

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

RAZA, RACISMO Y EDUCACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:
JILL RENEE GNADE

ASESOR DE TESIS:
DR. CARLOS LENKERSDORF

COMITÉ TUTORAL:
DR. HORACIO CERUTTI GULDBERG DR. JESÚS SERNA MORENO

CIUDAD UNIVERSITARIA MÉXICO D.F. AGOSTO DE 2008



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.

A Joaquín, por estar a mi lado siempre

Agradecimientos

Quisiera agradecer, primeramente, al Dr. Carlos Lenkersdorf, mi director de tesis, quien desde un inicio me ha guiado con mano liviana pero constante a través de estos últimos años y, que me abrió un mundo nuevo y fascinante en el aprendizaje de la lengua y cosmovisión tojolabal. Agradezco también a los miembros del comité tutorial y a los sinodales, quienes se encargaron de la siempre laboriosa tarea de revisar, corregir y discutir este trabajo. Específicamente, al Dr. Horacio Cerutti, cuyas revisiones minuciosas y comentarios constructivos me ayudaron a reforzar este documento. Al Dr. Jesús Serna, por ser fuente de inspiración en el tema tan delicado como es el racismo y por mostrar entusiasmo desde la primera vez que escuchó las ideas aquí plasmadas. Al Dr. Eduardo Serrato, quien me ha brindado siempre su apoyo incondicional, tanto en el desarrollo de mi vida profesional como en el moral, para el desempeño y la ejecución de esta tesis. Y a la Dra. Margarita Favela, quien me aproximó a las diferentes metodologías y técnicas para facilitar este trabajo de investigación, además de compartir sus siempre valiosas opiniones y sugerencias.

No puedo dejar de agradecer a la Academia Mexicana de Derechos Humanos, en especial a René Loyo, por haberme brindado la oportunidad de

trabajar en el tema del racismo y en la coordinación del diplomado ofrecido conjuntamente por la UPN: "Educación Intercultural Bilingüe." De estas actividades comprometidas, que incluyó mi primer viaje a la zona indígena de Chiapas, nació mi inquietud para iniciar esta investigación.

Extiendo mi inmenso agradecimiento a los profesores bilingües por su valentía a la hora de compartir sus experiencias personales y profesionales dentro de la institución educativa. A su vez, doy gracias a la comunidad tojolabal San Miguel Chiptik y en especial a Carmelino por su hospitalidad y afecto.

A María del Carmen Negrín, Directora de la Escuela de Primaria Francisco I. Madero en San Lorenzo, Edo. De México, por proporcionarme los materiales escolares. Junto con ella, agradezco a Eduardo Popoca y a Gemma, con quienes pude compartir numerosas conversaciones sobre el tema. Fueron conversaciones a veces difíciles, pero siempre honestas y enriquecedoras.

Igualmente quiero agradecer los ánimos y los apoyos que me brindaron amigos, compañeros, familiares que han sido muy valiosos en este largo camino. En especial menciono a mi amiga y compañera del posgrado Marcela Márquez, a quien le agradezco su solidaridad, y las largas conversaciones filosóficas con un buen café mexicano siempre a nuestro lado. A mi querida amiga Gaby y a Eduardo, gracias por su amistad y su hospitalidad. A Magdalena, Lucas y Kristina, compañeros del curso de *Lengua y Cultura*

Tojolabal, quienes me inspiraron y a la vez de brindarme su cálida amistad. Doy gracias de manera muy especial, a Fiorella Levi, descansa en paz, y a toda la familia Levi y a Armando, por su apoyo. A María Elena Sánchez, por su amistad y por ayudarme con los trámites. Y finalmente quiero mencionar a mi familia, a mis padres y especialmente a mi hermana Jana, quien siempre me brinda apoyo emocional y logístico con todo su cariño y eficacia.

Sobre todo, le debo mi profundo agradecimiento a la UNAM, y en especial a la DGEP, la cual sin su generoso apoyo económico no hubiera sido posible terminar con éxito este trabajo. Doy gracias a todos los profesores que he tenido durante este camino del posgrado, quienes han sido fuentes de inspiración y ejemplos a seguir. También al personal tanto académico como técnico de la Coordinación de Estudios Latinoamericanos, por haberme brindado el apoyo necesario para lograr imprimir la última página de esta tesis. Gracias a todos.

ÍNDICE

Introducción	8
I. Contexto Global: Posmodernidad y diversidad	9
II. Estado actual del conocimiento sobre el tema	15
III. Fundamentación teórica-metodológica	17
Capítulo 1.- Desde la alteridad al racismo, un camino por recorrer	19
1.1 El otro en la mira	22
1.1.1 ¿Quiénes son los otros?	26
1.1.2 ¿Cómo se construye al otro?	30
1.2 Raza y racismo	35
1.2.1 Definiendo el racismo	38
1.2.2 Las nuevas formas del racismo	40
1.2.3 El racismo desde el poder institucional	42
1.2.4 El Estado y el racismo	45
Capítulo 2.- Racismo y mestizaje en México	50
2.1 El racismo poscolonial	55
2.2 La raza cósmica: ¿mestizaje racista?	62
2.3 El indígena desde el mestizaje	67
Capítulo 3.- ¿Libros de texto discriminatorios?	72
3.1 Primer y segundo grados	76
3.2 Tercer grado	78
3.2.1 Estado de México	79
3.2.2 Chiapas	83
3.3 Cuarto grado	89
3.4 Quinto grado	98
3.5 Sexto grado	103

Capítulo 4.- ¿Racismo en los nuevos cuadernos interculturales?	110
4.1 Primer y segundo grados	116
4.2 Tercer y cuarto grados	119
4.3 Quinto y sexto grados	125
Capítulo 5.- Maestros bilingües: Voces desde la frontera identitaria	136
5.1 Los maestros y el racismo	138
5.2 ¿Educación bilingüe?	144
5.3 La enseñanza de las lenguas 145	
5.4 Otro aprendizaje, otra educación	147
5.5 Incompatibilidad educativa	149
Capítulo 6.- Alteridad profunda: Los tojolabales	155
6.1 Los tojolabales	158
6.2 La intersubjetividad	160
6.3 El concepto de autoridad	162
6.4 El “nosotros” y la autoridad	163
6.5 Otra lógica, otra cosmovisión 165	
6.6 La asamblea	166
Conclusiones	170
Bibliografía	177

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I. Contexto global: Posmodernidad y diversidad

Mientras nos embarcamos en el nuevo milenio, presenciamos un contexto histórico del mundo occidental “moderno” o “posmoderno”, en donde poco a poco se han ido cuestionando y desconstruyendo muchas de las certezas antes veneradas como verdades absolutas. En el año 1962 el físico Thomas Kuhn publicó *La Estructura de las revoluciones científicas*, un libro pionero que cuestionó la objetividad de las ciencias. A partir de entonces, tanto las ciencias duras como las sociales han sido influenciadas por la llamada era posmoderna y el paradigma deconstructivista desarrollado por pensadores como Jacques Derrida.

De este continuo cuestionamiento y también de los contactos cada vez más frecuentes entre los pueblos y las personas, gracias mayormente a la tecnología y los medios de transporte, emerge una intensificación de la preocupación por “el otro” y “los otros”. Actualmente los temas de la diversidad cultural y el multiculturalismo están de moda, como respuesta al nuevo paisaje social surgido de las migraciones hacia los países metrópoli. Esto conlleva implicaciones muy amplias en cuanto a asuntos culturales, sociológicos, antropológicos, económicos, políticos y educativos para las culturas dominantes de casi todos los países del mundo.

El multiculturalismo pretende lograr una convivencia pacífica entre las culturas a través de la tolerancia, empezando por un reconocimiento oficial

de la existencia de diferentes culturas y tradiciones habitando en un solo Estado-nación.

La gran mayoría de los países de América Latina, en los años noventas, modificaron sus constituciones para reconocer la existencia de la pluriculturalidad dentro de sus fronteras (Gros 2000:173). México es un buen ejemplo de estos cambios. El artículo Cuarto de la Constitución Política de México modificado en 1992 reza:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (citada en Gros 2000:172-173).¹

Este tipo de reconocimiento jurídico es nuevo y, siempre y cuando se lleva a la práctica jurídica o educativa, tendría implicaciones muy profundas. Es en el ámbito educativo de los países latinoamericanos dónde más se pretende aterrizar e implementar estos reconocimientos del multiculturalismo. El nombre más típico para las nuevas políticas educativas que nace de la teoría multiculturalista es Educación bilingüe intercultural. Veamos algunos ejemplos de cambios constitucionales de varios países de la región que cuentan con una población indígena sustanciosa.

Ecuador:

¹ El autor Gros señala que, en el caso mexicano, este reconocimiento resulta puramente declarativo, ya que no se introduce explícitamente derechos colectivos específicos para los asuntos territoriales, educativos o gubernamentales.

Artículo 68: El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Artículo 69: El Estado garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe: en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural (Ibíd.: 174).

Colombia:

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Ibíd.:175).

Bolivia:

Artículo 1. Para la transformación constante del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales: (...) 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres. Artículo 3. Son objetivos y políticas del sistema educativo Nacional: (...) 5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna (Ibíd.: 175).

Dentro del ámbito educativo de estos países, el multiculturalismo, entendido como la simple convivencia entre diferentes culturas, se torna en un enfoque más ambicioso aun, la interculturalidad. La educación intercultural supone un trato y una valoración por igual *entre* culturas. Se resalta la preposición “entre” que lleva a pensar en una relación de igualdad entre culturas. Estos cambios y términos nacieron en los países metrópoli en las ideas de igualdad de la Revolución francesa, y culminaron dentro de los movimientos de derechos civiles en EEUU. Luego, a través de la globalización y las organizaciones internacionales, fueron exportados y encontraron eco en sus

excolonias de América Latina, donde han sido incluidas, tanto en las constituciones como en las políticas educativas.

En los fundamentos del mundo occidental, específicamente en los argumentos de Aristóteles sobre los “esclavos naturales,” hallamos las bases que ayudaron a justificar la colonización y la explotación por parte los imperios europeos de muchos lugares del mundo; la jerarquización y la categorización en “razas” de las culturas encontradas en sitios lejanos. Estas personas son concebidas como naturalmente inferiores, como bárbaros o paganos. La “raza” es un concepto o categoría occidental que viene a calmar las conciencias de los conquistadores y a justificar la subyugación de muchos pueblos africanos, americanos y orientales. Desgraciadamente esta jerarquización y superioridad imaginada de los pueblos “blancos” europeos sigue cobrando peso hoy. Por lo tanto, corrompen los intentos de reconocer y valorar por igual las diferencias culturales desde las culturas dominantes occidentales. Aunque desde la ciencia actual sabemos que biológicamente las razas “puras” no existen, el concepto de “raza” sigue siendo relevante como construcción o imaginario social en muchas partes del mundo, incluyendo México y el resto de América Latina.

De allí surge el problema planetario llamado racismo. Este fenómeno resbaloso y nefasto se basa en la creencia de superioridad de uno frente al otro y tiene su raíz en el concepto de raza ya señalado. El racismo pareciera estar actualmente en aumento a causa de los grandes movimientos migratorios puestos en marcha por la globalización, lo cual ha creado más pobreza para la mayoría de los habitantes del mundo. Es erróneo pensar que el racismo es un

fenómeno exclusivo de los Estados Unidos, Europa y Sudáfrica, también se puede percibir en países que fueron colonizados por Europa, como México y los demás países de América Latina. El racismo más potente de estos países es ejercido por los sujetos y organizaciones de las culturas dominantes, sean “blancos” o “mestizos,” en contra de los pueblos originarios (el “otro” por excelencia en América Latina), de la gente africana o “negra”, los judíos y los orientales, entre otros. Este fenómeno se puede percibir tanto a nivel personal como a nivel institucional; este último es de especial interés para esta investigación.

Para poder enfrentar el racismo crónico, los pueblos originarios y discriminados en muchas partes del mundo han intensificado su búsqueda para valorizar o reivindicar su existencia como entidades distintas y autónomas. A raíz de esta problemática han surgido movimientos como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que han tenido repercusiones tanto a nivel nacional como internacional. Los pueblos originarios siguen, a pesar de más de quinientos años de discriminación, conservando su propia cultura y, por lo tanto, su propia visión y método educativo.

En Occidente y su periferia, la escuela y los contenidos escolares constituyen un ámbito privilegiado en dónde los imaginarios de las culturas dominantes y sus creencias de superioridad pueden manifestarse. En México, en el artículo cuarto de la Constitución, reformado en 1992, a través del cual se reconoce la pluriculturalidad del país. A su vez, se espera que el valor de la

diversidad cultural sea manifestado en los proyectos de educación escolar oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

¿Por qué es importante una investigación acerca del concepto de raza y la existencia del racismo institucional en los contenidos escolares mexicanos? El término raza sigue estando vigente como categoría social en México, aunque se disfraza o se esconde detrás de otros conceptos con menos tabúes. Además, dada la importancia de la escolarización como “rito de paso” (Illich: 1970:63) generalizado y obligatorio, es fundamental indagar sobre este tema y sus consecuencias para la población en general y, especialmente, para las culturas indígenas. Este tema es pertinente no solamente para México, sino también para los demás países de América Latina, especialmente para los que cuentan con una numerosa población indígena.

A su vez, México constituye un país clave dentro de América Latina; por un lado existe una negación y rechazo de todo lo indígena, y por otro - comparado con los otros países latinoamericanos- se ensalza mucho más un gran pasado indígena. La pregunta es ¿en dónde quedan los indígenas actuales? Esta relación paradójica se destaca en la glorificación del pasado indígena en los murales de Diego Rivera, y la situación mucho menos gloriosa de los pueblos originarios contemporáneos (Florescano 1997:13). México es un país fascinante y único dentro de América Latina por haber construido, a partir del concepto de la “raza cósmica” de José Vasconcelos, un imaginario racial de superioridad del mestizo, el cual de cierta manera niega las raíces tanto europeas (generalmente españoles) como indígenas.

II. Estado actual del conocimiento sobre el tema

En la búsqueda bibliográfica llevada a cabo hasta el momento no he encontrado fuentes que vinculen específicamente raza y racismo con la educación escolar en el contexto mexicano o latinoamericano. Sin embargo, existen muchos estudios que rozan el tema y, por lo tanto, han contribuido a este trabajo de investigación. En los últimos años se han publicado varios estudios acerca del tema del racismo en México por autores como Alicia Castellanos, Olivia Gall, y Esther Kravzov. Entre estas autoras la más prolífica es Castellanos, quien se dedica a tratar el tema del racismo directo y palpable que persiste en los estados y regiones del sur del país como Chiapas y Yucatán. Ella también ha compilado el trabajo de varios autores sobre el tema en *Las Imágenes del racismo en México* y en *Nación, Racismo e Identidad*. Olivia Gall trabaja el racismo dentro de las relaciones sociales en Chiapas específicamente. Kravzov organizó un Coloquio Internacional titulado “Mestizaje y Racismo” en la UNAM en el 2002 y ha publicado varios estudios sobre el tema. La aportación principal que reúne y hace el trabajo de estas tres investigadoras es la concientización en México de un racismo vivo y abierto. Exploran sus vertientes violentas y simbólicas que subyacen la vida cotidiana mexicana y constituye un trabajo sumamente necesario para empezar a conocer el problema dentro del territorio nacional.

En 2005 se publicó *Eugenesia y racismo en México*, de Laura Suárez y, en 2007, Beatriz Urías Horcasitas publicó *Historias Secretas del Racismo en*

México (1920-1950). Estos dos libros abordan una temática similar, la de la eugenesia racista posrevolucionaria y abarcan el mismo periodo del Siglo XX, de los años veintes hasta los cincuentas, o hasta los sesentas en caso de Suárez. *Eugenesia y racismo en México* explora y analiza nítidamente el funcionamiento de organizaciones posrevolucionarias como “La Sociedad Mexicana de Eugenesia para el Mejoramiento de la Raza” (SME) y describe la amplia aceptación y recepción de cuyos estudios darwinistas dentro de los niveles más prestigiosos de la comunidad científica mexicana de aquel entonces. La ideología científica impulsó “el mejoramiento de nuestra raza a partir de “desindianizar” a la población y blanquearla, preferentemente con sangre europea, mediante un discurso de corte evolucionista spenceriano” (Suárez 2005:10). Urías Horcasitas, en un libro importante y fascinante, observa la influencia de las ideas Nazis del fascismo en América Latina como informantes de las políticas eugénicas de blanqueamiento. Característicamente, cita una revolución antropológica en México como fuente del “planteamiento utópico” y la idea de crear un “nuevo hombre,” construido a partir de la revolución mexicana y que va tejiendo “el hilo invisible del racismo mexicano” (Urías 2007: 22).

En cuanto a visiones críticas de la educación indígena en México encontramos *Los indios en las aulas* de Benjamín Maldonado, un libro verdaderamente crítico hacia la institución escolar que incursiona en contextos ajenos y autóctonos. Él trata de especificar los problemas de la educación indígena en México desde una perspectiva indígena. *El curriculum oculto* de Jurjo Torres es un libro clásico que esclarece las intenciones políticas detrás de

los planes y programas. Otro libro que vincula el racismo, pero en esta ocasión con la educación española, se titula *Racismo y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza* de Cameron McCarthy. También encontramos estudios críticos de la educación bilingüe y bicultural (ahora intercultural) en México como el libro de Beatriz Calvo y Laura Donnadieu, titulado *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* Este libro problematiza el papel de los maestros bilingües y también la misma institución de Educación Indígena.

III. Fundamentación Teórica-Metodológica

En las siguientes páginas de esta tesis haremos una indagación cualitativa y deductiva sobre la posible existencia del racismo institucional en el discurso y los contenidos educativos mexicanos. Para llegar a ello primeramente se hace un acercamiento teórico-conceptual sobre cómo se construye al otro y cómo opera el racismo desde los fundamentos de la experiencia humana, la relación con el otro y la alteridad extrema. Asimismo, ofrecemos un postulado teórico sobre cómo se manifiesta el racismo desde el poder institucional.

Seguidamente, en el Capítulo 2 se aborda el contexto mexicano específicamente y la dinámica post-colonial de una víctima que victimiza. Recorreremos elementos específicos del contexto histórico mexicano, el elemento racial dentro del discurso del mestizaje y el racismo existente en el México contemporáneo. Ello sin olvidar la importancia de este tema para el resto de América Latina, especialmente relacionada con las políticas de

blanqueamiento de finales del Siglo XIX y de genocidio cometido en contra de los pueblos indígenas.

Una vez consolidadas tanto la base teórico-conceptual como socio-histórico del problema aterrizamos en los contenidos escolares, específicamente en los libros de texto de primaria y en los nuevos materiales auxiliares titulados “Cuadernos Interculturales”, preparados para los niños indígenas. Al contrario del discurso de la nueva política intercultural, lleno de buenas intenciones, es dentro de estos libros dónde se pueden ver manifestadas las supuestas y verdaderas intenciones, la imagen que se maneja de los indígenas y las opiniones de los que están en el poder con relación a sus otros y con la diversidad cultural. Para ello utilizo las herramientas que proporciona el Análisis Crítico del Discurso y de la Semiótica.

De los libros de texto pasaremos en un capítulo que recoge información y testimonios de varios maestros bilingües, específicamente en cuanto a sus experiencias con el racismo y sus desafíos como maestros dentro del sistema educativo. Exploraremos también diferencias culturales que hacen el aula un lugar ajeno al contexto educativo de la comunidad. Finalmente, en el último capítulo expondremos y analizaremos un ejemplo de alteridad profunda, el de los maya-tojolabales, poniendo énfasis en su concepto de autoridad y en la importancia del “nosotros” dentro de su cultura.

CAPÍTULO 1

DESDE LA ALTERIDAD AL RACISMO: UN CAMINO POR RECORRER

*Si algún fantasma ha recorrido alguna vez el mundo,
ése es el racismo.
Rigoberta Menchú Tum*

*Nada teme más el hombre
que ser tocado por lo desconocido
Elías Canetti*

CAPÍTULO 1.-

DESDE LA ALTERIDAD AL RACISMO: UN CAMINO POR RECORRER

El problema de la desigualdad y el maltrato entre los grupos humanos nos ha acompañado desde el mismo momento en que fue poblada la tierra. Basta una mirada en el espejo retrovisor para darnos cuenta de esta problemática, pues allí se encuentran múltiples testimonios de guerras, esclavitud y explotación de unos por otros. En Occidente, el “hegemon” actual, los principios igualitarios de la Ilustración han dado paso a un conjunto de ideas según las cuales todos los seres humanos deberían ser iguales ante la ley y todos los grupos o culturas humanas deberían tener los mismos derechos y deberes. Estos se explicitan en las constituciones, doctrinas democráticas y el discurso de los derechos humanos, el derecho a la diferencia y la no discriminación para todos. No obstante y a pesar de estos principios, los humanos contemporáneos han sido incapaces de llevarse bien sin conflictos, odios, imposiciones y tratos desiguales. Existe un trecho muy amplio entre la teoría y la práctica en este sentido y se sabe que paradójicamente, la globalización y su agregado, la migración han agudizado el racismo, la discriminación, y las desigualdades en general.

El metarrelato de los derechos humanos y su lucha en contra del racismo ha logrado una especie de censura del tema en general. El racismo se ha vuelto tabú en las sociedades occidentales, virtualmente nadie se asume como tal. Sin embargo, no ha desaparecido como fenómeno, ni la vigencia de 'raza' como concepto, a pesar de las campañas discursivas y educativas persistentes por parte de la UNESCO, las ONGs, los científicos y los gobiernos. Lo que resulta preocupante es que el racismo pareciera estar en aumento como acompañante desventurado del fenómeno migratorio. Uno de los límites del discurso a favor de la diferencia y en contra del racismo quizás sea que constituyen discursos que promueven cambios profundos en la manera de comportarse con el 'otro', mientras que no incurre en la necesidad de cambiar la construcción o representación que la sociedad dominante ha hecho del otro (Pérez 1996:84).

Además de una censura del tema en general y un metarrelato superficial, conllevan a camuflar y distorsionar el tema considerablemente, puesto que el término 'racismo' ha sido ampliado a tal grado, que existe una proliferación de definiciones y una confusión sobre quién o quiénes son víctimas del racismo. El racismo no ha de confundirse con otros fenómenos como el sexismo, el machismo, el clasismo, etc. No es sinónimo de discriminación. Ha surgido dentro del discurso un "racismo" posmoderno en contra de la mujer, los jóvenes, los homosexuales, los ancianos, los pobres, etc. Estas definiciones trivializan el racismo o la discriminación racial que se basa en la idea imaginaria de raza, el cual constituye un fenómeno que merece un análisis y un concepto propio.

A partir de estas preocupaciones iniciales, pensamos que sería provechoso analizar el tema del racismo a partir de la alteridad, o la otredad, poniendo énfasis en la construcción etnocéntrica que se hace del otro. Por tanto y seguidamente, se abordará el racismo, en sus dos manifestaciones fundamentales: el racismo directo, abierto y consciente; y el racismo indirecto, encubierto e inconsciente. Intentaremos lograr una nueva forma de aproximarnos al racismo indirecto en un plano no necesariamente intencional. El objetivo principal de esta reflexión es lograr entrelazar los procesos socio-psíquicos que conforman la construcción del “otro” con el fenómeno del racismo, haciendo énfasis en el racismo en el ámbito latente o inconsciente, del tipo que se manifiesta en el ámbito institucional.

1.1 El otro en la mira

¿Quién es el otro? ¿Es el cercano o el alejado? ¿Cómo y desde dónde se construye un imaginario del otro? ¿Existen grados de diferencia o diferentes tipos de otros? A lo largo de las siguientes páginas intentaremos aproximarnos a las respuestas de estas preguntas.

En la vida humana la preocupación por el ‘otro’ y lo otro no es nueva, de hecho para los seres vivos, el relacionarse y contactarse con ‘otros’ es vital. Sin el “otro” no existimos. Somos entes sociales y no sobreviviríamos en el vacío. El “otro” forma parte trascendental de la identidad. Por lo tanto, somos parte de los otros, y ellos son, a su vez, parte nuestra.

La manera en que los seres humanos se relacionan entre sí individualmente o en grupos y cómo a su vez, construyen o representan a sus 'otros', son procesos complejos de psicología individual y colectiva. La alteridad, tanto en el sentido individual como en el cultural,¹ se infiltra en todas las relaciones y los ámbitos de la vida humana. Es a través de la relación y la comparación con el otro que uno logra definirse a sí mismo. En este sentido, no es solamente que el individuo y el colectivo construyen al otro, sino que el otro también le constituye a uno (Diccionario de Filosofía Latinoamericana (DFL) 2002:17).

En el marco del debate posmoderno ha surgido, a propósito de la proclamada muerte del sujeto cartesiano, una exaltación de la diversidad cultural y el multiculturalismo y, a la vez, una preocupación por el otro y lo otro. La otredad ha sido explorada y profundizada desde varias disciplinas occidentales tales como la literatura, la filosofía, el psicoanálisis, la antropología y la sociología.

Desde la perspectiva de la filosofía occidental, la alteridad ha sido utilizada de manera comparativa, de Platón hasta el presente, para "identificar las categorías centrales de sus filosofías, mediante su opuesto radical" (Martínez 2002:76). En este sentido el otro me constituye, me hace consciente de mi identidad y mi personalidad dentro de mi propia cultura. Según el *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*, la alteridad se define como un "término que se aplica al descubrimiento que el "yo" hace del "otro", lo que hace surgir una amplia

¹ Por cultura entendemos el "sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, los cuales son transmitidos de generación en generación" (García O'Meany 2002 :99).

gama de imágenes del “otro”, del “nosotros”, así como visiones del “yo” (DFL 2000:17). En cierto sentido, estas imágenes que se construyen del otro se vuelven representaciones o estereotipos de gente que habitan en mundos y ámbitos radicalmente distintos.

Dentro del género discursivo y artístico de la literatura, el “otro” ha sido un tema central. “La literatura ha compartido desde sus orígenes, ya que no podía ser de otra manera, esta dualidad de las relaciones humanas y ha asumido que ‘lo otro’ –unas veces, hostil, otras, indiferente o amistoso- representa un elemento ineludible en la condición humana” (García Tortosa 1994:73). El aporte de la literatura sobre la alteridad también ha resaltado la necesidad del mecanismo de extrañamiento frente al otro y no sólo el re-conocimiento de lo que uno ya conoce. El proceso de extrañamiento pudiese llevar a una posibilidad de autorreflexión y/o autocrítica más profunda al contrario de una confirmación de lo que uno ya sabe o conoce. Por eso, las políticas de reconocimiento que el Estado hace del otro se vuelven insuficientes, puesto que no salen del re-conocer lo que ya es “conocido” (Perus 2002).

Un buen ejemplo de este “re-conocer” lo que ya es conocido la encontramos en la tesis del libro *Salvaje en el espejo* de Roger Bartra. Él argumenta que la idea del salvaje, o el Otro como salvaje o bárbaro, fue inventada en Europa mucho antes de la Conquista y la expansión colonial. “El hombre llamado civilizado no ha dado un solo paso sin ir acompañado de su sombra, el salvaje” (Bartra 1992:8). Articula:

Dicho en forma abrupta: el salvaje es un hombre europeo, y la noción de salvajismos fue aplicada a pueblos no europeos como una transposición de un mito perfectamente estructurado cuya naturaleza sólo se puede entender como parte de la evolución de la cultura occidental. El mito del hombre salvaje es un ingrediente original y fundamental de la cultura europea (Ibíd. 1992:13).

Desde el punto de vista del psicoanálisis, el “otro” también constituye un mecanismo necesario para definir y entender el “yo”, mientras que la sociología ha contribuido al reconocimiento de la heterogeneidad y la complejidad de las dinámicas sociales. Finalmente, la antropología ha proporcionado una crítica al universalismo occidental desde el relativismo cultural y ha hecho del “otro” su objeto de estudio, para acercarse a conocer y sistematizar al “otro radical” (Hopenhayn 1994:164).

En la bibliografía revisada de las distintas disciplinas, con excepción de la antropología, destaca el hecho de que la preocupación fundamental de la cultura moderna o posmoderna occidental sigue siendo el individuo, el ‘yo’ como centro del universo. En otras palabras, en cómo el otro le constituye al ‘yo,’ mas no en cómo nosotros somos colectivamente constituidos por los otros y viceversa. El ‘yo’ es el punto de partida, mientras que el nosotros queda prácticamente inexistente dentro del análisis. El tema de la alteridad es abordado desde el plano meramente individual y el individualismo constituye, sin duda, un pilar de la cultura Occidental moderna (Fogel 2001:750).

Carlos Lenkersdorf observa que en diccionarios occidentales de filosofía -como el de Ferrater Mora, por ejemplo-- al ‘yo’ le corresponde una amplia definición, mientras que el ‘nosotros’ no aparece siquiera como entrada, y cuando aparece, se lee “véase yo.” Lenkersdorf vislumbra en su amplio trabajo

de investigación la importancia del “nosotros” para la cultura y la filosofía del pueblo maya-tojolabal. A su vez, observamos que el nuevo énfasis sobre la multiculturalidad y la diversidad cultural se concentran en el análisis del otro exótico y sus prácticas culturales folklóricas. O sea, no se enfatiza el ‘nosotros’ ni la relación de desigualdad que entabla el ‘nosotros’ con ellos, los otros (Žižek 2001:234).

1.1.1 ¿Quiénes son los otros?

Para los fines de esta reflexión sobre la alteridad, podemos, en un primer plano, distinguir dos líneas o ejes de análisis, uno del ‘otro no yo’ que constituye ampliamente todos los seres que nos rodean, seres dinámicos y distintos cada uno; y en un segundo eje un ‘otro no nosotros’ en el sentido de ‘otro radical,’ quien no comparte la cultura, la lengua, la raza, ni ‘el nosotros.’ O sea, un ser portador de una cosmovisión o manera distinta de ver el mundo. Esta forma de otredad cultural radical va muchas veces de la mano, pero no siempre, con diferencias físicas marcadas. A continuación nos concentraremos en el eje del otro ‘no nosotros’ para poder entender mejor las raíces profundas del racismo y la desconfianza endémica entre los grupos y culturas humanas.

Empecemos por fijar la mirada brevemente en el otro ‘no yo.’ Esta categoría puede ser dividida en dos planos: el otro más cercano, con quién el yo se identifica plenamente y sea el más semejante, y el ‘otro’ quien es “conocido” en tanto que sea portador de la misma lengua, cultura o cosmovisión, pero

desconocido en el sentido de que seamos cada individuo un mundo psíquico distinto.

La categoría del 'otro no nosotros' también puede ser dividida en dos planos, un 'otro no nosotros próximo' y un 'otro no nosotros lejano' u 'otro radical.' El 'otro próximo' consistiría en las culturas que comparten las mismas raíces idiomáticas, junto con aspectos importantes como la religión, valores, formas de gobierno, etc. Por lo tanto, se puede hablar en términos generales del "mundo occidental," el cual, aunque no sea ni mucho menos homogéneo, sí comparte un tronco histórico/cultural. Los países de Occidente generalmente comparten el cristianismo y sus valores correspondientes, junto con la raíz indoeuropea en sus lenguas. Este 'otro' quizás sea cultural e idiomáticamente distinto pero es quien, dentro de la lengua, comparte una raíz y una estructura organizativa común. La relación entre la lengua y la cosmovisión del 'nosotros' es fundamental. Así explica Carlos Lenkersdorf esta importancia:

Las estructuras lingüísticas y las lógicas de los idiomas correspondientes muestran una coincidencia que se explica de la manera siguiente. Estamos situados en un contexto determinado que nos condiciona social e históricamente. Desde este punto percibimos la realidad y lo hacemos según perspectivas diferentes. (...) Dicho de otro modo, la perspectiva de enfocar la realidad es la cosmovisión, implícita en la estructura lingüística (Lenkersdorf 2002:149).

Pensamos entonces, que el 'otro no nosotros radical' —a veces denominado como el 'otro antropológico' o el 'otro etnológico'--- posee una lengua estructuralmente distinta y por tanto una cultura y una cosmovisión radicalmente diferente. La lengua y el lenguaje se relacionan de manera

contundente con la cultura y reflejan tanto una manera de ver el mundo como de organizar la realidad. Frente al mundo occidental anglosajón, el “hegemon” dominante actual en el esquema mundial, un buen ejemplo del otro radical son los pueblos indígenas del continente americano.

