economía de plantación. En México, por las pocas regiones dedicadas a este tipo de

economía, el asentamiento de la población negra tuvo características distintas al resto del continente. Dándose en ciertos puntos geográficos donde había ganadería, minería o las comunidades cimarronas en terrenos de difícil acceso como pantanos o montañas. Incluso el hecho de que en México no todos los africanos negros que llegaron fueran en calidad de esclavos sino también de expedicionarios o colonialistas acompañantes de los españoles (Restall, 2005) explica en parte el tipo de inserción social a la que se vieron orilladas estas poblaciones, a esto le sumamos las dificultades que tenían las compañías dedicadas al transporte de esclavos negros para la negociación con la corona española. En resumen, esto llevaría a que más tarde la geografía afrodescendiente en México fuera de carácter más rural que urbano como en otros países latinoamericanos y tuviera una estrecha relación con los pueblos indígenas del país.

La introducción de negros africanos en calidad de esclavos a México durante el final del siglo XVI y el XVII fue en proporciones considerablemente grandes siendo destinados a trabajos dedicados a la minería y la agricultura al contrario del resto de la región americana dedicada en su gran mayoría al régimen de plantación. La gran cantidad de trabajadores esclavizados negros generó también la posibilidad de numerosos levantamientos e insurrecciones. Entre la historia del cimarronaje en México la más importante e imponente insurrección fue la insurrección veracruzana liderada por Yanga en los primeros años del siglo XVII.

Una de las expresiones de la historia cimarrona son los asentamientos en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Hoy parte importante de las poblaciones negras existentes en la región provienen directamente de los cimarrones. La Costa Chica de Guerrero y Oaxaca fue construida económicamente alrededor de las actividades ganaderas, y regiones apartadas y de difícil acceso como Pinotepa Nacional, Maldonado, o San Nicolás, lugares que por sus condiciones geográficas representaban un espacio de difícil acceso, óptimo para los asentamientos cimarrones.

Por la gran cantidad de comunidades indígenas en estas regiones, se explica que, desde entonces la relación entre africanos, afrodescendientes e indígenas haya sido muy estrecha, incluso hubo numerosos casamientos entre trabajadores negros ganaderos y mujeres indígenas de comunidades aledañas.

A pesar de la innegable presencia histórica de lo afrodescendiente en el país, esta tesis exploró la falta de su reconocimiento. En este sentido, entender el concepto de mestizaje y su forma institucional en nuestra nación es de suma importancia. Éste se caracterizó por ser parte de un proyecto nacional que buscó constantemente encaminar a los indígenas e indirectamente al invisibilizarlos y no ser mencionados, a los afrodescendientes también, hacia una blanquitud ética y civilizatoria que venía del “aporte” español en nuestra sociedad. La crítica constante que se ha hecho al mestizaje en la actualidad ha sido hacia los discursos nacionalistas de las elites políticas que han buscado la identidad indígena en un pasado prehispánico, invisibilizando las reales contradicciones vividas por comunidades en el presente, y simplemente han borrado el pasado negro mexicano, invisibilizando su misma existencia. Esto se expresa en el discurso educativo, como lo ha investigado la doctora Cristina Masferrer León, quien analiza los diferentes discursos hacia la historia afromexicana y hacia la indígena en México. En los libros de texto elaborados por la Secretaría de Educación Pública se muestra un discurso hacia lo indígena donde: “se presta menos atención al presente de estos pueblos que a su pasado (...) [y] se hacen escasas referencias a la continuidad entre las poblaciones indígenas del pasado y las de la actualidad” (Masferrer León, 2018 en: 2021).

Es hasta los años 40 del siglo XX que en México comienza a hablarse, a través de la Antropología, de la raíz afrodescendiente de nuestra identidad mexicana. Gonzalo Aguirre Beltrán fue el pionero de estos estudios; es a través de sus escritos que hemos accedido a estadísticas y entrevistas sobre las regiones afromexicanas de la costa chica de Guerrero y Oaxaca. Esto da pie para que en los años 70s y 80s se multiplicaran las investigaciones sobre las comunidades afromexicanas, a través de un recuento de sus características, como la música y la tradición oral. El interés por la identidad afromexicana se expandió a partir de los trabajos de los años 90s producidos por universidades como la ENAH, UNAM y CIESAS. El interés investigativo en la población afromexicana ha alcanzado en la actualidad a instituciones como el INEGI, gracias al cual hoy conocemos el perfil sociodemográfico de la población afromexicana, a partir de los resultados del censo nacional efectuado en el año 2020, que a comparación con el trabajo intercensal del 2015 reflejó una población considerablemente mayor.

Después del recorrido por la historia de la población afrodescendiente en nuestro país, ha sido necesario también entender el contexto internacional al que actualmente responden varias de las problemáticas que hemos encontrado. Entendemos que para analizar una problemática es necesario tener en cuenta primero cómo es que se han construido las categorías en la historia de la nación y los conflictos característicos de la sociedad analizada y después entender que esta historia está inserta en un contexto internacional que hace partícipe a esta historia local de las relaciones globales. Es por esto por lo que en el segundo capítulo de esta tesis decidimos analizar la educación multicultural, cuyas raíces fueron construidas fuera de nuestro país, a través de otras historias, otros contextos y otros movimientos. A través de recursos, organizaciones, becas y presiones externas fueron incorporadas en las políticas nacionales, claro que esto en la práctica no ha sido importado del todo como fue diseñado, sino que nuestro contexto local nos muestra cómo hemos adoptado las propuestas de la multiculturalidad globalizada y cómo también hemos resistido a ella de algunas formas.

En la tesis nos dedicamos a revisar profundamente los debates internos en Norte América entorno a la diversidad cultural, políticas que han sido exportadas a América Latina a través de financiamiento internacional u ONGs, que no solamente encontramos en relación con cuestiones educativas sino en ámbitos como el de la salud, política y la economía. Hemos analizado cómo las nacientes propuestas académicas por la interculturalidad educativa son reinterpretadas por agencias multilaterales, alejándolas de su sentido original; y cómo son justamente esas últimas las que más han influenciado en los discursos académicos latinoamericanos. Es interesante que la crítica que hemos podido analizar en Latinoamérica sobre determinados conceptos se basa en esta reinterpretación hecha por las agencias multilaterales y cómo las han tratado de implementar en sus proyectos de desarrollo y no tanto por las propuestas académicas que de forma primigenia lanzan la propuesta de una educación intercultural.

Pronto las ideas innovadoras sobre el multiculturalismo se ven adoptadas por las instituciones defensoras del neoliberalismo como el Banco Mundial, La OCDE o la Unión Europea. Es en este momento que la idea de derechos indígenas y afrodescendientes en articulación con el financiamiento internacional comienza a ser exportado a los países

latinoamericanos. Comienzan a etnificarse los conflictos sociales que los alumnos presentan en las escuelas, y las políticas neoliberales deciden gestionar la diversidad buscando un constante éxito competitivo a través de una comprensión sustancialista de las diferencias culturales en el ámbito educativo, para la cual la solución prevista sería fundamentalmente el bilingüismo como parte de un conocimiento que permite el éxito individual de los estudiantes dentro de una sociedad competitiva.

Con las políticas neoliberales impulsadas desde los años 90s, el rumbo de la educación en Latinoamérica comienza a tener un giro importante. Se introduce, con ambigüedad notoria, la idea de interculturalidad educativa desde las instancias internacionales de financiamiento. El Banco Mundial, por ejemplo, una de las mayores instituciones de financiamiento internacional, comienza a reproducir en la región las ideas de educación privatizada, la rendición de cuentas escolares, promoción de evaluaciones estandarizadas tanto de los alumnos como de los docentes y planificación y descentralización educativa. Paralelamente esta misma institución comienza a darle una significativa importancia al estudio de comunidades indígenas en Latinoamérica con el fin de justificar los programas que impulsa en la región. De esta forma el estudio de la etnicidad se vuelve base de proyectos para la reducción de la pobreza y la década de los 90s comienza a tener un auge en las investigaciones sobre este tema.

