



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

Acercamientos horizontales entre grupos alternos para combatir prejuicios desde la infancia.

Un estudio de caso: Mérida, Yucatán

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA

PRESENTA:
Verónica Escalante Tovar

TUTORA PRINCIPAL
Dra. Citlali Quecha Reyna, Instituto de Investigaciones
Antropológicas, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dra. Eugenia Iturriaga, Facultad de Antropología, UADY,
Dra. Dra. Olivia Gall, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias
y Humanidades, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, 25 de septiembre, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 mis padres,
por cultivar en mí el amor al conocimiento.*

*A mis hijos,
con la esperanza de que este trabajo contribuya a
que su generación sea más solidaria.*

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de numerosas personas que no sólo participaron activamente en su proceso, sino que creyeron en el sueño de poder formar una sociedad más reflexiva, empática y solidaria. Les agradezco a todos ustedes que tuvieron el valor de hablar sobre las ideologías que separan y marginalizan a nuestra sociedad y que se atrevieron a buscar modificar el tipo de relaciones que éstas generan.

A las mujeres que fueron mis guías y ejemplos a seguir durante los últimos cuatro años: las doctoras Dra. Citlali Quecha (tutora principal de esta tesis), Dra. Eugenia Iturriaga y Dra. Olivia Gall (miembros de mi comité tutorial); por todo el apoyo que me dieron en cada paso de este proceso. Les agradezco por cada conversación, revisión, sugerencia y dirección que me han dado, fueron fundamentales en la elaboración de esta tesis. A la Dra. Maya Loren Pérez Ruiz y el Dr. Saúl Velazco (quienes se incorporaron a mi jurado), sus observaciones y comentarios contribuyeron a replantearme muchos aspectos centrales de esta tesis. Espero continuar teniendo el gran honor de seguir aprendiendo de todos ustedes.

Agradezco también a la Universidad Nacional Autónoma de México, al Instituto de Investigaciones Antropológicas por acoger esta investigación y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por hacer posible que dedicara estos años a realizar esta investigación. A Jessica López, Gabriela Brenes y Natalia Macias quienes me apoyaron con el procesamiento de datos y edición del texto.

Especialmente quisiera agradecer las comunidades educativas que participaron en esta investigación. Gracias a los directivos y maestros de estas comunidades por aventurarse a explorar los temas de esta tesis y tener la apertura de ofrecerles nuevas

oportunidades de socialización y construcción de realidad a sus alumnos. Gracias por abrirme las puertas de sus aulas, por acompañarme en cada una de las sesiones con los niños, por hacer posibles los talleres e intercambios y por compartir conmigo sus reflexiones y sugerencias a lo largo de todo el proceso. Sobre todo, gracias a todos los alumnos que fueron co-participes en esta investigación, sus testimonios y su ejemplo me inspira y me da la certeza de que ustedes pueden lograr las transformaciones que esta sociedad necesita.

Finalmente, a mi hijo Nicolás quién fue mi compañero de campo (dentro y fuera de la panza), a Sebastián quien me acompañó en las últimas revisiones de la tesis y a mi esposo Adrián quien siempre me ha apoyado a realizar mis sueños. A todos mis amigos y familiares con quienes reflexione y dialogué sobre los temas tratados en la tesis y el proceso doctoral; no hubiera podido hacer esto sin ustedes.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1: Sustentos teóricos de la metodología.....	19
1 Aproximaciones teóricas para conceptualizar los ‘Acercamientos verticales’	19
1.1 Conflictos intergrupales o interétnicos entendidos como Acercamientos verticales	19
<u>1.2 Racismo</u>.....	23
2. Metodología de acercamientos horizontales desde la infancia sustentada en la teoría del contacto y la antropología.....	37
<u>2.1. Teoría del contacto</u>	37
2.2. Aprendizajes desde la antropología	41
3. Acercamientos horizontales desde la infancia	47
<u>3.1. Conceptualizando la infancia</u>	47
3.2. Reconocimiento de la agencia infantil desde las ciencias sociales.....	49
3.2.1. Contribuciones desde la psicología.....	50
3.2.2. Contribuciones desde la sociología.....	51
3.2.3. Contribuciones desde la antropología.....	52
3.3. El rol de investigadores que trabajan con niños.....	55
4. Investigación etnográfica desde la infancia con base en el método hermenéutico integrando la teoría del contacto y la antropología reflexiva.....	57
4.1. Consideraciones sobre la aplicación de la metodología	62
PRIMERA PARTE. ACERCAMIENTOS VERTICALES	
Capítulo 2: Racismo en Latinoamérica, México y Yucatán.....	63
<u>1. Racismo en América Latina</u>	63
<u>2. Racismo en México</u>	66
<u>3. Acercamientos verticales en Yucatán</u>	75
Capítulo 3:Prejuicios y condiciones de contacto entre niños de grupos alternos en Mérida, Yucatán	87
1. Grupos de estudio e introducción a la metodología.....	87
<u>1.1. Correa</u>	89
<u>1.2. Walsh</u>	92
2. Separación de espacios educativos	94
3. Prejuicios fomentados por la segregación.....	98
4. Acercamientos verticales en el hogar	102
<u>Capítulo 4: Mapa de estereotipos</u>	109
<u>1. Extranjeros</u>	116
<u>2. Ricos</u>	117
<u>3. Pobres</u>	121
<u>4. Mayas</u>	124