Además del criterio lingüístico para definir el ‘otro radical’ frente al anglosajón, por ejemplo, también es necesario pensar en el ‘otro no nosotros’ cercano, quien sería el mestizo en sociedades latinoamericanas o los afrodescendientes en los países colonizados por Occidente. Ellos poseen su propio lenguaje dentro de la metacultura occidental, pero también comparten las raíces idiomáticas y otros rasgos culturales y religiosos. Este ‘otro’ sufre una condición de racialización basada en el aspecto físico y ocupa un renglón inferior dentro de la jerarquía racial occidental.

Sin embargo, si se nos permite hablar de grados de alteridad diríamos que estos grupos racializados, quienes comparten la lengua dominante de alguna sociedad occidental, se encuentren un poco más próximos culturalmente al grupo de referencia (en este caso el anglosajón o el occidental). Esto gracias a compartir el idioma y la raíz lingüística indoeuropea y por lo tanto, una cierta visión del mundo. El indígena, en cambio, constituye un ‘otro’ mucho más lejano quien, además de ser racializado o ‘etnizado,’ posee una estructura lingüista radicalmente distinta y consecuentemente, una cosmovisión distinta.

Sea próximo o lejano, el “otro no nosotros” tiene un carácter de lo que es otro y finalmente contrario a la identidad. Es un otro que extraña y desafía los lugares comunes, quien es construido a partir del etnocentrismo. Dentro de esta

línea de análisis el concepto de la alteridad va de la mano con el concepto de exterioridad, o lo que está afuera. Aun así, el “otro” nunca es desconocido del todo, en tanto que proyectamos estereotipos y lugares comunes sobre él.

El ‘otro’ del multiculturalismo occidental termina siendo el no occidental, un ser que se encuentra fuera de la cultura de occidente pretendidamente universal. En América Latina, una región en algún sentido profundamente occidental pero en otros profundamente no occidental, ocurre que el “otro” por excelencia es el indígena. Éste constituye un “otro” exótico, folklórico e inferior para los latinoamericanos mestizos y criollos, quienes paradójicamente han tenido una profunda influencia de las culturas indígenas y viceversa. Pareciera que este intercambio se negara reconociéndolo, a través de costumbres populares y los ámbitos éticos, estéticos y del conocimiento de la cultura.

Lo anterior sin olvidar que los ‘nosotros’ están en contacto y diálogo perpetuo con ‘sus otros’. Es importante reconocer que ninguna identidad es estática ni cerrada, o distante ni congelada en otro tiempo histórico, sino que se encuentra en constante movimiento. Las identidades indígenas son dinámicas y contemporáneas, como todas las identidades culturales, han estado y siempre estarán en contacto con el mundo occidental y otras culturas. Quizás el problema sea que el imaginario que se ha construido del indígena como ser inferior desde un poderoso ‘nosotros’ occidental se ha mantenido bastante estático e inamovible a los largo de los siglos.

1.1.2 ¿Cómo se construye al otro?

Según el antropólogo Lévi-Strauss,

La actitud más antigua y que reposa sin duda sobre fundamentos psicológicos sólidos, puesto que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos encontramos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales: las morales, religiosas, sociales y estéticas, que estén más alejadas de aquellas con las que nos identificamos (Lévi-Strauss, 2000:47).

Este repudio o rechazo señalado por Lévi-Strauss ante la alteridad radical es el punto de partida clave para empezar a entender cómo se sientan las bases para la construcción del “otro” desde el nosotros. En el libro esclarecedor sobre el racismo titulado, *No soy racista, pero...*, la autora García O'Meany (2002) también parte de la premisa del rechazo a la diferencia, además de la procuración de los seres humanos de entablar relaciones con sus semejantes, lo cual podríamos llamar una ansiedad homogeneizadora. La autora profundiza sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje sobre el otro como parte del proceso de enculturación o socialización de cada individuo dentro de un grupo o cultura.

La presencia del otro, o más bien los otros, obliga a la comparación, a la clasificación y a la valoración de las diferencias según las pautas y los criterios culturales de cada grupo. Se interiorizan los “conocimientos, los valores, las formas de organización, de expresión y de relaciones que son utilizadas por un grupo en que se nace” (García O'Meany 2002:16). Este proceso de aprendizaje se da en el entorno familiar, con las amistades y en la escuela. Se enseña a

valorar o a considerar lo positivo o negativo de ciertos modelos y valores frente a otros, ubicándolos en una escala jerárquica. Se aprende, entonces, a valorar positivamente o negativamente otras maneras de ser, de hacer, de vivir y de pensar de los “otros” mediante una clasificación discriminatoria (Ibíd.: 18).

Esta explicación es crucial para empezar a entender la importancia del etnocentrismo y la fuerza de la particularidad de lo propio. Se juzga entonces a otros a partir de lo que se conoce, desde un universo simbólico y estilo de vida específico. Esto sin olvidar que una dosis mínima de etnocentrismo, cuando es entendido simplemente como centrarse en lo propio, es necesaria para la construcción de una identidad cultural. El etnocentrismo es el punto de partida particular que tiene todo proceso de socialización y formación dentro de un grupo o cultura. Con el etnocentrismo como base valorativa, se van formando los estereotipos –conjuntos de ideas simplificadoras y generalizadas sobre los otros- y prejuicios –juicios previos o creencias arraigadas- sobre el otro y los otros.

Los prejuicios y estereotipos que fundamentan la discriminación y dan paso a la exclusión en la sociedad son parte del universo simbólico –las creencias e ideas que tenemos sobre la realidad-, de las formas de representación de la realidad característica de todas las civilizaciones incluida la civilización occidental y que, por tanto, estas ideas y creencias sobre el otro no son exclusivas de unos sectores sociales con determinadas ideologías políticas, *sino que están interiorizadas en todos los miembros que conforman la sociedad en forma de valores implícitos* y en ciertas condiciones históricas y personales de actitudes individuales y colectivas explícitas (Ibíd.: 20). *(cursivas mías)*

Entonces, todos los seres humanos participamos del etnocentrismo, de estereotipos, de prejuicios y, quizás también, de sentimientos y convicciones racistas interiorizadas, o cuando menos valoraciones negativas hacia ciertas

otras culturas.² Sin embargo, se observa que cuando el etnocentrismo se entrelaza con un poderío y una hegemonía mundial e institucional, se vuelve incontrolable.

Occidente, por ejemplo, organizó a sus otros en una jerarquía mundial de razas para justificar su expansión imperial, el genocidio y la explotación de las personas en los lugares colonizados. Esto se llevó a cabo a través de la construcción de un mito, la superioridad cultural y racial, culminada en la contraposición entre la civilización y la barbarie. El indígena se vuelve desde entonces “salvaje”, un ser naturalmente inferior al europeo. Para entender mejor la arrogancia excesiva implicada en el etnocentrismo occidental veamos en qué consiste:

Por eso, en la arrogancia se conforma uno de los dispositivos más eficaces de inmunización en contra de las reales o posibles interpelaciones del otro. Porque la o el arrogante se consideran demasiado por encima de quienes lo cuestionan para vacilar y ponerse a discutir, a dar razones, a ofrecer argumentos. La persona arrogante no oye, ni ve, ni recuerda, ni imagina... más que su supuesta magnificencia, junto con las reales o ficticias minucias que la conforman. Así, en la arrogancia nos embobamos con la ilimitada y siempre creciente posibilidad de desdeñar aquello que no se convierta en un espejo o en un eco (Pereda 1998:13).

Según Pereda, la arrogancia consiste en un exceso de autoafirmación y, a la vez, un exceso de desprecio. Estos excesos son correlativos y se apoyan entre sí. La autoafirmación se construye a través de la negación. Aunque esta

² Aquí es importante aclarar que el racismo “de todos” a que nos referimos tienen que ver con valoraciones negativas de otras culturas que son compartidas e interiorizadas por miembros de una cultura específica. Por ejemplo, los tojolabales se refieren a los tzeltales como “chaneleros”, un término despectivo que quiere decir los que roban o que no hace negocios fiables. (Jiménez Luna: Feb. 2005) Y según una maestra indígena tzeltal, “la discriminación siempre está presente, en todos los niveles, *aun en la cultura misma de nosotros*, como el la occidental. Sobre todo al estar en contacto con la occidental, las formas se hacen más visibles (Entrevista 2003).

definición es pensada desde el ámbito individual y luego utilizada por Pereda para describir corrientes de “razón” dentro y fuera de la academia, también sirve para entender la arrogancia característica de la cultura occidental actual, su ceguera frente al ‘otro radical’ y su incapacidad de valorar por igual a otras culturas. Desgraciadamente, la escala jerárquica de valores estéticos y las razas, los prejuicios y concepciones impuestos por Occidente sobre el “otro” tienen vigencia en un mundo cada vez más globalizado.

A lo largo de esta reflexión hemos visto que, en la construcción del “otro” cada cultura o colectividad decide, desde una posición de distancia, etnocentrismo y, muchas veces, de superioridad, cómo estereotipar y construir a otros grupos o culturas humanas. Las culturas hegemónicas como la occidental, desde un lugar de exceso de arrogancia y de desprecio, poseen el poder y los medios necesarios para convencer a los demás de su superioridad racial y cultural.

A raíz de la reflexión sobre la alteridad se ha desglosado cómo los prejuicios y los estereotipos forman parte del universo simbólico dentro de la sociedad. Participamos inconscientemente de ellos. El racismo y las relaciones desiguales entre los seres humanos y sus culturas tienen una base psicológica que tiene que ver con el proceso psíquico colectivo de la construcción desfavorable del “otro”, basada en un miedo o rechazo a la diferencia y el etnocentrismo. Consideramos entonces que todos los seres humanos somos partícipes tanto conscientes e inconscientes de estereotipos y prejuicios, como también de un racismo indirecto e inconsciente como parte de la cognición y la

socialización dentro de nuestras respectivas culturas. Por eso conviene hablar del racismo como un fenómeno multidireccional y planetario. Lo que importa es la percepción y la construcción de diferencia basada en las ideas de superioridad cultural. El racismo entendido así no constituye entonces un fenómeno exclusivamente occidental ni unidireccional desde arriba hacia abajo. Sin embargo, resulta obvio que el potencial de un racismo desde el poder arrogante o desde arriba es abrumador y difícil de combatir por su infiltración en los ámbitos institucionales de las sociedades dominantes.

De acuerdo con eso, se entiende que las bases del racismo se hallan en complejos procesos socio-psíquicos de construcción identitaria etnocéntrica y en comparaciones favorables con el otro. Se fomenta en la diferenciación imaginada o real (en el sentido superficial) y la valoración tanto en niveles conscientes como inconscientes, y tanto en los individuos y colectividades como en instituciones y organizaciones. Entonces, la construcción o la imagen del 'otro' influye *a priori* en el comportamiento y la actitud que se muestra en la convivencia cotidiana con el otro y también en los manejos a nivel institucional. El simple hecho de observar y clasificar la diferencia constituye un proceso de cognición inevitable y no necesariamente racismo. Sin embargo, pensamos que, cuando se valora y se percibe de manera negativa a los "otros" y se actúa, aun inconscientemente, en consecuencia; esto sí constituye racismo, al menos de manera indirecta.

Finalmente, a la luz de esta reflexión sobre la alteridad en general y la alteridad radical en particular, se proponen las siguientes premisas como

hipótesis que servirán para seguir profundizando en el racismo y sus nuevas formas a continuación. A saber, las culturas y sus miembros son etnocentristas por definición y por necesidad de conservar una identidad propia. Este etnocentrismo va de la mano con un miedo y una desconfianza hacia lo desconocido y lo diferente, lo cual, si es radical, es percibido como amenaza, despertando una ansiedad homogeneizante. Esta ansiedad se manifiesta tanto al nivel individual como institucional u organizacional dentro de las culturas. El lugar etnocéntrico es también un lugar del pretendido universalismo, en donde lo propio normalmente es sobrevalorado mientras que lo ajeno es despreciado, desconocido y deshumanizado. Esto, sin olvidar la dimensión primordial del poder y el hecho de que los humanos estamos insertos en jerarquías sociales y mundiales que influyen sobre las concepciones del 'nosotros,' y de uno mismo, y también sobre la visión de los demás.

A continuación fijaremos brevemente la mirada sobre la versión del racismo 'clásico' occidental basado en la pretendida definición "científica" de raza para después explorar las nuevas formas de racismo modernas o posmodernas.

1.2 Raza y racismo

Para profundizar en el racismo occidental es indispensable partir del concepto de raza, aunque biológicamente se haya comprobado que las razas no existen. El hallazgo científico de que las razas puras no existen no es suficiente motivo para hacer desaparecer a la "raza" como concepto de importancia, ni al

racismo como fenómeno. Mucho más clave que la “raza” en términos biológicos, es el imaginario o la construcción sociopolítica de la existencia de la raza y las razas, no la “raza” en sí. El término sigue presente en varios discursos institucionales y como tema de estudio. Por ejemplo, en México se celebra el Día de la Raza con mayúscula y el lema de la UNAM sigue rezando “Por mi raza hablará el espíritu.” Es un concepto vigente que forma parte del imaginario de la identidad nacional en el espacio social mexicano y en muchas otras sociedades del mundo.

En el siglo XVII en Europa, a partir de los intentos de clasificar al ser humano según sus diferencias físicas, se empezó a utilizar el concepto raza, entendido como una subdivisión de la especie humana basada en criterios biológicos. Más tarde, para justificar la colonización en muchas partes del mundo, los europeos construyeron el mito del buen salvaje y la dicotomía barbarie- civilización ya mencionada apoyándose en estudios científicos de antropólogos y médicos como Buffon, el padre fundador de la antropología. Según él:

La facultad de comparar ideas y de generar nuevos razonamientos distingue al hombre superior del ordinario, y la capacidad de producir gran número de ideas distingue al verdadero hombre de aquellos, más o menos estúpidos, cuyo pequeño número de ideas es lo único que los separa de los animales, los cuales carecen de conocimiento del pasado, de nociones acerca del futuro y no tienen otra memoria que una suerte de reminiscencia. El hombre que genera pocas ideas pierde su dignidad humana y se aproxima a la animalidad (citado en Bitlloch, 1996:5).

Para Buffon, tanto el hombre estúpido como el salvaje, --sin historia y por demás grosero, supersticioso y estúpido--, pueden

considerarse degenerados de su especie, y a mitad de camino entre la humanidad y la animalidad (Ibíd.: 1996:5).

En este discurso se halla la clasificación/construcción del otro como salvaje, un ser “inferior degenerado quien se aproxima a la animalidad.” Dentro de una jerarquía racial inventada, el europeo o anglosajón es considerado superior, mientras que los habitantes de continentes como América Latina y África e incluso de Asia, son deshumanizados e inferiores por naturaleza. Esta jerarquía sigue operando hoy tanto a nivel macro, o sea dentro de las relaciones internacionales entre los diferentes países y continentes, como dentro de los mismos países (colonizadores y colonizados), en un plano nacional y local.

Dentro del debate posmoderno y la teoría multiculturalista, se observa que el término ‘raza’ ha sido desprestigiado y su uso se ha vuelto prácticamente tabú, por lo que otros conceptos lo han venido a reemplazar. El sustituto más concurrido es el término ‘etnia’ o ‘grupos étnicos.’ El concepto etnia proviene del griego ‘ethnos’ y significa pueblo o nación, queriendo referirse actualmente a la cultura y a diferencias culturales más que raciales. Sin embargo, observamos que el término opera en muchos contextos como un sinónimo de raza y según la autora García O’Meany, inclusive “cultura” viene desplazando y sustituyendo el de “raza.” El hecho de que hayan surgido tantos sustitutos atestiguan, aunque de manera disimulada, la continua presencia de este concepto dentro del imaginario social y el universo simbólico.

Los conceptos sustitutos de raza, o cuando menos parientes cercanos de raza, conceptos como etnia, grupos étnicos o minorías, forman parte de la política de la teoría multiculturalista de las diferencias y siguen teniendo una

carga despectiva y de objetivación. En México, por ejemplo, se denomina 'grupos étnicos' a los pueblos originarios mientras que pareciera que la sociedad dominante careciera de "condición étnica." Se juzga y etiqueta a los pueblos indígenas desde un lugar elevado de universalidad pretendida, de humanidad y de civilización. Para interpelar esta actitud soberbia quizás sería provechoso pensar en realizar un estudio antropológico sobre la "etnia de occidente" que actualmente impone su visión de mundo y su escala jerárquica de la diversidad cultural. Esto cuando constituye simplemente una particularidad más entre muchas que actualmente hegemoniza lo universal gracias a su reciente pasado colonial y su presente neocolonial.

1.2.1. Definiendo el racismo

En *El espacio del racismo* el autor Michel Wieviorka define el racismo a través de una construcción de éste como objeto. De acuerdo con su definición el racismo no se desliga de la "presencia de la idea de un vínculo entre atributos o el patrimonio --físico, genético o biológico— de un individuo (o de un grupo) y sus caracteres intelectuales y morales" (Wieviorka 1992:171). En cuanto a las dos manifestaciones del racismo anteriormente mencionadas, él retoma la siguiente definición de Carmichael y Hamilton, quienes señalan que:

El racismo puede adoptar dos formas: puede ser abierto o individual, o no declarado e institucional. La primera es explícita; la segunda no tiene por qué serlo; con esta última, el racismo no necesita parecer intencionado. Está arraigado en prácticas rutinarias, en el funcionamiento de las organizaciones. Desde esta perspectiva, el racismo constituye una propiedad estructural del sistema, se convierte –para decirlo con palabras de Blauner— en

un fenómeno objetivo, localizado en la dominación y la jerarquía social (Wieviorka 1992:146).

Esta definición esclarece, de modo claro y conciso, en qué consiste el racismo en sus dos expresiones principales. El primero es directo, abierto e individual, mientras que el segundo es indirecto, estructural y colectivo, de modo que un 'nosotros' opera desde arriba de manera implícita, reproduciendo una construcción negativa y un patrón discriminador de comportamiento con el 'otro no nosotros.' Por lo tanto, el racismo pasa a formar parte integral del sistema, como propiedad del mismo. Este racismo sistémico no intencionado se encuentra arraigado en el funcionamiento y el comportamiento de las instituciones y las organizaciones.

La siguiente definición ofrecida por la ONU también reconoce la dimensión latente del racismo en sus manifestaciones estructurales:

El racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorias estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables; se manifiesta en disposiciones legislativas o reglamentarias y prácticas discriminatorias, así como por medio de creencias y actos antisociales; (ONU: Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1983:181 citada en Torres 1992).

Esta es una definición bastante amplia del fenómeno del racismo que incluye tanto actitudes como disposiciones. Es decir, el racismo no constituye solamente la manifestación violenta en la práctica, sino que también es una disposición o actitud, consciente o no. En este sentido conviene pensar e investigar los mecanismos de un racismo institucional ejercidos por los

gobiernos y sus dependencias como el sistema educativo, el cual goza de un estatus de neutralidad en su institucionalidad. El racismo institucional descansa sobre una construcción negativa del 'otro no nosotros' ya vigente en la sociedad. No es necesariamente intencional y diríamos que inclusive podría ser bien intencionado al nivel inconsciente en este ámbito institucional.

Entonces, el racismo es un fenómeno multidireccional y estructural que permea todos los ámbitos de las sociedades. Se fomenta en las complejas redes de las relaciones sociales de poder, desde los espacios de la familia, la casa, la escuela y hasta el nivel institucional. Se da tanto entre grupos humanos diferenciados físicamente como entre parecidos. Lo que es importante es la percepción de diferencia basada en el miedo y la desconfianza de los seres humanos ante el "otro" cultural y/o físicamente distinto.

1.2.2 Las nuevas formas del racismo

En la introducción de este capítulo mencionamos la censura actual del tema de racismo y del término raza. ¿Qué ha significado esta censura y negación para las manifestaciones abiertas del racismo en el mundo actual? Aunque siguen ocurriendo manifestaciones abiertas y violentas, las personas que se asumen abiertamente como racistas son cada vez menos. Existe la hipótesis desde la psicología social de que la supresión y la censura de las formas abiertas del racismo han encauzado nuevas formas y ámbitos en donde se manifiesta la expresión racista.

Una variedad de estudios realizados en psicología social pone de manifiesto que en la actualidad la actitud racista de la mayoría se caracteriza por una valoración negativa del racismo manifiesto y una persistencia latente de sentimientos racistas. El racismo se aplica de modo encubierto, mediante símbolos, fuera de la conciencia del individuo, por signos de comunicación no verbal (Pérez 1996:81).

En otras palabras, la presión que ha hecho decrecer el racismo manifiesto, ha abierto espacios al racismo latente y creado nuevos tipos del racismo. Por consecuencia, han surgido nuevos términos para denominar al nuevo racismo como son el racismo moderno, el racismo simbólico, el racismo automático, el racismo discursivo, el racismo aversivo ---o la negación pública de ser racista, mientras que en los sentimientos privados lo sea--, etc. (Pérez 1996:82). Estas nuevas formas latentes del racismo consisten, por ejemplo, en una falta de correlación entre la imagen de una minoría racial y la actitud hacia ella, o en actitudes de tolerancia que encubren prejuicios negativos.

Para García O'Meany, con el nuevo racismo "se abandona el terreno del racismo científico o doctrinal minoritario ocupando su lugar el civil e institucional. Se pasa de la utilización del concepto de pureza racial hacia el de cultura; de igual manera se substituye el concepto de pureza racial por el de "identidad cultural auténtica" (García O'Meany 2002:58). Ya no un racismo basado en la ciencia, sino en el discurso político e ideológico más atomizado. Es sutil, simbólico, indirecto y no asumido, caracterizándose por un desplazamiento de la desigualdad hacia la diferencia y por emitir enunciados favorables de simpatía y de derecho a la diferencia.

Otro autor que mete su cuchara en este asunto es Slavoj Žižek. Él habla de un multiculturalismo racista desde el cuál el multiculturalismo constituye la forma ideológica ideal del capitalismo global en tanto que, desde un posicionamiento global vacío e invisible trata a cada cultura local como un colonizador trataría a sus colonizados. Este tratamiento constituye un “racismo con distancia, autorreferencial, renegado, e invertido” para el autor (Žižek 2001:234). No es un racismo directo, porque no le niega al Otro sus valores particulares. Sin embargo, mantiene una posición de “punto de universalidad vacío y privilegiado” que pretende ser neutral e invisible.

1.2.3 El racismo desde el poder institucional

Para entender un racismo desde el poder es fundamental profundizar sobre las relaciones del poder, en cuanto a su complejidad, su distribución desigual y cómo estos elementos influyen en ciertas “reglas de juego del racismo.” Para examinar el poder como un lugar de construcción del racismo nos parece útil pensar en dos ámbitos o dimensiones del poder que se sobreponen. El primero “Poder”, con mayúscula, representa el poder institucional como, por ejemplo, los Estados y sus instituciones. El segundo “poder”, con minúscula, describe el poder en cuanto a relaciones complejas al nivel socio-psíquico. Con respecto al primero, éste se manifiesta principalmente en lo visible o lo explícito, o sea en el discurso legitimado de las instituciones sociales. El segundo se constituye en una cierta invisibilidad dentro de las complejas relaciones sociales

y la psicología humana. En ambas dimensiones el racismo puede ser manifestado de un modo consciente o inconsciente.

Estas dos dimensiones o lugares del poder están profundamente interrelacionadas y cómo nos señala Merleau-Ponty, no se excluyen mutuamente puesto que lo invisible no puede ser la negación de lo visible en un sentido lógico, porque lo visible no constituye un objeto positivo. Sin embargo, lo invisible siempre va a ser un referente-negativo de lo visible puesto que lo visible se define como la dimensión del *estar* o "*da sein*" y por tanto, como universal. Para el autor lo visible se entiende como una representación del mundo y lo invisible como lo oculto o la dimensión o marco interno no figurativo de lo visible (Merleau-Ponty 1968:98). En este sentido, el Poder institucional se puede concebir como visible o como una representación del mundo, mientras que el poder relacional a nivel socio-psíquico instaura un marco interno oculto de esta visibilidad.

Esto no quiere decir que las dos dimensiones no estén sobrepuestas o que no pueda haber visibilidad o invisibilidad dentro de los dos ámbitos del poder. Retomando las definiciones de Merleau-Ponty, nos parece útil esta distinción para lograr entender cómo una institución, como por ejemplo, la institución educativa occidental, puede constituir una representación del mundo visible que reproduce las tendencias de un marco interno socio-psíquico racista invisible.

Foucault define el poder como un proceso o cadena que camina desde una complejidad relacional “invisible” hasta su cristalización en la visibilidad institucional.

Me parece que por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerzas inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentren las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, las corrientes, las contradicciones que aíslan de unas a otras; la estrategia, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Foucault 1983:64).

Podemos pensar en luchas hegemónicas pequeñas o grandes incesantes, las consecuencias de las cuales van tejiendo las relaciones sociales de dominación y de subordinación. A partir de estas luchas se ven fortalecidos o debilitados los estereotipos o los prejuicios de cada grupo o individuo. Así, gracias a los factores históricos y geográficos de un grupo, que como, por ejemplo, los “blancos” europeos pudieron llegar a imponer sus esquemas jerárquicos de las “razas” y sus instituciones. Esta definición nos facilita un acercamiento al mejor entendimiento de la función del ‘poder con minúscula’ dentro de las relaciones sociales y cómo éste, junto con los factores históricos y geográficos, productos de luchas hegemónicas, llega a instaurar la hegemonización en el ámbito institucional.

Sin embargo, ¿cómo se consolida el racismo desde las relaciones de poder complejas, invisibles y psíquicas en un discurso explícito o en un orden

simbólico? ¿Se puede concebir el racismo como una construcción social erigida a través de la socialización, y a su vez, una disposición psíquica generalizada de todos los seres humanos? Se observa, como ya mencionamos, que en la vida cotidiana las personas tienden a acercarse a personas semejantes a ellas mismas y que la diferencia cultural constituye para los individuos y los grupos muchas veces una especie de competencia y cuestionamiento de sus propios valores y costumbres. El autor Van Dijk señala que una característica de la mayoría de los grupos humanos es la construcción del otro a partir de la proyección y del desprecio (Van Dijk 2003:115). Esta construcción no fomenta necesariamente el racismo directo y abierto, pero sí es significativa para el racismo indirecto e implícito, sobre el cual profundizaremos a continuación.

1.2.4 El Estado y el racismo

Ahora bien, para acercarnos al ámbito de consolidación del señalado marco interno invisible en la visibilidad del Poder institucional, es clave analizar el Poder y el racismo desde la institución occidental por excelencia, o sea el Estado. Un autor que ha esclarecido el papel del Estado y su Poder es Pierre Bourdieu. En su libro *Razones Prácticas* explica cómo el Poder del Estado representa y culmina un orden simbólico. Los que han sido educados dentro de dicho orden, se subordinan a él gracias a los “lazos del subconsciente” creados por su educación e inculcación dentro del orden. Señala:

En las sociedades poco diferenciadas, los principios de visión y de división comunes (cuyo paradigma es la oposición entre lo masculino y lo femenino) se instituyen en los espíritus (o en los

cuerpos) a través de toda la organización espacial y temporal de la vida social y, más especialmente, a través de los *ritos de institución* que establecen diferencias definitivas entre quienes se han sometido al rito y quienes no lo han hecho. En nuestras sociedades, el estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social (Bourdieu, 1997:117).

Esta aportación nos da pautas para hacer un análisis del cómo funciona el racismo a nivel institucional. El Estado es quizá el mayor contribuyente de la construcción de la realidad, es el lugar en donde se consagran y se reproducen los esquemas internos del grupo dominante de una sociedad. Los agentes del Estado se encargan de divulgar su concepción del mundo y dan las pautas de comportamiento. El Estado concentra y crea la información cultural y la redistribuye, unificando y homogeneizando así la cultura dominante (Ibíd.: 66). El centro más importante de esta redistribución es la institución educativa y uno de las acciones claves del Estado es el de producir y de imponer valores a través de la escuela. Retomando de nuevo a Bourdieu:

En tanto que estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y de las disciplinas corporales y mentales que impone uniformemente al conjunto de los agentes. Además, impone e inculca todos los principios de clasificación fundamentales, según el sexo, según la edad, según la “competencia”, etc., y asimismo es el fundamento de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución, de todos los que fundamentan la familia por ejemplo, y también de todos los que ejercen a través del funcionamiento del sistema escolar, lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas, parecidas a las que instituía el ritual de armar caballero a los nobles (Bourdieu 1994:66).

En esta cita vemos lo que puede ser la potencia del ámbito visible del Poder institucional en la formación de disposiciones y disciplina, y esencialmente, las maneras de percibir el mundo y de actuar en él. Lo que perciben los que pertenecen a la cultura dominante de cualquier Estado, como sentido común o como 'deber ser,' es realmente lo que el orden simbólico les ha impuesto.

Es necesario reconocer que los sistemas educativos occidentales constituyen una de las armas y representaciones más potentes del Poder institucional, especialmente en el ámbito no-occidental, como, lo son por ejemplo muchos de los contextos indígenas. Parte fundamental del Poder de las instituciones occidentales es el goce de un estatus "neutral" y legítimo que lleva a que su comportamiento y su potencia ideológica y discriminatoria casi no se cuestionen.

Así, dentro del escenario educativo ocurre sistemáticamente una especie de "selección cultural" como lo llama Jurjo Torres (1991) en su reflexión sobre la discriminación racista en el sistema educativo en España. La educación escolar se percibe como un salvador o un civilizador "universal", principalmente dentro del ámbito indígena, "el otro", en países como México. En este sentido se podría decir que el racismo disfruta de cierta "invisibilidad" dentro de su visibilidad, si logra que se le perciba como neutral y universal.

En el caso de México, y en el de América Latina en general, el otro por excelencia es el indígena, el "salvaje o bárbaro" del mito occidental, quien, aunque hiciera todo para integrarse al sistema occidental y esconder su

identidad indígena, cómo veremos más adelante, siempre será indígena y por tanto, en cierto sentido, despreciado y considerado inferior. Los países que han sido colonizados por Occidente han heredado los modelos institucionales y los esquemas de diferenciación y valoración del Occidente. El blanco europeo se percibe como superior y el más civilizado, mientras que los demás son inferiores.

A lo largo de esta reflexión sobre la alteridad y el racismo hemos resaltado la importancia que tiene la construcción del otro desde el etnocentrismo. La relación que se construye y se mantiene con el otro tiene que ver con estructuras socio-psíquicas y con la socialización dentro de una cultura determinada. El 'nosotros' fija la identidad del 'otro no nosotros' en un estereotipo general que funciona como pantalla de la imagen del otro. El otro radical del racismo no son "los otros" del debate posmoderno, quienes tienen diferentes estilos de vida, género, o preferencia sexual pero que comparten la lengua, los valores y las tradiciones occidentales. El otro "radical" y racializado de América Latina son los pueblos indígenas, y ellos son las víctimas más afectadas por el racismo que persiste en la región, como veremos en el siguiente capítulo.

Entonces, el fenómeno del racismo no es particularmente occidental ni unidireccional desde arriba hacia abajo, aunque tenga potencial abrumador cuando se ejerce desde el poder. El racismo persiste en todos los niveles de la sociedad y puede manifestarse tanto en individuos, grupos e inclusive al nivel sistémico de las instituciones. Además, en el mundo occidental se observa que, a pesar de ser tabú, la "raza" sigue siendo un criterio de diferenciación y de

categorización importante (Pérez 1996:86). Las nuevas formas de racismo surgidas de la supresión de la expresión racista actualmente son indirectas, no-conscientes e insípidas, lo cual las vuelve más difíciles para sus víctimas, “los otros,” de combatir. El discurso pluri- multi- e inter- cultural encubre y camufla el tema.

Esto sin olvidar que en el “otro” estamos todos. Los seres humanos y sus culturas necesariamente tienen mucho en común, empezando por el cuerpo y la corporalidad, la religiosidad, la memoria histórica, entre otras muchas más. A la vez somos muy diferentes en nuestros aspectos físicos, lingüísticos, y maneras de entender y de organizar el mundo. Es justamente esta diversidad lo que enriquece el mundo, pero que también históricamente y realmente causa problemas, conflictos y relaciones desiguales. El reto fundamental consiste en tomar conciencia del racismo inconsciente del cual todos participamos. Esto facilitaría una reflexión profunda de la cultura propia sin crear polos opuestos que hagan imposible un acercamiento respetuoso entre el nosotros y los otros.