Esto desemboca en diversos proyectos de educación bilingüe de las regiones indígenas, expresión de la limitación que éstos han tenido hacia la implementación de programas para otro tipo de poblaciones étnicas con necesidades culturales no atravesadas por la diferencia lingüística. Estos proyectos intentan ser también una respuesta a los reclamos esgrimidos por intensos procesos de movilización social que llamaron la atención sobre los problemas étnicos y culturales de diversas regiones latinoamericanas. Junto con los fondos para proyectos de temáticas étnicas, comienzan a surgir instituciones encargadas de asuntos indígenas y nuevos cuerpos legales como el ejemplo del Convenio 169 de la OIT.

Ante este escenario comienzan a desarrollarse movimientos críticos a los programas neoliberales e incluso surgen partidos de origen étnico en América Latina. Podemos mencionar también diversas teorías críticas de una falsa interculturalidad impulsada por el neoliberalismo, que buscan trabajar desde y para las comunidades indoafroamericanas,

valorizando y reconstruyendo los conocimientos locales. La crítica se basa en que los proyectos neoliberales busquen reconocer fragmentadamente a las culturas locales imponiéndoles funciones nuevas y perspectivas extranjeras que responden a una cultura dominante, reconociendo distorsionadamente y subordinando las culturas locales al sistema social de acumulación actual.

Para autores críticos de la interculturalidad neoliberal como Catherine Walsh, Jorge Viaña, Gunther Dietz o Luis Tapia, es necesario replantear la noción, tomando en cuenta el contexto estructural de los sujetos en cuestión como totalidades culturales y no fragmentos aislados. El diálogo y la relación entre las culturas se debe dar bajo la construcción de un nuevo núcleo común que genere fuerza de organización política y que permita llegar así a una interculturalidad realmente horizontal y crítica de las estructuras actuales de dominación y explotación.

La presión que los movimientos sociales latinoamericanos han tenido sobre los Estados ha llevado a que durante los primeros años del siglo XXI éstos tuvieran que posicionarse, así varios países tuvieron una transformación en sus constituciones, con un reconocimiento intercultural, pluricultural y multicultural de sus sociedades, como el caso de Ecuador, Bolivia, Colombia e incluso México. Esto ha sido expresión de la constante lucha de estos movimientos por espacios de reconocimiento que les permita construir un proyecto político de transformación nacional. Y de alguna manera también ha sido expresión de la influencia de las instancias multilaterales, pues gran parte de los cambios normativos se deben a que estas, a su manera, colocaron estos temas en la agenda internacional.

En el caso particular de México, nos hemos dedicado en el capítulo tercero de esta tesis a entender el surgimiento de la educación intercultural a partir de una periodización elaborada por el investigador Gunther Dietz, en la que hemos dado centralidad a dos periodos de la historia mexicana: el de la movilización étnica y el multiculturalismo indígena (80s – 90s) y el periodo actual de la oficialización del interculturalismo (a partir del siglo XXI).

En México las políticas educativas comienzan a adoptar el concepto de interculturalidad a partir de los años 80s a través de lo bilingüe, partiendo de que la manera más directa de pensar en la revalorización de la cultura sería a través de la lengua, este cambio sustituyó

las concepciones asimilacionistas que hasta entonces habían tenido los programas llamados de educación indígena. Esto se tradujo en la introducción del reconocimiento de México como multicultural y pluricultural en la Constitución Nacional, así como en la incorporación mexicana al convenio internacional 169 de la OIT, estos dos acontecimientos institucionales responden al mismo tiempo a una fracción de las demandas de los pueblos indígenas en el país que tuvieron su punto más fuerte e importante en el proceso del levantamiento zapatista. El interculturalismo se vuelve esencial en las negociaciones del Estado con el Ejército neozapatista, y comienza a permear en los discursos institucionales y en las reivindicaciones étno-políticas que se dan a partir de este momento.

Con el cambio de siglo y el primer cambio de partido en la presidencia mexicana, la educación bilingüe pasa a ser una prioridad en el discurso político, aunque la autonomía indígena reclamada por la lucha del Ejército Zapatista siguió siendo ignorada. Así mismo podemos notar una vacía noción de la interculturalidad en los documentos de la transición de gobierno, sin explicitar lo que se podría entender por educación intercultural o la realidad de las prácticas de discriminación, desigualdad y falta de acceso a los que se enfrentan estas poblaciones.

La creación de la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) en el año 2001 es expresión de este nuevo discurso sobre la interculturalidad, logrando generar propuestas interesantes en su interior, como la noción de que los programas no fueran hechos exclusivamente para las regiones indígenas, sino que se llegara a diversificar el currículo de las escuelas públicas no indígenas.

Un punto importante que hay que resaltar de la educación intercultural en México es que los proyectos que se han generado no han logrado superar el carácter complementario del currículo nacional, la desarticulación con otras materias y la falta de docentes preparados, así como de recursos básicos que afecta a las escuelas de las regiones afromexicanas e indígenas.

Junto con estos procesos nacionales, México se alinea con el contexto internacional firmando una serie de acuerdos y declaraciones a través de los cuales instituciones extranjeras se propusieron financiar e incidir en políticas nacionales, para de esta forma integrar a la educación la interculturalidad. Junto con esta incidencia directa se firmaron

también declaraciones importantes como la de Durban donde México se comprometió a la proclamación de derechos específicos de la población afrodescendiente.

Es a partir de este momento, aún durante la primera década del siglo XXI, que se comienzan a construir universidades y bachilleratos interculturales en México, directamente asociadas a las disputas políticas locales y nacionales dejando ver el abandono en el que han sido dejadas tanto las comunidades indígenas como las afromexicanas. Paralelo a este escenario vemos también esfuerzos interesantes de Universidades Interculturales como el caso de la UNISUR (Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur) en Guerrero, una experiencia donde los diversos conflictos locales confluyeron en un proyecto complejo de propuesta decolonial, crítica y emancipatoria.

Algo que ha guiado esta tesis es entender la inclusión educativa con derechos como un reconocimiento y puesta en práctica de las reivindicaciones de cada grupo en cuestión; así éstos serán también sujetos activos de la construcción del proyecto de educación nacional. En el caso de la comunidad afromexicana nos interesó saber si existe una acción de lucha y reivindicación por detrás de las últimas reformas constitucionales donde se menciona su reconocimiento. Si la ley es expresión de un movimiento con reivindicaciones claras se podrá así pensar en que esos espacios sean activamente ocupados por el pueblo afromexicano, de otra manera serían receptores pasivos de una ley construida externamente. Tal y como lo refleja la reciente resolución de la SCJN, la participación de la población afrodescendiente e indígena y por ende sus organizaciones, no tuvieron la suficiente representación en la formulación de la Ley, lo cual reafirma la necesidad de preguntarse entonces qué actores están moviendo la agenda intercultural en el país.

Cabe mencionar que las comunidades afromexicanas se insertan en un contexto latinoamericano con una larga historia de luchas de afrodescendientes, desde la resistencia de esclavizados durante las colonias hasta los movimientos negros y afrodescendientes que hoy en día han logrado generar articulaciones de redes latinoamericanas para compartir sus luchas.

En el inicio de estos movimientos, podemos encontrar una relación con problemáticas como los derechos y las jornadas de la clase trabajadora o las luchas campesinas por la tierra y la autonomía. Y es hasta los inicios de los años noventa del siglo XX que, ante la

introducción de proyectos neoliberales en América Latina, podemos notar un ascenso en movimientos con reivindicaciones centradas en la identidad y el reconocimiento cultural, a través del cual se cuestionaba al contenido educativo y pedagógico, los conocimientos ancestrales y la representación política. Esto fue un gran empuje para que la mayoría de los países latinoamericanos comenzara a generar cambios constitucionales proclamando la multiculturalidad, pluriculturalidad o pluriétnicidad de sus naciones.

En México, la mayor parte de los movimientos, colectivos y organizaciones etnopolíticas afroamericanas, las encontramos en los estados de Oaxaca y Guerrero. Sus formas de organización se remontan a los años 80s, cuando existió una búsqueda, en Guerrero, por la recuperación de las culturas afroamericanas reconociendo que eran parte de la identidad local, así como una movilización porque estas poblaciones tuvieran accesos básicos a la educación, accesos económicos a ahorros y proyectos productivos.