5. Consideraciones generales	130
Capítulo 5: Selección de amigos	132
1. Grupo de referencia.....	135
2. Sistema de clase racializado.....	138
3. Insultos racistas.....	143
4. Racismo y criminalización.....	145
Capítulo 6: Fotointerpretación	153
1. Mujer 1.....	155
2. Mujer 2.....	157
3. Mujer 3.....	159
4. Mujer 4.....	161
5. Principales diferencias.....	162
6. Lentes morados, entendiendo estereotipos y reformulando prejuicios.....	167
 SEGUNDA PARTE. ACERCAMIENTOS HORIZONTALES	
Capítulo 7: Iniciando el contacto: intercambio de historias de vida, cartas y regalos	174
1. Compartiendo historias de vida	178
2. Intercambio de cartas y regalos.....	187
3. Universo de diversidad	193
Capítulo 8: Intercambios escolares	195
1. Actitud previa al contacto	199
2. Primer día de intercambio.....	201
2.1. Cuestiones sobre la sexualidad	211
3. Segundo día de Intercambio.....	214
4. Diferencias entre los tres grupos.....	224
5. Consideraciones finales	226
Capítulo 9: Autorreflexiones.....	228
1. ¿Qué prejuicios tenía sobre comunidades similares a la que visité?	233
1.1. Walsh	234
1.2. Correa.....	237
2. ¿Qué cosas nuevas aprendí sobre las personas que conocí?	239
2.1. Walsh	239
2.2 Correa.....	243
3. ¿Cómo cambió mi percepción sobre comunidades similares a la que visité?	246
3.1. Walsh	246
3.2. Correa.....	248
4. ¿Cómo cambió mi percepción acerca de mi propia comunidad?	250
4.1. Walsh	251
4.2. Correa.....	251
5. Consideraciones generales	254

Conclusiones.....	250
1. Aportaciones teóricas.....	259
2. Aportaciones al combate a acercamientos verticales.....	265
3. Consideraciones finales	267
Bibliografía	269
Índice de imágenes.....	283

Introducción

“Ahora me doy cuenta de que las clases sociales no existen”, me dijo Lucía alegremente en el camión. Habíamos finalizado nuestro primer día de intercambio escolar en una escuela ubicada al sur de Mérida, Yucatán –una zona considerada como ‘pobre’ por personas que viven en la ciudad–, y la semana siguiente los alumnos ‘del sur’ visitarían a los alumnos ‘del norte’ –la considerada ‘zona rica’–, para continuar fortaleciendo las relaciones que habían iniciado aquella mañana. “¿Por qué dices que te diste cuenta de que las clases sociales no existen, Lucía?”, le pregunté, intentando comprender a qué se refería. “Porque podemos ser amigos igual”, me respondió.