CAPÍTULO 2
RACISMO Y MESTIZAJE EN MÉXICO

CAPÍTULO 2.-

RACISMO Y MESTIZAJE EN MÉXICO

Como comentamos en la introducción, en México han salido en los últimos años varios estudios importantes sobre el racismo. Entre ellos figuran estudios etnográficos constatando la presencia del racismo palpable en los estados sureños del país como *Imágenes del racismo en México* de Alicia Castellanos. Ejemplos de este racismo aparecen en el lenguaje, en las relaciones sociales concretas, y en las prácticas diarias corporales –como la obligación de los indígenas de bajarse de la acera cuando se cruzan con un mestizo. También se van descubriendo historias “secretas” de prácticas y creencias eugenésicas del periodo posrevolucionario del país. Las víctimas principales del racismo mexicano son los pueblos indígenas, además de los afro-mexicanos o negros. Poco a poco se va abriendo más espacios para tratar este tema en México y en América Latina. Es un proceso doloroso pero necesario ya que la existencia del racismo ha sido históricamente encubierta y negada en la región.

La negación del racismo en sus distintas vertientes ha sido explorada por el autor Ariel Dulitzky. En su ensayo esclarecedor *La negación de la discriminación racial y el racismo en América Latina*, Dulitzky analiza las distintas maneras empleadas para negar el racismo en América Latina, desde (1) la

negación literal culminada en el mito de la democracia racial y la comparación ventajosa con otros países como EEUU, (2) la interpretativa, que pasa por la reinterpretación del problema en términos socio-económicos de pobreza, y la (3) justificatoria, la cual invisibiliza o niega la víctima a través de una ideología del mestizaje, o sea, si sólo hay una raza, no puede haber racismo (Dulitzky 2001:34).

Esta última, la negación de la víctima, es de interés especial para un estudio sobre el tema en México, un país en donde el mestizaje ha sido parte básica y fundacional del imaginario nacional sintetizado en el lema “todos somos mestizos.” La pregunta es: ¿qué sucede con los mexicanos que no son mestizos, como por ejemplo, los pueblos originarios? ¿Cómo son conceptualizados dentro de esta ideología? ¿Es posible considerar la ideología del mestizaje como racista?

Las bases del racismo actual en México hacia los pueblos indígenas las encontramos en la época colonial. Llama la atención que, a diferencia de otros imperios europeos, en 1550 la española abriera un espacio en Valladolid, España, para un gran debate sobre las condiciones de sus súbitos en el “Nuevo Mundo.” Fraile Bartolomé de las Casas argumentó de manera convincente sobre la existencia de almas rescatables para la Cristiandad en los indígenas. Aun así, cuando analizamos la fuente directamente, la *Apología*, encontramos que inclusive Las Casas manejaba algunas representaciones peyorativas de los indígenas. A saber:

Por tal motivo, a estos hombres salvajes e ignorantes, en su extrema barbarie les debemos aquello a que tienen derecho, esto es, brindarles un trato fraterno y la caridad cristiana, de acuerdo con lo que dice San Pablo (Las Casas 1988:99).

Ahora bien, admitamos que este pueblo carece de agudeza de ingenio o de habilidad artística; no por ello, en verdad, está obligado a someterse a quienes son más inteligentes que él y adoptar su manera de vida, de tal manera, que si rehusa hacer esto, pueda ser obligado a hacerlo mediante la guerra y sometido a esclavitud, como hoy ocurre (Ibíd.: 111).

Es posible que Las Casas estuviera apropiándose del discurso del otro contrincante, de Sepúlveda, para adelantar su argumento. Sin embargo, el autor Jaime González señala:

Hemos detectado, además, algunas opiniones que nos causan extrañeza en la pluma de Las Casas, como la aceptación, sin más explicaciones, de la guerra justa contra los infieles (XII, 8). Extraña también que Las Casas admita tranquilamente la existencia de siervos adscritos (XXXIV, 1). O que incluya entre los deberes de los reyes procurar la expansión territorial del reino (González 1988:61).

Así pues, la representación del indio ignorante y bárbaro se manifiesta en el discurso colonial y va desarrollándose hasta llegar a los términos que usamos actualmente para expresar ideas similares. De la dominación europea de gran parte del mundo nacieron los esquemas jerárquicos- raciales occidentales junto con la dialéctica civilización-barbarie, la cual persiste, con pocas variaciones, en el mundo occidental y sus excolonias. Existe un “mundo civilizado”, utilizando la retórica de Bush y Blair, y otro que no lo es, además de una escala jerárquica racial. Los habitantes de la América Latina mestiza o no indígena se encuentran en una especie de intermedio, cuasi-occidentales pero aun no “civilizados,”

aunque de todas formas racializados y considerados inferiores por el color de su piel y su condición de “subdesarrollado.”

¿Cómo se manifiesta el racismo en un país como México, “inferior” y subdesarrollado desde el dispositivo global de la metrópolis de Europa y los Estados Unidos? Ya vimos que el racismo se basa en una sobrevaloración de lo propio y una desvaloración de lo ajeno (Van Dijk 2003:115). Sin embargo, en el contexto desvalorado y neocolonizado de México, ¿cómo se explican los mecanismos del malinchismo y la sobrevaloración de lo ajeno a la vez de un problema de racismo hacia lo interior, hacia los pueblos indígenas y los afro-latinos del país? ¿Una víctima que victimiza?

La vigencia de esta jerarquía racial y de la estética occidental se observa en México y el resto América Latina, en donde las personas con facciones “blancas o europeas” son las que mejores oportunidades y privilegios obtienen en la sociedad, o sea, existe una “fuerte pigmentocracia” (Dulitzky 2001:41). Este hecho lo confirma Guillermo Bonfil cuando señala una “correlación entre rasgos somáticos de filiación europea y grupos social y económicamente privilegiados” (Bonfil 1994:43). Se compara, por ejemplo, la somática de los altos mandos militares con la de las tropas comunes, o las facciones de la gente que aparece en televisión, especialmente en la publicidad como, por ejemplo, la del Palacio de Hierro, comparada con la mayoría de los mexicanos, etc.

En México el término ‘raza’ difícilmente se separa del fenómeno del racismo ni de la ideología del mestizaje en México. En nuestros tiempos “posmodernos” y “multiculturales,” los círculos académicos y científicos se

incomodan al escuchar esta palabra, prefiriendo utilizar “etnia” o inclusive “cultura.” Sin embargo, ‘raza’ no ha desaparecido como categoría socio-político y constituye un concepto que en México sigue estando cargado de significado. Para constatar su importancia, no hay que ir más lejos que el lema de la universidad, “Por mi raza hablará el espíritu”, el Día de la Raza, o la insistencia de su utilización como categoría diferencial de seres humanos en los libros de texto mexicanos actuales, lo cual veremos más adelante.

De momento nos dedicaremos al tema espinoso y delicado del racismo latente en México, visto primeramente desde el dispositivo global e histórico, de un país colonizado y víctima del racismo desde afuera, capaz de reproducir el racismo hacia adentro. Seguidamente se analizará la ideología del mestizaje exacerbada a partir de la Revolución Mexicana tanto como una negación de la diversidad cultural como una manifestación del racismo y la exclusión de los pueblos indígenas. Finalmente, indagaremos sobre el lugar despreciado que ocupan los pueblos indígenas dentro la histórica construcción del “nosotros mestizo,” resaltando las ideas de José Vasconcelos sobre el tema, las cuales, como veremos en el capítulo 3, siguen teniendo eco en el discurso oficial educativo hoy en día.

2.1 El racismo “poscolonial”

Desde el dispositivo global, México y sus habitantes constituyen un país “tercermundista,” el cual sufre una condición de supuesta inferioridad y subdesarrollo frente a la metrópoli de Europa y los Estados Unidos. La época

llamada poscolonial en América Latina se extiende hasta nuestros días así como los vestigios del racismo que justificó, en un principio, la colonización de la región. ¿Pero cómo opera entonces el racismo dentro de un país víctima del racismo y racialización desde el exterior? ¿Una víctima de racismo que victimiza en un intento de mostrar una cara civilizada, desarrollada y democrática frente a Europa y su vecino del norte?

Los países “en vías del desarrollo” se encuentran bajo la vigilancia y la tutela de sus excolonizadores encarnados hoy día en las instituciones “internacionales.” La mayoría de ellos son países semi o neo-colonizados, endeudados hasta los dientes con el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial, instituciones políticas que imponen sus condiciones y reglas de juego en todo momento sobre sus países “clientes” del llamado Tercer Mundo. Esto, mientras protegen ante todo los intereses del mundo financiero. Se facilita así el robo perpetuo de los recursos y riquezas de estos países y una relación de dependencia. El autor Joseph Stiglitz, ex vicepresidente del Banco Mundial, abunda sobre las relaciones desiguales que entabla el BM y el FMI con sus excolonias en el libro esclarecedor *El malestar en la globalización*.

Sin duda, desde la colonia los latinoamericanos y los mexicanos ocupan lugares inferiores dentro de la escala jerárquica racial/cultural en boga, lo cual ha contribuido de manera contundente a lo que ha llamado Samuel Ramos un “sentimiento de inferioridad” de los mexicanos. Peor aun, señala Ramos que la raza latina-española es considerada actualmente inferior frente a la anglosajona, creando una condición de doble inferioridad para el mexicano. Este

sentimiento fomenta el malinchismo y también un exceso de desprecio hacia los supuestos culpables del subdesarrollo mexicano, los indígenas, quienes se resisten a incorporarse al camino de la salvación, o sea a la occidentalización.

Esta condición “global” de inferioridad es percibida y sufrida quizás más profundamente por la sociedad dominante mexicana criolla-mestiza, un círculo reducido de poderosos que se han encargado de dar la imagen y de rendir cuentas a las metrópolis, además de crear las instituciones que administran el país, de escribir los libros de texto, y de tomar las decisiones importantes que afectan al resto del conjunto poblacional. Ellos son, para Bonfil, los que “encarnan al México imaginario propulsor del proyecto civilizatorio occidental”.

Según él:

Una característica sustantiva de toda sociedad colonial es que el grupo invasor, que pertenece a una cultura distinta de la de los pueblos sobre los que ejerce el dominio, afirma ideológicamente su superioridad inmanente en todos los órdenes de la vida, y en consecuencia, niega y excluye a la cultura del colonizado. La descolonización de México fue incompleta: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que han detentado el poder desde 1821 nunca han renunciado al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador (Bonfil Batalla 94:13).

Así pues, siguiendo la lógica de Bonfil Batalla, este pequeño grupo se ha encargado de seguir perpetuando la lógica colonial y la necesidad de adoptar un proyecto occidental de civilización como el único camino posible. Este racismo desde arriba en México y en el resto de América Latina se construye entonces desde el neocolonialismo y se justifica a través de la creencia de superioridad

tanto de la cultura occidental como de sus rasgos somáticos y de la creencia en una inferioridad innata de los pueblos indígenas, la presencia de los cuales supone una vergüenza y un fracaso del proyecto occidental de civilización.

Según la teoría de dominación social elaborado desde la psicología social, para que funcione la dominación social, es imprescindible que los mitos legitimadores que justifican el dominio sean creídos y compartidos por todos los involucrados, tanto por el dominante como el dominado (Sidanius y Pratto 1999:30). Entonces, en el escenario mundial, para que el BM y el FMI o los gobiernos y empresas del “Primer Mundo,” puedan ejercer efectivamente su neocolonialismo y dominio, México y el resto de los países del “Tercer Mundo” deben de creer el cuento de su supuesto subdesarrollo e inferioridad. Y de manera paralela, dentro del contexto nacional mexicano, es clave que todos, inclusive los propios pueblos indígenas, creen en la legitimidad de las jerarquías vigentes, o sea en su supuesta inferioridad y por tanto en la legitimidad de su subordinación. De lo contrario, no funcionaría el dominio de unos cuantos sobre la mayoría.

Desde la colonia los pueblos indígenas de México han sido considerados como ignorantes, gente que no sabe. Existen conceptos muy arraigados en este sentido. Sigue vigente la escala jerárquica/ racial occidental, que ubica, en el contexto específico mexicano, a la raza “blanca” anglo-sajona como la superior, seguido por europeos del sur, (o sea la extranjera,) la criolla, la mestiza y concluyendo con los pueblos indígenas y los afro-mexicanos. Esta jerarquía se ha mostrado firme y resistente a través de los siglos, haciendo del racismo hacia

el indígena un lugar común en la sociedad mexicana. Existe un fuerte y contundente rechazo *a priori* de los pueblos indígenas, junto con un paternalismo despectivo, convirtiendo el fenómeno en lo que llamaríamos un racismo “de sentido común.” Además, la condición mexicana de una posición inferior al nivel global y de “víctima” de racismo, racialización y explotación facilita el encubrimiento y la negación del racismo en México.¹ Esta condición oculta hace que el fenómeno cobre mayor fuerza e impunidad. Llama la atención que no se cuestionan en el fondo los mitos legitimadores de la inferioridad de las culturas indígenas, ni en México ni en la metrópoli occidental.

Asimismo, existe una negación profunda e histórica de la presencia de la cultura indígena actual en México. “La presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos” (Bonfil 1994:43). Al asomarse al espejo verían el reflejo del otro que les constituye. El mexicano mestizo constituye a la vez un “otro” y el que define al otro. Al otro que rechaza, el indio, lo lleva adentro de sí, no constituye un otro exterior del que se puede fácilmente distanciar, como en el caso de los blancos y de los negros en EEUU. Entonces, se vuelve necesario un distanciamiento de sí mismo, una negación de su propio ser y un querer ser lo que uno no es.

En el análisis de Carlos Guzmán:

El ladino es al mismo tiempo nacional y extranjero respecto a su propio país. Es nacional porque ocupa parte del territorio y extranjero porque desconoce a más de la mitad de sus habitantes (la población indígena) (...) El aislamiento del ladino está ligado a

¹ En otras palabras, la indignación al ver cómo son discriminados los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, o ver cómo México es marginado en el escenario de las organizaciones internacionales, lleva a fijar la atención en el racismo fuera de las fronteras nacionales, y no reconocer el racismo que existe adentro.

su ser intermediario, ya que en tanto que tal, no puede por definición poseer una identidad propia (...) El hecho de ser discriminado por el extranjero y de ser discriminador de "indios", le obliga a intentar acercarse al primero y alejarse de los segundos; o sea a ser diferente de los dos. Este intento de fuga del "ladino" y esa soledad que él mismo se ha impuesto le lleva a tratar de agarrarse, como a una tabla de salvación, de los valores y de la cultural del mundo occidental; (Guzmán citado en Gall, 1998:154)²

¿Quién es este sujeto? Reflexiona Bonfil, "Una gran parte de la población mestiza mexicana, que hoy compone el grueso de la población no india, campesina y urbana, difícilmente se distingue, por su apariencia física, de los miembros de cualquier comunidad que reconocemos como india." (Bonfil 1994:41) Esta observación acertada pone en duda la extensión real y profunda del mestizaje biológico que tuvo lugar en México. De todas formas, el imaginario del mestizaje, "todos somos mestizos" ha ejercido una fuerza unificadora en México en donde hoy en día la gran mayoría de la población se asume como tal, quienes son en su mayoría, según Bonfil, una población de "indios desindianizados" (Bonfil 1994:42).

Estos sujetos, llámese ladinos, mestizos o criollos de México o de América Latina, desde su lugar discriminado que discrimina, de víctima que victimiza, demuestran a su vez una actitud humilde hacía afuera, superioridad puertas adentro y un desprecio por lo que no encaja en su visión occidental del mundo, en lo que México debe ser. Esta condición es problemática y no sorprende la preocupación de los latinoamericanos con su identidad y sus relaciones con "sus otros," tanto los de adentro como de los afuera.

² Este análisis se hace para el contexto guatemalteco pero nos sirve también para pensar en México, aunque la proporción de la población indígena sea menor.

El autor Arturo Uslar Pietri articula el problema de la compleja identidad latinoamericana en su libro *La invención de América mestiza* así:

Desde el Siglo XVIII, por lo menos, la preocupación dominante en la mente de los hispanoamericanos ha sido la de la propia identidad. Todos los que han dirigido su mirada, con alguna detención, al panorama de estos pueblos han coincidido, en alguna forma, en señalar ese rasgo. Se ha llegado a hablar de una angustia ontológica del criollo, buscándose a sí mismo sin tregua, entre contradictorias herencias y disimiles parentescos, a ratos sintiéndose desterrado en su propia tierra, a ratos actuando como conquistador de ellas, como una fluida noción de que todo es posible y nada está dado de manera definitiva y probada.

Sucesiva y hasta simultáneamente muchos hombres representativos de la América de lengua castellana y portuguesa creyeron ingenuamente, o pretendieron, ser lo que obviamente no eran ni podían ser. Hubo la hora de creerse hidalgo de Castilla, como hubo más tarde la de imaginarse europeos en el exilio en lucha desigual contra la barbarie nativa. Hubo quienes trataron con todas las fuerzas de su alma de parecer franceses, ingleses, alemanes y americanos del norte. Hubo más tarde quienes se creyeron indígenas y se dieron a reivindicar la plenitud de una civilización aborígen inevocablemente interrumpida por la conquista, y no faltaron, tampoco, en ciertas regiones, quienes se sintieron posesos de un alma negra y trataron de resucitar un pasado africano. Culturalmente no eran europeos ni mucho menos podían ser indios o africanos (Uslar citado en Rodríguez 2003:147).

Esta cita clarifica nítidamente el proceso “poscolonial” de búsqueda de identidad expresada en las obras de muchos autores latinoamericanos como Octavio Paz, José María Arguedas, Sarmiento, Leopoldo Zea y del propio José Vasconcelos. Además nos ayuda a entender la diversidad de actitudes y de políticas existentes en la región con relación a los pueblos indígenas y a la propia identidad. Por un lado encontramos el indigenismo, --una visión del gobierno paternalista sobre el indígena--, el indianismo, --un intento de recuperar

e imitar lo esencialmente indígena— además de la muy extendida ideología del mestizaje. Por el otro lado encontramos actitudes de malinchismo y/o el eurocentrismo, y las políticas migratorias de blanqueamiento de la población junto con las de exterminio de los pueblos indígenas. La cita nos da pautas para entender la problemática imagen que el ladino/criollo/mestizo quiere construir de sí mismo mas no la imagen que ha construido de su “otro”, el indio, una imagen que veremos asomarse más adelante en las páginas de los libros de texto oficiales de México.

2.2 La raza cósmica: ¿mestizaje racista?

A continuación analizaremos más a fondo el tema del mestizaje en México específicamente como una ideología que expresa lo que hemos venido reflexionando hasta ahora.

El texto de un libro escolar relata una historia mítica:

Para Gonzalo el nacimiento de su hija constituyó un fenómeno muy peculiar y de extraordinario significado. Consciente de que se trataba del producto de dos razas totalmente distintas, separadas por circunferencias cósmicas de muy diferentes trayectorias, le preocupaba su destino. Nació, con Ix Mo, una nueva raza: la mestiza de América, con rasgos y características diferentes de las de sus padres, con colores y texturas distintas, con ideas nuevas y complicadas.

Cita tomada del Libro de Texto de Geografía, Cuarto Grado, SEP, 1993 (Fragmento del libro *El guerrero del Sur* de Eugenio Aguirre)

Así se expone el nacimiento mitológico de la “nueva raza mestiza” en el libro de texto de Geografía (Cuarto grado) actual en México, textos que, como veremos en el siguiente capítulo, de manera repetitiva resaltan el mestizaje

como pieza fundadora de la identidad nacional mexicana. Se enfatiza que la mayoría de la población de México es mestiza, la raza más importante y extendida del territorio.

México constituye un país único e idiosincrático en América Latina por el elogio tremendo que se ha hecho del tema del mestizaje a partir de la Revolución, el cual se ve claramente reflejado en el universo simbólico empezando por lo más visible, los murales de los años veintes de artistas como Rivera u Orozco. La expansión de esta ideología la desempeñaron varios intelectuales mexicanos como José Vasconcelos y Andrés Molina Enríquez. Se concibe entonces una unidad nacional, un 'nosotros racializado' expresado en lo que el autor Jesús Antonio Machuca llama, "una representación esencialista de tipo racial; el elemento racial así sublimado aparece como fundamento de lo nacional." Lo nacional se liga con lo racial y se incorpora la idea de raza en el nacionalismo del Estado (Machuca, 1998:38).

El concepto "raza," tan despreciado y prácticamente tabú dentro de los círculos académicos actuales, sigue ocupando un lugar importante en el imaginario nacional, dejando constancia de la profunda influencia e importancia de este concepto, empezando por el lema de la Universidad, "Por mi raza hablará el espíritu" de Vasconcelos. En la actualidad se siguen dando conferencias magistrales en la UNAM sobre lo que significa el lema con su mensaje racial/espiritual para todos los integrantes de la Universidad y de América Latina. Además, recientemente se plasmó en un cartel publicitario de la Universidad una cita de la *Gaceta* de abril del año 1975 (p.1-2) con la cita:

“Por mi raza hablará el espíritu” es la voz de un anhelo, la expresión del verbo que marca la ruta de los destinos comunes. Raza, dice Vasconcelos, porque raza es todo lo que somos por el espíritu, porque en nuestra América es una mezcla que *no excluye a ninguno*, y en el futuro será una raza más compuesta, la raza cósmica. (*cursivas mías*)

Este cartel, reimpresso en el año 2004, demuestra el eco que siguen teniendo las ideas raciales y espirituales de José Vasconcelos, el “maestro de América” en la Universidad. Notamos en la cita una negación del racismo o discriminación en las palabras “una mezcla que no excluye a ninguno.” Esta idea está muy difundida en México y en América Latina y quizá sea el pilar de la negación de racismo en México. A saber: somos mestizos, mezclados, y por lo tanto no racistas; la mezcla proporcionaría una especie de inmunidad hacia el racismo. Sin lugar a dudas, la aparición del cartel atestigua la importancia y vigencia del término “raza” actualmente en México.

El texto explica también que el escudo de la UNAM es un “mapa de la América Española enmarcada por un lema que le da sentido a la unidad de nuestra raza.” En México el concepto de “raza” se vincula irremediabilmente con el mestizaje, “la raza cósmica,” una ideología propuesta primeramente por los criollos fundadores de la nación en el siglo XIX, en un intento de revalorar y reafirmar su condición de habitantes legítimos de América frente a los españoles. Entonces hubo una apropiación del gran pasado indígena, un supuesto origen común distante, para demostrar la originalidad de los americanos frente a los europeos (Florescano 1997:17). Esta tesis o proyecto

de mestizaje se exagera en el proyecto de nación posrevolucionario mexicano, mucho más que en el resto de América Latina.

Entonces, los intelectuales de la Revolución Mexicana apostaron por la racialización del pueblo mexicano como un camino hacia la homogeneización y la integración nacional. Para ellos, la nueva nación mexicana requería de la homogeneidad racial y cultural, la cual se podía lograr a través de la tesis de un mestizaje racial y cultural entre lo indígena y lo hispano (Machuca, 1998: 39). Esta propuesta original invierte las ideas promovidas desde Europa de una pureza racial necesaria para construir una identidad nacional a favor de la mezcla racial. Sin embargo, se conserva el propósito y la finalidad de que se legitimara una sola raza verdadera y una única identidad nacional.

A primera vista la propuesta o la ideología del mestizaje da la impresión de ser, además de innovadora y original, incluyente y armónica. Pero después de un acercamiento más profundo, se revela el carácter excluyente y discriminatorio del mismo. Según Dulitzky, el mestizaje, antes que una fuerza democratizadora de la sociedad, constituye en parte una de las formas más acabadas del racismo en América Latina (Dulitzky 2001:41). ¿Por qué?

Primeramente, porque funciona como un mecanismo totalitario que borra la diferencia y la diversidad. Si 'todos somos mestizos' no puede haber otras identidades culturales o nacionales y así se niega e invisibiliza la diversidad cultural de México. Esto desconoce y excluye contingentes importantes de la población como son los pueblos originarios. Ellos no tienen cabida en el gran México mestizo. Además, en ningún momento se valora a la cultura indígena en

términos iguales. La cultura y los valores indígenas actuales son despreciados, mientras sólo se recupera una idea vaga del gran pasado indígena lejano (Florescano 1997:18). Además, si sólo existe una raza y todos (o casi todos) conformamos parte de ella, entonces es imposible que exista el racismo. Disimula, como ya se ha señalado, el racismo y las desigualdades agudas en México.

Según Castellanos:

Desde el tiempo en que el mestizaje se convirtiera en un símbolo de la identidad nacional, la realidad del racismo en México fue siempre negada y atribuida a la "idiosincrasia" de otras naciones, pese a los múltiples sujetos étnicos y nacionales víctimas de esta ideología en distintos periodos del proceso de formación y desarrollo de la nación mexicana (Castellanos 1998: 23).

En el nosotros mexicano racializado, "la idea mestiza acerca del indio es una representación contradictoria. Procede mediante una *denegación de la parte indígena que le es consustancial* en la conformación de una identidad mestiza, como síntesis ideológica" (Machuca 1998:47). La ideología del mestizaje desprecia y lamenta el presente indígena como un problema evolutivo que había que superar a través de la integración nacional, como veremos a continuación. Sobre todo, el mestizaje ha sido y sigue siendo un vehículo clave y exitoso de un distanciamiento de lo indígena en México y un acercamiento hacia lo extranjero y lo occidental, lo que México no es; un mundo que, paradójicamente, rechaza y discrimina a lo mestizo y a lo latinoamericano.

2.3 El indígena desde el mestizaje

¿Cómo ha sido construida históricamente la representación de los pueblos originarios dentro y desde la ideología del mestizaje? Pensamos que es útil para nuestro análisis examinar los pensamientos de los impulsores de la ideología del mestizaje para esclarecer el lugar del indígena dentro de él y dentro del imaginario nacional mexicano. Esto, sin dejar de reconocer que en el discurso oficial de los libros de texto actuales, sigue estando presente esta ideología racial del mestizaje.

Quizás el pensador más influyente fue José Vasconcelos, quien plasmó sus ideas sobre el mestizaje en *La Raza cósmica* de 1948. Él parte de la existencia de cuatro razas o troncos que son: el negro, el indio, el mongol y el blanco; “raza” siendo un término tanto biológico como espiritual. Señala que ni las razas demasiado puras ni las mezclas de dos razas muy distintas son buenas, por lo que la mezcla del español con el indio, además de ser desventajosa, ha tardado en plasmarse. Según él, fue un fallo por parte de los países latinoamericanos independizarse de España, puesto que, como consecuencia, la cultura ibérica no pudo acabar de dar sus frutos. Escribe, por ejemplo, “nosotros no seremos grandes mientras el español de América no se sienta tan español como los españoles” (Vasconcelos 1948:19). De acuerdo con él, la negación de lo español o lo latino es el problema clave que ha tenido la raza mestiza de América. Para lograr la raza final, integral y cósmica se necesita el componente ibérico y su cristianismo. La mezcla entre el español y el

indígena sólo pueda resultar positiva si el factor espiritual está presente, que en este caso es el cristianismo, para rectificar la situación. En cambio, el componente indígena del mestizaje no tiene lugar en el futuro, la gran raza indígena prehispánica se durmió para nunca despertar. Reza Vasconcelos:

Dígase lo que se quiera, los rojos, los ilustres atlantes de quienes viene el indio, se durmieron hace millares de años para no despertar. En la Historia no hay retornos, porque toda ella es transformación y novedad. Ninguna raza vuelve; cada una plantea su misión, la cumple y se va. [...] El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina (Vasconcelos 1948:25).

Para él, los indios sólo son rescatables en calidad de “buen puente de mestizaje.” Por lo demás parecen haber olvidado su gran pasado y se han quedado sin lugar en el mundo moderno. Su raza ya cumplió su función histórica y entonces se irá difuminando a través de una selección estética y ayudada por la educación escolar:

Los tipos bajos de la especie serán absorbidos por el tipo superior. De esta suerte podría redimirse, por ejemplo, el negro, y poco a poco, por extinción voluntaria, las estirpes más feas irán cediendo paso a las más hermosas. *Las razas inferiores, al educarse, se harían menos prolíficas, y los mejores especímenes irán ascendiendo en una escala de mejoramiento étnico [...]* El indio, por medio de injerto en la raza afín, daría el salto de los millares de años que median de la Atlántida a nuestra época, y en unas cuantas décadas de eugenesia estética podría desaparecer el negro junto con los tipos que el libre instinto de hermosura vaya señalando como fundamentalmente recesivos e indignos, por lo mismo, de perpetuación (*Ibíd* 1948: 42-43). (*cursivas mías*)

El discurso de Vasconcelos sorprende por la carga racista y el rechazo explícito a la cultura indígena. El autor Antonio Sacoto caracteriza a Vasconcelos

como anti-indígena por su negación total y contundente de las culturas indígenas, “no encuentra valor alguno en las culturas precoloniales” (Sacoto 1971:123).

Al revisar los escritos de otros pensadores criollos de la época e inclusive algunos más recientes, encontramos una construcción o idea muy similar, aunque menos radical, sobre la supuesta inferioridad innata de los pueblos indígenas. En 1964 Andrés Molina Enríquez en *Los grandes problemas nacionales* defiende la idea del mestizaje con la raza indígena frente a la propuesta de blanqueamiento del país a través de la inmigración extranjera. Aun así, se muestra prejuiciado en su defensa de los indígenas: “[...] ni por su hermosura, ni por su cultura, ni en general por los refinamientos de las razas de muy adelantada evolución, sino por su incomparable adaptación al medio, por las cualidades de su portentosa fuerza animal.” Los indígenas son entonces atrasados evolutivamente, pero han sido fuertes en su adaptación y su fuerza “animal,” ideas que deshumanizan a los pueblos originarios (Molina Enríquez 1964:258). Para Samuel Ramos, los indios mexicanos “están psicológicamente imposibilitados para asimilarse a la técnica” (Ramos 1962:148).

Los intelectuales de gran renombre partidarios del mestizaje, además de los ya citados, por ejemplo Justo Sierra, Basave, Manuel Gamio, Aguirre Beltrán se ponen de acuerdo en dos puntos (1) la inferioridad ‘natural’ y el atraso evolutivo de los pueblos indígenas y (2) en que había que civilizarlos a través de la asimilación y la civilización, o sea a través de la escuela (Ricco 2001:71).

Ya Francisco Pimentel se encargó de realizar una tipología del indio, donde establece las siguientes características: es grave, taciturno y melancólico, flemático, frío y lento, sufrido, servil e hipócrita. [...] Sin embargo, el indio es viable de ser civilizado. [...] En consecuencia será la educación, la vía por la cual el indígena deje de ser un obstáculo para que México adquiriera el rango de nación. Si bien, este es un argumento del siglo pasado, considero que es posible sostener que *sigue siendo para muchas regiones de contacto intercultural interétnico, una ideología dominante.* (Ricco 2001:74). (*cursivas mías*)

¿Es posible que, aun en estos momentos de reconocimiento a la pluriculturalidad, siga en pie la representación del indígena en México como un ser inferior, quien sólo puede mejorarse a través de la negación de su cultura y la castellanización en la escuela? ¿Se manifiestan actualmente las ideas racistas y asimilistas de pensadores como Vasconcelos en las materiales escolares? Éstas son las preguntas que nos proponemos contestar en el siguiente capítulo a través del análisis discursivo de los libros de texto.

Por lo pronto, esperemos que hayan quedado sentadas las bases para lograr un mejor entendimiento sobre cómo y desde dónde se ha construido el racismo latente 'de sentido común' mexicano. Pensamos que el racismo en México se construye y se sostiene sobre el cimiento de la idea de indígena como inferior y atrasado, una representación que ha sido prácticamente inamovible desde la colonia. Esta construcción funciona como legitimadora de las manifestaciones racistas en México.