A partir de los años noventa vemos el primer reconocimiento de la existencia de las comunidades oaxaqueñas como grupo étnico, en la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca. Esto demuestra las diferencias entre organizaciones afrodescendientes oaxaqueñas y guerrerenses. Las primeras, han encontrado en un ámbito más institucional su manera de reforzar una identidad étnica propia, así como en prácticas políticas, donde se expresa la necesidad de constituirse como un grupo étnico separado de la población indígena, y con una fuerte reivindicación del color de piel negro. Al contrario, en Guerrero el reconocimiento cultural ha estado constantemente vinculado a la interacción con la población indígena y mestiza, formando parte de una cultura o identidad regional que abarca a todos los grupos étnicos.

Frente a la fuerte influencia que el movimiento zapatista generó en toda la región latinoamericana, en México las comunidades afroamericanas comienzan a participar del movimiento indígena influenciándose de las reivindicaciones de autonomía territorial, política y la libre determinación. Expresión de esto han sido los más de 20 encuentros de pueblos negros, en donde surgió la organización México Negro liderada por el Padre Glyn, sacerdote de Trinidad y Tobago que ejerció durante más de 20 años en la región de la Costa Chica.

La movilización de estas organizaciones negras en la Costa Chica estuvo, hasta inicios del siglo XXI atravesada por ideas de autonomía, cuestiones rurales, cooperatividad, y desarrollo comunitario.

Al terminar la primera década del siglo XXI las organizaciones afromexicanas llegan a una mayor consolidación. En este periodo comienzan a surgir espacios donde las movilizaciones se autoproclaman como afromexicanas y al mismo tiempo comenzamos a ver las semillas de la búsqueda por un reconocimiento jurídico con la formación de la Red por el Reconocimiento Constitucional del Pueblo Negro de México, integrada por colectivos como África A.C., PÚRPURA A.C., UNPROAX, MANO AMIGA y la asesoría de la UNAM, teniendo su primer logro en la elaboración de la encuesta intercensal del año 2015.

En 2018, después del contacto establecido entre diversos colectivos y movimientos con el ámbito político oaxaqueño se abrió el espacio para el reconocimiento constitucional de los afromexicanos y en febrero del 2019 la alianza entre diversas redes y alianzas afromexicanas logró que entrara en vigor dicho reconocimiento. Después de este proceso surgieron críticas interesantes hacia la manera en la que se subsume el reconocimiento del pueblo afromexicano al reconocimiento de los derechos del pueblo indígenas y la poca definición que se hace de los afromexicanos como sujetos jurídicos.

En el año 2019 se añadió un apartado al artículo segundo constitucional en donde se reconoce a través de un sencillo párrafo a los afromexicanos como parte de la diversidad cultural de nuestro país. Este artículo ha sido objeto de innumerables discusiones y debates con los movimientos indígenas y afromexicanos, pues durante años se ha desviado de la necesidad de autonomía por la cual han luchado tanto estos movimientos. Tal y como es analizado en la tesis, el apartado fue añadido al artículo sin modificación y posteriormente se efectuaron foros regionales y nacionales para la discusión de la modificación del artículo en su totalidad. Es importantísimo este proceso pues puede implicar un espacio a través del cual comunidades indígenas y afromexicanas puedan incidir activamente en las decisiones políticas, económicas y culturales de la nación.

Como parte de este mismo proceso de reforma constitucional se llevó a cabo la elaboración de una nueva Ley General de Educación con la cual quedó abrogada la antigua ley

incluyendo todas las múltiples reformas que sufrió desde 1993. En esta nueva ley la característica intercultural se muestra como un principio básico del Sistema Educativo Nacional. La interculturalidad en este documento se describe como promoción de una convivencia armónica entre personas y comunidades, mencionando el respeto a las diferencias en concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida. Además, se le añade al significado de interculturalidad el reconocimiento de derechos y la inclusión social. Es interesante esta definición, pues si uno revisa la ley en su totalidad no encontramos una real inclusión de las comunidades indígenas y afromexicanas en la educación general más que en un único apartado denominado “De la Educación Indígena”. En éste se ha incorporado a las comunidades afrodescendientes mexicanas como dependientes de un espacio que se ha construido pensando en los pueblos indígenas, al interpretar una equivalencia entre ambos grupos se infiere que la ley fue formulada sin tener en cuenta la realidad actual, la historia y la especificidad afrodescendiente en México.

Casi un año después de haber sido aprobada la nueva Ley General de Educación la Corte Suprema de Justicia de la Nación ha decidido eliminar el apartado sobre la educación indígena, el único que incluía al pueblo afromexicano entre sus líneas. El argumento central de la retirada de este capítulo de la ley general fue producto de la inconstitucionalidad señalada por la CNDH de falta de una consulta previa a las comunidades indígenas y afromexicanas, algo fundamental para la elaboración de una ley como esta. La consulta deberá ser llevada a cabo durante los meses siguientes del año 2021 y la interrogante es qué tanto podrá ser un espacio fructífero para la construcción de un debate entre los representantes de las comunidades afromexicanas, donde se puedan definir y reivindicar sus características propias.

En este momento el apartado C recién añadido al artículo segundo constitucional ha venido acompañado de una serie de consultas nacionales y regionales donde se ha discutido una propuesta para reformar la Constitución en materia de derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos, buscando superar la definición constitucional que reconoce a los pueblos indígenas y afromexicanos como entidades de interés público, lo que se refiere a una protección e intervención directa del Estado en las necesidades de las comunidades indígenas y ahora afromexicanas. La modificación de este artículo podría generar un

espacio importantísimo para el reconocimiento de la autonomía económica, política, física y sociocultural del pueblo afroamericano y de las comunidades indígenas de México, así como su reconocimiento como sujetos de derecho público con personalidad jurídica, “lo que implica ejercer su libre determinación, autonomía, y acceder a recursos públicos a través de sus autoridades comunitarias” (INPI, 2021).

Después del reconocimiento de los afroamericanos en el apartado C del artículo segundo constitucional, se llevó a cabo la redacción de la Ley General de Educación, siendo expedida el 30 de septiembre del 2019. En el proceso de elaboración, de esta Ley, encontramos iniciativas que van en su generalidad enfocadas a una búsqueda por la introducción de la interculturalidad en la educación y a reconocer la existencia del pueblo afroamericano como parte de esta dimensión intercultural que buscaría asegurar la igualdad entre las diversas culturas para construir una identidad colectiva (Gaceta de la Comisión Permanente, 2019).

La experiencia con el Acuerdo Educativo Nacional estuvo precedida por un trabajo importante de consulta nacional que terminaría por concretizarse en la Ley General de Educación y en un documento nombrado Estrategia para la Educación Inclusiva (ENEI), donde se puede ver un mayor énfasis para que el grueso del esfuerzo por lograr una educación intercultural tenga que ver con la formación de docentes. Se llega a citar el informe sobre el perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México publicado en 2017 por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, lo que nos indica un cierto interés por las investigaciones previas referidas a esta población. Así también dentro de los foros de consulta para la modificación del artículo 2do constitucional se expresaron por parte de los colectivos y organizaciones afroamericanas problemáticas sobre la educación, como la necesidad de un contenido educativo y pedagógico específico y el acceso educativo y la necesidad de infraestructura en las comunidades afroamericanas.

Aun así, como hemos mencionado antes, la SCJN decidió invalidar los artículos referidos a los pueblos indígenas y afroamericano por falta de una consulta previa e informada. Esto nos deja percibir que posiblemente las iniciativas de las diputadas y senadores no fueron precedidas de trabajo interno con comunidades afroamericanas, lo cual será obligado a

hacerse en los próximos 18 meses para que puedan ser redactados nuevos artículos sobre el tema indígena y afroamericano.

A lo largo de esta investigación aprecié lo importante que es entender al pueblo afroamericano no solo en su localidad, sino como parte de un contexto mundial complejo y de rápidas transformaciones. En este sentido, la lectura de la investigadora Rita Segato nos ha acompañado profundamente a través de mi estudio de cada una de las temáticas aquí presentes. La categoría nombrada por ella como alteridades históricas nos ayuda a comprender los procesos de formación nacional e internacional de diversidades que, en México, como parte de una América Latina históricamente asediada por las aspiraciones de modernidad y civilización, han llevado a una marginación de los pueblos afrodescendientes.