El vínculo que Lucía había trazado en la conversación, entre las distinciones de clase y la forma de relacionarse con personas distintas a ella, mostraba dos cosas: por un lado, que el énfasis en la distinción entre clases lleva implícita la imposibilidad de relacionarse como iguales, pues condiciona a los individuos a hacerlo de una manera vertical, es decir, asumiendo roles de superioridad o inferioridad. Por otro lado, su comentario demostraba cómo las relaciones cercanas y de mutuo apoyo –amistades– ofrecen la posibilidad de romper con esas distinciones, no únicamente entre las personas que se relacionan entre sí, sino en la forma en la que miran a la sociedad en general.

Asimismo, la ‘no existencia’ de clases sociales mencionada por Lucía hacía alusión al hallazgo de que éstas no existen ‘en sí’ –como si fueran una realidad dada e inamovible–, sino que existen sólo como una construcción social. En las semanas anteriores a los intercambios se realizaron varios talleres con alumnos de ambas escuelas para que éstos pudieran identificar los estereotipos presentes en su sociedad y cómo los estaban ejerciendo mediante sus prejuicios. En una de las sesiones de reflexión sobre los

comentarios que habían hecho durante los talleres, una alumna señaló: “pero sí es cierto, la mayoría de las personas blancas son ricas y las personas pobres, morenas”, apuntando a la relación entre clasismo y color de piel en nuestro país. Al preguntarles a los compañeros de esa alumna cuándo consideraban que esa distinción había comenzado, los alumnos llegaron a la conclusión de que había surgido con la Conquista. “Entonces, no es que ‘así sea’, sino que esas distinciones fueron creadas para beneficiar a algunos y perjudicar a otros”, les comenté, con la intención de que pudieran problematizar e historizar los fenómenos sociales que estábamos analizando. Con la conciencia de que las creencias generalizadas y simplificadoras que tenemos sobre un grupo de personas –es decir los estereotipos– son construcciones sociales que buscan justificar una estructura social asimétrica, se abre la posibilidad de que éstas puedan ser deconstruidas. Lo que es aún más transformador es que, al deconstruirlas, podemos dejar de relacionarnos guiados por nuestros prejuicios –entendidos como el ejercicio de esos estereotipos–, y comenzar a descubrir, valorar y apoyar a cada persona como igual, tal como lo hizo Lucía.

Las experiencias descritas en los párrafos anteriores forman parte del trabajo de investigación que realicé con dos escuelas representativas de grupos alternos en la región. El objetivo de este proyecto de investigación fue analizar la posibilidad de combatir estereotipos y prejuicios intergrupales, a través de la facilitación de ‘acercamientos horizontales’ entre niños de grupos alternos. Por ‘acercamientos horizontales’ me refiero a experiencias de encuentro intergrupales en las que las personas son autocríticas de sus propios juicios y buscan el apoyo mutuo de forma simétrica. Así, en esta tesis presento una propuesta teórico-metodológica para facilitar ‘acercamientos horizontales’, argumentando que estas experiencias ofrecen la oportunidad a los individuos que

participan en ellos de ser críticos hacia las ideologías que fomentan estructuras sociales asimétricas, y de trascender las limitaciones y el daño que éstas generan. Por ideología me refiero al conjunto de ideas –histórica y culturalmente construidas– que configuran identidades colectivas y ordenan prácticas sociales conforme a estas identidades (Ver: Vázquez y Ariosa: 1991). Las ideologías al generar acomodos sociales específicos, informan lo que los individuos creen como posible en sus vidas y en las vidas de otros. Estas creencias asimismo posibilitan o imposibilitan ciertas acciones. Con base a lo anterior, en esta tesis no centro mi análisis en las prácticas de presión o marginalización ejercidas por personas de un grupo hacia otro; sino en las formas en las que ideologías condicionan y limitan lo que los niños creen que es posible en sus vidas y en las vidas de otros y cómo estas creencias –y las acciones derivadas de ellas– pueden ser cuestionadas y reformuladas mediante acercamientos horizontales.

La palabra *acercamiento* proviene de *acercar*, que significa: “Poner (una cosa o a una persona) cerca o más cerca de otra; llevar (algo o a alguien) a un lugar” (RAE: 2018). En esta tesis empleo la palabra *acercamiento* para indicar las condiciones que llevan a los individuos a relacionarse de distintas formas. Distingo, específicamente, entre acercamientos verticales y horizontales.