El escenario de un país poscolonial que se inferioriza desde afuera supone la existencia de complejas dinámicas psico-sociales. Existe, en efecto, una sobrevaloración de lo ajeno y una infravaloración de lo propio; los sujetos que ejercen el racismo también son víctimas de él, poniéndolos en una posición

intermediaria. Se mide, entonces, la realidad mexicana con criterios ajenos a su contexto, con criterios occidentales de desarrollo. Por lo tanto, se ha hecho lo posible para distanciarse de los elementos menos desarrollados de su país, los pueblos indígenas, los “culpables” de su atraso. Esta actitud la hemos visto claramente reflejada en los escritos de los más celebres intelectuales mexicanos.

Asimismo, se ha creado el imaginario de un nosotros racializado, una nueva raza mestiza, una síntesis de lo indígena y lo español. Dentro de esta ideología, que va de la mano con el nacionalismo, se supone una cierta negación tanto hacia lo español como hacia lo indígena en favor de la nueva raza o nación. Sin embargo, y a raíz de lo analizado a lo largo de este capítulo, se demuestra lo contrario, la ideología mestiza implica negar la parte indígena de manera contundente para acercarse lo más posible hacia lo español o lo occidental, o sea a un proceso de occidentalización. En este sentido, el mito del mestizaje y la idea de que “todos somos mestizos” no deja de ser una ideología discriminatoria y excluyente. El mestizaje en México funciona como una pantalla que invisibiliza la diversidad cultural y encubre las desigualdades y el racismo.

CAPÍTULO 3

¿LIBROS DE TEXTO DISCRIMINATORIOS?

CAPÍTULO 3.-

¿LIBROS DE TEXTO DISCRIMINATORIOS?

A partir de la reflexión teórica-conceptual que vinimos desarrollando sobre el racismo pensamos aterrizar y buscar sus huellas dentro de una de las instituciones que más presencia tiene en la vida de las personas indígenas, la educativa.

La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. (Artículo Tercero de la Constitución de México)

A la educación le corresponde, de manera fundamental, contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación. (Programa Nacional de Educación 2001-2006:46 “PNE”)

Así pues, el sistema educativo mexicano se encarga del difícil papel de garantizar un trato igual entre todas las culturas y personas que habitan el país, además de la erradicación del racismo y la discriminación. A su vez, se anuncia en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que para el 2005 tanto la educación indígena como la oficial tendrá que ser de carácter intercultural. (PNE: 136)

Pasar de la mera co-existencia entre culturas distintas a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias es, en gran parte, un reto educativo. A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar

relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría (PNE: 46).

De la transformación de la sociedad mexicana, que rebasa el mero reconocimiento de la pluriculturalidad del país proclamada en el artículo cuarto constitucional, se encarga la institución educativa. Interculturalidad significa entonces relaciones de simetría o sea de igual a igual.

No obstante, existe un cuerpo extenso de estudios que indican lo opuesto, que la educación escolar contribuye al mantenimiento de las relaciones desiguales vigentes dentro de una sociedad. El pensamiento de Marx y de Weber, y más tarde en las teorías de la reproducción de Althusser, de Bowles y de Gintis, contribuyen a una visión crítica sobre el papel de la institución escolar en la sociedad (Taberner, 1999:54). Igualmente Pierre Bourdieu advierte sobre una violencia simbólica y la dominación a través de la cultura y la escuela. ¿Es posible entonces, que esta institución, a pesar de su nueva retórica, se muestre discriminatoria dentro de sus contenidos, favoreciendo así el mantenimiento de las relaciones hacia los pueblos indígenas en la sociedad mexicana?

A continuación analizaremos los contenidos de los libros de texto de primaria, echando mano de las herramientas metodológicas que proporciona el análisis crítico del discurso, (ACD) específicamente de la semiótica. De modo cualitativo, poniendo énfasis tanto en lo explícito como en lo implícito, se inspecciona los contenidos, recuadros e ilustraciones de los libros de texto, los cuales son utilizados tanto en el terreno indígena como en el no indígena. Serán analizadas las áreas de historia y geografía, que nos permitirán percibir

claramente el dibujo oficial que se hace de los pueblos originarios dentro de los contenidos.

¿Por qué examinar libros de texto?

Un libro de texto es un documento social verdaderamente clave, una especie de texto moderno. No es aceptado como tal hasta que haya sido revisado muy cuidadosamente por la editorial, oficiales escolares y administrativos, quienes son muy conscientes de la necesidad de imprimir una doctrina aceptable. Estos agentes están muy preocupados de que los niños sólo lean los hechos aceptables como 'hechos' según las elites de la cultura, fabricantes de opiniones. El libro resultante es, entonces, una declaración social de lo que se considera válido y aceptable para el consumo de los niños (Blaut en Gilbert 1993:272-273). *(traducción mía)*

Con este análisis se pretende lograr tres objetivos específicos: (1), desglosar la construcción o la representación que se hace de los pueblos originarios dentro de los contenidos, (2), esclarecer el manejo y la importancia que se le otorga al tema del mestizaje, y (3), indagar sobre la presencia o no del reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, y por tanto, si se hacen presentes en los contenidos escolares.

Se reconoce que dentro de las escuelas existen muchos factores, además de los libros de texto, que influyen sobre la enseñanza. Sin embargo creemos, cómo ya se mencionó, que los libros de texto proporcionan un dispositivo fiel sobre qué es lo que más le interesa al poder institucional que los niños mexicanos aprendan. En otras palabras, los libros de texto constituyen un portavoz de las pretensiones didácticas y políticas de la Secretaría de Educación Pública, agentes dominantes de la cultura mexicana.

3.1 Primer y segundo grados

En los primeros dos grados los contenidos de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica se estudian de manera conjunta dentro de un solo libro de texto titulado *Libro Integrado*. Las edades de los niños de primer y de segundo grado son de 6 y 7 años, respectivamente. Las presentaciones de los libros explican que la renovación de los libros de texto en el año 1993 forma parte de un “proceso continuo de perfeccionamiento” de los materiales, y que estos libros fueron elaborados por los ganadores de concursos abiertos realizados por la SEP.¹

Dentro del ámbito histórico nacional, observamos que en estos primeros grados son estudiados los mismos temas o contenidos históricos de una manera no cronológica, de modo que el ordenamiento de los contenidos coinciden con las fechas del calendario cívico en que se celebran ciertos acontecimientos nacionales. Esto para que, por ejemplo, se vea la Revolución Mexicana en noviembre. Los temas que se estudian, y en este orden, son: La defensa del Castillo de Chapultepec y los Niños Héroes; Inicio de la lucha por la Independencia nacional; El arribo de Cristóbal Colón a América; Inicio de la revolución mexicana; La Promulgación de la Constitución de 1917; Día de la Bandera Nacional; expropiación petrolera; Natalicio de Benito Juárez; Día Internacional del Trabajo y la Batalla del 5 de mayo en Puebla.

¹ Estos libros de texto de primaria, editados y renovados por la SEP en 1993, y reeditados en el 2002, son los que se siguen utilizando en las aulas del país en el 2008.

La historia prehispánica brilla por su ausencia dentro de estos temas. De hecho, la única mención de la existencia de ésta se hace en una de las últimas páginas del libro dedicadas a los símbolos patrios para explicar el significado y el simbolismo del escudo nacional. La conquista es presentada de una manera no problemática con las siguientes formulaciones discursivas, “Hace mucho tiempo, los habitantes de América y Europa no se conocían. Cristóbal Colón (...) atravesó el mar y encontró un camino entre los dos continentes” (p. 49) en el primer año y en el segundo, “Colón llegó a América el 12 de octubre. Recordamos este día, porque desde entonces los habitantes de los dos continentes pudieron comunicarse y aprender unos de otros” (p. 45).

Con respecto a la diversidad cultural, la única mención explícita que se hace de la existencia de los indígenas contemporáneos alude a la presencia de sus lenguas. A continuación se señala que las personas tienen costumbres distintas y que la diversidad en general es enriquecedora, puesto que de ésta surgen nuevas ideas a través de las opiniones distintas. En el segundo año, encontramos una sección titulada *México, un país diverso*, en el cual se manifiesta que “según la región,” la gente se viste, habla y vive de manera distinta. La diversidad cultural en el primer grado se reduce entonces a diferencias regionales y a diferencias de opinión, mas no a profundas diferencias culturales.

Contrariamente, en el segundo año se encuentran alusiones a los indígenas contemporáneos en varios apartados. La primera, aunque en un sentido superficial, se trata de las localidades que tienen nombres indígenas (p.

61). La segunda habla sobre el sentido organizativo según el cual las comunidades indígenas toman sus decisiones en grupo o por medio de sus representantes (p. 75). Finalmente, la tercera explica la importancia del sol para los “pueblos indios” como su “padre” y cómo éste aparece en muchos poemas indígenas. Observamos que en la segunda alusión por primera vez se hace mención de diferencias culturales más profundas.

Sin lugar a duda, en los libros de texto de los primeros dos años las menciones tanto explícitas como implícitas de los pueblos originarios brillan por su ausencia. Las que hay son escasas y superficiales. Los niños de estos primeros años formativos importantes, no encuentran en sus libros información sobre otras culturas ni mucho menos sobre la interculturalidad. Los pueblos originarios son prácticamente invisibles. Ni siquiera hacen mención de que Benito Juárez era indígena de origen. Además, los ojos de un niño indígena o inclusive las de un niño moreno verían muchos rostros blancos a lo largo de estas páginas con los que difícilmente se sentiría identificado. Otros niños indígenas que habitan zonas rurales encontrarían muchos objetos extraños como aparatos eléctricos, juguetes y comida procesada que difícilmente reconocerían.

3.2 Tercer grado

En el tercer grado los niños, ya de ocho años, estudian de manera conjunta historia y geografía. Cada estado tiene un libro de texto específico para este fin. Por consiguiente, aquí analizaremos los libros que fueron elaborados

para el Estado de México y para Chiapas. Estos estados cuentan con presencia indígena en sus paisajes tanto rurales como urbanos.

Se resalta en la presentación de estos dos libros la importancia de que los niños conozcan su entorno inmediato “para que aprecien y se arraiguen en lo más propio,” y también den cuenta “de que nuestra fuerte identidad como nación se enriquece con la diversidad cultural, geográfica e histórica de las regiones del país.” La primera mitad de ambos libros se encarga de la enseñanza geográfica, y la otra mitad, de la historia del estado.

3.2.1 El Estado de México

Empezamos por buscar referencias y los términos que son utilizados para denominar a los pueblos indígenas. La primera referencia se halla en una cita del año 1987 del geógrafo Alfonso Velasco, en una descripción folklórica del panorama del Estado de México y dice, “los pueblecillos indígenas de la montaña ocupan sitios pintorescos.” Después aclaran a los niños la existencia de municipios con nombres derivados del náhuatl como Xalatlaco, Coyotepec y del purépecha, Acambay, y también ilustraciones del Papalotla y de Jocotitlán, con las traducciones correspondientes en español (p. 14). En estas menciones observamos un retrato idealizado y folklórico de los “pueblecillos” indígenas y una alusión superficial hacia los nombres indígenas, sin una explicación profunda del contexto concreto histórico-social en el que surgen estos nombres.

Así se describe la historia del municipio de Acambay, “los habitantes eran otomíes, casi nómadas. Sobrevivían a base de los innumerables recursos

que les proporcionaban los bosques y las ciénagas, abundantes en fauna silvestre” (p. 44). Seguidamente nombran un sitio arqueológico llamado Huamango, “donde habitaron los otomíes.” El uso del tiempo verbal en pasado llama la atención, puesto que hoy en día siguen viviendo otomíes en esta zona. También detectamos un tono despectivo en el término “casi nómadas.”

El término “grupos étnicos” aparece por primera vez en la página 66. Explican a los niños que el estado está integrado por “grandes núcleos mestizos y algunos grupos étnicos, como los matlatzincas, mazahuas, tlahuicas, nahuas, otomíes, malinalcas y ocuiltecos, que todavía conservan formas de vida, tradiciones y costumbres propias de su cultura” (p. 66). Los niños aprenden cuáles son los municipios en los que habitan ‘grupos étnicos’ en un mapa. La sección geográfica del libro cuenta con esta única alusión a los pueblos indígenas. Además, en la misma página se cambia rápidamente el enfoque al hablar ya del mestizaje al señalar que la población mestiza es producto de la unión de grupos étnicos con europeos, asiáticos y africanos. Después, esta mezcla dio lugar a una nueva cultura, “prácticamente extendida en todo el territorio estatal” (p. 66).

Adentrándonos ya en el apartado sobre historia, en una sección titulada *México Prehispánico* se describen las distintas culturas prehispánicas que se “asentaron” en el Estado. Aquí es empleado exclusivamente el tiempo verbal del pasado, inclusive cuando se habla de las aportaciones culturales de cada una, como, por ejemplo, la medicina herbolaria. Luego emerge un trastorno del lenguaje de interés: las “culturas prehispánicas” del pasado pasan a ser “grupos

étnicos” en la actualidad. Sobre esta transformación ahondaremos más adelante. A continuación aprendemos que los “grupos étnicos conservan su lengua, su música, sus costumbres y tradiciones que forman parte de la identidad y cultura de nuestro estado” (p. 105). Esta afirmación apropia a las culturas indígenas como *parte* de la cultura del Estado, pero no necesariamente como culturas o identidades diferentes.

Dentro del relato histórico sobre la conquista y la colonia se refieren explícitamente a los pueblos indígenas con los siguientes términos: “nativos, grupos nativos, población nativa, naturales, aborígenes y comunidades o grupos indígenas.” El término que se emplean con mayor frecuencia es “grupo étnico” o simplemente “grupo.” Se observa nuevamente cómo dejan de ser denominados “culturas” después de la época prehispánica.

En la página 113 los niños aprenden que durante la colonia “los españoles y nativos fusionaron sus culturas” y que la población consistía de “grupos nativos, europeos y mestizos” y que la *cultura* mestiza surgió de una mezcla entre “europeos, africanos y nativos.” Entonces se reitera la referencia al mestizaje que hubo específicamente en el estado entre los “grupos étnicos” y los que llegaron de Europa y África, explicando que “ahora sólo en algunas comunidades se conservan costumbres y características autóctonas.”

La conquista se presenta de varias formas: como un acto violento, como una invasión apoyada por los pueblos sometidos por los aztecas, y como un descubrimiento que dio origen a una nueva época de mestizaje. También se describe la evangelización de los “grupos étnicos” como un proceso benéfico a

cargo de las diversas órdenes religiosas en donde se crearon los primeros colegios y escuelas para los “nativos” (p. 114).

Referente al surgimiento del movimiento de la Independencia señalan que “los negros, los nativos y los mestizos” eran los más pobres y que sufrieron la explotación de los españoles por lo que los criollos, dándose cuenta de esta situación y la mala distribución de la riqueza, empezaron a conspirar en contra de la corona española (p. 120). La última alusión explícita a los indígenas ocurre en la página 126, en donde se hace referencia a los “indígenas mineros” que conformaron parte del ejército de Hidalgo. A partir de la Revolución de 1910, los indígenas desaparecen completamente del relato histórico oficial y se vuelven trabajadores del campo, peones o nuevos obreros que decidieron “abandonar el trabajo agrícola y artesanal” (p. 135).

La única referencia específica a la diversidad cultural se halla en la presentación del libro de texto, anteriormente citada. Además y de manera superficial, en un apartado sobre las regiones del Estado de México, se hace referencia a platillos, bailes y artesanías típicas de cada región. La última sección del libro menciona que el patrimonio cultural del estado incluye “las zonas arqueológicas, los monumentos virreinales y modernos, las iglesias, las pinturas murales y esculturas, así como los códices, los libros, las tradiciones, leyendas y todas la manifestaciones artísticas.” La *cultura*, aunque es definida en el texto como “el conjunto de costumbres, tradiciones, creencias, símbolos, maneras de ser y de actuar en lo social, político y religioso” termina significando la alta cultura occidental, culminada en los museos, escuelas de bellas artes,

bibliotecas, pinacotecas, escuelas y universidades que demuestran con orgullo el “desarrollo cultural” del Estado de México.

3.2.2 Chiapas

El libro de texto chiapaneco empieza con la misma presentación que el del Estado de México. Sin embargo, pronto encontramos algunas diferencias, especialmente en cuanto al trato y a la cantidad de referencias hacia la existencia de los pueblos indígenas. Esto es de esperar, posiblemente, porque Chiapas es un estado con una población más extensa de pueblos indígenas.

En un apartado geográfico titulado *Gobierno: La familia y la comunidad*, el primero marca su carácter imprescindible y necesario del Gobierno. Así reza: “Para que la comunidad viva en armonía es necesario que cuente con un gobierno que la organice y la dirija.” Esta cita no la encontramos en el libro del Estado de México. Entonces, ¿Constituye esta cita una admisión implícita de la falta de control que ejercen las cabeceras y los ayuntamientos de Chiapas en relación a las comunidades indígenas? Más adelante, en el Capítulo 6, veremos un ejemplo de este tipo de gobierno autóctono de los tojolabales.

Destacan unas gráficas sobre la población del estado (p. 59). Primeramente explican que la población se divide en tres partes: urbana, rural e indígena. Después hay fotos de las tres, y las de la población rural y la indígena son fotos muy parecidas, obviamente tomadas dentro del contexto indígena. Sin embargo, las dos gráficas son confusas y engañosas. La primera gráfica compara tres variantes: la población total, la rural y la urbana donde la rural es

mayor. Mientras tanto, la segunda sólo compara dos variantes, la población total con la indígena. Aquí se muestra una diferencia muy grande, como si estuvieran intentando destacar una muy baja población indígena, comparada con el resto. ¿Por qué incluir una gráfica así, una que solamente compara a los indígenas con el resto cuando hay supuestamente tres variantes? No es congruente y deja muchas interrogantes abiertas. La pregunta que el libro les hace a los niños debajo de estas graficas es: Si comparamos la población urbana con la población indígena, ¿cuál es menor?

En la página siguiente (p. 60) sigue la insinuación, según otra gráfica, de la bajísima población indígena, esta vez en los estados vecinos de Oaxaca, Veracruz, Chiapas y Tabasco. Esta página también cuenta con una lista de “grupos”, en la que figuran ocho culturas indígenas, incluyendo los choles, tzotziles, tzeltales y tojolabales. Explican que estos grupos han logrado permanecer con costumbres y tradiciones intactas “heredadas de nuestros antepasados olmecas y mayas.” “Nuestros antepasados mayas” son desligados completamente de los “grupos” que existen hoy, quienes también son mayas.

El tema de los números poblacionales siguen complicándose con esta frase: Poco más de la mitad de la población de Chiapas es rural, el resto es urbana, y la mayoría de la población indígena vive en áreas rurales. ¿Y los indígenas que viven en zonas urbanas? El carácter rebuscado de la frase y las gráficas confusas despiertan sospechas sobre las intenciones y el mensaje del texto en cuanto al tamaño de la población indígena (p. 60).

Finalmente, para cerrar la sección dedicada a la geografía, observamos que nuevamente las caras morenas brillan por su ausencia cuando se trata de personal de poder o de autoridad. La imagen de la apertura de un hospital cuenta con un grupo de personas blancas, de facciones occidentales, igual que los políticos retratados en una sesión del Congreso del estado (p. 66).

Pasando a la sección de historia vemos cómo el mensaje de la modernización necesaria e inevitable para los pueblos indígenas no se hace esperar. Preguntan a los niños, “¿Te has imaginado cómo eran las cosas antes?” Seguidamente hay cinco dibujos emparejados mostrando la progresión del arado manual a la del tractor, de una casa de madera a una de cemento, de transporte de sangre, es decir por animal a una camioneta y de códices a libros con alfabeto latino (p. 75). Este mensaje se recalca en la página 77 con las palabras “Todo cambia con el tiempo.” En otras palabras, no hay forma de continuar usando la misma tecnología para vivir la vida. Aquí lo más llamativo es la imagen de un hombre blanco con taparrabos, que se vuelve un hombre de traje colonial y luego uno de traje moderno.

El apartado dedicado a las mayas sigue las mismas pautas que en los otros libros de texto. Es decir, se las describe con un tono de admiración ensalzando los logros y se utiliza el tiempo verbal del pasado. “Entre los mayas *hubo* grandes artistas, arquitectos y sabios. La influencia de otros grupos como los olmecas, toltecas y teotihuacanos, hizo posible que alcanzaran un alto nivel cultural” (p. 90). Extraña la alusión a que gracias a otros, los mayas llegaron a

ser grandes. También extraña la utilización del término “grupo” para referirse a indígenas del pasado, la cual continúa en la página 92.

En este libro de texto, la conquista es relatada en tono fortuito como un evento pacífico y positivo. “En esta lección vamos a estudiar la conquista de Chiapas. Antes, debes saber que el 12 de octubre de 1492, un navegante europeo llamado Cristóbal Colón, buscando nuevas rutas para llegar a las Indias llegó al continente americano.”² Y que Cortés, después de desembarcar en Veracruz se dirigió a Tenochtitlan. La voz pasiva es empleada a continuación con la frase, “Se libraron muchas batallas hasta que los españoles lograron someter a los mexicas” gracias a la ayuda de otros grupos indígenas y a que tenían mejores armas (p. 93). Un recuadro comparando las armas sigue a continuación. Notamos un tono despreocupado y escéptico en esta explicación.

Las siguientes páginas relatan la historia a través del punto de vista de los conquistadores de Chiapas. Cuando mencionan a los indígenas, el papel de ellos en la oración es representada con una voz o construcción pasiva, no activa, tal y como sería la frase “Los indios chiapa se rebelaron.” A saber:

Mucho tiempo después de la conquista, los malos tratos y los castigos inhumanos por parte de los gobernantes y los encomenderos *dieron origen* a las rebeliones indígenas contra la explotación española. Estas rebeliones fueron la de los indios chiapa, la de los zoques, y la más importante, la de los tzeltales en 1712 (p. 97).

² Según mis dos visitas a escuelas indígenas en Chiapas, uno en una zona chol y la otra en zona tzeltal, esta información la manejan muy bien los niños. En cada visita el maestro les preguntaba a los niños, ¿Quién descubrió América? En coro gritaban todos los niños, ¡Cristóbal Colón!

Otras construcciones pasivas similares siguen: “sucedió en Chiapas la rebelión indígena conocida como la guerra de castas” o “consistió en la rebelión de los indígenas tzotziles” (p. 123).

Un nuevo término aparece en negritas en la página 96 refiriéndose a los indígenas --nativos. Además de la palabra expedición es la única que está en negritas. La frase se lee así: A pesar de la superioridad numérica y la valentía de los **nativos**, éstos volvieron a ser vencidos, pero ahora de forma definitiva (p. 96). ¿Por qué utilizar y resaltar un término que trae a colación ideas primitivas de salvajismo justamente en una frase explicando una derrota de los indígenas? Asimismo, ¿estamos ante un mensaje sublimado de inferioridad indígena y de superioridad española?

La explicación de la Guerra de Castas encierra estereotipos de los muy concurridos hacia los indígenas de la sociedad mexicana, como por ejemplo, “indio pagano, supersticioso, ignorante y fácilmente engañado.” Relatan que un cura les engañó, haciendo creer a los indígenas que unas figuras de barro eran dioses bajados del cielo para liberarlos. Luego, “el fervor religioso llevó a los indígenas a formar **centros ceremoniales** (en negritas) que mantuvieron en reunión permanente a una cantidad importante de ellos” (p. 124). Cuando llegaban cada vez menos indígenas a las iglesias, supuestamente por estar con sus ídolos, empezaron los problemas. Y cuando llegan a atacar San Cristóbal con éxito, supuestamente enfadados por la destrucción de sus ídolos, el texto explica que no supieron aprovechar su victoria (p. 126). También, en el contexto de la Revolución Mexicana, un agente revolucionario, Espinosa Torres, había,

con engaños, logrado el apoyo de los indígenas a través del líder tzotzil Jacinto Pérez, “El Pajarito.” El retrato de Jacinto Pérez lo muestra con una expresión enfadada y de miedo (p. 132).

En cuanto a la terminología, notamos a partir del Porfiriato que los indígenas se vuelven “clases humildes, campesinos y obreros” (p. 136). Finalmente, la diversidad cultural se rebaja a lo folklórico: bailes, leyendas, festividades, artesanías, comidas, bebidas y dulces (p. 152). Reza el texto: “Nuestra entidad tiene una gran riqueza de expresiones culturales, productos de nuestra **herencia indígena**, del **mestizaje**, y de la influencia de otros pueblos” (p. 152). Sin embargo, las ilustraciones que encontramos en esta misma página muestran meramente productos indígenas, no de “otros pueblos” ni del mestizaje. Aquí la palabra “herencia” nos remite nuevamente al pasado, y es reiterada en la página 153.

A diferencia del libro de texto del Estado de México, éste cuenta con un glosario de términos. Algunas definiciones interesantes son:

- Castas: Grupos sociales formados por la unión de blancos, indígenas y negros.
- Centros Ceremoniales: Lugares destinados para realizar actos religiosos en los pueblos prehispánicos.
- Mestizaje: Personas nacidas de la unión de españoles con indígenas o negros.
- Nativos: Indígenas originarios de Chiapan o Soctón Nandalumi.

Nuevamente el mestizaje, y ahora también las castas, son definidas a partir de tres raíces, no dos.

Entre los dos libros de texto analizados en esta sección hemos encontrado diferencias en cuanto al trato o el retrato de los indígenas. El Estado de México ofrece una visión más folklórica de los “pueblecillos” indígenas y los proporcionan un espacio más reducido en el libro. En cambio, en el libro de texto de Chiapas están más presentes y los estereotipos negativos son más obvios. Una diferencia interesante en el uso terminológico es que, a diferencia de los otros libros de texto, el de Chiapas utiliza la palabra “grupo” para describir las culturas indígenas del pasado, mientras que los actuales son “indígenas.” La palabra “cultura” referente a los indígenas brilla por su ausencia.

3.3 Cuarto grado

A partir del cuarto grado, cuando los niños cuentan con nueve años, las materias de historia y geografía se dan en dos libros de texto distintos. En este grado se estudia de manera más profunda y detenida la historia de México, empezando por los primeros pobladores del continente. Notamos que este libro fue elaborado directamente por la SEP, y no por una entidad externa seleccionada por un concurso. El propósito del libro de historia es “proporcionar información sobre nuestro pasado, y despertar en los niños el gusto por la historia y el amor por la patria y crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos” (Presentación del libro).

En el libro, al igual que en el de tercer grado, la sección dedicada a la historia prehispánica retrata y glorifica a los “pueblos” y “culturas” mesoamericanas y a sus grandes logros. Se hace referencia a “nuestros

antepasados” y a los “sabios indígenas.” Sin embargo, cuando se refieren a épocas históricas después de la conquista, la terminología cambia y emergen los “grupos indígenas.” Un ejemplo de este fenómeno semiótico ya evidenciado en el tercer grado se halla en la página 34, en donde en un recuadro describen cómo las artesanías son un legado de los tiempos prehispánicos y que hoy son elaboradas por los “grupos indígenas.” A partir de la sección dedicada a la Conquista y la Colonia son empleados los siguientes términos para denominar a los pueblos originarios: “indios, naturales, nativos, tribus, y pueblos”, pero ya no “culturas.” El término utilizado con mayor frecuencia es “indígena”.

Sin embargo y de modo sorprendente, en la página 39, encontramos una excepción al fenómeno de la terminología evidenciado junto con una manifestación de respeto y un reconocimiento de la diversidad cultural. En dos párrafos dedicados a los indígenas actuales se resalta la importancia de las lenguas y cómo cada una representa “una cultura diferente y, por lo tanto, un legado cultural distinto.” En el segundo, aunque vuelve a utilizarse el término “grupos indígenas,” dice que “tienen costumbres, autoridades y formas de vestir propias”. Y seguidamente, “lo que más los distingue y les da unidad es que hablan su lengua. Para un pueblo nada hay más esencial, más propio, que su idioma. Cada lengua constituye una manera especial de ver la vida, de ver el mundo” (p. 39). Esta afirmación reconoce explícitamente tanto una diferencia profunda cultural de los pueblos originarios como la importancia de la lengua dentro de la cultura. Sin embargo, como veremos a continuación, esta

aseveración parece haber sido añadida sin pensar en las consecuencias profundas que debiera tener para el discurso del resto del libro de texto.

La conquista es descrita ya plenamente como una invasión violenta y una imposición de la religión cristiana. Aun así, a la hora de narrar sobre la herencia dejada tanto por las culturas mesoamericanas como por la época colonial, la valoración general se inclina mucho más positivamente hacia el legado de la colonia, mientras que cuesta reconocer de una manera similar el legado indígena dentro de la cultura mexicana. También encontramos contradicciones en el apartado sobre la herencia indígena como, por ejemplo, se explica que hoy sabemos más sobre el mundo indígena gracias a que algunos indígenas aprendieron a escribir después de la conquista. Sin embargo, a continuación la escritura es declarada uno de los logros de las culturas mesoamericanas (p. 34). Los niños aprenden que sabemos lo que sabemos hoy sobre el mundo indígena gracias a los trabajos de arqueólogos e historiadores, más no por consultar e intercambiar información con los pueblos originarios actuales. Esta falta de consulta con las comunidades sigue siendo un problema en el ámbito educativo. Esto pareciera ser parte del desprecio analizado en el Capítulo 2. Entonces, los indígenas actuales no pueden ser fuentes de información sobre su propia historia y cultura. Además, observamos nuevamente la utilización casi exclusiva del pasado verbal para describir la herencia indígena, excepto cuando se habla de la comida, como las tortillas, que hoy se comen en México.

En cambio, el apartado sobre la herencia de la colonia, arranca acusando a los “señoríos mesoamericanos” por no haber podido lograr la unidad, mientras

que el virreinato sí pudo lograrla. También explica, en presente, sobre cómo la herencia lingüística, el español, “lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad.” A su vez, el catolicismo es elogiado como otro factor unificador gracias a que los sacerdotes “se opusieron a las religiones indígenas” y los evangelizaron a través del teatro y otros recursos (p. 81). Cuando se habla de la mezcla con lo indígena en este apartado, es de manera superficial por ejemplo, cómo los nombres de lugares indígenas tienen apellidos españoles o cómo existen muchas palabras indígenas que se usan como jitomate o guajolote.

Seguidamente, en una culminación triunfante, se describe cómo “durante el virreinato se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza” (p. 81). El virreinato es ensalzado por haber logrado la unidad nacional y haber creado una nueva sociedad a través de la convivencia y el mestizaje aparentemente no problemáticos.

Esta comparación entre los apartados dedicados a las herencias dejadas, tanto por lo indígena como lo colonial, sugiere la existencia de una negación profunda del legado indígena en México actualmente y una ubicación en un pasado lejano a los pueblos originarios. No se logra, como se pretende dentro de la política intercultural, una valoración o un trato de igual a igual entre la cultura mestiza dominante y las otras culturas que habitan el país.

El tema del mestizaje surge nuevamente en la página 53, en donde se narra cómo fueron procreados los primeros mestizos mexicanos entre una

princesa maya y un náufrago español, quien se había adaptado a la cultura maya y luego inclusive luchó contra sus compatriotas españoles. He aquí un relato mitológico del nacimiento de la llamada “raza cósmica” de Vasconcelos. El mestizaje es presentado como un factor clave de unificación y de construcción de una identidad colectiva. Sin embargo, ¿en dónde quedan los pueblos indígenas no mestizos dentro de esta gran definición de identidad nacional? ¿Quién eres dentro del México mestizo si no eres mestizo? En la última sección del libro tenemos la respuesta:

En México vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas, y otra llegó de Europa, de África, de Asia. Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos, es decir, somos hijos de gente de orígenes distintos (*incluidas la mezclas entre las diferentes culturas indígenas*). Este mestizaje nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad. Otra de las razones de nuestra identidad es que vivimos en un mismo territorio. Otras más son que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales. Nuestra cultura es nuestra forma de vivir: nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas; nuestro gusto por ciertos platillos, juego y espectáculos; por cierta música; la diversidad de nuestras fiestas (p. 182). (*cursivas mías*)

Aquí se confirma la importancia del discurso del mestizaje como base o mito fundamental para la construcción de una identidad nacional en común. Extrañamente la definición del mestizo ofrecida sólo incluye a los indígenas si estos son mezclados con otros pueblos indígenas. La afirmación contundente y la descripción de una única cultura, con excepción de “diferencias regionales” llevan implícitas la negación de la diversidad cultural profunda, la cual paradójicamente se había reconocido en otro apartado del libro. (Ver cita p. 69) La diversidad que en esta cita se reconoce es de corte regional y consiste en las

distintas fiestas y la música, una diversidad no profunda, la cual sencillamente añade 'colorido' o 'folklore' a la gran cultura mestiza.