Los procesos actuales de globalización han generado que las reivindicaciones de visibilizar identidades históricamente oprimidas se hayan convertido en un proceso de resistencias transnacionales. Los vínculos globales que se han construido a partir de esto, por un lado, han afirmado los derechos de las minorías, pero, por otro lado, nos dice Segato, se ha tratado de “homogeneizar las culturas, achatando sus léxicos y valores, de manera que puedan entrar en la disputa generalizada por recursos, pero dejando fuera del horizonte de la política una reflexión más profunda sobre la naturaleza misma de esos recursos” (Segato, 1999, p. 106).

Como vimos en esta investigación, las políticas neoliberales se introdujeron con fuerza en la región latinoamericana produciendo lo que podría parecer un debilitamiento en los Estados nacionales, pero que en realidad ha sido una reformulación de estos. Con las nuevas presiones de orden global y nacional, los Estados comenzaron a ver en la administración de la etnicidad una manera de sacar ventaja “al punto que en la actualidad «es incuestionable que se pueden encontrar fácilmente casos en que una organización indígena deba su existencia, más a la voluntad interesada del Estado que a una lucha emprendida por la base para hacer reconocer su presencia, defender su autonomía y asegurar el logro de sus reivindicaciones»” (Gros, p.32 y 38 citado por: Segato, 1999, p. 107). Esta visibilidad que, si bien es algo positivo dentro de una historia de profundo olvido a estos grupos, muchas veces es descontextualizada por las entidades transnacionales

adoptando la forma de mercancías y eliminando su profunda historicidad, algo contra lo que los movimientos sociales constantemente luchan cuando sus propuestas llegan a ámbitos más institucionales.

Frente a esto, nos gustaría retomar en esta conclusión el análisis de Rita Segato por su importancia para nuestra investigación. Es fundamental considerar el papel de los Estados nacionales, y las sociedades nacionales en los momentos históricos y en los lugares precisos para entender las culturas, tradiciones e identidades: “el contexto nacional es indispensable para entender los términos y consignas que comandan la convivencia y estructuran las líneas de conflicto” (Segato, 1999, p. 119).

En cada historia nacional, Segato identifica un sistema de formación nacional de diversidades donde se construyen grupos sociales que se identifican con el ser otros (alteridades históricas) derivados de esta historia construida a través los juegos de intereses políticos de cada Estado, “en otras palabras, es a partir del horizonte de sentido de la nación que se perciben las construcciones de la diferencia” (Segato, 1999, p. 115). Por esto es que los esfuerzos recientes de reconocimiento del pueblo afroamericanos son importantísimos, pues como hemos explicado en esta tesis la organización desde los pueblos afroamericanos y el interés que los sectores académicos han ido construyendo acerca de esta población ha logrado demostrar la necesidad por subvertir las condiciones históricas de marginación y la presión que se ha generado por parte de estos actores para que el Estado intervenga en el asunto.

Este proceso llevó a la preocupación institucional por eliminar la discriminación en México y lograra visibilizar a las y los afrodescendientes en México como parte de sus políticas públicas, proyectos y programas. Si bien el marco legal contra la discriminación describe la discriminación como:

“cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho, pero no siempre un trato diferenciado será considerado discriminación.

Por ello, debe quedar claro que, para efectos jurídicos, la discriminación ocurre solamente cuando hay una conducta que demuestre distinción, exclusión o restricción, a causa de

alguna característica propia de la persona que tenga como consecuencia anular o impedir el ejercicio de un derecho” (CONAPRED, 2021)

Tenemos que tomar en cuenta que, si bien es muy importante el marco jurídico para las políticas públicas, no es posible quedarse solamente en él para resolver el problema en su totalidad. La discriminación es alimentada de un prejuicio vaciado de historia, que se alimenta de la diferencia, son actitudes racistas de fuero íntimo que se convierten en costumbre “y el paisaje social estratificado racial y étnicamente que crea y reproduce se transforma en una especie de naturaleza inamovible, también ahistórica. (...) por ello, se hacen necesarios procesos educativos capaces de cambiar la costumbre y los autosomatismos de las prácticas sociales” (Segato, 2017, p. 45).

La inclusión educativa en este sentido necesita abrir un espacio más profundo, para que los pueblos afroamericanos se vuelvan constructores y reproductores de una identidad historizada que cuestione a la perspectiva dominante en la sociedad mexicana; en este sentido es que insistimos en que la inclusión educativa debe ser activa y con derechos, para que dicho espacio sea construido y ocupado por los afroamericanos, y que éstos no sean importadores de una identidad afrodescendiente cerrada, proveniente de una realidad lejana como la estadounidense reducida a las problemáticas fenotípicas.

En el asunto de la identidad negra, resulta necesario tomar en cuenta que los procesos internos de Estados Unidos han sido muy distintos a los latinoamericanos; el papel fundamental que el factor racial tiene en las relaciones sociales estadounidenses ha llevado a un tipo de resistencia a través de la resignificación fenotípica. Esto es muy importante pues la descontextualización de las resistencias ha llevado a la importación plana de dichas identidades, sustituyendo la historia que se ha dado de interacciones locales “por un estatuto de identidad con referencia a patrones fijos donde se rechaza o niega la hibridez constitutiva de subjetivarse como otro” (Segato, 1999, p. 123). Si bien estas identidades políticas adquieren mayor visibilidad, como ya dijimos y mayor posibilidad de reclamo a ciertas garantías o accesos, también es verdad que lo que se reclama y a lo que se busca acceder, la inclusión, suele venir predefinida e impuesta también desde el ámbito global. De esta manera podemos encontrar mayores beneficios económicos al reclamar el derecho a la inclusión laboral en cuestión de empresas privadas, por ejemplo, que el derecho a la

autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes; la memoria de finalidades alternativas se pierde dice Rita Segato.

Siguiendo nuestros objetivos centrales, generamos un análisis del proceso de construcción de las reivindicaciones afromexicanas en materia educativa. Dicho análisis nos sirvió para hacer una crítica de las formas en las cuales el Estado los ha reconocido en sus políticas educativas más recientes, como ya lo vimos en la Ley General de Educación 2019.

Este proceso lo hemos estudiado desde las instituciones, los colectivos, movimientos y representantes políticos que llevaron a que en esta última Ley General de Educación se expresara por escrito la inclusión con derechos tanto del pueblo afromexicano, como de una educación de corte intercultural. Entendemos como inclusión educativa el reconocimiento y la puesta en práctica de los derechos de cada uno de los grupos en cuestión. Creemos que es necesario que sea entendida como una inclusión con derechos pues de esta forma los grupos “incluidos” en la educación nacional serán también sujetos activos de la construcción del proyecto de esta misma educación, y no sujetos pasivos de un proyecto ajeno a ellos. Tomando en cuenta que la educación no se pone en práctica de una manera lineal, existe una compleja red de relaciones que van más allá de los programas oficiales. En la práctica se genera una mediación entre programa y alumnos, una “experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela. (...) [Incluso] el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador” (Rockwell, 1995, p. 15 y 16).

Exactamente por lo anterior es que las leyes deben expresar los procesos cotidianos, las relaciones sociales que se ponen en práctica. Y para entender el alcance de la ley en cuestión en las comunidades afromexicanas creemos necesario preguntarnos: ¿Qué llevó a que esta inclusión fuera posible? ¿Qué personalidades llevaron a cabo la redacción de estos artículos? ¿a quién se consideró para elaborar dicha ley? ¿la Ley General de Educación es expresión de qué procesos organizativos? Entonces, para hacer un análisis más íntegro sobre la educación en las comunidades afromexicanas, se necesita tener una visión que contemple más allá de lo que está expresado por escrito en las leyes.

Para esto, sabemos que es necesario observar la Ley General de Educación como concreción de una relación de fuerzas que permitió incorporar cierto contenido y que a su

vez tenderá a expresarse en la práctica de forma que las diversas realidades la moldeen. Será una posible consecuencia tanto de la redacción literal de la misma, como de todo el proceso organizativo previo a la elaboración de ésta y lo que se expresará en la práctica escolar posterior a ésta.