Finalmente, al igual que en el libro de texto de historia del tercer grado, notamos que a partir de la Revolución Mexicana, e inclusive a partir de la Independencia, las menciones explícitas sobre la existencia de los pueblos originarios son cada vez menos numerosas y que, cuando son mencionados, el tono se torna paternalista. Quizá la muestra más contundente de esta desaparición es cómo, en la *Línea del Tiempo*, ubicada en la parte inferior de las páginas a lo largo del texto, a partir del año 1847 ya no se hace mención alguna a la existencia de pueblos originarios. Ya no son sujetos de acción que no sea de rebeldía esporádica anterior al 1847, ni portadores de su propio destino. Sino que, cuando aparecen, es en calidad de "pobrecitos" en necesidad de ser "atendidos" por un paternalismo despectivo.

Asimismo, citan las palabras de un obispo en el año 1799 en un recuadro titulado *Atender a los indígenas*. Él pide al rey de España que implemente el integracionismo de los pueblos indígenas y que eche abajo la ley que prohibía las mezclas de castas y la segregación de los "naturales" en 'pueblos de indios' apartados durante la Colonia. De este modo, hace la siguiente indicación sobre la manera distinta en que se organizaban los pueblos originarios. A saber:

Los naturales no tienen propiedad individual, y están obligados a cultivar los bienes de la comunidad. Este género de cultivo llega a ser para ellos una carga insoportable, pues casi deben haber perdido la esperanza de sacar para sí ningún provecho de su trabajo (Obispo de San Miguel 1799: 91).

Se evidencia en esta cita la ceguera y el desconocimiento, por parte del obispo frente a una realidad y organización social que no entiende y que, según sus esquemas culturales de bienestar individual, resulta necesariamente desventajosa y poco provechosa. Este desconocimiento sigue operando hoy en día por parte de los agentes de la cultura dominante mexicana, lo cual se ha ido evidenciando a lo largo del análisis.

A continuación y por primera vez se reconoce, a través de las propias palabras de Benito Juárez, su pertenencia a un pueblo originario. En un recuadro titulado *Juárez cuenta cómo llegó a la escuela*, explica su origen así: “Tuve la desgracia de no haber conocido a mis padres, indios de la raza primitiva del país” (p. 124). Esta cita constituye un ejemplo de autodenigración característica de los miembros de una cultura oprimida, quienes han aprendido a creer y a aceptar el cuento de su supuesta inferioridad y retraso cultural. A su vez, uno se pregunta, ¿por qué incluir esta referencia a la supuesta “raza primitiva” de Benito Juárez en un libro de texto, cuando lo que se pretende es fomentar una relación de iguales entre las culturas del país?

Finalmente, en la última sección del libro llamado *Vista al futuro*, encontramos una foto de un miembro de esta “raza primitiva,” un hombre indígena tzotzil en traje tradicional con hojas o una fruta colgando de su boca encabezando unas cifras sobre las distintas poblaciones indígenas del país. Se aclara el deseo y/o la política real del poder educativo hacia los indígenas: la integración de corte paternalista de los pueblos originarios al llamado desarrollo del país. A saber:

En general, las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Se ha trabajado intensamente para *integrar* la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aun falta por hacer (p. 179). (*cursiva mía*)

En el libro de texto de geografía del cuarto grado las poblaciones humanas son descritas con un lenguaje científico. No nos sorprende ya que la sección del libro sobre la población de México se dedique a describir el gran mestizaje y a la creación de una nueva raza. Empieza con un relato de Eugenio Aguirre sobre el nacimiento de la raza mestiza, como una fusión de dos razas distintas. Sin embargo en la siguiente página, la población mestiza el resultante de tres raíces, la europea, americana y la africana. Son más numerosas las menciones de tres raíces que de dos a lo largo de los textos, aunque cambia los componentes, lo cual resta importancia a la parte indígena. De dos o tres raíces, aquí nuevamente se plasma la idea tan poderosa y difundida del mestizaje como punto de partida y/o como mito fundador de la nación mexicana.

Los niños aprenden sobre la composición étnica de la población mexicana y la existencia de grupos indígenas y se enfatiza que éstos eran más numerosos antes de la llegada de los españoles. Advierten que son mucho menos y que “algunos grupos indígenas han logrado mantener ciertos rasgos de su cultura” (p. 94). Esta afirmación es recurrente a lo largo de los contenidos y supone una concepción de cultura estática que se puede perder o mantener en partes. No es una concepción dinámica de culturas e identidades que cambian y evolucionan con el tiempo. Igualmente está implícito que las culturas indígenas de hoy no

son plenas, las cuales, aunque hayan sido muy influenciadas por la cultura dominante y viceversa, siguen constituyendo culturas profundamente distintas.

La diversidad cultural es definida a partir de la mezcla de valores españoles e indígenas que influyen sobre el modo de ser del mexicano, creando así una rica diversidad cultural. En otras palabras, aquí la diversidad cultural alude a las costumbres culturales híbridas de la cultura mestiza, una definición que dista mucho del reconocimiento de diferencias culturales profundas o la existencia de otras culturas en el país. Sin embargo, se menciona orgullosamente a las numerosas lenguas indígenas que se hablan en México.

Se utiliza el término “grupo indígena” de manera casi exclusiva para hacer referencia a los pueblos originarios salvo alguna que otra alusión a los “pueblos indígenas.” Las costumbres y tradiciones, por ejemplo, los bailes indígenas, se relegan a la categoría muy amplia de ‘cultura popular.’ La cultura popular es definida como un conjunto de costumbres y tradiciones acumuladas a través de las generaciones (p. 108). Esta definición no es muy diferente a la que se manejó de cultura en el tercer grado, “el conjunto de costumbres, tradiciones, creencias, símbolos, maneras de ser y de actuar en lo social, político y religioso” (p. 150). Sin embargo, ésta obviamente no es *la* cultura entendida como la “alta” cultura occidental culminada en la música clásica, los museos, las bibliotecas, etc. Así, las expresiones culturales de los pueblos indígenas son clasificados en un ámbito menospreciado de ‘cultura popular.’

En la página 149 encontramos una explicación sintetizada sobre el lugar histórico lejano de los indígenas en México en un recuadro titulado *Huellas en la*

Tierra. “En México vivieron distintos pueblos indígenas, que desarrollaron grandes culturas. Después tuvo lugar la conquista, españoles e indígenas dieron lugar a una nueva raza. Ellos son nuestros antepasados” (p. 149). En esta cita resulta clarísimo cómo los pueblos originarios son relegados al pasado definitivamente. Ellos, junto con los españoles, son “nuestros antepasados.”

3.4 Quinto grado

En el quinto grado, cuando los niños tienen diez años, se estudia la “historia universal,” que comprende la etapa desde el origen del ser humano hasta mediados del siglo XVIII. De manera panorámica son relatadas las vivencias de distintas civilizaciones o culturas que han habitado la tierra. Dentro de esta narración están presentes los panoramas históricos de las grandes culturas mesoamericanas y andinas. También encontramos algunas alusiones a los pueblos originarios contemporáneos. A los alumnos se les pide en la página 103 que marquen en un mapa las distintas regiones donde habitaban las culturas prehispánicas. Los preguntan, “¿Qué otras *culturas* se desarrollaron en esas entidades?” Y “¿Qué *grupos indígenas* existen actualmente ahí?” (*cursivas mías*) Se evidencia nuevamente la transformación semiótica, de terminología que sufren los pueblos originarios al menguarse de grandes culturas a sencillamente ‘grupos.’ Igualmente, en los apartados dedicados a Mesoamérica y los Andes, los términos utilizados son ‘culturas, civilizaciones, pueblos, imperios’ o simplemente nombres propios como mayas, aztecas, etc. Es únicamente a partir de la conquista que se vuelven indígenas o grupos

indígenas, el término de preferencia desde entonces dentro de la trama principal de este libro de texto, junto con el uso ocasional de 'indio.'

A continuación hay una apropiación de la historia indígena: "El conocimiento de nuestro pasado indígena ha sido resultado de un esfuerzo laborioso de estudiosos mexicanos y extranjeros, que han tenido un gran amor por nuestra historia" (p. 103). En otras palabras, el pasado indígena es nuestro porque es grandioso; el presente ya no lo es. Además, señalar que la recuperación de "nuestro pasado indígena" se ha hecho a base de esfuerzos y fuentes de estudiosos mexicanos y extranjeros, pero no consultando con las fuentes contemporáneas indígenas, es desconocerlos como sujetos. Existe una desconexión entre el presente indígena y un pasado lejano, muerto y meramente arqueológico. Esta visión se reafirma en la desaparición de los pueblos originarios de la *Línea del Tiempo* que está en la parte inferior de las páginas. A partir de la conquista, los pueblos originarios no protagonizan ninguna de las leyendas que conforman la línea cronológica.

¿Por qué, según este relato, fueron vencidos los indígenas por los españoles? De acuerdo con un recuadro de la página 155, la razón más importante fue la falta de unidad política y cultural de los indígenas. Se entiende entonces que una unidad racial y cultural sí fue lograda a partir de la colonia, cuando paradójicamente sabemos que esta supuesta unidad es una pantalla o un deseo de lo que no se cumple en la realidad histórica ni actual de México. Actualmente el Estado necesita del mito de que "todos somos mestizos," para superar la contradicción justamente de la pluriculturalidad que reina en el país.

La colonia es glorificada: “representa el origen de las modernas naciones de América, porque fue en esos siglos cuando se ocupó el territorio, se crearon las bases de una nueva cultura y se formó una población en la que se combinaron las influencias europeas, indígenas y africanas” (p. 159).

El tema del mestizaje surge de manera recurrente a lo largo de éste y los otros libros de texto que hemos analizado. Aunque siempre se señala el componente indígena del mestizaje, llama la atención que se insista en mencionar, en cuatro secciones distintas, la gran disminución y/o la desaparición de muchos pueblos indígenas, mientras se recalca el crecimiento veloz de los mestizos.

Ahora bien, pasando a la materia de geografía se observa la agregación de otro componente o raíz, el asiático, a la definición del mestizaje. Los niños aprenden que las personas que habitan el continente son de diversos grupos étnicos: los amerindios, asiáticos, europeos y africanos. A continuación está una sección titulada *América, mosaico étnico y cultural*, se pregunta a los niños si saben lo que son las etnias. “Las etnias o grupos étnicos son grupos humanos que comparten rasgos culturales, como la lengua.” Esta definición es muy amplia e implicaría en principio a todas las colectividades humanas. Sin embargo, seguidamente la definición se limita así: “los grupos étnicos americanos-- descendientes de los nómadas asiáticos,-- los europeos colonizadores y los africanos que fueron traídos como esclavos son la base de la riqueza cultural del continente” (p. 135). Llama la atención que por primera vez se habla de que los pueblos originarios descienden de nómadas –un término que implica la falta de

civilización-- asiáticos. Aquí el término 'grupo étnico' se reserva específicamente para denominar a los pueblos indígenas, lo cual se confirma en la página siguiente con un listado de 'los grupos étnicos' --o sea los pueblos originarios-- del continente. Además de 'grupo étnico,' se emplea también 'indígena, nuestros antepasados, grupos indígenas, amerindios y pobladores indígenas' para hacerles referencia específica. Sin embargo y en contradicción con esta aparente exclusividad, se menciona en una ocasión, en la página 138, que en América Latina el grupo étnico más numeroso es el mestizo.

La diversidad es dibujada de forma superficial como la riqueza de las diversas comidas, música, los bailes, las artesanías y la arquitectura. Sin embargo, mencionan una concepción distinta y particular que tienen los pueblos originarios sobre la naturaleza y su aprovechamiento de las plantas medicinales y prácticas ecológicas. Según el texto, *algunos* biólogos y ecólogos de Panamá, Nicaragua y Brasil (no de México) han integrado a indígenas en sus equipos de trabajo y que los grupos indígenas del continente son excelentes artesanos (p. 137). (*cursivas mías*) Por tanto, nos preguntamos ¿Qué relación tiene el artesano con el artista? ¿Y la artesanía con el arte? ¿Los indígenas pueden ser artistas? En la página 138 se presenta una foto de un indígena tlaxcalteco contemporáneo "emplumado" con aretes y un collar prehispánico. Notamos que todas las fotos o ilustraciones de los indígenas contemporáneos los retratan en sus trajes tradicionales. ¿Cuál es la imagen que se quiere dar de ellos?

En el mismo libro de geografía de quinto grado la conquista es presentada nuevamente como un compartir y un relacionarse para crear una

nueva cultura, hecho que se contrarresta con la relación que entablaron los anglosajones con los indígenas del norte, en la que no se permitió un intercambio pacífico, ni el mestizaje. ¿Será posible que esta interpretación tan concurrida de la “buena” conquista por parte de los españoles frente a la “mala” de los anglosajones pretende insinuar que entre los indígenas y los españoles hubo un intercambio y un compartir pacífico?

Otro elemento que resalta la vista al analizar la sección sobre diversidad son las ilustraciones que eligieron para dar ejemplos de la diversidad en la arquitectura del continente. Son tres imágenes, uno del paisaje de la ciudad de San Francisco, otra de una estatua de la Inmaculada Concepción, y la última un grabado o dibujo antiguo muy sencillo en piedra de Saint Kitts. ¿Por qué elegir un dibujo sencillo en piedra como representación de la diversidad en vez de una pirámide o una zona arqueológica?

En este libro de texto también se plasman los criterios e indicadores para la escolaridad, la esperanza de vida y el alfabetismo, y cómo son utilizados por las organizaciones internacionales para determinar los niveles del llamado “desarrollo” de los países en comparación con otros. Aparece la imagen de un doctor rubio atendiendo a una mujer indígena junto a una cita sobre cómo los gobiernos apoyan a la población de zonas rurales con programas sociales. La imagen paternalista que entabla el gobierno con los pueblos originarios se hace patente.

Finalmente, observamos la utilización del concepto o categoría de raza al señalar, junto a fotos de niños, las distintas razas del mundo. Por ejemplo, se

explica que los habitantes de Zaire son de “raza negra” (p. 53), mientras que los de Europa son de “raza blanca” (p. 55). Hay fotos de niños asiáticos, oceánicos, mayas de Guatemala y niños de Perú “descendientes de los Incas” (p. 75). La leyenda que aparece al lado de la foto de los niños peruanos aclara que las culturas milenarias siguen presentes en esta zona mestiza de Sudamérica. Nuevamente se insiste en el dominio del mestizo, aunque no aparece ninguna foto de un niño mestizo.

3.5 Sexto Grado

Ahora bien, hemos llegado finalmente a los libros de texto de historia y geografía del último año de primaria, en el que se estudia la historia de México, específicamente a partir de la Independencia. Los niños ya cuentan con once años de edad. Los mismos contenidos históricos que vieron en el cuarto grado son vistos aquí con más detalle. Notamos varios recuadros repetidos del libro de texto del cuarto grado, como el de *Atender a los indígenas* (p. 16) y *Juárez cuenta cómo llegó a la escuela* (p. 52). Además, hay una repetición del discurso explícito de “integrar la población indígena al desarrollo de México” (p. 93) y también de la definición del mestizaje compuesto de grupos indígenas, europeos, africanos y asiáticos, y cómo éste les vuelve a los mexicanos distintos a otros pueblos, con una identidad y carácter propio, léase raza cósmica (p.101).

El relato central de este libro de texto cuenta con muy pocas alusiones a los pueblos originarios. Constituye un tema colateral, periférico que se desarrolla en unos cuantos recuadros. Sin embargo, una de las escasas menciones –

cuentan seis en total-- es sobre cómo la consumación de la propiedad privada junto con la ley de igualdad individual de todos, ponían en desventaja a los pueblos indígenas, quienes tenían bienes comunales y no “podían venderlas (tierras)” (p. 30). Otra mención menos bondadosa que aparece es sobre el hecho de que “algunas tribus indígenas (del norte) no habían sido nunca totalmente sometidas y asaltaban a los pobladores” (p. 36).

Por otro lado, los niños aprenden que en Yucatán los mayas se rebelaron contra injusticias cometidas por habitantes de las ciudades y que gracias en parte al valor y a la resistencia de los indios de Zacapoaxtla, se pudo ganar la batalla de Puebla (p. 48). Sin embargo, al igual que en los libros de historia anteriores, a partir de la Revolución desaparecen los indígenas del escenario nacional. En la *Línea del Tiempo* que nos traza el libro, los pueblos originarios brillan por su ausencia. Ni siquiera aparecen en calidad de rebeldes. El término utilizado con más frecuencia para denominar a los miembros de pueblos originarios es ‘indígena,’ pero también se utiliza ‘indio.’

En relación con el mestizaje, este es el primer libro de texto que en algún momento reduce a dos los componentes de éste. En la página 50 dice: “La herencia indígena y la española se afirmaron como los cimientos del pueblo mexicano.” No se menciona de manera explícita la diversidad cultural, pero sí se reconoce la herencia indígena en el arte nacional (p. 60).

En la materia de geografía se estudia el paisaje cultural, constituido por las características tanto físicas como culturales de las poblaciones. Entre las características físicas de la población encontramos “edad, sexo, raza o el grupo

étnico”, mientras que los rasgos culturales son definidos como “escolaridad, la lengua, las costumbres, las prácticas religiosas, la vivienda y la ocupación” (p. 115). Uno se pregunta ¿en qué sentido constituye la escolaridad un rasgo cultural en contextos no occidentales? La escuela moderna no constituye un rasgo cultural de los pueblos originarios, sino de la cultural occidental.

Seguidamente se refiere implícitamente a los pueblos originarios cuando señalan que el paisaje cultural “también comprende la lengua, la religión, las tradiciones y costumbres, las artesanías y la música” (p. 115). Sin embargo no se hace referencia explícita a la existencia de los pueblos originarios, ni tampoco al contexto cultural mexicano. De hecho, observamos que los contenidos de geografía del quinto y sexto grado son muy “globalizados,” –de quinto muy “panamericanista” y de sexto “internacionalista”-- y hacen escasa referencia a México concretamente. Por ejemplo, en los apartados sobre la población, todos los dibujos y fotos de gente y escenarios culturales son de africanos, asiáticos, europeos y estadounidenses, mientras que no hay ninguno de escenarios nacionales mexicanos (p. 115).

A propósito de las ilustraciones y fotos de personas de distintos “grupos étnicos” en la página 127, se observa que el único sonriente, quien mira de frente a la cámara, es un niño rubio finlandés.³ Algo similar sucede en la página 125 en donde se encuentran cuatro retratos: un asiático con mirada triste, una

³ Como representantes de América hay una niña con expresión seria de Santa Lucía, un campesino de Paraguay tomando hierba mate, y una niña pobre de Guatemala, quien viste una chamarra sucia y mira hacia un lado con una mirada de enojo y de desconfianza. Los que tienen expresiones serias son los de Malí, de Corea, y de España, las expresiones enojadas pertenecen a representantes de Senegal, Polinesia y Guatemala, y una mirada confundida de un hombre de Siberia (p. 127).

africana con una mirada indignada, un árabe enojado y una rubia anglosajona con una mirada que emana pura confianza. Aquí pareciera que esté operando, aun inconscientemente, la jerarquía y la hegemonía racial occidental vigente en México y en otros países del mundo.

Llama la atención que en esta sección sobre la población se definen los grupos étnicos según criterios raciales. De acuerdo con esto existe una amplia variedad de grupos étnicos y que, aunque todos tenemos un origen común, la apariencia física depende del grupo étnico al que pertenecemos. Seguidamente explican a los niños que hay personas con piel oscura o clara, gente con labios gruesos o delgados, gente alta o bajita, etc. El término 'grupo étnico' opera como un sinónimo de 'raza' y no como un concepto para clasificar las diferencias culturales, como se pretende normalmente (p. 127). Se precisa nuevamente que el grupo étnico más extenso de América es el mestizo.

Sin embargo, en la siguiente sección sobre las migraciones el término 'grupo étnico' vuelve a operar según la definición de "una población con un origen y una cultura en común." O sea que en este texto la definición de 'grupo étnico' vacila entre el sinónimo de raza, en un momento, y el de cultura, en otro.

Hasta la página 131 de este libro de texto de geografía del sexto grado no se hace referencia explícita a la población indígena, aclarando primeramente que "indígena" simplemente significa originario o nativo de algún lugar. Se señala que en Bolivia, México y Perú la población indígena es numerosa y que aun, con modificaciones, estas poblaciones conservan muchos de sus rasgos culturales (p. 131).

Las alusiones a los pueblos originarios son muy escasas. De hecho, suman sólo cinco a lo largo de este libro de texto con una mención del pasado prehispánico y las 'culturas' que habitaban el país en aquel entonces (p. 153). Los términos que se utilizan son 'poblaciones nativas o poblaciones indígenas.' En cuanto al tema del mestizaje se expone, cómo ya hemos visto repetidas veces, que éste dio lugar a los nuevos pueblos de América a través de la mezcla entre inmigrantes y la población nativa, pero se añade que la variedad de razas existentes hoy en día son gracias a las mezclas. Finalmente, la diversidad cultural es explicada a partir de tres ámbitos: la vivienda, la vestimenta y la comida. Así, nuevamente la diversidad cultural se mantiene en la superficie, no se habla de las diferencias profundas, ni de principios ni de las distintas maneras de entender el mundo.

Ahora bien, a lo largo de esta reflexión y análisis de los libros de texto de primaria hemos intentado lograr un acercamiento al discurso tanto explícito como implícito de los contenidos de la historia y de la geografía con respecto a tres temas interrelacionados: a) la representación de los pueblos originarios dentro de los contenidos, b) del tema del mestizaje y c) el manejo de la diversidad cultural.

Con base en lo anterior, podemos concluir que, aun cuando se proclama el respeto o un trato por igual entre todas las culturas del país, esto no se ve reflejado ni mínimamente en los contenidos. De hecho, se percibe un trato discriminatorio hacia los pueblos originarios, que se manifiesta de manera contundente en la desaparición que se hace de ellos a partir de la Revolución.

Un hecho extraño cuando se piensa que años después a ésta vieron el auge del indigenismo y después del indianismo en el país. También son relacionados una y otra vez con el estereotipo común que se hace de ellos con el llamado 'folklor:' bailes, comida y artesanía que llevan implícito el desconocimiento y el desprecio. Asimismo, hemos evidenciado un fenómeno semiótico con respecto a la terminología que se utiliza para denominar a los pueblos originarios antes y después de la conquista. Las grandes culturas mesoamericanas son rebajadas a meros 'grupos étnicos.'

El relato del mestizaje aparece una y otra vez dentro del discurso como si fuera un hecho consumado sin necesidad de explicación. Los componentes de este cambian pero se presentan como un acontecimiento no problemático cuando sabemos que no fue tan así. También llama la atención la existencia de un patrón recurrente dentro del discurso en el que después de mencionar a los pueblos originarios o, más bien, 'grupos étnicos,' se recalca de manera automática el mestizaje, la nueva cultura que surgió de éste y, por supuesto, que la gran mayoría de los mexicanos son mestizos. Es como decir, ellos existen, pero... Este relato constituye un intento de consolidar la mexicanidad a través de una única identidad mestiza que, por definición, deja fuera a los pueblos originarios. El mestizaje encubre el proyecto homogeneizador del Estado y según el autor Jesús Machuca, "expresa la incorporación de la idea de raza en el nacionalismo del Estado" y de una "etnia original que aporta una sentido histórico y político sobre las demás" (Machuca 1998:38).

Con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural se ha visto cómo la gran mayoría de referencias a ésta se reducen a diferencias superficiales de comida, vestimenta, bailes, etc., y que en muy pocas ocasiones se menciona alguna diferencia más profunda. De hecho, es irónico pretender enseñar a los alumnos a valorar la diversidad *cultural*, cuando ni siquiera se atreven a llamar a los pueblos originarios *culturas* contemporáneas. Más bien se puede decir que queda comprobada una negación rotunda de la diversidad cultural profunda existente en México dentro de los contenidos. Se concluye que no se está respetando ni valorando la pluriculturalidad del país en los libros de texto de primaria y que al contrario, ésta se hace invisible y se niega dentro de un relato oficial ambivalente por discriminatorio. El problema del racismo y de la discriminación existente en los contenidos de los libros de texto actuales es palpable. Quizás no sea un racismo intencionado, pero está presente. Es un racismo tácito e implícito del cual, hay que leer entre líneas.

CAPÍTULO 4

¿RACISMO EN LOS NUEVOS CUADERNOS INTERCULTURALES?

CAPÍTULO 4.-

¿RACISMO EN LOS NUEVOS CUADERNOS INTERCULTURALES?

En este capítulo centraremos la mirada en los nuevos cuadernos de trabajo titulados *La Educación Intercultural Bilingüe*, que fueron editados por la Dirección General de Educación Indígena en el 2002. Los cuadernos intercalan secciones en lengua indígena con secciones en español. Nos parece importante señalar que los contenidos son exactamente iguales para todas las culturas indígenas, el texto estándar es traducido a los distintos idiomas autóctonos por maestros bilingües de cada cultura. También queremos resaltar que estos cuadernos están pensados para ser un apoyo adicional para los libros de texto oficiales, que fueron analizados en el tercer capítulo de esta tesis. De hecho, no los encontré en la escuela intercultural bilingüe en Cruzton, Chiapas, que visité durante mi trabajo de campo en febrero del 2005. Los que sí encontré eran los libros de texto que analizamos en el capítulo anterior.

Hay tres cuadernos: uno para los de primer y segundo grado, otro para tercer y cuarto grado y el último para los de quinto y sexto. Los cuadernos que examinaremos a continuación están escritos en tojolabal y en español. En este análisis buscaremos descubrir cuál es el enfoque y el mensaje que el gobierno quiere mandar directamente a los niños indígenas. Entonces, desde esta perspectiva ¿Cuál es la imagen que se tiene de ellos y qué es lo creen que hace

falta que aprendan, de un modo adicional y en diferencia con los demás niños del país? También buscaremos evidencias, tanto implícitas como explícitas, de desprecio cultural y de racismo institucional.

A primera instancia destaca la portada de estos cuadernos, donde se encuentra la imagen de un niño indígena jurando bandera. Esta imagen resulta bastante representativa, como veremos más adelante. Los cuadernos se dividen en ocho unidades. Sus títulos son:

- Somos tojolabales mexicanos
- Expresemos lo que queremos, pensamos y sentimos
- La democracia es compromiso de todos
- La solidaridad entre las personas y los pueblos
- Cuidemos nuestra salud
- Cuidemos el medio ambiente
- Hagamos ciencia
- Hagamos tecnología

Una cita en la presentación del libro nos da pistas sobre la imagen real que se tiene de los indígenas dentro de esta institución poderosa:

Sabemos que la educación básica es fundamental para la formación y el desarrollo permanentes, por eso, en este *Cuaderno de Trabajo* queremos ofrecerles algunas actividades que les ayuden a obtener los conocimientos, habilidades, y destrezas, así como los hábitos, actitudes y valores fundamentales *que los formen como hombres y mujeres buenos, inteligentes, veraces, limpios, trabajadores* y, sobre todo, comprometidos con el desarrollo de su cultura y de su país.

¿Qué significa el formarse para ser bueno, inteligente, limpio, veraz o trabajador? ¿Esto implica que el Estado piense que no lo son? En la unidad

Porque somos mexicanos del cuaderno de tercer y cuarto grado tenemos la respuesta:

En nuestro escudo nacional se representa la herencia indígena de todos los mexicanos. En él se reconoce el valor y la tenacidad de nuestros antepasados indígenas, *hombres y mujeres inteligentes, buenas, veraces, limpias y trabajadores*, que recorrieron un largo camino hasta encontrar el lugar señalado para empezar a construir la patria que ahora tenemos (p. 26).

En otras palabras, los indígenas del pasado tenían todas estas cualidades, pero los de hoy ya no. En estas citas resulta clarísima la imagen de menosprecio y racismo que tiene el Estado hacia estas personas. También notamos cierta desconfianza en la mención sobre la veracidad, recordando el estereotipo de indio mentiroso o tramposo. Las citas dejan claro que la institución educativa se va a encargar de enseñarles cómo ser gentes “deseables,” porque no lo son actualmente, aunque sus antepasados sí lo fueron.

Estas cualidades, el de ser bueno, veraz, etc., son morales y éticas, las cuales, hace algunas décadas no hubieran tenido cabida dentro de los contenidos escolares. Hoy en día, sin embargo, este cambio de enfoque y de objetivos ha sido impulsado desde los países desarrollados a través de las organizaciones internacionales y retomado, casi al pie de la letra, por países como México, apareciendo en los nuevos contenidos de civismo y los derechos humanos (Buenfil 2000:130). Si los objetivos y programas no son implementados como requieren las agencias internacionales, el financiamiento y los préstamos se ponen en peligro (Stiglitz 2002:173).

Por ejemplo, cuando se compara el discurso del Banco Mundial con el del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Mexicana*, la investigadora Buenfil observa lo siguiente en una sección titulada *El Banco Mundial y el Acuerdo ¿Es sólo coincidencia?*

Algunos de los temas específicos enfatizados en las políticas educativas son casi una traducción literal de las recomendaciones internacionales: ampliar la cobertura, redistribución de la demanda, mejoramiento de la calidad, énfasis en la pertinencia y la relevancia, integración entre ciclos escolares, desconcentración administrativa y mejoramiento de las condiciones del docente (Ibíd.: 130).

El *Acuerdo* al que se refiere la cita es parte de la política educativa para la modernización educativa en boga en México. También parte de esta política, *El Programa para la Modernización Educativa* presentada por CONALTE, en el que incluye perfiles de desempeño nuevos para preescolar, primaria y secundaria. En él se da, por primera vez, prioridad a las actitudes, seguida por las habilidades y los conocimientos. Antes, el orden de prioridad era: contenidos, habilidades, conocimientos. O sea que antes enseñar “actitudes” ni siquiera figuraba dentro de las prioridades. Entonces es por tanto que nos preguntamos ¿Quiere la escuela enseñar moralidad, lo bueno y lo malo, convirtiéndose en una especie de iglesia secular?

Antes de continuar con el análisis, cuaderno por cuaderno, queremos señalar algunos rasgos comunes que observamos a lo largo de los tres. Primeramente la cantidad de imágenes de una actividad que también observé en mis visitas a escuelas bilingües de Chiapas. La limpieza. Los propios niños indígenas limpiando las escuelas. Llama la atención el número de veces que

son retratadas las personas indígenas haciendo esta actividad y el énfasis que se le pone, tanto del medio como del cuerpo. ¿Están formando a futuros trabajadores domésticos o acaso creen que los indígenas son sucios? Ya vimos en la primera cita el objetivo de formarlas como personas limpias. Otro rasgo o elemento común de los cuadernos que no encontramos en los libros de texto oficiales son caras enojadas, gente peleándose, gente borracha o simplemente gente triste. En cambio, las imágenes que aparecen en los libros de texto oficiales para estos primeros dos grados son parecidas a las figuras de los dibujos animados. Todo es felicidad en las caras y en la disposición de las personas retratadas. Además, observamos que el señor que separa a los dos peleadores tiene el pelo claro y va mejor vestido. Un ejemplo visual se aprecia en la siguiente imagen recogida del libro de texto.

Imagen 1. Riña



4.1 Primer y Segundo grado

La primera unidad de este libro se dedica a inculcar mexicanidad y amor a la patria. Esto es evidente en la página 23 en donde, en letras grandes y en negritas leemos TODOS SOMOS MEXICANOS. “Los mexicanos tenemos una bandera que nos representa y nos identifica como un pueblo libre, grande y glorioso” (p. 25). “Cuando cantamos nuestro himno nacional sentimos mucha emoción, porque nuestro himno nos une como mexicanos.” Estas declaraciones dan la impresión de ser un intento de convencer a los tojolabales, entre otros, de la grandeza de México y de que es su deber quererlo. “Los mexicanos también tenemos un himno nacional que habla de nuestro México y del deber que tenemos los mexicanos de protegerlo para que siga siendo una patria libre y soberana” (p. 25).

El significado de la diferencia es explicada en la página 15 y que incluye también un elemento racial: “Algunas personas nos parecemos a otras en lo que hacemos, en nuestra manera de vivir y de hablar, en *el color de la piel* o del cabello o en lo que pensamos y sentimos (p. 15). (*cursivas mías*) También enseñan valores estéticos, como en un recuadro donde hay que escoger al más guapo de cinco hombres, cuatro morenos y uno rubio colocado en medio y con rasgos europeos (p. 16). Cuando retratan a los directores de la escuela, por ejemplo, o a cualquier persona profesional de autoridad, son rubios con rasgos

europeos. Esto refleja la realidad y la pigmentocracia de un país poscolonial que es México, como lo señala Dulizky y que comentamos en el Capítulo 2.

La lección titulada *A hacer artesanías* nos parece muy característica de los estereotipos y la imagen que se maneja sobre los pueblos indígenas. Preguntan a los niños, ¿sabes quiénes hacen las mejores artesanías de México? **LOS PUEBLOS INDÍGENAS** en letras grande y en negritas (p. 55).

¿Sabes cómo se les llama a las personas que hacen artesanías? **ARTESANOS**. Nuevamente encontramos la discrepancia entre los términos reservados para los agentes de la alta cultura occidental con su arte y sus artistas y el lenguaje reservado para los pueblos indígenas y sus artesanos y sus artesanías.

En la lección sobre higiene corporal conocemos a Hilario, quien es muy “descuidado, su cuerpo y su ropa casi siempre están muy sucios” (p. 117). Luego son instruidos a lo largo de varias páginas sobre cómo se debe de cuidar Hilario. Llama la atención que en la primera foto que sale de él, está rodeado de basura, con un bote grande volteado en el suelo e inclusive un ratón. En mis experiencias visitando comunidades, jamás vi grandes botes de basura ni basura por el suelo. También hay una lección dedicada a la sexualidad en la que aparecen una niña y un niño sin ropa. Pareciera que el Estado ha tomado la decisión de que los indígenas saben tan poco sobre sí mismos que lo mejor es que él mismo los explique, hasta en lo más íntimo.

Resulta irónica la ilustración en la página 110 en donde un militar construye una casa de ladrillo en una comunidad, dada la situación en la zona

chiapaneca –o sea las bases militares y la tensión-- dónde viven los tojolabales, además de que ellos construyen sus casas de madera. En la misma imagen vemos llegar no a uno, sino a cuatro doctores rubios, para atender a una mujer indígena con su bebé rubio. ¿Estamos ante un mensaje sublimado de que es deseable mestizarse? En otro lugar encontramos una alusión implícita parecida donde salen retratados una familia de tres miembros, mamá indígena de huipil y papá rubio de corte de pelo moderno y una camiseta naranja (p. 74).

Imagen 2. Atención médica y militares involucrados



4.2 Tercer y cuarto grados

En este cuaderno sigue la política de convencimiento y de incorporación al gran país mexicano y a la mexicanidad.

Todos los mexicanos también conformamos un grupo. Por eso tenemos algunas características que nos hacen parecidos o semejantes. Por ejemplo: La gran mayoría comemos tortillas. La gran mayoría tenemos raíces indígenas, pues descendemos de los primeros pobladores de nuestro país. La gran mayoría hablamos el español que es nuestra lengua nacional (p. 16).

Como vimos en los libros de texto oficiales, lo que une a la nación mexicana se reduce a comer tortillas, descender de indígenas y hablar el español, lengua que la mayoría de los tojolabales no hablan. La referencia a los orígenes pre-hispánicos los remite definitivamente al pasado, dejando la pregunta sobre el presente y las condiciones de los indígenas actuales, quienes sí comen tortillas pero no hablan español.

En la lección *Por qué somos mexicanos* se intensifica la retórica considerablemente sobre la grandeza mexicana. Se recalca nuevamente que somos todos MEXICANOS, que el territorio es sumamente bello, que la bandera es hermosísima y que cuando cantamos el himno nacional se siente una gran emoción, etc. También piden a los niños que hagan un dibujo sobre lo que más les gustó de la historia. Podemos quizás imaginar qué podrían escribir sobre el periodo a partir de la conquista. Concluye la lección así:

El himno nacional, la bandera y el escudo, son nuestros símbolos patrios. Nos identifican como mexicanos y representan nuestra independencia y libertad. Por eso debemos honrarlos y respetarlos.

Aquí hay un ejemplo conciente e intencional de inculcación o de construcción identitaria. Se percibe también cierto tono de desesperación, como si supieran en el fondo, después de más de quinientos años, que un cuaderno intercultural no es suficiente para convencer a un pueblo que ha sido traicionado y tratado injustamente desde que llegaron los conquistadores. Finalmente, en la página 31 vemos que de diez héroes nacionales sólo dos son indígenas, Cuauhtémoc y Cuitlahuac. Hay tres si contamos a Benito Juárez, quién, con sus políticas liberales, ayudó a que muchos pueblos indígenas perdieran sus tierras (Maldonado 2002:77).

En las representaciones de diferentes tipos de comidas, como una receta para hacer dulce de leche notamos un desconocimiento de la realidad en las comunidades. O sea que no hay leche, ni azúcar, ni chocolate, ni cacahuate para poder completar esta receta. Tampoco encontrarás juguetes, bicicletas, televisores, caballos, etc. ¿Están los contenidos inconscientemente preparando a los niños para el consumo a través de la creación de necesidades o deseos?

En la lección *A hacer artesanías*, estas mismas son definidas como objetos útiles que hacemos y usamos a través de los cuales expresamos nuestras emociones y pensamientos. A continuación, preguntan a los niños, ¿sabías que las artesanías mexicanas son apreciadas en todo el mundo? ¿Y que tienen raíces en las artesanías tradicionales indígenas? Otra vez nos están remitiendo a un pasado lejano. Hablan de indígenas y del pasado indígena como

si no estuviesen dirigiendo su discurso hacia indígenas presentes, es decir, contemporáneos. Luego en la página 55, lo que posiblemente sea un error encontramos “El pueblo zoque elabora muchas artesanías muy hermosas. Tú, ¿estás aprendiendo a hacer alguna artesanía tradicional zoque? ¿Cuál?” Ponen mucho énfasis en que los niños se pongan a hacer artesanía, lo que los sitúa dentro de un estereotipo cómodo y concurrido para el Estado y la sociedad dominante.

Sobre el proceso de escolarización y la escuela encontramos las siguientes citas:

La escuela es un servicio muy importante de la comunidad, por eso todos deben participar para que en ella ustedes puedan aprender mejor y estar contentos (p. 62).

Tienes derecho a ir a la escuela y recibir una educación que te ayude a ser una mejor persona (p. 71).

Encontramos la idea de que la escuela de alguna forma humaniza a las personas, que participar en esta institución puede lograr la formación de “mejores personas”. La escuela es retratada como una fuerza para el bien y para formar a personas contentas. A los pueblos indígenas se les ha intentado vender la idea de que el no ir a la escuela, el no saber leer y escribir, son índices de ser, de alguna forma, menos humanos. La primera vez que escuché la referencia a esta idea fue en un documental sobre la educación zapatista titulado *Educación en resistencia*, donde decía un señor, “Antes de ir a escuela, de saber leer y escribir, éramos como animalitos.” Las referencias a una supuesta cercanía a la animalidad la vimos también en los discursos de los fundadores de la nación

mexicana en el capítulo 2. Referencias similares de la cercanía a la animalidad también las escuché varias veces en mis entrevistas con agentes indígenas. Por ejemplo, “No somos animalitos de laboratorio.” O “Si sólo nos trataran como humanos.”¹ “Nuestros padres quedaron como los animales de los mandones extranjeros.” O “nos ven como sus perros o como basura que no sirve para nada” (Tajaltik 2001:123 y 381). Y finalmente, un ejemplo de la boca de un representante de la sociedad dominante, quien preguntó a unos maestros indígenas en Chiapas que por qué querían volver a su “hábitat” (Entrevistas: 2003).

Quizás he aquí una de las bases sobre las cuales descansa la arrogancia y la soberbia occidental frente a sus otros radicales, los pueblos indígenas. Que las culturas donde reina la escritura se han impuesto de forma contundente sobre las culturas orales. Tanto que conlleva implícito que la falta de escritura implica la falta de la mismísima humanidad. Son pocos los que argumentan lo contrario, pero existen. Uno de ellos es Benjamín Maldonado, quién escribió el libro esclarecedor *Los indios en las aulas*. Él argumenta que las virtudes de las culturas que se basan en la oralidad son comparables con las de la escritura. Se desarrollan distintas capacidades, como la memoria, de una forma muy superior a la de las culturas de escritura y contratos. También cita a Lefebvre sobre las culturas de cosas escritas:

No está mal repetir desde esta perspectiva, la de una sociología de la escritura y del terrorismo, que la burocracia funda su poder de la cosa escrita y en la acumulación de las cosas escritas. El poder de la cosa escrita sobrepasa los toques, rompe las trabas, y no conoce

¹ No cito con nombres propios a los entrevistados por la delicadeza del tema que estamos tratando.

límites. Competencia, saber, racionalidad burocrática, fundada en las escrituras y justificada por ellas, se extiende hasta el menor detalle. El Estado sustituye a la Providencia. La burocracia, técnicamente ayudada por la máquina, suplanta al Señor encarnándolo. Nada escapa ni debe escapar al régimen de la cotidianidad organizada (Lefebvre, 1972: 193-194 en Maldonado).

La escritura, como centro justificatorio del monopolio del saber que ejerce el mundo occidental sobre las culturas orales, se relativiza, formando parte de una particularidad cultural. A su vez vemos cómo la deshumanización está estrechamente vinculada al tipo de racismo que se ejerce en contra de los pueblos originarios, considerados ignorantes, primitivos y analfabetos.

Por lo pronto, seguimos con el análisis de los cuadernos. En la página 77 volvemos sobre los símbolos patrios y se reproduce, nuevamente, la letra del himno nacional. Cuando tratan el tema de la sexualidad encontramos la cita: “Los mexicanos tenemos diferentes maneras de nombrar a las hembras y a los machos de nuestra especie” (p. 128). El ser mexicano en esta declaración significa ser de una cierta especie, lo que invoca nuevamente lo biológico- racial y la animalidad. Los términos hembra y macho los encontramos en los libros de texto oficiales.

Resulta sumamente irónico que en estos cuadernos estén explicando a los niños sobre cómo ser solidarios. Cualquier persona que se ha acercado en lo más mínimo a la filosofía o la cosmovisión maya-tojolabal, o de otros pueblos indígenas, sabe que la ayuda mutua y el trabajo colectivo para el bien común están entre sus valores más importantes. Muy al contrario, nosotros, los occidentales, con nuestro individualismo y competencia, en lugar de ir a “enseñarles” a los indígenas sobre qué significa ser solidario, nosotros

podríamos aprender de ellos. Inclusive se reconoce, --aunque en una sola ocasión-- en los libros de texto oficiales que los pueblos indígenas tienen una forma comunal de organizarse (Libro integrado 1993:75). Un ejemplo muy exagerado e irreal lo encontramos en la página 103, dónde hacen referencia a una comunidad dónde “las personas piensan que no necesitan a nadie, por eso tampoco ayudan a nadie.” A los niños les piden sus consejos para ayudar a la gente de esta comunidad. Quizás en vez de poner una imagen de una comunidad indígena, deberían haber puesto una ciudad occidental, dónde, por norma, sí reina el individualismo y la falta de ayuda mutua. He aquí otro ejemplo del desconocimiento de la realidad dentro de las comunidades.

Igualmente irónica es la lección sobre el cuidado del medio ambiente. Piden a los niños que pregunten a sus mayores sobre cuáles actividades se realizan en la comunidad que dañan al medio ambiente. Este énfasis o conciencia sobre el cuidado del medio ambiente no la hay en los libros de texto oficiales, dando la impresión que de que el problema de la contaminación o destrucción del medioambiente reside con los pueblos indígenas.

Finalmente, en las últimas dos unidades del cuaderno los niños han de aprender sobre la grandeza de la ciencia y la tecnología y sobre cómo tener una actitud científica. En él la relación que entabla la cultura occidental con el medio ambiente se hace presente. Es una relación de utilidad, de explotación con máquinas, herramientas y aparatos para modificar las cosas y facilitar el trabajo. Nuevamente se contradice la filosofía indígena y su visión sobre la naturaleza como un ser viviente que no se utiliza (Lenkersdorf 1996:106). El mensaje

sublimado es que sin la tecnología y la ciencia no se puede resolver los problemas. El énfasis en estas áreas también da la impresión que los pueblos indígenas carecen de estas virtudes y habilidades científicas y tecnológicas tan importantes para la cultura dominante.

Las últimas páginas están repletas de grandes ejemplos de los avances tecnológicos, la culminación del esfuerzo occidental. ¿A qué deberían aspirar los niños indígenas? Encontramos un avión, un teléfono, computadoras, una licuadora, un coche, un barco, un tren, un helicóptero, una radio, un telescopio, una nave espacial y una cámara digital.

Finalmente, en la última página del cuaderno se despide la DGEI explicando a los niños lo importante que debe ser este cuaderno para ellos:

Pero no creas que la labor de este Cuaderno de Trabajo ha terminado: cuídalo, guárdalo y recuerda que es un compañero y un amigo que está contigo. Cuando crezcas y lo necesites vuelve a abrirlo: siempre tendrá algo que decirte (p. 215).

Esta cita, con decidido tono paternalista, nos da una pista sobre la importancia, cuasi- religiosa espiritual que dan los autores, agentes de la cultura dominante, a estos cuadernos. Deberían de ser una especie de Biblia para los indígenas, la cual les enseña el camino correcto.

4.3 Quinto y Sexto grados

Este cuaderno cuenta con las mismas unidades y temas que los dos anteriores, sólo que se profundizan algo más en cada tema. Por ejemplo, en la

lección *Cómo son los otros*, explican a los niños sobre qué significa la diversidad y la identidad individual o personal.

Cada persona posee un conjunto de características que le hacen diferenciarse de los demás. Los rasgos físicos, la cultura, así como la manera en que se desenvuelve y se relaciona en el contexto natural y social, son algunos de los aspectos que conforman *su identidad individual o personal*.

Aunque en algunas ocasiones no lo parezca, *todas las personas son diferentes entre sí, cada una es única porque posee una identidad diferente a la de los demás*.

Ya que en todos los grupos sociales existen *personas que son diferentes entre sí*, podemos decir que en todos los grupos existe diversidad (p. 13). (*cursivas mías*)

Aquí vemos recalçadas las diferencias personales, individuales, muy por encima de los colectivos o de grupos. Esto no nos sorprende ya que la cultura occidental y su cosmovisión descansan sobre el individualismo, sea en el sistema jurídico de los derechos humanos, o el derecho a la propiedad privada. Sin embargo, entre las culturas indígenas prevalece la comunalidad, el bien común y lo colectivo por encima de lo individual. O sea, he aquí otro ejemplo de un desconocimiento, como mínimo, o de un intento otra vez de convencer al otro de que la cultura occidental y uno de sus pilares más importantes, el individualismo, es mejor. La diversidad es reducida a diferencias personales, restando importancia a identidades colectivas.

Individualidad, derechos humanos y libertad personal están tan consolidados como componentes principales de las culturas occidentales que es fácil olvidar que el "individuo" fue una invención cultural que se vino elaborando durante los siglos XVIII, XIX, y XX. Desde luego que desde la perspectiva de tiempo que

lleva la existencia humana en este planeta, el individuo es una forma de conciencia aberrante (Fogel 2001: 750).

En la misma página se reproduce una foto de los “otros.” En ella están presentes de la izquierda a la derecha: un árabe con mirada seria, un norteamericano cowboy sonriente, un mariachi igual de sonriente en el centro de la imagen, tomado del brazo del cowboy, una asiática con una sonrisa más tímida, un escocés con mirada que muestra confianza y una caribeña con una mirada seductora. Todos visten trajes regionales. El gran ausente es un representante indígena. Tampoco es gratuita la puesta en escena, el orden, ni las sonrisas.

Respecto a la identidad nacional, los niños aprenden por qué son mexicanos. “Nosotros somos mexicanos porque pertenecemos a la nación mexicana” (p. 23). Seguidamente son reiteradas las razones “sobre qué nos hace ser y sentirnos mexicanos” que también vimos en los otros cuadernos. Por ejemplo, porque “vivimos en uno de los territorios más hermosos del mundo, porque tenemos nuestros símbolos patrios, los cuales amamos y respetamos, y porque tenemos tradiciones y costumbres comunes que apreciamos y disfrutamos” (p. 24-25).

A los niños se les piden alistar las tradiciones y costumbres que tienen en común los mexicanos. Ya empezando la lista está: “Los mexicanos tenemos una lengua nacional que es el español.” Esta frase suena hueca frente a niños que no lo hablan. Al mismo tiempo, centrar la identidad mexicana en la lengua española inevitablemente excluye a los tojolabales que no hablan el español, o que lo hablan mal. Además de los rasgos físicos y fisonomía, lo que delata

muchas veces a los indígenas es su acento no-nativo en español (Entrevistas 2003). Y el segundo: “Los mexicanos tenemos como base de nuestra alimentación el maíz.” Nuevamente la diversidad es rebajada a la comida² y a una lengua que justamente no es compartida por los niños que están utilizando el cuaderno.

Seguidamente encontramos la cita:

Nuestro escudo nacional representa *el origen indígena* del pueblo mexicano. En él se reconoce *el valor y la tenacidad de nuestros antepasados indígenas, hombres y mujeres que son un ejemplo a seguir para todos los mexicanos* (p. 25).

Por lo tanto, los indígenas actuales se desconocen, no existen dentro del discurso. Sus cualidades como el valor y la tenacidad son relegadas definitivamente al pasado. Los ejemplos a seguir para todos los mexicanos actuales son los “indios muertos” mientras que sus descendientes reales luchan diariamente en contra de las injusticias de un sistema neocolonial. ¿Por qué no hablan del valor y la tenacidad de los pueblos indígenas contemporáneos, quiénes en su resistencia activa han logrado mantener vivas sus lenguas y sus culturas después de más de quinientos años de explotación, a pesar de numerosos intentos de exterminio cultural? A continuación:

Otro de los símbolos más hermosos que tenemos los mexicanos es nuestro himno nacional. Nuestro himno es un canto de gloria, de lucha y de hermandad. Es el reconocimiento a la fuerza y el honor

² La comida, y especialmente el maíz como base de la tortilla, es de suma importancia para las culturas indígenas y para la mexicana en general. Sin embargo, señalarlo como el único elemento que conforma la diversidad cultural junto con la lengua dominante del país resulta insuficiente y superficial. El discurso rasga la superficie y evita mencionar diferencias, aun dentro de la alimentación, mucho más profundas e instructivas.

de los mexicanos que lograron que ahora tengamos independencia y libertad (p. 25).

Resulta algo cínico, frente a un pueblo conquistado y dominado, indicar que ellos son los que ahora deben de dar las gracias por la independencia y la libertad, cuando estos eventos no han cambiado su situación. Al contrario, según el autor Maldonado, se ha empeorado la situación porque los pueblos han sufrido no una, sino tres conquistas. Empezando por la segunda, ya que la primera es conocida por todos, ésta fue después de la Independencia, cuando las políticas liberales criollas agredieron a la propiedad comunal y la tercera, la escolarización, que atenta contra la cultura misma.

El avance de la escolarización, que lejos de ofrecerles alternativas colectivas genera fundamentalmente migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económico familiar e individualismo, (...) Es una conquista total, que ataca todos los aspectos de la vida india –económicos, políticos, sociales y culturales –para transformarlos, es decir, hacerlos desaparecer amestizándolos (Maldonado 2002:83).

En la página 26 continúa la política de convencer y de inculcar el patriotismo:

Ahora puedes decir que México es un país grande por su gente, por sus costumbres y tradiciones, por sus riquezas y bellezas naturales, porque es libre y soberano, y que debemos estar orgullosos de vivir en él y ser mexicanos.

Seguidamente se reproduce el poema *Suave Patria* de Ramón López Velarde, “es canto de júbilo y de gozo por el orgullo que sentía por ser mexicano.” Después les preguntan a los niños sobre cómo se sintieron a leerlo, qué se imaginaban, e inclusive “¿Te gustaría declamárselo a tus amigos y

familiares?” (p. 27) La sección dedicada a los derechos y obligaciones (p. 70) empieza nuevamente con el coro del himno nacional y preguntan, ¿verdad que es hermoso? El patriotismo empalagoso se hace presente una y otra vez a lo largo del texto.

México es un país con muchas maravillas naturales, rico en tradiciones y costumbres, de gente buena, alegre y trabajadora. Por eso, todos nos sentimos orgullosos de ser mexicanos y de vivir en un país como el que tenemos (p. 96).

Esta cita nos remite a la del principio de nuestro análisis en el que los cuadernos pretenden formar indígenas para que sean buenos y trabajadores. También recordamos la cita sobre los antepasados indígenas donde fueron, en el pasado, buenos y trabajadores.

En relación a la forma del gobierno dice “Los mexicanos somos afortunados, porque México es un país donde se promueve la democracia como una forma de vida” (p. 83). “Una de las expresiones más representativas de la democracia en México es el tipo de gobierno que tenemos, ¡tenemos un gobierno democrático! No creas que todos los gobiernos son democráticos.”

Aunque los cuadernos se hacen llamar interculturales, pareciera que solamente una cultura, una forma de gobierno, y un sistema axiológico se manifestara en sus páginas de forma retumbante y redundante. El Estado les está diciendo a los tojolabales lo maravilloso que él es, para convencerlos de su grandísima fortuna de ser integrantes de este Estado.

La imagen o representación concurrida de indio sucio se manifiesta nuevamente y de forma clara en la sección *La higiene es salud*. Preguntan a los niños, en letras grandes:

“¿Sabes qué es la salud? No basta con saber, también hay que hacer” (p. 117). En la parte inferior de la página hay recuadros de personas en situaciones de sí cuidar o no cuidar su salud. Los niños deben de identificar cuáles son las correctas y cuáles no. Las imágenes donde no son, aparece lo siguiente: dos niños comiendo fruta rodeados de moscas y con las caras y la ropa completamente manchados; un señor bebiendo alcohol, obviamente borracho; niños sentados en el suelo rodeados de moscas, manchados de tierra; señores fumando; y gente bebiendo agua de un río.

Y finalmente otra en la que da la impresión de que un señor acababa de golpear a su esposa, y/o a los niños, ella se inclina hacia atrás, cubriéndose la cara con la mano, los ojos cerrados con expresión de dolor, y dos niños que se esconden detrás de ella. En esta secuencia de ilustraciones hemos encontrado la representación o la imagen despectiva y racista que el Estado y también la sociedad maneja de los pueblos indígenas. En otras palabras, se nos da a entender que son sucios, violentos, borrachos e irresponsables. De ocho imágenes sólo dos son de gente que supuestamente sí cuida su salud: personas bañándose con jabón en el río y una pareja limpiando una casa. (Véase la siguiente imagen)

Imagen 3 “¿Sabes qué es la salud?”



A continuación se intensifica el tono paternalista despectivo:

Y ¿cómo le hago para cuidar mi salud? Puedes empezar por tomar medidas de higiene. **Debemos mantener limpios nuestro cuerpo y ropa...** Básicamente necesitas tres cosas, ¿quieres saber cuáles son? Encuentra las palabras escondidas, ilumínalos, y lo sabrás (p. 118).

Voluntad Agua Jabón

¿Nos quieren dar a entender que la voluntad es lo que les falta a los indígenas, que es algo que no poseen o que no quieren hacer por pereza? A continuación se les explica con detalle sobre cuáles deben ser los hábitos correctos de higiene en cuanto a alimentos y agua. ¿Acaso no tendrán otra forma de cuidar sus alimentos u otros estándares de limpieza y de salud propios?

Este cuaderno también cuenta con una exaltación hacia la ciencia, y el método científico, “que nos está acercando a explicaciones cada vez más verdaderas,” y que lo más importante es tener un pensamiento científico (p. 167). Debemos también dar las gracias a los científicos porque sin ellos no podríamos entender al mundo (p. 179).

La ciencia nos ha ayudado a encontrar respuestas y explicaciones a muchas de las cosas que suceden a nuestro alrededor, tanto, que muchas de las explicaciones que nuestros antepasados daban acerca del mundo, ahora se consideran *mitos o cuentos llenos de magia e imaginación* (p. 170).

Encima de esta cita hay tres imágenes, una de un dios prehispánico tirando rayos hacia la tierra, otro del mismo cargando la tierra acuestas y la tercera de un calendario azteca. Se asocia aquí mitos y cuentos de magia con las creencias indígenas, como si nuestra cultura occidental no estuviera llena también de mitos y cuentos. Una virgen que da a luz, por ejemplo, o que la tierra se hizo a partir de una explosión inmensa. Lo que cambia es que lo nuestro se llama religión y ciencia, y lo suyo mitos y magia. Sigue siendo conjeturas y todavía hay mucho que no podemos explicar científicamente. Y más importante aun, observamos que no se menciona los logros en cuanto a astronomía de los mayas, por ejemplo, que lograron un calendario mucho más exacto que el que usamos hoy en día.

La ciencia domina las últimas páginas de este cuaderno intercultural. En la página 168 son retratados tres científicos, uno que pareciera ser Einstein, y otras dos personas anglo-sajonas, con sus lentes y sus trajes. No hay espacio para otras formas de acercarse al mundo ni de buscar explicaciones. En el

trabajo de Carlos Lenkersdorf encontramos que, al contrario del método científico que divide en partes y clasifica, los tojolabales tienen una forma diferente y holística de acercarse al conocimiento, a la realidad. Es impensable para ellos diseccionar a un animal o a una persona (Lenkersdorf 1996:113).

Finalmente, encontramos una unidad que habla sobre cómo la escuela debiera mejorar la vida de las personas, que desde la escuela se pueden solucionar los problemas de la comunidad. Así, la escuela, reemplazando a la iglesia, se encarga de llevar la civilización y el bienestar a los pueblos indígenas.

En una entrevista, un maestro bilingüe me comentó: “El Estado quiere jalarnos y llevarnos a entender su cultura a través de la escuela, la cual tiene la función de enajenarnos de nuestros pueblos.” Los contenidos de estos cuadernos nos proporcionan un buen ejemplo de cómo el Estado intenta jalar y llevarles a los niños indígenas a entender su cultura, sin pensar ni consultar con ellos, sus “otros” sobre la suya. Estos cuadernos parecen panfletos publicitarios para anunciar la cultura occidental, sus virtudes y su grandeza. La interculturalidad resulta entonces imposible dentro de ellas, para no decir que es simplemente una farsa. Según un maestro bilingüe:

Lo que hace el Estado y sus instituciones nunca es bueno para nosotros porque siempre será en función de sus intereses. Crea instituciones ciegamente, las cuales responden a las exigencias de países más desarrollados. La educación intercultural no existe porque las condiciones las crea el Estado, es imposible y no es conveniente mencionarla (Entrevista 2005).

Un tono paternalista y arrogante permea estos textos. Les dicen a los niños tojolabales quiénes son, cómo se tienen que expresar, cuál es el mejor

tipo de gobierno, como deben de actuar, de limpiarse, y luego cómo hacer ciencia para acceder a la tecnología. Suponen que los indígenas son ignorantes, incluso de su propia sexualidad, y peor aun, que son sucios, flojos, no veraces, malos y poco inteligentes.

El considerable énfasis en la naturaleza, el baile y los cantos, y también en la importancia de ponerse a hacer artesanía nos remite a la imagen estereotípicamente folklórica que se maneja de los pueblos originarios. También notamos que la concepción de que la naturaleza es de utilidad, para manejar y transformarla a nuestro antojo, la cual dista mucho de lo que piensa el pueblo tojolabal en este sentido. Para ellos es imprescindible la humildad y el pedir permiso a la naturaleza, un ser viviente, para poder disfrutar de sus frutos de forma armónica y respetuosa (Lenkersdorf 1996:117).

La política educativa actual en el medio indígena explicita:

En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se considerará al contenido escolar como *el elemento cultural* que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores (Lineamiento no. 22 DGEI 2001:15).

Estos cuadernos son un buen ejemplo de *elementos culturales* que se pretenden transmitir a los indígenas. A pesar del actual bombardeo de retórica interculturalista en la educación, no parece haber cambiado mucho el fin asimilista e integracionista de la Educación Indígena oficial.

CAPÍTULO 5

MAESTROS BILINGÜES: VOCES DESDE LA FRONTERA IDENTITARIA

CAPÍTULO 5.-

MAESTROS BILINGÜES: VOCES DESDE LA FRONTERA IDENTITARIA

Hasta ahora hemos constatado la existencia de discriminación y de racismo discursivo anti-indígena dentro de los libros de texto de primaria y, sobre todo, en los nuevos cuadernos “interculturales” para niños indígenas. Esta evidencia es clave para seguir pensando y analizando la función de la escuela y la escolarización dentro de las comunidades indígenas. Si hay pautas de discriminación, desprecio y falta de interculturalidad dentro de los contenidos escritos ¿cómo está la situación dentro del sistema de Educación Indígena que se auto-proclama intercultural y bilingüe?

Para contestar esta pregunta, escucharemos voces y testimonios que poco se escuchan, las de agentes e individuos indígenas que trabajan dentro del sistema educativo, los maestros bilingües. También echaré mano de la investigación etnográfica llevada a cabo en la UPN, la DGEI, y en varias instancias y escuelas en Chiapas. Sin embargo, pondremos énfasis en las historias fascinantes y a veces dolorosas que nos contaron. Mantendremos su anonimato, discreción necesaria por la delicadeza del tema que estamos tratando. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en la última semana de noviembre de 2003. A través de sus palabras y experiencias, podremos ir develando algunos de los problemas más importantes que ellos enfrentan en su

trabajo, además de acercarnos a un mejor entendimiento del por qué la Educación Indígena, como institución, no termina de ser ni intercultural ni bilingüe.

El nuevo proyecto educativo titulado Educación Intercultural Bilingüe para el medio indígena entró en vigor en México en el año 1988. A partir de esta fecha, e inclusive antes, las comunidades indígenas están cada vez más escolarizadas. Un viaje por los Altos de Chiapas atestigua este hecho. Cada comunidad cuenta con un edificio de cemento, rodeado de las tradicionales casas de madera, pintado con colores llamativos y con letras grandes. Pareciera que la escuela, con todo su orgullo y legitimidad institucional e internacional, llegó a las comunidades para quedarse. Sin embargo, no es secreto que en México las escuelas y sus maestros han tenido una presencia inestable y aturdida. Llegan noticias de maestros corridos de las comunidades, la última del 3 de junio del 2008 donde se lee en la Jornada: "Chiapas: 900 niños se quedan sin profesores". La nota explica que fueron echados de 19 comunidades de San Andrés Larráinzar por razones políticas (Jornada 2008).

5.1. Los maestros y el racismo

Como ya mencionamos, los libros de texto y los materiales reúnen sólo uno de los factores que influye en la educación. Otro, y quizás el más importante, es el maestro frente al grupo. La actitud del maestro hacia su trabajo y hacia los alumnos puede ser determinante en el éxito o no de la clase. Dentro de la Educación Indígena, el papel del maestro se vuelve complicado,

justamente por la alteridad que exploramos en el primer capítulo y que veremos en el siguiente. Como asienta Carlos Lenkersdorf, estos agentes pasan por un proceso de indoctrinación y de occidentalización, en pocas palabras, están convencidos de las virtudes occidentales por encima de las de sus culturas (Lenkersdorf: 2003:16-17). Asimismo, el tema de la identidad es sumamente complejo ya que el maestro indígena se vuelve una especie de intermediario entre dos culturas. Este estatus resulta socialmente problemático puesto que no hay plena aceptación dentro de la sociedad dominante, ni existe muchas veces la opción ni la voluntad de regresar a la comunidad, algo que veremos más adelante.¹ Se vuelven entonces una especie de élite, y son vistos, dependiendo de su actitud, como traicioneros de la comunidad o como gente que, ahora sí, sabe, y que debe volver a la comunidad de origen para ayudar a resolver los problemas (Entrevista 2003). El proceso o intento de integrarse al mundo occidental es duro y muchos maestros dejan de valorar sus culturas de origen, algo que se refleja claramente cuando están frente al grupo. Una maestra indígena alude al problema. Dice:

Si uno quiere un cambio y una verdadera educación con conciencia, no depende de los objetivos, sino del docente. Entonces, la necesidad y la importancia fundamental para un niño es crear una conciencia real y valorar su propia cultura. Porque la mayoría que están frente al grupo se han integrado y apoyan las ideas de que tiene razón la cultura dominante. El mensaje es: hay que integrarnos con ellos. La mayoría (de los maestros) ya no valoran las culturas. Son pocos los que valoran la cultura, por su formación dentro del sistema...y tal vez porque han sufrido, han visto la discriminación. Entonces están pensando que cambiando y tratando de ser otro, que ya no van a ser discriminados. Pero es un

¹ Según mis observaciones, uno de los problemas inesperados que trae consigo este estatus de intermediario cultural es el problema de reducidas opciones de pareja.

engaño, para mi eso es mentira porque finalmente... finalmente, tengas o no una preparación, te siguen tratando igual. Hay que ver la realidad (Ibíd.: 2003).