A partir de la elaboración de esta tesis se puede dar pie a la realización de futuras investigaciones, la idea de vincular las leyes y las formas sociales de acción, por ejemplo, es guiada por la teoría del ciclo de las políticas educativas de Stephen Ball (1992), importante sociólogo de la educación, británico, que a través de inúmeras etnografías alcanzó a ver que las políticas públicas en materia educativa no pueden analizarse sin advertir las diferencias que pueden darse a partir de su implementación, un asunto que queda pendiente para examinar en un futuro. La expresión escrita de una ley es relevante en si misma para entender una de las etapas que componen el proceso de las políticas educativas, la cual se expresará y será expresión de la práctica educativa. Ball nos explica que los textos de las políticas no son cerrados y por lo tanto sus significados no son fijos ni claros, es por esto que lo considera un proceso dialéctico, en el que confluyen los momentos de legislación (la Ley), la documentación por parte de los diversos consejos educativos, autoridades secretariales en el caso mexicano, los institutos relacionados con la educación, la ejecución en planes y programas educativos. Y finalmente en el trabajo directo de los profesores y su relación con la incorporación efectiva de contenidos por los estudiantes y la comunidad.

Los diversos significados se mueven de un sitio a otro, de las arenas políticas a los espacios educativos y de regreso. Es por esto que tenemos que ver el texto legal, estudiado en esta tesis, como un documento de trabajo que será interpretado por políticos, profesores, sindicatos, estudiantes y el cuerpo que carga con la responsabilidad de transformar esa legislación en prácticas de la vida diaria (Ball & Bowe, 1992, p. 98).

El ciclo de las políticas educativas nos dice Ball, lleva a que los textos legales sean parte de diferentes arenas donde confluyen una gran variedad de intereses, y que son espacios importantes para pensar en futuras investigaciones,

“Si bien es cierto que la Ley en su conjunto tiene como objetivo intervenir en el funcionamiento de estas arenas y sitios con el fin de crear un ciclo cualitativamente

diferente con nuevas condiciones que 'empoderan' a algunos a expensas de otros, los diferentes partes de la ley bien pueden ser asumidas de manera diferente por LEAs (Autoridades Educativas Locales) particulares, escuelas y departamentos dentro de las escuelas, produciendo así resultados muy diferentes que en realidad pueden funcionar en contra de un plan de estudios nacional” (Ball & Bowe, 1992, p. 98).

Sumado a esto tomamos en cuenta el análisis sobre la educación mexicana que hace la investigadora Elsie Rockwell, para entender cómo nuestra investigación puede dar más en lo que pensar en un futuro. Sobre la práctica cotidiana en las escuelas, nos dice Rockwell que la cotidianeidad escolar es influenciada por diversos movimientos sociales generando que exista una transformación en las escuelas, no solo a través de cambios en los planes y programas oficiales como sería la expedición de la nueva Ley General de Educación, sino también a través de una “formación implícita y cotidiana donde se expresan los nexos más fuertes entre la experiencia escolar y los procesos sociales” (Rockwell, 1995, p. 56).

En la escuela no solo se dan procesos de reproducción; no podemos ver nuestro análisis de los recientes reconocimientos constitucionales como una transformación por sí misma de todo el sistema educativo mexicano, sino que dentro de la práctica escolar acontecen “procesos de resistencia y lucha, así como de apropiación de la cultura, que son parte esencial de la trama social cotidiana” (Rockwell, 1995, p. 56). Sin embargo, estos procesos de resistencia dentro de la cotidianeidad responden a iniciativas oficiales que influyen en la escuela y en la determinación de las transformaciones educativas. A esto le sumamos que el trasfondo político al que están sujetas las realidades escolares, como en el caso de nuestro análisis las demandas de los movimientos sociales afromexicanos, no se puede disociar de la dimensión técnica de la experiencia social (Rockwell, 1995, p. 57).

En este sentido mi investigación se centra en la dimensión de la organización social y en la dimensión legislativa, como parte de un primer camino de análisis de la realidad educativa de las poblaciones afromexicanas. Estos ámbitos son expresión de una práctica educativa de muchos años en México y que ha luchado por generar transformaciones en los espacios parlamentarios.

Esta conclusión servirá para trabajos posteriores donde se logre, con las herramientas necesarias, observar el proceso en el que se ponen en práctica estos textos legales, como un

impulso a que en futuras investigaciones se pueda comprender el sentido de las transformaciones a través de un análisis de la realidad cotidiana escolar. Esta tesis, se centró en desmenuzar el proceso social, político e intelectual por el cual se llegó a la elaboración de dichos artículos legales. En trabajos posteriores será importante generar una reflexión acerca del alcance que podría tener en la práctica la nueva Ley General de Educación.

Punto central de esta tesis fue el análisis del proceso que concluyó con una serie de modificaciones en la legislación educativa de afectación para las poblaciones afro-mexicanas, modificaciones que asumieron el rótulo de la interculturalidad. Para llevar a cabo este propósito se esclarecieron las distintas definiciones de la interculturalidad, asimismo se reconstruyó la historia de los pueblos afro-mexicanos con el fin de identificar sus especificidades al interior de la sociedad mexicana.

Asimismo, la reconstrucción histórica pretendió dar cuenta de las formas de organización mediante las cuáles se han reconocido y mediante las que han avanzado una agenda de reivindicaciones que incluye temas educativos. En este sentido nos hemos dado cuenta al terminar esta tesis, que la hipótesis construida previamente al inicio de esta investigación sobre la posible influencia de características esencialistas y descontextualizadas importada de reivindicaciones estadounidenses era incorrecta. La gran reflexión sobre la identidad al interior de las organizaciones y movimientos afro-mexicanos nos ha demostrado que existe una preocupación por la reconstrucción histórica de la cultura afro-mexicana y que los recientes reconocimientos institucionales no son expresión de un trabajo únicamente efectuado “desde arriba” impuesto por instituciones ajenas al movimiento afrodescendiente, sino que son también expresión de estas organizaciones y las luchas que año tras año han trabajado las comunidades afro-mexicanas.

La importancia de esta tarea estriba en establecer la existencia de propuestas educativas gestadas desde las comunidades o colectivos que se autoidentifican como afro-mexicanas, a fin de evaluar cuánto se aproximan a ellas los cambios de la política educativa, en específico la Ley General de Educación analizada.

Del mismo modo, la investigación pretendió determinar en qué medida pudieron darse procesos de cabildeo y participación de estas organizaciones en las reformas que han

implicado un mayor reconocimiento a la población afroamericana, lo cual pudo determinarse si ocurrió en las modificaciones de la Constitución, pero estuvo marcadamente ausente en el caso de la nueva Ley de Educación como lo demuestra la sentencia judicial que invalidó el capítulo correspondiente a la “Educación Indígena” y el imperativo de realizar una consulta ciudadana a este fin.

En este sentido el análisis de la ley de educación aprobada permitió determinar el significado de interculturalidad que la misma asumió, resaltando en este aspecto su valor meramente nominativo en tanto principio general del sistema educativo y la inexistente definición en cuanto a cómo debe afectar este principio al sistema educativo en general. Igualmente, el análisis del texto legal identificó una comprensión deficiente de las comunidades afroamericanas y sus necesidades educativas, base sobre la cual habría sido imposible generar programas educativos apropiados al reconocimiento y la inclusión activa de estos pueblos.

En suma, los resultados de esta tesis pretenden abonar a las futuras reformulaciones de la legislación y programas educativos destinados a la población afro, pero sobre todo a la búsqueda de nuevos caminos para que desde el sector educativo se promueva su inclusión activa y su apropiación de derechos en el seno de la sociedad mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*.

Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centro América y El Caribe*, 16(No. 2). <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/c.a.v16i2.37746>

Agudelo, C., & Recondo, D. (2007). POLÍTICAS DEL MULTICULTURALISMO EN AMÉRICA LATINA. DEL PACÍFICO MEXICANO AL PACÍFICO COLOMBIANO. In CIESAS, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Institut de Recherche pour le Développement, & Instituto Colombiano de

Antropología e Historia (Eds.), *Los retos de la diferencia. Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1958). *Cuijla* (Fondo de Cultura Económica & SEP (eds.); 1st ed.).

Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1946). *La población negra de México: Estudio etnohistórico* (Fondo de Cultura Económica (ed.)).

Aguirre Beltrán, Gonzalo. (2005). La presencia del negro en México. *Revista Del CESLA*, Num. 7, 351–367. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243320976020>

Araujo Pardo, A. (2015). Regímenes de historicidad y alteridades nacionales. Notas en torno al “lugar” de “lo indígena” en la antropología mexicana. *Ulúa*, 25, 159-194. http://revistas.uv.mx/index.php/ulua/article/view/1936/pdf_272

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, & BANCO MUNDIAL. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial* (Banco Mundial (ed.)).

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, Vol.19, 3–49. <https://www.jstor.org/stable/1167339>

Baronnet, B. (2013). *Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano* (UNAM (ed.)).

Bensasson, L. (2013). Educación Intercultural en México ¿por qué y para quién? In Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (Ed.), *Educación e interculturalidad : política y políticas* (1st ed., pp. 49–69). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.researchgate.net/profile/Bruno_Baronnet/publication/336830381_Educacion_e_interculturalidad_Politica_y_politicas/links/5db46f5392851c577ec9ffa4/Educacion-e-interculturalidad-Politica-y-politicas.pdf#page=48

Bois, W. E. B. Du. (1935). Does the Negro need Separate Schools? *The Journal of Negro Education*, 4(3), 328. <https://doi.org/10.2307/2291871>

- Bruckmann, M., & Dos Santos, T. (2008). Los movimientos sociales en America latina : un balance historico. *Https://Www.Cetri.Be*. https://www.cetri.be/Los-movimientos-sociales-en#.YOS6NT1_YIk.mendeley
- Buvinic, M., Mazza, J., Pungiluppi, J., & Deustch, R. (2004). *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina* (M. Buvinic, J. Mazza, J. Pungiluppi, & R. Deustch (eds.)). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Camara de Diputados del H. Congreso de la unión. (2016). Constitución Política Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de La Federación*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Camara de Diputados del H. Congreso de la unión. (2019). Gaceta Parlamentaria. *Gaceta Parlamentaria, año XXII*(Num. 5314).
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/jul/20190708.html#Previsiones>
- Camara de Diputados del H. Congreso de la unión. (2021a). *INICIATIVAS PRESENTADAS POR DIPUTADO EN LA LXIV LEGISLATURA TURNADAS A COMISIÓN: Dip. Idalia Reyes Miguel*. Secretaria General de Servicios Parlamentarios.
http://sitl.diputados.gob.mx/LXIV_leg/curricula.php?dipt=454
- Camara de Diputados del H. Congreso de la unión. (2021b). *INICIATIVAS PRESENTADAS POR DIPUTADO EN LA LXIV LEGISLATURA TURNADAS A COMISIÓN*.
http://sitl.diputados.gob.mx/LXIV_leg/curricula.php?dipt=249
- Campoalegre Septien, R. (2017). Más allá del decenio internacional de los pueblos afrodescendientes. In CLACSO (Ed.), *Más allá del decenio internacional de los pueblos afrodescendientes* (pp. 17–41). <https://doi.org/305.42>
- Castells I Talens, A. (2011). ¿Ni indígena ni comunitaria? La radio indigenista en tiempos neoindigenistas. *Comunicación y Sociedad, núm 15*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000100006
- Castilla Orozco, Á. (2020). *Movilizaciones Etnopolíticas Afromexicanas 2000 al 2010* (Universidad de La Sabana (ed.)).

- CNDH, INEGI, & CONAPRED. (2017). *Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México*. <https://doi.org/978-607-530-057-3>
- Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. (2019). Dictamen con Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Gaceta Parlamentaria*, XXII(N. 5369-VI), 598. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/sep/20190919-VI.pdf>
- CONAPO. (2009). *Consejo Nacional de Población [en línea] esquema conceptual de la marginación*. <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indices/pdfs/005a.pdf>
- CONAPO. (2015). *Infografía Población Afrodescendiente*.
- CONAPRED. (2009). *Exploración antropológica para la formulación de la pregunta sobre las personas afromexicanas en el Censo Nacional de Población y Vivienda y en Encuestas relacionadas* (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (ed.)). COLECCIÓN ESTUDIOS 2009.
- CONAPRED. (2012). *Declaración. Primer Foro Nacional Población Afromexicana y Afrodescendiente en México*. http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=2887&id_opcion=108&op=214
- Consejo Ejecutivo MOST. (2011). *INFORME SOBRE LA REORIENTACIÓN DEL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES “GESTIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES” (MOST)*.
- Cortés, C. E. (2000). *The Children Are Watching: How the Media Teach About Diversity* (Teachers College Press (ed.); 1st ed.).
- Cortés, C. E. (2002). *The Making—and Remaking—of a Multiculturalist* (Teachers College Press (ed.)).
- Crenshaw Williams, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In Routledge (Ed.), *The Public Nature of Private Violence*. (pp. 93–118).

- Cunin, E. (2002). La competencia mestiza. Chicago bajo el trópico o las virtudes heurísticas del mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 11–44.
<https://doi.org/10.22380/2539472x.1253>
- Davidson, D. M. (1981). El control de los esclavos negros y su resistencia en el México colonial, 1519-1650. In Siglo XXI (Ed.), *Sociedades Cimarronas Richard Price (comp.)* (1st ed.).
- De la Serna H., J. M. (2010). Los cimarrones en la sociedad novohispana. *Archipiélago*, 18(No 68), 52–55.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/24399/22931>
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000, (1996).
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Programa Especial de educación intercultural 2014-2018*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014&print=true
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *ACUERDO por el que se da a conocer el Protocolo de la Consulta Libre, Previa e Informada para el Proceso de Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano*. 21/06/2019.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5563844&fecha=21/06/2019
- Diario Oficial de la Federación 09/06/2021. (2021). *CONVOCATORIA a sesiones de la etapa de seguimiento de acuerdos del Proceso de Consulta Libre, Previa e Informada para la Reforma Constitucional y Legal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano*. DOF.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5620729&fecha=09/06/2021
- Diario Oficial de la Federación 30/09. (2019). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y Diversidad en Educación: Una*

aproximación antropológica (FCE (ed.)).

Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, 162–171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394009>

Dietz, G., & Cortés, L. S. M. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Epoca III*, XXV(N. 49), 163–190. https://www.culturascontemporaneas.com/culturascontemporaneas/contenidos/08_Universidades_Interculturales.pdf?fbclid=IwAR3bRD-tgnRThZ_OO3FFrNZS7Q-7qVOuexwsAszai8U3oiSkayrXor0fLbY

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. (Secretaría de Educación Pública & Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (eds.); 1st ed.).

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2013). Una década de educación intercultural en México: Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad. In UIEP, UCIRED, & UPEL (Eds.), *Educación Intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (1st ed., pp. 11–35).

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXV(num. 49). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. In CLACSO (Ed.), *Cultura y neoliberalismo*.

Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud* (Era (ed.); 1st ed.).

Echeverría, B. (2006). Imagen, historia y política. In CICLO & I. Icónica (Eds.), *PIDCE-TV UAM*. https://www.youtube.com/watch?v=kCqB4GxUAsE&ab_channel=visionesdelapalabra

- Enguita, M. F. (2016, January). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Vol. 9 N. 1*, 37–45.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). EDUCACION INTERCULTURAL EN AMERICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333–342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Figuerola, M. G. M. (2010). Mestizaje, cotidianeidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México. In *Mestizaje, diferencia y nación* (pp. 129–170). Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. <https://doi.org/10.4000/books.cemca.164>
- Forbes, J. D. (1969). *The education of the culturally different: A multicultural approach. A handbook for educators*. (Far West Laboratory For Educational Research and Development (ed.)).
- Forbes, J. D. (1982). *Native Americans of California and Nevada* (Naturegraph Publishers (ed.); 1st ed.).
- Forbes, J. D. (1993). *African and Native Americans: the language of race and the evolution of Red-Black peoples* (Board of Trustees of the University of Illinois (ed.); 2nd ed.).
- Fornet-Betancourt, R. (2001, November). LO INTERCULTURAL: EL PROBLEMA DE SU DEFINICIÓN. *Fundación CIDOB*. [file:///C:/Users/olive/Downloads/Fornet-Betancourt \(1\).pdf](file:///C:/Users/olive/Downloads/Fornet-Betancourt%20(1).pdf)
- Franco, J. L. (1981). Rebeliones cimarronas y esclavas en los territorios españoles. In Siglo XXI (Ed.), *Sociedades Cimarronas Richard Price (comp.)* (1era ed.).
- Gaceta de la Comisión Permanente. (2019). *INICIATIVA CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ADICIONAN DIVERSAS DISPOSICIONES A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN MATERIA DEL CRITERIO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN*. LXIV/1SPR-25/97577. https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/97577
- Garrison-Wade, D. F., & Lewis, C. W. (2004). Affirmative Action: history and Analysis. *The Journal of College Admission, Summer*, 23–26.