Esta cita apasionada apunta a uno de los grandes obstáculos para lograr la interculturalidad dentro de la educación indígena: el desprecio hacia la cultura de origen por parte de la mayoría de los maestros bilingües, quienes han sido indocinados o “preparados” dentro del mundo occidental; convencidos de la superioridad de éste en comparación con las culturas indígenas. Otro elemento importante de esta cita es la aludida discriminación racial. Se desmiente la idea de que existe un camino real hacia la integración a través de la educación escolar para los indígenas. Según esto, no hay forma ni de “mestizarse” ni de integrarse. A continuación estos dos problemas fundamentales se interrelacionan de forma muy clara en un testimonio sumamente triste pero demostrativo:

No, es muy difícil, me resultó muy difícil. Una manera es mi cultura, una manera es mi formación allí, y otra manera es la otra, la dominante; y ésta te pide que la aceptes. [...] Como que una cultura domina, domina la otra, ¿no? Entonces, qué haces en ese momento más que aceptarla, ¿no? Adaptarla como tú la puedes sobrellevar.

Una de las más tristes experiencias que tuve, en mi niñez, y en mi adolescencia también, fue la discriminación. Yo quería olvidar mi cultura. Yo quería olvidarme de ella. Porque me discriminaban mucho, por mi lengua, por mi forma de vestir, por todo. Mis compañeros se burlaban de mi porque era yo ya grande, y además no hablaban bien el español. Pero mi maestra de primaria me trataba bien. De mis compañeros no quiero hablar porque sí, me rechazaban. Pues decían que era yo una india, que no tenía vestidos, que andaba con cholos, que recién me levantaba vestida. Me cambie a la tarde.

Entonces como adolescente tuve la oportunidad de trabajar en una casa, que fue mi madrina, fue una madrina muy discriminatoria, muy discriminatoria, así moralmente, en el sentido de sentimientos de quién eres tú. Me discriminaba bastante, me limitaba mis alimentos. Veía si estaban completas sus cosas o no.

Sí, el racismo es muy fuerte, bastante fuerte. Tanto en los trabajos domésticos, en los mercados, en mi formación...

Con ese racismo que yo viví, ya llegué con mis hermanos. Les dije que ya no hablaran la lengua, porque nos discriminaban mucho. Entonces uno de mis hermanos se vino conmigo. Por lo que le dije, ya no quiso aprender la lengua. Sin embargo los que todavía se quedaron y escuchan, pues todavía pueden entender; sobreviven ellos. Ya se integraron (a la comunidad). Lloraba mi hermano porque ya no hablaba la lengua. Y tampoco puede estar bien económicamente porque no sabe hablar tzeltal (Ibíd.: 2003).

Este testimonio franco y trágico abre una ventana privilegiada para asomarnos a lo que realmente están experimentando las personas indígenas del país, especialmente en cuanto a lo que Paulo Freire llamaba el “opresor interiorizado” (Freire 1970:71). La discriminación desde afuera, por parte de una cultura arrogante y fuerte, lleva a sus víctimas a dudar de sí mismos y a renegar de lo propio. Los miembros de estas culturas discriminadas se sienten completamente rebasados por otra cultura poderosísima que los desprecia. La decisión individual tan dolorosa de dejarte llevar por el más fuerte e intentar olvidar tu propia cultura se evidencia en estas líneas. También se siente el dolor de la culpabilidad por haber convencido a un hermano de que dejara de hablar la lengua materna, el cual ve sus opciones de trabajo reducidas por ya no hablar el tzeltal, sino sólo el español.

Este testimonio sobre un racismo abierto y directo, tanto en la escuela como en las casas de familias mestizas o no indígenas, no es una excepción,

como veremos a continuación. Otra maestra cuenta una experiencia al ir de compras con una amiga, también indígena, en San Cristóbal:

Sobre todo en San Cristóbal, una ciudad que se considera como mestiza, se ve y se siente la discriminación. (El racismo) es palpable, ¿no? Llegan las mujeres indígenas a la ciudad y las mestizas tienen sus puestos aparte. En una tienda de ropa, que a mí me tocó vivir la vez pasada. Entré con una compañera indígena que quería comprarse un vestido y le dijo la señora, la dueña del local, que no. En primera no le podía vender ropa y en segunda no le iba a permitir que se probara el vestido porque era indígena. Entonces imagínate el grado de discriminación. No te permiten el acceso a adquirir lo que creen que es de ellos, ¿no? La compañera no iba vestida en vestimenta regional, sino por la fisonomía, dicen que por nuestra fisonomía nos detectan de que somos indígenas. Decía, ¡ay! esta india quiere probarse el vestido y ¿que tal si me lo ensucia? Imagínate, yo me sentí tan mal. ¿Cómo se tenía que haber sentido la compañera? Entonces existen estos grados de discriminación, que a veces no vemos pero sentimos (Ibíd.: 2003).

Esta cita resulta interesante para nuestro análisis porque articula que la diferencia y el racismo hacia los indígenas en México no se construye solamente sobre elementos culturales como la lengua o la vestimenta, sino también sobre diferencias fisonómicas, rasgos físicos. Sin embargo, los maestros se ponen de acuerdo en que la lengua sigue siendo el “rasgo” más importante de diferenciación. Comparte uno de ellos:

A veces el español se nos falla. A veces no pronuncio bien el español y la gente luego se da cuenta que soy indígena. Y sobre todo cuando nosotros no dominamos bien una materia que se reciba. “Eres indígena, no entiendes. Porque tu lengua materna es el tzotzil” (Ibíd.: 2003).

Otra maestra habla de su experiencia en la UNAM después de haber sido reconocida por su lenguaje como indígena:

Nuestro lenguaje detecta nuestro contexto. He escuchado comentarios de que “ay, estos pobrecitos vienen de Chiapas. ¿Qué quieren hacer aquí?” Eso de pobrecitos, me suena a lástima, a que no saben o no pueden o no sé, yo lo siento como una discriminación (Ibíd.: 2003).

En la palabra “pobrecitos” se encierra un paternalismo con tintes racistas de muchos agentes y activistas sociales con buenas intenciones, pero que no logran salir de un pensamiento enajenado en las jerarquías culturales. Valoran desde arriba, como diría Žižek, desde una cómoda posición de superioridad y de universalidad pretendida.

La discriminación que estamos viendo a través de estos testimonios también está presente de manera abierta dentro del mismo ámbito educativo institucional, tanto hacía los maestros como hacía los niños indígenas. A continuación, los maestros entrevistados comparten experiencias y su indignación por el hecho de que maestros mestizos monolingües estén enseñando dentro del sistema de Educación Indígena.

Siguen colándose personas que no hablan la lengua. Durante tres años, del 93 al 97, dejaron entrar a personas monolingües. Hay roces entre nosotros porque nos están discriminando directamente. Y viven de la Educación Indígena, y deberían de dar gracias a eso. Por lo menos hacer conciencia. Vivimos de la gente, si no existieran los tzeltales, los tzotziles, no tendríamos trabajo. Les sirve (a los mestizos) de escalón, para llegar a otros puestos mas altos. Nos discriminan y encima, no hablan la lengua. Están a nuestro nivel, y nos discriminan diciendo, que cómo es que estamos nosotros enseñando en su área indígena (Ibíd.: 2003).

Otro maestro dice:

Se han infiltrado varios maestros que no son indígenas. Ellos solamente llegan a despreciar a la gente, dicen que trabajan de 10 a la 1. También preguntan ¿Qué se espera de esta genta india? ¿Para que voy a perder mi tiempo? Nunca van a aprender. Y allí

están en la educación indígena, pero no son indígenas. Hay muchos problemas en la educación indígena².

En la UNAM diría que casi no tanto, en la Pedagógica un poco, pero en San Cristóbal sí. Hay mucho racismo allí. De los maestros ladinos hacia nosotros. Dicen que, como somos indígenas, no sabemos enseñar. Nosotros sí sabemos enseñar (Ibíd.: 2003).

Estos problemas de racismo y de discriminación no se están reportando en la prensa ni entran siquiera a la conciencia nacional, un problema grave de ignorancia, aunque mejorable, si se llegase a reconocer la existencia del problema y a escuchar las voces y las interpelaciones de estos otros.

5.2 ¿Educación bilingüe?

Uno de los desafíos de la Educación indígena es la enseñanza de la lengua, de allí el sobrenombre de Educación Intercultural *Bilingüe*. Últimamente ha habido muchos cambios y algunos nuevos materiales elaborados y traducidos a los idiomas indígenas. Sin embargo, existe un problema fundamental. La gran mayoría de los maestros bilingües son mandados a comunidades dónde no hablan su lengua materna (Entrevista DGEI 2005). ¿Cómo se pretende que los niños sean bilingües si el maestro no habla su lengua materna? ¿Con qué grado de cinismo se auto-elogian los promotores de estas políticas lingüísticas por los nuevos materiales sacados en lengua indígena? Una maestra indígena tzeltal relata su experiencia llegando a una comunidad chol:

El estado tiene sus normativas, y a mí no me dieron la oportunidad de que me aceptaran en mi región, o sea San Cristóbal. Así que fui a la región chol, allí tenía que quedarme. El de nuevo ingreso tiene

² Cabe señalar que, después de un cambio en la política de la UPN en el 2004, vuelven a dejar entrar a mestizos a su licenciatura en Educación Indígena, después de aprobar un examen de una lengua indígena.

que ir a la región más retirada. Los que tienen más servicio se van acercando a las comunidades cercanas. Voy a donde no soy. Morelos, Huitiopan donde hablen chol. Yo hablo tzeltal. La ventaja es que allí hablaban un poco de español los niños. Allí me apoyé. Yo no tenía interés en aprender el idioma. Aprendí alguna que otra palabra (Entrevistas 2003).

¿Te acogieron allí?

Porque hay esta normatividad de que si es maestro, pues lo tienen que aceptar. Entonces me aceptaron. Los que sí me aceptaron eran los choles, como en mi casa. Estuve dos años. Los que no, los que vieron mis colitas de indígena fue la gente de afuera, gente mestiza. Veían todas mis cualidades y me decían, y me calificaban, o sea, sabían.

Al llegar allí me daban tristeza. Me daban sentimientos. No había aula, ni edificio escolar. Estaban en un techito, antes de que yo llegara. Cuando yo llegué, cambiaron al edificio ejidal. No había sillas, dos que tres, los demás sentados en el piso. Todos allí amontonados. Lo sabíamos ya, los niños no pueden mantenerse quietos. Fuimos dos las que fuimos allí designadas para preescolar, pero no había personal docente de primaria. Me pusieron como maestra de preescolar. La otra la llevaron para primaria (Ibíd.: 2003).

Además de los problemas obvios de organización y de infraestructura, y de la discriminación subyacente, ¿cómo pretenden enseñar a los niños indígenas en su lengua materna cuando la mayoría de los docentes no son hablantes? Tuve una oportunidad similar de observar una clase de lingüística para docentes indígenas en la UPN. La maestra no sabía ninguna de las lenguas de sus alumnos, así que intentaba sacar estructuras gramaticales de sus lenguas, partiendo, sorprendentemente, del francés (Visita UPN 2004).

5.3 La enseñanza de la lengua

Después de entrevistarme con un subdirector de la Dirección General de Educación Indígena en el 2005, algo que me quedó muy grabado fue su

insistencia en que las comunidades encuentran mucha resistencia hacia la enseñanza de las lenguas indígenas. “Los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan la lengua nativa en la escuela. Dicen que los mandan a la escuela para que aprendan el español. Que ellos se encargan de enseñarles a los niños la lengua en casa”.

Cuando compartí esta cita en un coloquio público en la universidad, la reacción fue de sospecha, que soñaba a una excusa de las instancias oficiales para seguir enseñando el español, para continuar con la castellanización. Pero también los testimonios de los maestros bilingües confirman esta información:

Las pautas son que muchos niños y algunos padres de familia ya no quieren que se les enseñe en lengua indígena. ¿Por qué? Porque muchos han llegado y sembrado esas ideas de que la lengua no sirve, la cultura no sirve, es mejor el español. En algunas comunidades se tiene problemas de que no puedes enseñar ya en lengua indígena. He escuchado (Ibíd.: 2003).

¿Por qué esta resistencia? Posiblemente porque el maestro llega a las comunidades como representante del Estado y de la cultura occidental, convencido de que es mejor el español. La gente y los niños perciben esta actitud y lo rechazan. Además, en mi propia experiencia como maestra de lengua, he visto que para poder enseñar una lengua de forma convincente, la tienes que apreciar y respetar.

Posiblemente otra razón sea que, como me dijo un maestro tojolabal, la lengua es el último espacio íntimo de los pueblos y ahora parece que el Estado quiere incursionarse en este espacio, acaparando las lenguas para sí mismo, como una bandera de su pluriculturalidad, “desnudando” a los pueblos

indígenas. La lengua, así concebida, constituye un bastión de la resistencia y de intimidad cultural que se tiene que proteger.

Sean cuales sean las razones, el sistema tiene muy poco de bilingüe. En una visita a una escuela “bilingüe” en el Estado de México en el año 2000, vi que “bilingüe” significa dos horas de lengua indígena a la semana y que el énfasis curricular descansa sobre dos materias: el español y las matemáticas. También en visitas a escuelas bilingües en Chiapas, los maestros hablaban a los niños exclusivamente en español. Cuando pregunté a los maestros sobre el carácter bilingüe dijeron que es un sobrenombre, que no se da, e inclusive que no se enseña bien ninguna lengua, ni el español ni la lengua indígena (Ibíd.:2003).

Y que está la política de enseñar la lengua. No digo que no lo están enseñando, pero mínimamente. Hablan en español. Volvemos al mismo problema, no somos de la misma etnia de los que enseñamos. Aprender de la noche a la mañana la lengua de la comunidad es difícil también (Ibíd.: 2003).

5.4 Otro aprendizaje, otra educación

Una revisión rápida de las estadísticas mexicanas, para no decir mundiales, da testimonio del elevado nivel de fracaso escolar que experimentan los niños indígenas comparados con los no-indígenas (Hays 1999:1). No sorprende, entonces, que los estados que tienen los niveles más altos de reprobación escolar son estados con alta población indígena: Chiapas, Guerrero, Campeche, Oaxaca, Puebla y Tlaxcala (DGEI 2004). Ya venimos explorando algunos problemas existentes, como el racismo y la occidentalización de los maestros, pero también queremos analizar brevemente el choque cultural y

educativo que surge en las aulas. Esto nos remite al primer capítulo de esta tesis, y la alteridad profunda a partir de la lengua y las diferentes estructuras lingüísticas. Para entrar en el tema, escuchemos las experiencias de los maestros bilingües.

Cuando llegan los niños por vez primera a un aula, se sienten encerrados. Y todavía la postura del maestro tradicional es de que yo sé y tú no, y que yo te voy a enseñar. Pues es un caos, sobre todo los de educación preescolar, aun siendo tres horas. Los que llegan a cursar el primer grado sufren más, o sea son cinco horas en los que tienen que estar sentados. Cuando el maestro no tiene iniciativa, no recapacita que el niño viene, y que tiene que estar en constante actividad. No puede estar así, sentado, quieto. Entonces por más que el maestro se esfuerce y quiera transmitir lo que sabe, muchas veces no es captado por la inquietud del niño, ya está pensando en otras cosas, quiere otras cosas. No se logran los objetivos, pero no es culpa de los niños.

Cuando llegan viernes, sábado y domingo se ponían muy contentos. Una vez me pasó que les dije que al otro día no iba a haber clase ¡Uuuuuy! Todos se levantaron y gritaron tan contentos y yo me pregunté que ¿por qué? Les debería de gustar venir a clase y todo pero tal parece que les gusta más estar en su casa. Entonces allí nació me inquietud y me puse a preguntarles uno por uno que si les gustaba ir a mi escuela. Ellos me dijeron que no les gustaba, vienen porque sus papas los mandan. Por iniciativa propia, decían; no, no vendrían. No, no me gusta, decían. ¿Y por qué no te gusta, no te gusta cómo te enseñó o qué? No, sí, pero no me gusta. Pues no me dieron más explicaciones.

Más las niñas. Vienen porque los papas las mandan. En quinto y sexto ya son muy pocas. No te muestran el mínimo interés. Están conscientes de que, ¿para qué van a la escuela si se van a quedar en la comunidad y hacer todo lo que es ser mamá? ¿Y la escuela, para qué? Para ellas es una pérdida de tiempo. Son muy pocas las que terminan sexto y siguen en la secundaria. De diez va una (Entrevistas 2003).

Este testimonio nos obliga a pensar en las diferencias culturales que hacen un aula volverse una especie de prisión para los niños indígenas.

También nos lleva a reflexionar sobre la función de la escuela y su utilidad para personas que no piensan salir de la comunidad. Un maestro explica el problema así:

El argumento de ellos es que la escuela no forma. No da de comer a la gente. ¿Por qué? Porque es un proceso largo. Si terminan el sexto de primaria no van a encontrar trabajo. Ni después de la secundaria ahorita, hasta salir de la preparatoria pueden obtener una plaza para maestro. Y de todos los alumnos que entran desde el primer año hasta el sexto, son pocos los que continúan en la secundaria. De 100 puede haber uno o dos. Por lo mismo porque no hay dinero. Y segundo porque no hay secundaria en la comunidad, está en la cabecera municipal que queda a una o dos horas. Es otro de los problemas que he visto yo (Ibíd. 2003).

Entonces, la escuela no es una opción práctica ni lógica para muchos niños indígenas. En la interpretación del autor Maldonado, el largo proceso de escolarización dentro de comunidades indígenas, además de alejar a los niños, crea ignorancia de lo propio. Esta ignorancia surge gracias a que los niños escolarizados se van alejando poco a poco del conocimiento de sus culturas, pues la escuela acapara la mayoría de su tiempo. Señala:

Ocupar su tiempo en una actividad ajena a su tradición cultural implica que el niño no puede – y tiende a no desear—aprender la agricultura tradicional como conjunto de sabiduría en su espacio original, el campo (Maldonado 2002:151).

Estas citas nos dan pie a pensar en la función y la utilidad de la escuela, además de las intenciones del Estado a través de su “arma” escolástica en estos contextos.

5.5 Incompatibilidad educativa

En mi trabajo de campo en Chiapas presencié, desde mi idea occidental sobre cómo debería ser un ambiente de clase, un “caos”, el cual ya se mencionó anteriormente, y al mismo tiempo la inquietud y la gran distracción por parte de los alumnos dentro de las aulas de las escuelas bilingües. En este apartado buscaremos acercarnos a las razones del por qué. La antropóloga Chamoux explica la educación de las comunidades:

La educación informal es, por definición, la que se imparte fuera de instituciones especializadas en la transmisión de los conocimientos. Si se retoma la terminología propuesta por Coombs y Ahmed 1975, no existe en las comunidades indígenas una institución organizada y sistemática de aprendizaje; no se siguen cursos rígidos, etapas codificadas, rituales iniciativas, ni exámenes de aprobación en el proceso de adquisición de los saber-hacer técnicos (Chamoux 1992:74-75).

Entonces, los cursos y horarios rígidos son insólitos y excesivamente alejados del contexto educativo de las comunidades, como veremos más adelante. El tener que pasar tantas horas encerrados, bajo la mirada disciplinaria del maestro, lejos de la milpa y de otros lugares de enseñanza, se vuelve inaguantable. Asimismo, la escolarización occidental valora sobre todo la disciplina y la obediencia, y el maestro manda con poder absoluto. No es un contexto democrático y la relación profesor-alumno es unidireccional, lo que representa un choque directo con la educación impartida en las familias indígenas. Según Chamoux:

En primer lugar, los indígenas no parecen considerar la represión directa como una técnica de valor general para el proceso de socialización. [...] Un rasgo común a estas tres etapas (primera infancia, infancia y preadolescencia) es la extrema rareza de un modo autoritario de dirigirse a los niños. El tono militar, tan

espontáneamente adoptado en el sistema escolar y aun dentro de las familias de cultura mestiza, es rarísimo entre los indígenas. Totalmente ausente durante la primera infancia, resulta excepcional –y además muy mal visto— en las otras etapas. Lo mismo se aplica a la violencia verbal y a los insultos. En suma, la actitud estereotipada de la relación educador-educando es *exactamente inversa* a la que prevalece en la escuela y en determinados medios mestizos (Chamoux 1992:80).

No es de extrañar, entonces, que los niños no se sientan cómodos en las aulas. ¿Y en dónde y cómo aprenden los indígenas si no es en el aula? Una maestra tzeltal describe la educación en su comunidad:

¿Cómo es la educación tzeltal? Dentro del hogar, dentro de la familia, dentro de la comunidad tzeltal, es a través de sus padres y la observación. Muchas cosas que aprenden lo practican posteriormente. Al niño de 7- 8 años nunca se le dice, “mira, vamos a la milpa.” No hay enseñanza de que así son los pasos, todo es a través de la observación. Lo mismo sucede con las niñas. Ven a la mamá hacer los frijoles, que tiene que hacer la comida, etc. O tejer. Nada es autoritario... Está implícito. La sociedad tzeltal sabe que todo parte de la familia (Entrevistas 2003).

Otra maestra tzeltal cuenta:

La educación en mi cultura es mucho más abierta, ligera pues. Como que no se ve que te están enseñando los adultos, ¿no? O sea tú lo vas haciendo. Y lo vas a hacer. Me acuerdo muy bien cuando nos enseñaron a hacer las tortillas. Muele el nixtamal, para aprender un poco. Así que empecé a moler, desde muy chica. Veían y me decían si estaban bien o mal, o sea con la masa doble o no suficientemente fina. Lo mismo en la milpa, sea niño o niña, cuando siembras con los papás, ¿no? Son los que nos van a ayudar, para hacer calabaza, el frijol o algo. Pues allí están los niños, ¿no? Pues con alegría. Con mucha alegría. Es muy bonito (Ibíd.: 2003).

La escuela entonces representa un lugar autoritario que aleja a los niños de su “escuela propia”: el hogar y la comunidad. Además, los niños indígenas están acostumbrados a aprender de otra forma, a través de la observación y la participación. La dinámica de las aulas con su rigidez y sus exigencias no

favorece el aprendizaje de estos niños. El aula se vuelve entonces un espacio extraño y culturalmente distante. No sorprende que los niños indígenas no se vean favorecidos dentro de él.

A lo largo de estas páginas hemos ido señalando algunos de los problemas relacionados con la Educación Indígena a través de testimonios de maestros bilingües. Es claro que estos maestros tienen un alto nivel de conciencia sobre la situación y que están intentando revalorar sus culturas maternas. Ellos cuentan con estudios superiores y tienen una posición privilegiada y la oportunidad de cambiar algunas cosas dentro del sistema. No están desaprovechando esta oportunidad. En San Cristóbal han abierto la primera Normal indígena del país, sin mediación de agentes mestizos o ladinos. Es un intento de tomar las riendas de la formación de futuros maestros indígenas bilingües y mejorar el sistema por dentro, eliminando un poco la discriminación que ellos han sentido en instancias dirigidas por agentes no indígenas.

Sin embargo, su camino es y está siendo largo y lleno de baches. Tuvieron que luchar durante dos años para sacar su “acta de nacimiento” o legitimación oficial, que la SEP del Estado de Chiapas no les quiso proporcionar. Hasta hoy están bajo amenaza de que se la pueden retirar en cualquier momento. Tiene que compartir instalaciones con una escuela primaria, lo cual les obliga a dar clases únicamente por la tarde. Sus sueldos son los menos remunerados dentro de la SEP; cobran lo mismo que los maestros de primaria, aun cuando cuentan con estudios superiores en la UNAM. Tienen dificultad para

que acepten a sus estudiantes en las otras escuelas para hacer prácticas. Aun así, ellos están siendo activos en su lucha.

Otros maestros concientizados y comprometidos han elaborado libros de texto propios, un buen ejemplo de ello son dos libros hechos por una maestra tojolabal, María Roselia Jiménez Pérez. Las diferencias con los libros de texto oficiales son abismales. En estos textos los niños aprenden a través de historias, de cuentos infantiles que parten de sus experiencias cotidianas. Se estimula la imaginación con los cuentos y se refuerza la base cultural, partiendo de lo propio. No hay elementos ajenos, como en los textos oficiales donde si recordamos, observábamos motos, coches y demás tecnología. A través de los cuentos “enseñan” que hay que respetar a los ancianos, que la comida, como el maíz y la tortilla, es sagrada, a no tener miedo a la vida, a no robar, etc. También los animan a salir a buscar hongos y otros elementos de la naturaleza. Las páginas están adornadas con dibujos sencillos hechos por niños tojolabales.

Otro libro de texto tojolabal fue elaborado exclusivamente en tojolabal por un grupo extenso de maestros. Participaron 96 educadores de todas las comunidades del Municipio Autónomo 17 de Noviembre. Así presentan el libro:

Este es el libro que apenas imaginamos a formar, nosotros como educadores, porque la tomamos como una guía y la guardamos como memoria en nuestro municipio Autónomo 17 de Noviembre, Chiapas, México, para rescatar nuestras costumbres y las muy hermosas palabras que hablamos cada poblado indígena. Porque algunas comunidades ya no se acuerdan de sus costumbres ni cómo vivieron nuestros abuelos. *Nuestras palabras nunca han existido en los libros de enseñanza del gobierno ni mucho menos se pueden expresar en castilla.*

Este libro es para todos, nuestras hermanas, hermanos, niñas, niños y las y los otros compañeros. Seguimos aprendiendo todos juntos las verdades de nuestros pueblos, para enseñarlas a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos. Queremos compartir la idea, para que así saquemos una solución para nuestro pueblo, y analizamos juntos cuáles son las cosas que nos hacen falta arreglar y hacer (Municipio 17 de Noviembre 1999).

Los caminos, testimonios y proyectos de estos maestros indígenas nos interpelan y nos abren los ojos sobre la situación educativa para los pueblos indígenas del país. Ellos están buscando alternativas para amortiguar los efectos de una educación impuesta y homogeneizadora en sus comunidades, de la cual son partícipes. Sus voces expresan de forma urgente y triste la situación real de racismo que padecen simplemente por ser indígenas dentro de una sociedad que tanto los desprecia. También esclarecen los problemas profundos de la institución de Educación Indígena, empezando por el mismo desprecio y sumando la incompatibilidad cultural. La última pregunta que les hice, a la luz del nuevo enfoque intercultural para la educación, que supone una igualdad en el trato y la valoración entre culturas, fue ¿cuál es la intención del gobierno hacia los pueblos indígenas en el ámbito educativo? Todos estuvieron de acuerdo en la respuesta y una maestra la expresó de forma clara y concisa:

El objetivo es integrar a los indígenas a la sociedad nacional. Que aprendan porque ellos son, somos, considerados, el atraso del país. *Lo que quiere el gobierno es integrarnos a la cultura, homogeneizar a la gente.* Deberían de considerar a las diferentes culturas del país, que tienen sus valores, que tienen una educación partiendo de sus propios valores, y que el docente debe de tener conciencia, y que recuerde de donde salió él. Nuestras culturas viven y que van a seguir viviendo. Tiene valores. Hay muchos valores que son los caminos que deberíamos de retomar para darles la educación real, verdadera (Entrevistas: 2003).

CAPÍTULO 6

ALTERIDAD PROFUNDA: LOS TOJOLABALES

En el hospital

Escuchen mis hermanos
el cuento que les digo
las cosas que yo veo
estoy en Comitán.

Enfermo estoy aquí
en este hospital
así lo veo bien
el modo de su hacer.

Pues en el hospital
enfermos muchos hay
de diferentes pueblos
con males muy diversos.

hermanos nuestros sufren
muy fuerte es su dolor
y otros sin dolor
según la enfermedad.

En este hospital
si llega un patrón
con gusto lo reciben
pues sí se caen bien.

Si llega un hermano
quien es tojolabal; -
andamos bien perdidos
dentro del hospital.

La lengua no entendemos
que los doctores hablan
tampoco nos entienden
ni nuestra enfermedad.

Y si no nos entienden
tampoco nos respetan
su corazón les dice
que no sabemos nada.

La lengua de nosotros
no quieren aprender
porque ellos no respetan
así como hablamos

Escuchen mi palabra
del corazón nació
los meros ignorantes
son ellos de verdad.

En este mundo, digo,
iguales son los cuerpos
hermanos somos todos
de una humanidad.

Hay blancos y morenos
bambaras, chinos, indios
hermanos somos todos
de una humanidad.

Por ello ya nosotros
debemos aprender
la lengua que es de ellos,
que nos respeten ya.

También les toca a ellos
el mismo aprender
la lengua que es la nuestra;
hermanos, pues, seremos.

Hermanos, me despido,
y que les vaya bien
y no les pase nada
por sendas y veredas.

Nos vemos, nos hablamos,
en otra ocasión
platicaremos cómo
estamos por acá.

CAPÍTULO 6.-

ALTERIDAD PROFUNDA: LOS TOJOLABALES

Este poema, escrito originalmente en tojolabal por el poeta Sak K'inaj Tajaltik y traducido por Carlos Lenkersdorf, revela la mirada del otro cuando se encuentra en un lugar culturalmente ajeno, en un hospital occidental. Cuando llega un patrón, el trato es muy distinto a cuando llega un hermano tojolabal, quienes se sienten perdidos y no pueden explicar sus síntomas por la barrera lingüística. Resulta muy interesante que señale que inclusive cuando se entienden, sigue habiendo falta de respeto, por una situación que ya venimos analizando en el ámbito escolar. Entonces aparece el prejuicio más concurrido y dañino que se tiene de los indígenas, el de gente que no sabe nada. La indignación que siente por esta situación se expresa con las palabras "los meros ignorantes son ellos de verdad." También advierte que el respeto pasa por aprender la lengua del otro, algo que no interesa a la sociedad dominante, pero que los tojolabales están obligados a hacer. Apela a la universalidad de los cuerpos humanos en su insatisfacción por la situación de desigualdad.

El respeto pasa por la lengua, y en este caso, las lenguas separan las culturas. Pero no es lo único, el prejuicio se muestra aun más fuerte y resistente. Dada la discusión en el primer capítulo sobre la existencia de un 'otro no nosotros radical', creemos necesario dar un ejemplo de ese "otro." A continuación exploraremos, a través de la estructura lingüística del idioma

tojolabal, un mundo totalmente distinto, una cosmovisión que nos interpela y nos cuestiona.

6.1 Los tojolabales

El pueblo maya tojolabal se sitúa en los valles de la Independencia y de Comitán, en los bosques de Altamirano y La Trinitaria, y en las distintas áreas ecológicas de Las Margaritas del estado de Chiapas. La palabra “tojolabal” se traduce en español en “idioma verdadero” o “lengua auténtica.” *Tojol* significa recto, derecho, o legítimo y *‘ab’al* es palabra o lengua, derivada del verbo *a’bi*, que quiere decir escuchar en tojolabal. Por lo tanto, quizás sea más correcto traducir tojolabal como “idioma de gente que sabe escuchar” en vez de “lengua verdadera” o “idioma legítimo,” traducciones que podrían causar confusión y sugerir una actitud de superioridad de la lengua tojolabal, lo cual no se fundamenta.

Los tojolabales constituyen una cultura maya idiosincrásica y única que ha sobrevivido en resistencia durante más de quinientos años. A partir de la conquista, al igual que los otros pueblos indígenas del continente y del subcontinente, los tojolabales han sufrido una condición colonial o neocolonial. Jamás será borrado de la memoria histórica de este pueblo cómo padecieron sus antepasados, especialmente durante el período denominado el “baldío,” cuando el patrón, dueño de vidas y terrenos, mandaba impunemente. En aquellos tiempos los tojolabales trabajaban de sol a sol, sin derechos ni salarios en pesos, sino por fichas válidas exclusivamente en la tienda de raya del patrón.

De esta manera, casi todos estuvieron endeudados y esclavizados de por vida a la finca y al finquero o patrón. Durante esta época existía un consejo de cinco ancianos que se encargaba de solucionar los asuntos de la comunidad al nivel local como las riñas o los adulterios (Ruz 1982:144). Sin embargo, los asuntos que tenían que ver con la tierra, o 'nuestra madre tierra' para los tojolabales, estaban bajo el juicio exclusivo y arbitrario del patrón.

Siglos más tarde la reforma agraria impulsada por la Revolución Mexicana vino a romper con el sistema de baldío, dando así nuevas esperanzas al pueblo tojolabal y facilitando la recuperación de cierta autonomía. La repartición de tierras llegó tardíamente a la zona tojolabal Chiapas, ubicando el reparto entre los años cincuentas y sesentas del siglo pasado. En estas décadas se formaban ejidos y caseríos de pequeñas propiedades que beneficiaron a los tojolabales.

Así describe Sak K'inajl Tajaltik, autor del poema *En el hospital*, este acontecimiento fundacional para el pueblo tojolabal:

A nuestras mamás y papás los hicieron mozos [esclavos]. Más adelante se fueron a tierras nacionales, es decir, dieron un paso hacia la sociedad justa, la libertad. Tal vez nuestros antepasados sintieron algo de alegría en sus corazones porque dieron ese paso (Tajaltik 2001:VI).

Tajaltik explica que los siguientes pasos hacia una sociedad más justa consistieron en una transición paulatina del mando arbitrario de uno solo al sistema de 'mandar obedeciendo' de hoy. Según él, después del declive del baldío, las primeras autoridades tojolabales se acostumbraban a mandar fuertemente, siguiendo el ejemplo de los patrones. Sin embargo, una vez que las

autoridades lograron ganar el respeto de los demás en la comunidad en su función de organizar fiestas, romerías y el trabajo colectivo, los tojolabales tomaron la importante decisión de dejar de lado el mandato de un solo líder por una especie de mandar por todos nosotros, una idea sobre la cual se profundizará más adelante (Talaltik 2001:78).

6.2 La intersubjetividad

Cómo percibimos la realidad, la nombramos. Según la nombramos, organizamos la realidad. La misma realidad puede ser percibida de distintas maneras por distintas personas o distintas culturas. Así, la lengua y la cultura están irremediablemente vinculadas. Estos señalamientos son claves para poder lograr un acercamiento a otra cosmovisión. El aprendizaje de otros idiomas y sus estructuras correspondientes permiten un acercamiento profundo a una manera distinta de ver y de organizar la realidad.

En la estructura del tojolabal se encuentran elementos muy particulares y muy distintos de elementos que encontramos en las lenguas indoeuropeas como es el español. La diferencia más importante consiste en el hecho de que en tojolabal no existen objetos, ni directos ni indirectos, sino sólo sujetos, una estructura que Carlos Lenkersdorf denomina "intersubjetiva." En cambio, en la estructura lingüística del español existen objetos y por lo tanto subordinación en la lengua. En *Los hombres verdaderos*, Lenkersdorf parte de la intersubjetividad para hacer un análisis de la cultura y la filosofía tojolabal y resalta la conexión inseparable entre lengua y cultura.

La intersubjetividad y la ausencia de objetos en tojolabal se observan claramente en los siguientes ejemplos lingüísticos:

español Yo te dije	tojolabal Yo dije. Tú escuchaste
-----------------------	-------------------------------------

(Lenkersdorf 1994:30)

En este ejemplo se nota cómo en tojolabal el objeto desaparece y emerge una estructura dual, en la cual dos sujetos ejercen una función importante. “Yo digo y tú escuchas.” En otras palabras, si tú no escuchas, yo, en realidad, no te dije nada. En tojolabal existen dos sujetos quienes cumplen dos funciones distintas y necesarias. A la vez, notamos que se emplean dos verbos y dos frases distintas. En cambio, la frase del español contiene el objeto indirecto ‘te’ que se subordina dentro de la frase. Este objeto no cumple una función importante dentro de la frase ni es sujeto de acción. Aquí se percibe claramente la intersubjetividad en tojolabal y la subordinación en el español y cómo estas diferencias lingüísticas se traducen a importantes diferencias culturales. Es apreciable entonces la existencia de dos percepciones distintas de la misma realidad. En tojolabal los sujetos interactúan en condiciones de igualdad mientras que en el español destaca la importancia de unos sujetos que actúan sobre objetos.

6.3 El concepto de autoridad

ja ma' 'ay ja'tel kujtiki mandar 'ay kujtik

[Traducción: El gobierno elegido por nosotros tiene que obedecer a nosotros.]
(Lenkersdorf 1996: 80)

Esta frase, tan representativa de la cultura tojolabal, demuestra lo que significa ser “autoridad” para los tojolabales. Ser autoridad es ser servidor de la comunidad y llevar a cabo los deseos de ésta. La función del gobierno y de autoridad entre los tojolabales es de ‘mandar obedeciendo.’ Resulta entonces imposible hablar de jerarquías de poder o de mandato. Se observa también que en la frase en tojolabal se utiliza el término “mandar” del español, pues el concepto “mandar” nunca había existido en la lengua tojolabal antes de la conquista.

En la cultura tojolabal el poder se reparte circularmente y exige un consenso de todos. En un círculo no existe ni arriba ni abajo. Así, todos los miembros de la comunidad tienen poder de manera emparejada. La función principal de una autoridad es obedecer a la comunidad, quien decide inclusive quienes les asistirán a las autoridades en sus tareas. La comunidad en su conjunto toma estas decisiones sin que nadie tenga el poder decisivo.

En las comunidades tojolabales las autoridades son elegidas de manera consensual, o sea que en las elecciones es imprescindible lograr un consenso de todos los participantes. Asimismo, los resultados de las elecciones y las asambleas tienen que ser unánimes. La comunidad en su conjunto tiene la

autoridad absoluta y por lo tanto, las autoridades elegidas se ven subyugadas a ésa, o sea que “mandan obedeciendo.” Otro aspecto de interés es que la comunidad tojolabal no siempre elige al más comprometido de la comunidad para ser autoridad, sino al más marginado para que se vea obligado a comprometerse con la comunidad.

Otro aspecto de importancia del concepto de autoridad tojolabal tiene que ver con la relación con la naturaleza. Los tojolabales, y en general los mayas, no se sienten dueños autoritarios de la naturaleza. Por lo contrario, existe una relación intersubjetiva, en el cual la naturaleza y el hombre, como parte de ella, ejercen una relación de igual a igual. Por lo tanto, los tojolabales piden permiso a la milpa para sembrarla y al burro para utilizarlo en el trabajo. Esta relación resulta ser un buen indicador de cómo surge un concepto de autoridad tan comunal y circular entre los tojolabales. Las personas, las autoridades, los árboles, y los animales son parejos en el esquema cultural. Esta comunalidad y el papel de la autoridad se explican más a fondo a través del concepto de “nosotros”.

6.4 El “nosotros” y la autoridad

Si vamos a la ciudad, seguro los unos aprenderemos porque tenemos pensamiento; todas las cosas [podemos] aprender. Pero no todo es conveniente porque un tipo de aprendizaje conviene sólo a nosotros [individualmente], otro tipo de aprendizaje, en cambio, es para el [bien de] todos nosotros (Tajaltik 2001:138).

El concepto ‘nosotros’ es quizás el más importante y representativo de la cosmovisión tojolabal. Se puede considerar como la raíz fundamental de la

cultura y la filosofía tojolabal, compartida también con otros muchos pueblos indígenas. En esta cita de Tajaltik se observa la preocupación del autor con el tipo de aprendizaje individual de la ciudad, que es individualista y por tanto no resulta conveniente para el bienestar de todos “nosotros”.

En la lengua tojolabal es recurrente y endémico el uso de la palabra nosotros. Inclusive existen dos formas gramaticales del nosotros, las cuales demuestran su importancia. Una forma quiere decir todos nosotros en conjunto (ke’ntik) y la otra es de un nosotros que le excluye a uno (ke’ntikon). Por ejemplo, dos hijos que deciden ir a trabajar como jornaleros por un tiempo para ganar dinero le dicen a su madre, “Nosotros (no tú) vamos a trabajar”.

Otro ámbito que claramente expresa la importancia del concepto de nosotros y quien lo compone en la cultura tojolabal es el punitivo. En el siguiente ejemplo etno-lingüístico se atestigua el significado y la importancia del nosotros en la cosmovisión tojolabal.

español	tojolabal
Uno de nosotros <i>cometió</i> un delito	Uno de nosotros <i>cometimos</i> un delito
	(Lenkersdorf 1994:72)

Aquí se observa que en la cultura tojolabal la comunidad, o sea el nosotros, se siente en parte responsable e identificada con el delincuente y por tanto, ése delincuente sigue siendo parte del nosotros. Esto contribuye a que haya más énfasis en rehabilitación que castigo. Por otro lado, en español los lazos son rotos y el delincuente, según la forma verbal “cometió”, deja de ser

parte del nosotros, explicando un énfasis más en lo punitivo que en la rehabilitación.

6.5 Otra lógica, otra cosmovisión

Para entender mejor la cosmovisión y la filosofía tojolabal es conveniente recurrir a otro ejemplo del tojolabal, uno que es quizás el menos entendible para los que vemos el mundo con lentes occidentales. (Ojalá fuera realmente tan sencillo deshacerse un poco de la perspectiva occidental dominante y abrirse a otras perspectivas como sería el simple movimiento de quitarse unas lentes.)

Ejemplo de la lógica tojolabal:

yo ≠ yo

Este ejemplo sería considerado como una contradicción desde la perspectiva occidental que tiene la estructura de yo=yo ó A=A. Para lograr un acercamiento a ésta lógica, habrá que profundizar más en la estructura lingüística tojolabal. En tojolabal existen varios tipos de verbos, entre ellos los agenciales, o verbos de acción y los vivenciales, que son de experiencias de vida. Veamos el siguiente ejemplo:

español	tojolabal
yo caminé	b'ejyiyon
yo compré	jmana

(Lenkersdorf 1994:75)

En estos dos ejemplos se nota que en tojolabal el sufijo *-on* y el afijo *j-* tienen la misma traducción en español, significan *yo*; pero en tojolabal los *yo*'s no son iguales.

-on ≠ j-

El verbo caminar es vivencial y corresponde al *yo* vivencial mientras que comprar es un verbo agencial y corresponde al *yo* agencial. No se trata de aspectos en español, cómo serían por ejemplo, soy madre con respecto a mis hijos pero también soy esposa con respecto a mi esposo. Sino que se trata de dos *yo*'s diferentes en un contexto donde todas las personas y cosas son *yo*'s o sujetos (Lenkersdorf 1994:56).

Ahora bien, este análisis de algunos ejemplos de la estructura lingüística tojolabal y la importancia del nosotros dentro del concepto de autoridad nos lleva a una descripción más concreta sobre cómo funciona el gobierno y la organización social según la cosmovisión tojolabal.

6.6 La asamblea

¿Cómo se refleja el “nosotros” y el concepto de autoridad en la organización político tojolabal de manera específica? El “nosotros” se ve claramente reflejado en las asambleas generales en las que los tojolabales toman sus decisiones conjuntas. En estas asambleas todos y cada uno de los participantes se saben representados y escuchados. Todos los socios tienen voto y poder para vetar cualquier decisión. Es verdaderamente impresionante

presenciar una asamblea por el hecho de que todos los participantes hablan simultáneamente. Después de un tiempo, uno de ellos, quien muchas veces es un anciano, se levanta y sintetiza, “Nosotros pensamos o opinamos así,” resumiendo las opiniones de todos. Si una persona o varias no están de acuerdo, los demás hacen todo lo posible para convencerlos y se abre una gran discusión sobre el tema. No se toma ninguna decisión hasta que haya un consenso absoluto. El tipo de gobierno tojolabal sería entonces una especie de “consensocracia” en la cual todos los miembros de la comunidad tiene voz y voto. Un solo voto en contra es suficiente para que no se logre consenso ni acuerdos. La asamblea constituye un fenómeno muy importante no sólo en el contexto tojolabal, sino también entre los otros pueblos mayas como los choles, los tzeltales y los tzotziles.

El autor tojolabal Tajaltik en *Diario de un Tojolabal* proporciona una lista de sugerencias para un posible reglamento para las asambleas y las autoridades titulado: ‘En la Asamblea General Ordinaria.’

- 1- Las autoridades deben reunirse entre sí para decidir sobre las cosas que se van a enfocar en la asamblea.
- 2- Que se pregunten entre sí qué problema cada uno de ellas va a presentar o qué problemas van a ver con la comunidad.
- 3- Que se evalúen entre sí si cada una de ellas cumple bien con su responsabilidad.
- 4- Que preparen un libro que diga qué se arreglará en la asamblea con hora [fecha] y lugar.
- 5- Que se haga una convocatoria a lo menos una semana antes de la asamblea.

- 6- Que la junta empiece a haberse juntado la mitad de los hombres. Que se diga qué cosas ya se hayan arreglado en la junta de las autoridades responsables.
- 7- Si en la junta las autoridades no lograron un acuerdo que se haga pues otro acuerdo en [esta u otra] asamblea que las autoridades deben respetar.
- 8- Que se apunte en un libro cada uno de los acuerdos tomados en asamblea.
- 9- Las autoridades tienen que mandar [gobernar] conforme a los acuerdos tomados por la asamblea.
- 10-La asamblea vigilará si las autoridades mandan según [los acuerdos de la asamblea] tomados.

(Tajaltik 2001:101)

En el contenido de estos puntos se percibe una fuerte voz imperativa, en la cual la comunidad “manda” a sus autoridades. Característicamente en los puntos 7, 9 y 10 se enfatiza que las autoridades sólo actúan según el consenso de la comunidad. De hecho, la asamblea tiene la función de vigilar a las autoridades para que cumplan los consensos tomados en la asamblea. En otra parte del texto, el autor afirma que las autoridades no deben engreírse porque su función es estar al servicio de la comunidad. Las autoridades también deben de ser ejemplos de buena conducta. Tajaltik hace un llamado a sus compañeros diciéndolos “nosotros observemos si las autoridades caminan bien o no. Sostengamos a las que hacen bien y no a las que no hacen bien” (Tajaltik 2001:199).

Esto se vuelve complicado cuando se trata de un maestro que llega a la comunidad mandado por el Estado. Constituye un agente incompatible con el

nosotros y con la organización de la comunidad. Además, la organización de la escuela es sumamente verticalista y unidireccional. El poder no se comparte. El nosotros no existe, sólo el individuo que tiene que competir con sus compañeros. He aquí un buen ejemplo de la alteridad radical.

No existe una estructura jerárquica de poder en la cosmovisión tojolabal. Para los tojolabales, todos vivimos como parte de nosotros, y todos somos sujetos emparejados.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos recorrido un camino largo, intenso y fructífero. Empezamos con una aproximación hacia las formas en que se construye la alteridad, desde el miedo y el desconocimiento, para poder entender cuáles son las bases sobre las que descansa el racismo. Dentro de ella planteamos la idea de grados de diferencia e introducimos categorías o ejes del 'otro no yo' y el 'otro no nosotros', según criterios etno-lingüísticos. También elaboramos un postulado teórico sobre la interrelación de un marco interno social invisible y la visibilidad institucional que termina reproduciendo las representaciones negativas y los prejuicios inconscientes que manejamos en una sociedad sobre nuestros otros, o sea que reproducen el racismo endémico del marco interno ya en el discurso institucional.

Este marco teórico-conceptual del primer capítulo nos proporcionó una hipótesis sobre la existencia de una ansiedad homogeneizadora tanto de los individuos como del Estado para seguir profundizando en el tema. Asimismo intentamos definir el racismo, un fenómeno difícil y resbaloso, de una forma poco convencional. En ella figuran complejos procesos de cognición y de socialización para llegar a un racismo planetario que descansa sobre una sobrevaloración de lo propio y una menosvalorización de lo ajeno.

Sin embargo, en un contexto "poscolonial" como México o América Latina, no es tan sencillo. En el capítulo 2 intentamos pensar y analizar lo que significa

el racismo poscolonial y lo que significa ser víctima del racismo de “otros superiorizados” – los países metrópoli-- y de practicar el racismo hacia “otros inferiorizados”, -- los pueblos indígenas. Una víctima que victimiza, en un contexto latinoamericano menospreciado y “subdesarrollado” dentro de la jerarquización global imperante. Los agentes latinoamericanos hacen lo posible para acercarse al ejemplo “civilizado” que es propuesta e impuesta desde los países metrópoli. Lo que obstaculiza entonces este acercamiento son los elementos no civilizados dentro de los países, o sea los pueblos indígenas. También observamos cómo la representación de estos últimos como inferiores se ha mostrado muy resistente a lo largo de los siglos. Asimismo, el discurso del mestizaje y el “todos somos mestizos” se vuelve entonces un ‘elemento racial’ que une a la nación mexicana, pero que a la vez excluye a los que no son mezclados. Entonces, el mestizaje como ideología se vuelve una de las formas más acabadas del racismo en América Latina (Dulitzky 2001:42).

Una vez dejando el plano teórico-conceptual y aterrizando en los contenidos escolares, encontramos amplia evidencia para comprobar y validar nuestro postulado teórico: que el racismo y el menosprecio hacia el ‘otro no nosotros’ indígena se hace presente en el discurso institucional mexicano, tanto directa como indirectamente. Esto, muy a pesar de la nueva retórica interculturalista. Dentro de los libros de texto oficiales se manifiestan una minimización y un menosprecio hacia los indígenas actuales, desaparecidos de la historia nacional y relegados al término peyorativo “grupos étnicos” en la actualidad. Lo único rescatable es su pasado glorioso, cuando eran dignos de

llamarse “culturas.” Dentro de estos textos se recalca una y otra vez el mestizaje y su gran importancia, y cómo la mayoría de los mexicanos lo son. Las alusiones a la diversidad cultural se quedan en bailes y fiestas regionales.

En el capítulo cuatro se manifestó aun más claramente lo que vimos en los libros de texto oficiales. La imagen que maneja el Estado y sus agentes de los pueblos indígenas se hace palpable, junto con sus intenciones integracionistas. El intento de inculcar el patriotismo y de acercar a los indígenas a la gran cultura occidental es obvio. También manejan estereotipos que los folklorizan e insinúan que no son personas limpias, trabajadoras, veraces, ni inteligentes. Concluimos que la representación o imagen del indígena ha cambiado muy poco en más de cinco siglos. Las políticas interculturales fracasan en parte porque desconocen *a priori* esta relación racista de desigualdad y de desprecio. Sin embargo, una razón para ser optimistas es que los libros de texto se pueden cambiar, siempre y cuando se reconozca la existencia del problema.

El quinto capítulo nos llevó a sentarnos a escuchar a personas que habitualmente no se escuchan. Conocimos de forma íntima los encuentros con el racismo directo de varios maestros indígenas, aun cuando hayan hecho todo lo posible para integrarse y mestizarse. Confirmaron nuestra hipótesis sobre la existencia de un racismo tanto directo como indirecto en México. Exploramos, a través de sus testimonios, algunas de las áreas más problemáticas de la Educación Indígena en México, cómo es el mandar a maestros “bilingües” en el español y en una lengua distinta a la de las comunidades a donde llegan. Otro

problema es la falta de aprecio y respeto que los maestros tienen hacia lo propio después de su “preparación” dentro de instancias escolares discriminatorias. Sin embargo, el choque de las culturas en el aula va más allá del papel docente, también tiene que ver con diferencias fundamentales en la forma de educar y de aprender. A su vez, vimos el lado positivo de empoderamiento de estos maestros, quienes han fundado escuelas propias y han elaborado materiales escolares desde su contexto.

Finalmente, “la cabeza se muerde la cola,” --cerrando el círculo regresamos, ya en el último capítulo, al tema inicial de alteridad, esta vez con un caso concreto de los tojolabales, quienes constituyen un buen ejemplo del “otro no nosotros radical”. A través de un análisis de los esquemas lingüísticos tojolabales emerge un concepto de autoridad completamente incompatible con la estructura y organización de la escuela. El “nosotros” le resta importancia al individuo, mientras que, en la escuela, es exactamente al revés. Nadie ejerce un mando absoluto en una comunidad tojolabal como un maestro en su clase. No es de extrañar que la escuela, un espacio poco democrático y ajeno a la cosmovisión tojolabal, sea un espacio problemático.

Con la mirada hacia el futuro nos parece de suma importancia llegar al reconocimiento de que la existencia del racismo hacia los pueblos originarios en México y en los países latinoamericanos en todos los niveles, incluyendo el ámbito institucional. Los últimos cambios en la política educativa serán superficiales mientras no hayan incurrido en la imagen ni en el trato de los “otros” que pretenden “educar.” Los problemas que no se reconocen ni se

conocen a fondo no se pueden resolver. La resolución de estos problemas en México y en América Latina, o cuando menos, la mitigación de ellos pasa necesariamente por tomar conciencia de su existencia y su persistencia.

APENDICE 1. Cartel anti-racista “10 frases racistas que no debemos repetir”

10 frases racistas que **NO** debemos **REPETIR**

1. Casate con un güerito, para mejorar la *RAZA*
2. ¡Saluda! No seas *indio*
3. Se solicitan empleados, ambos sexos, buena presentación, *tez blanca*, inútil presentarse si no reúne los requisitos
4. Hay que trabajar como *negro*, para vivir como blanco
5. El niño *salió moreno*, pero aún así lo vamos a querer
6. Son tan *indios* que no *saben* hablar español
7. Indio con puro, *ladrón* seguro
8. Pareces *indio* bajado del cerro a tamborazos
9. Si no estuviera tan *morena*, el vestido se le vería mejor
10. No tiene la culpa el *indio*, sino el que lo hace compadre

ACADEMIA MEXICANA DE DERECHOS HUMANOS

Unidos para Combatir el Racismo:
Igualdad, Justicia, Dignidad

CÁRITAS

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Bartra, Roger (1992) *El Salvaje en el espejo*, Coordinación de Difusión Cultural, UNAM, México, D.F.

Bitlloch, Eduardo, (1996) "Ciencia, Raza y Racismo en el Siglo XVIII", en *Ciencia Hoy*, Vol. 6, número 33, México.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987) *México profundo: Una civilización negada*, Grijalbo, México, D.F.

Bourdieu, Pierre, (1997) *Razones prácticas*, Anagrama, Barcelona.

Buenfil Burgos, Roas Nidia (2000) "Globalización y políticas educativas en México, 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular" en prensa, CEE México, D.F.

Carnoy, Martín (1980) *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, D.F.

Carreón, Pablo y Padierna, Pilar, *Educación en resistencia*, Brigada Universitaria "De la Realidad a la Esperanza" Documental, presentado mayo 2002 FFyL, México, D.F.

Castellanos, Alicia (1998) "Nación y racismos" en Castellanos y Sandoval (coord.) *Nación, Racismo e Identidad*, Editorial Nuestro Tiempo, México, D.F.

Castellanos, Alicia. (2003), *Imágenes del Racismo en México*, Plaza y Valdés.

Castro-Gómez, Santiago (2002) "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en Landar, Edgar, *La colonialidad del saber* (Ed.), Clacso: Página Web.

Comboni Salinas, Sonia (2000) "¿Educación Indígena en una sociedad global?" Modulo IV, Diplomado: Derecho Indígena y Educación Bilingüe, INI.

Diccionario de Filosofía Latinoamericana (2002) Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Dulitzky, Ariel (2001) "La negación de la discriminación racial y el racismo en América Latina", memoria del Foro Regional de México y Centroamérica sobre Racismo, Discriminación e Intolerancia, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México D.F.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1994) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* 103ª edición, Editorial Porrúa, México, D.F.

Entrevista con Sub-director de la Dirección General de Educación Indígena, 22 febrero del 2005.

Entrevistas con Maestros Bilingües de 20-28 de noviembre del 2003.

Estadística Inicial y Básica de Educación Indígena (2004-2005) Dirección General de Educación Indígena, México, D.F.

Florescano, Carlos (1997) *Etnia, Estado y Nación: Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, México, D.F.

Fogel, Alan (2001) *Blackwell Handbook of Infant Development*, Blackwell Publishers, New York, EEUU.

Foucault, M. (1983) *El discurso del poder*, Edición Folios, México.

----- (1975) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, D.F.

Friere, Paulo (1970) *Pedagogía de los oprimidos*, Siglo XXI, México, D.F.

Gall, Olivia (1998) "Los elementos históricos-estructurales del racismo en Chiapas", en Castellanos y Sandoval (coord.) *Nación, Racismo e Identidad*, Editorial Nuestro Tiempo, México, D.F.

----- (2004) "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México" en *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, abril-junio, Instituto de Investigaciones Sociales, México, D.F.

Gamio, Manuel (1916) *Forjando Patria*, Porrúa, México, D.F.

García O'Meany, Margarita, (2002) *Yo no soy racista, pero... Justificando la discriminación*, INTERMON, OXFAM, Barcelona, España.

García Tortosa, F. (1994) "Ellos y nosotros en A. Sillitoe" en *Identidad y alteridad: Aproximación al tema doble*, Ediciones Alfar, Sevilla

Geografía Cuarto Grado (2002) Secretaría de educación Pública, México.

Geografía Quinto Grado (2002) Secretaría de educación Pública, México.

Geografía Sexto Grado (2002) Secretaría de educación Pública, México.

Gilbert, Dennis, (1997) "Rewriting History: Salinas, Zedillo and the 1992 Textbook Controversy" *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* 13(2) Universidad de California, EEUU.

González, Jaime (1988) "Introducción: Dimensión histórica del (De Regia Prostate)" en *Obras Completas; La Apología*, Alianza Editorial, Madrid.

Gros, Christian (2000) *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, Colombia.

Hays, Jennifer (1999) *Global Problems, Local solutions: An overview of indigenous Peoples in Education systems worldwide* (No publicado)

Henriquéz, Elio (2008) "Chiapas: 900 niños se quedan sin profesores" en *La Jornada* 3 de junio del 2008.

Hidalgo Tuñón, Alberto (2000) *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, Editorial Popular, Madrid.

Historia Cuarto Grado (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Historia Quinto Grado (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Historia Sexto Grado (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Historia y Geografía, Tercer Grado, Estado de México (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Historia y Geografía, Tercer Grado, Chiapas (2002) Secretaría de educación Pública, México.

Hopenhayn, Martín (1994) *Ni apocalípticos, ni integrados: Aventuras de la modernidad en América Latina*, FCE, México.

Illich, Ivan (1970) *Deschooling Society*, Harrow Books, Harper & Row, Nueva York.

Jiménez Pérez, María Roselia (2000) *Ja yal alaji' – La Milpita*, Escritores en Lenguas Indígenas, A.C. México, D.F.

----- (2000) *K' a k' Choj Slo'il yal untik: Cuentos infantiles*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Chiapas, México.

Laclau, Ernesto (1996) *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires.

La Educación Intercultural Bilingüe: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Primer y Segundo grados) (2002) DGEI SEP.

La Educación Intercultural Bilingüe: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Quinto y Sexto grados) (2002) DGEI SEP.

La Educación Intercultural Bilingüe: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Tercer y Cuarto grados) (2002) DGEI SEP.

Las Casas, Bartolomé (1998) *Obras Completas; La Apología*, Alianza Editorial, Madrid.

Lenkersdorf, Carlos (2002) "El mundo de *Nosotros*" en *Lecciones de extranjería: Una mirada a la diferencia*, Siglo XXI, México.

------(1996) *Los Hombres Verdaderos: voces y testimonios tojolabales*, Siglo XXI, México.

----- (2003) *Indios somos con orgullo: Poesía maya-tojolabal*, UNAM, México, D.F.

----- (1994) *Tojolabal para principiantes, lengua y cosmovisión Maya en Chiapas*, Centro de Reflexión Teológica, México.

Latapí, Pablo (2004) *La SEP por dentro: Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Levi-Strauss, Claude (1986) *Raza y Cultura*, Cátedra Teorema, Madrid.

Libro Integrado Primer Grado (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Libro Integrado Segundo Grado (2002) Secretaría de Educación Pública, México.

Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas (2001) DGEI SEP, México D.F.

Machuca, Jesús Antonio (1998) "Nación, mestizaje y racismo," en Castellanos y Sandoval (coord.) *Nación, Racismo e Identidad*, Editorial Nuestro Tiempo, México, D.F.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002) *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.

Martínez de la Escalera, Ana María (2002) "El extraño: Metáfora de la situación humana" en *Lecciones de extranjería: Una mirada a la diferencia*, Siglo XXI, México.

McCarthy, Cameron (1994) *Racismo y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Morata, Madrid.

Merleau-Ponty, Maurice (1968) *The Visible and the Invisible*, Northwestern University Press, EU.

Molina Enríques, Andrés (1964) *Los Grandes Problemas Nacionales*, Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, México, D.F.

Moreno Márquez, C. (1994) "El deseo del otro o la fascinación de Proteo," en *Identidad y alteridad: Aproximación al tema doble*, Ediciones Alfar, Sevilla.

Pérez, Juan Antonio (1996) "Nuevas formas del racismo" en *Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Pereda, Carlos (1998) *Crítica a la razón arrogante*, Taurus, México.

Perus, F. (2002) "Seminario sobre literatura en América Latina. Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

Plan y programas de estudio, Educación Básica Primaria, (1993) Secretaría de Educación Pública, México.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, (2001) Secretaría de Educación Pública, México.

Ramos, Samuel (1963) *El perfil del hombre y la cultura en México*, UNAM, México, D.F.

Ricco, Sergio (2001) "Notas sobre lo étnico-nacional, algunas reflexiones", memoria del Foro Regional de México y Centroamérica sobre Racismo, Discriminación e Intolerancia, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México D.F.

Rodriguez Barraza, Adriana (2003) "Los orígenes del multiculturalismo en Johann, Gottfried Herder: análisis de Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad" *Revista Conciencia Global*, No. 5 Artículo 8. (portal.veracruz.gob.mx)

Ruz, Mario Humberto (1982) *Los legítimos hombres: Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, vol. II, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Sacoto, Antonio (1971) *El Indio en el ensayo de la América Española*, Las Américas Publishing Company, New York.

Sidanius, Jim y Pratto, Felicia, (1999) *Social Dominance*, Cambridge University Press, New York.

Stiglitz, Joseph E. (2002) *El malestar en la globalización*, Taurus, Madrid.

Suárez y López Guazo, Laura (2005) *Eugenesia y racismo en México*, UNAM, México D.F.

Taberner Guasp, José (2002) *Sociología y educación, El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Editorial Tecnos, España.

Tajaltik, Sak K'inál (2001) y Lenkersdorf, Carlos (traducción y comentarios), *El Diario de un Tojolabal*, Plaza y Valdés, México.

Tedlock, Dennis, (traducción) (1985) *Popol Vuh*, Simon & Schuster, Nueva York.

Ti k' e' a ja swayich jumasa'i (1999) Libro de texto en tojolabal, Municipio Autónomo 17 de Noviembre, Chiapas, México.

Torre Serrano, E. (1996) "Alteridad y Heteronimia en Fernando Pessoa" en *Identidad y alteridad: Aproximación al tema doble*, Ediciones Alfar, Sevilla.

Torres Santome, Jurjo, (1991) *El curriculum oculto*, Morata, Madrid.

Urfas Horcasitas, Beatriz (2007) *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)* Tusquets Editores, México.

Van Dijk, Teun A. (2003) *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Gedisa, Barcelona.

----- (1998) *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores, México.

Vasconcelos, José (1948) *La raza cósmica*, Colección Austral, Planeta, México,D.F.

Visitas/ Estudio de campo en la Universidad Pedagógica Nacional, diciembre del 2004.

Wieviorka, Michel (1992) *El espacio del racismo*, Ediciones Piados, Barcelona.

Žižek, Slavoj, (2001) *El espinoso sujeto, El centro ausente de la ontología política*, Piados, Buenos Aires.