- Gómez, R. C. (2011). Migraciones forzadas y mercancías en el Caribe en la segunda mitad del siglo XVIII. El asiento de Aguirre y Aristegui. In UNAM (Ed.), *Vicisitudes negro africanas en iberoamérica: Experiencias de investigación* (pp. 51–97).
- Gonzalbo, P. (2013). *La sociedad novohispana : estereotipos y realidades* (El Colegio de México Programa de Educación Digital organismo emisor (ed.)) [Video]. México, D.F. : El Colegio de México, Programa de Educación Digital, 2013.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. In CLACSO (Ed.), *Sociología de la explotación* (pp. 185–205).
- Guerrero, A. (1997). EL LEVANTAMIENTO INDIGENA DE 1994: DISCURSO Y REPRESENTACION POLITICA (ECUADOR). *Temas Sociales, no.19*.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151997000100004&lng=es&nrm=iso
- Guzmán, E. C. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Harp Iturribarría, S. (2019, April). Consulta libre, previa e informada a las comunidades afromexicanas. Para adoptar la reforma constitucional que reconozca al pueblo Afromexicano y sus derechos fundamentales. *Gaceta Parlamentaria*.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-04-25-1/assets/documentos/Harp_foro_consulta.pdf
- Hernaiz, I. (org. . (2004). *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (UNESCO (ed.)). IPE.
- Hernández Castillo, R. A. (1998). Nuevos Imaginarios en torno a la Nación: el movimiento indígena y el debate sobre la autonomía. *Nueva Época, V(num.9)*.
<file:///C:/Users/olive/Downloads/51738-145102-1-PB.pdf>
- Hoffmann, O., & Lara Millán, G. (2012). Reivindicación afromexicana: formas de organización de la movilización negra en México. In CIECS (Ed.), *Becerra, María José; Buffa, Diego; Noufour, Hamurabi y Ayala, Mario. Las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Pasado, presente y*

- perspectivas desde el siglo XXI* (pp. 25–46). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Córdoba. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01287324>
- Illicachi Guzñay, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophía*, 18, 211. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11>
- INCYTU. (2019, February). Personas y comunidades afromexicanas. *FCCyT*, 029, 6. https://www.foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_19-029.pdf
- INEE-UNICEF. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*.
- INEGI. (2015). *Datos de la Población Afrodescendiente en México: Encuesta Intercensal 2015*. http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf%0D
- INEGI. (2018). *Encuesta Intercensal 2015: Marco Conceptual* (INEGI (ed.); 1st ed.). <https://doi.org/304.601072>
- INEGI. (2021). *CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2020. COMUNICADO DE PRENSA NÚM 24/21*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultadoCenso2020_Nal.pdf
- INPI. (2019a). *Pronunciamento del Foro Nacional de los Pueblos Indígenas y Afromexicano*. 9 de Agosto. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/pronunciamento-del-foro-nacional-de-pueblos-indigenas-y-afromexicano>
- INPI. (2019b). *Propuesta de reforma constitucional sobre derechos de los pueblos indígenas y afromexicano*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/646200/inpi-propuesta-reforma-constitucional-sobre-derechos-de-los-pueblos-indigenas.pdf>
- INPI. (2021). *Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos*

Indígenas y Afromexicano. 27 de Julio. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/iniciativa-de-reforma-constitucional-sobre-derechos-de-los-pueblos-indigenas-y-afromexicano?idiom=es>

Kehoe, J. W. (1994). Multicultural Education vs Anti-Racist Education: The Debate in Canada. *Social Education*, 58(6), 354–358.

Koester, A. J. (2017). DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA LA INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA: EL IMPACTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN ESCUELAS PRIMARIAS MULTIÉTNICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO (2012-2017). *COMIE XIV*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2111.pdf>

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural* (Paidós Ibérica (ed.)).

Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism? Will Kymlicka. In P. Hall & M. Lamont & Cambridge University Press (Eds.), *Social Resilience in the Neoliberal Era* (pp. 99–126).

Landers, J. (2005). Una cruzada americana: expediciones españolas contra los cimarrones en el siglo XVII. In Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.), *Pautas de convivencia étnica en la América Latina colonial: (indios, negros, mulatos, pardos y esclavos) Juan Manuel de la Serna (Coord.)* (1era ed.).

Lao-Montes, A. (2009, July). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. *University of Massachusetts at Amherst*.
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a12.pdf>

Lara Millán, G. (2010). *Una corriente etnopolítica en la Costa Chica* (Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, L'institut de Recherche pour le Developpement, Instituto de antropología e Hsitoria, Universidad Nacional Autónoma de México, & Colección Africanía (eds.)).

Lara Millán, G. (2014). Negro-Afromexicanos: Formaciones de alteridad y reconocimiento étnico. *Revista de Estudios & Pesquisas Sobre as Américas*, V.8(N.1), 149–175.

Lara Millán, G. (2017). Visibilización en los censos. Afrodescendientes en la Encuesta

- Intercensal 2015 en México. *Legajos Boletín Del Archivo General de La Nación*, Num. 12, 95–129.
- Leyton Navarro, C., & Muñoz Arce, G. (2016, June). Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Núm. 65*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357546620002>
- Logan, R. W. (1954). *The Negro in American life and thought: the nadir, 1877-1901* (Dial Press (ed.)).
- López Chávez, A. N.-H. (2018). La movilización etnopolítica afromexicana de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca: logros, limitaciones y desafíos. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(52), 1–33. <https://doi.org/10.18504/pl2652-010-2018>
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A Critical Examination of Anti-Racist Education. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION*, 19(4).
- Marc, A. (2009). *Delivering Services in Multicultural Societies* (The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank (ed.)). The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8049-9>
- Maríñez, P. (1997). Esclavitud y economía de plantación en el Caribe. *Sotavento Instituto De Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana*, 1(No.2), 83–102. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8747>
- Martínez de Codes, R. M. (1995). De la reducción a la plantación. La utilización del esclavo negro en las haciendas jesuitas de la América española y portuguesa. *Revista Complutense de Historia de América*, Num. 21, 85–122.
- Masferrer León, C. V. (2021). Coords. Tipa, Juris Velasco Cruz, Saúl Nuño Gutiérrez, Uriel. La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. In Universidad Pedagógica Nacional (Ed.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación* (1era ed., pp. 187–207).
- Mateos Cortés, L. S. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada.

- May, S. (1999). Introduction: Towards Critical Multiculturalism. In S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Falmer Press.
- MOST/UNESCO. (1994). *Boletín de MOST No. 1*.
- Naim, M. (2000). Fads and Fashion in Economic Reforms: Washington Consensus or Washington Confusion? *Third World Quarterly*, 21(3), 505–528.
<https://www.jstor.org/stable/3993336>
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. (Teachers College Press (ed.); 1st ed.). A 1999 American Educational Studies Association Critics' Choice Selection.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (Pearson (ed.); 7th ed.).
- Oliart, P. (2011). *El Estado Peruano y las Políticas sociales dirigidas a los Pueblos Indígenas en la década de los 90*. Instituto de Estudio Peruanos/ CLASPO/ University of Texas. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/04.pdf>
- Olivier, G. . (2016). *Educación, Política y Movimientos Sociales* (UAM (ed.)).
- Olveda Legaspi, J. (2013). La abolición de la esclavitud en México, 1810-1917. *Signos Históricos*, num.29(enero-junio), 8–34.
- Pérez de Ribas, A. (1896). *Crónica e historia religiosa de la provincia de la Compañía de Jesus de México en Nueva España* (Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús (ed.)).
- Pineda, E. J. (2021). *SCJN invalida artículos sobre Educación Indígena de la Ley General de Educación por falta de consulta previa*. EF Educación Futura.
<http://www.educacionfutura.org/scjn-invalida-articulos-sobre-educacion-indigena-de-la-ley-general-de-educacion-por-falta-de-consulta-previa/>
- Programa Universitario México Nación Multicultural. (2016). *Afroamérica. La tercera Raíz*. UNAM.
<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/afroamerica/antecedentes/antecedentes01.html>

- Programa Universitario México Nación Multicultural. (2019). 76.- *¿Qué importancia tuvieron las llamadas Declaraciones de Barbados I y Barbados II?* LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO 100 PREGUNTAS.
http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=76&tema=7
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (1994). *Indigenous People and Poverty in Latin America An Empirical Analysis* (The international Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank (ed.)).
<http://documents.worldbank.org/curated/en/541051468757195444/pdf/multi-page.pdf>
- Quecha Reyna, C. (2020). Notas etnográficas sobre el racismo: una perspectiva reflexiva. *Rutas de Campo*, 4, 117–126.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/rutasdecampo/article/view/15537/16576>
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o américa en el moderno Sistema Mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. América: 1492-1992, Vol.XLIV(No.4)*, 584–591.
- Restall, M. (2005). Conquistadores negros: Africanos armados en la temprana hispanoamérica. In U. N. A. de México (Ed.), *Pautas de convivencia étnica en la América Latina colonial: (indios, negros, mulatos, pardos y esclavos) Juan Manuel de la Serna (Coord.)* (1st ed.).
- Reyes Larrea, I., Rodríguez, N., & Ziga, J. F. (2009). *De Afromexicanos a Pueblo Negro* (UNAM (ed.); 1st ed.).
<https://www.nacionmulticultural.unam.mx/afromexicanos/index.html>
- Reyes Lugardo, M. A. (2019). Historia de los Afrodescendientes en México: buscando otros horizontes emancipatorios. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 116, 77–98.
- Reynoso Medina, A. (2011). Negros, Mulatos y Pardos de la costa chica guerrerense en el movimiento independentista. In UNAM & Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (Eds.), *Vicisitudes negro africanas en iberoamérica: Experiencias de investigación* (1era ed., pp. 171–194).

- Rockwell, E. (2018). ¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? In CLACSO (Ed.), *Vivir entre Escuelas: Relatos y presencias* (1st ed., pp. 845–851).
- Rockwell, E., & Apodaca, E. G. (2016). ANTROPOLOGÍA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN MÉXICO, 1995-2009. *Cuadernos Del Sur Revista de Ciencias Sociales (CIESAS, INAH)*, 21(41), 6–30.
- Rodríguez, N. (2009). “De afroestizos a pueblo negro.” In UNAM (Ed.), *Foro Afromexicanos, de afromexicanos a pueblo México*.
- Rojas-Cortés, A., & González-Apodaca, E. (2016). The Nature of Interactions in Mexican Higher Education with an Intercultural Approach. *LiminaR*, 14(1), 73–91.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rosillo Martínez, A. (2017). Pluralismo Jurídico en el constitucionalismo mexicano frente al nuevo Constitucionalismo Latinoamericano. *Direito & Práxis*, 08(N.4), 3037–3068.
<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/31224>
- Schmelkes, S. (2004). La política de la educación bilingüeintercultural en México. In UNESCO (Ed.), *EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 185–196). IPE.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Boletín No.98 Contribuirán foros de consulta a una nueva y avanzada base jurídica para regir la educación del país: Esteban Moctezuma*. 11 de Julio 2019. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-contribuiran-foros-de-consulta-a-una-nueva-y-avanzada-base-juridica-para-regir-la-educacion-del-pais-esteban-moctezuma-barragan>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (Prometeo Libros (ed.); 1st ed.).

- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (Prometeo Libros (ed.); 1a ed.).
- SEGOB, & INPI. (2019). *PROTOCOLO DE LA CONSULTA LIBRE, PREVIA E INFORMADA PARA EL PROCESO DE REFORMA CONSTITUCIONAL Y LEGAL SOBRE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFROMEXICANO*.
<http://www.inpi.gob.mx/gobmx-2019/convocatorias/inpi-protocolo-consulta-reforma-constitucional-derechos-pueblos-indigenas.pdf>
- Semo, E. (2019). *La conquista: Catastrofe de los pueblos originarios - I los actores: amerindios y africanos, europeos y españoles* (Siglo XXI (ed.)). UNAM.
- SEP. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*.
- SEP, & CGEIB. (2011). *Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México: La diversidad Cultural (Marco Conceptual)* (Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México, SEP, & CGEIB (eds.); 1st ed.).
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Minority Education : From Shame to Struggle Multilingual Matters* (Multilingual Matters (ed.)).
- Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64–88. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x>
- Tapia, L. (2006). *La invención del núcleo común: ciudadanía y gobierno multisocietal* (Muela del Diablo Editores (ed.)). Colección Autodeterminación.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Bolivia/cides-umsa/20120831043520/tapia.pdf>
- Tapia, L. (2010). Formas de Interculturalidad. In Intituto Internacional de Intergración / Convenio Andrés Bello (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 63–73).

The World Bank. (2001). *PROJECT APPRAISAL DOCUMENT ON A PROPOSED LOAN IN THE AMOUNT OF US\$62.16 MILLION TO THE REPUBLIC OF GUATEMALA FOR THE UNIVERSALIZATION OF BASIC EDUCATION PROJECT*.

Torres, C. A. (2006). *Educación y Neoliberalismo: Ensayos de oposición* (Popular (ed.)).

Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)* (Tusquets / Quinta del Agua (ed.)).

Van Cott, D. L. (2003). Institutional Change and Ethnic Parties in South America. *Latin American Politics and Society*, 45(No. 2), 1–39.

Vargas Moreno, P. A. (2019). *Tesis de Doctorado: Más allá de la dicotomía “ desde arriba ” vs. “ desde abajo ”: Educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vásquez Bracamontes, S. J. (2020). *El proceso Organizativo afromexicano: El análisis de la lucha por el reconocimiento constitucional de la Costa Chica de Oaxaca* [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16603/2/TFLACSO-2020SJVB.pdf>

Velázquez, M. Elisa, & Iturralde Nieto, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación* (CONAPRED & INAH (eds.); 2da ed.).
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Velázquez, María Elisa. (2016). Balances y retos de los estudios antropológicos sobre poblaciones afrodescendientes en México. *Anales de Antropología*, 50(2), 177–187.
<https://doi.org/10.1016/j.antro.2016.05.007>

Velázquez, María Elisa, & Hoffmann, O. (2007). Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología. *Diario de Campo*, 91, 62–68. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00463308>

Velázquez, María Elisa, & Iturralde, G. (2016, May). Afromexicanos: reflexiones sobre las

- dinámicas del reconocimiento. *Anales de Antropología*, 232–246.
www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(52), 103–112.
- Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la Interculturalidad. In Instituto Internacional de Integración/Convenio Andrés Bello (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (1st ed., pp. 9–62).
- Vila Vilar, E. (1977). *Hispanoamérica y el comercio de esclavos* (Escuela de Estudios Hispanoamericanos (ed.)). <https://books.google.com.mx/books?id=xzp6AAAAMAAJ>
- Vila Vilar, E. (1987). Aspectos marítimos del comercio de esclavos con hispanoamérica en el siglo XVII. *Revista de Historia Naval*, año V(Num. 19). <https://doi.org/-0212-467X>
- Wade, P. (2003). Repensando el Mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273–296. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181009>
- Wade, P. (2006). *ETNICIDAD , MULTICULTURALISMO Y POLÍTICAS SOCIALES EN LATINOAMÉRICA : Poblaciones afrolatinas (e indígenas)* (Tabula Rasa (ed.)).
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. In Universidad del Cauca, E. Restrepo, & A. Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De)Coloniales De Nuestra Época* (Universidad Andina Simón Boliva & Abya Yala (eds.)).
<http://www.clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Instituto Internacional de Integración / Convenio Andrés Bello (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (1st ed., pp. 75–96).

Williams, E. (2011). *Capitalismo y Esclavitud* (Traficantes de Sueños (ed.)).

Woodson, C. G., & Wesley, C. H. (1922). *The Negro in our history* (The Associated Publishers (ed.)).