Los acercamientos horizontales son aquellos en los cuales las condiciones de contacto son propicias para vivencias de ‘encuentro’ con el otro, tal como lo definió Emanuel Levinás. Para el autor (Levinás, 2009), el ‘encuentro con el rostro’ implica el reconocimiento de la humanidad y mutua responsabilidad¹ del ‘otro’. Con base en lo anterior, la autocrítica y el apoyo mutuo generado mediante ‘acercamientos horizontales’

¹ La responsabilidad para Levinás significa ‘responder’ al otro en sentido absoluto. En palabras del autor

ofrecen la posibilidad de tener vivencias de encuentro. A pesar de que la finalidad de estas experiencias sea que se generen encuentros entre personas de grupos alternos, utilizo la palabra ‘acercamiento’ y no ‘encuentro’, pues sólo es posible ofrecer la oportunidad de tener un ‘encuentro’ mediante ‘acercamientos horizontales’, pero el reconocer la humanidad en el otro y asumir responsabilidad por él o ella -es decir tener un encuentro- es decisión de cada persona.

En contraposición a la horizontalidad necesaria para lograr una vivencia de encuentro, la palabra ‘vertical’ en el término ‘acercamientos verticales’ hace alusión a la función jerarquizante de ideologías y prácticas que sustentan relaciones de dominación y subyugación. Es posible clasificar como acercamientos verticales cualquier relación social que argumente la superioridad o inferioridad de un grupo imaginado –entendiendo que no existen grupos homogéneos, estáticos o delimitados claramente, sino identidades que siempre tienen el potencial de modificarse–. Entre ellos se encuentran el sexismo, la discriminación religiosa, el clasismo, la homofobia, la xenofobia y el racismo. En distintos contextos podemos encontrar la convergencia entre dos o más de estos fenómenos. Sin embargo, cada uno tiene características discursivas y responde a factores sociopolíticos e históricos distintos.

La propuesta metodológica de esta tesis puede ser de utilidad para analizar variadas formas de discriminación y desarrollar estrategias para combatirlas. El análisis de esta tesis, sin embargo, se enfoca en la problemática del racismo en su interrelación con el clasismo y la discriminación étnica, y las maneras de combatirlo en el contexto de un país latinoamericano, principalmente por tres razones. En primer lugar, porque su carácter esencializante y naturalizante –la creencia de que la personalidad y el comportamiento de

una persona, y de todas aquellas que pertenecen al grupo sociocultural de esta persona, están determinados desde su nacimiento— lo convierte en una problemática particularmente peligrosa y difícil de combatir. En segundo lugar, por su interrelación con otras formas de discriminación y violencia, como la discriminación étnica, el clasismo, la discriminación de género, entre otras más. En tercer lugar, por su persistencia en Latinoamérica, y más específicamente, en la península de Yucatán, donde el racismo ha perjudicado sobre todo a las poblaciones indígenas mayas.

El racismo y otras formas de ‘acercamiento vertical’ han sido estudiados desde distintas disciplinas con el fin de comprender cómo funcionan y qué acciones podrían implementarse para combatirlos, tal como se muestra en el primer capítulo. Muchos autores se han centrado en los sistemas e instituciones que excusan, fomentan o legitiman estas problemáticas. En este sentido, y considerando que dichos sistemas son apoyados y están conformados por individuos, resulta fundamental generar en ellos procesos de autoconciencia que les permitan ser críticos de estos fenómenos y que los inspiren a combatirlos.

Dado que estas problemáticas son estructurales y sistémicas —tienen la característica de reproducir acomodos sociales específicos—, es posible considerar que los individuos pertenecientes a una sociedad sexista, racista o clasista corren el riesgo de reflejar estas ideologías y reproducir las prácticas a ellas asociadas, a menos de que tomen conciencia de ellas y se vuelvan críticos de las mismas. Por esta razón, centro mi análisis del racismo interrelacionado con otras formas de opresión en los estereotipos que reflejan esta ideología y en cómo los individuos actúan motivados por sus prejuicios. Tal como se expone en el primer capítulo, argumento que el prejuicio es el puente entre la ideología y

la acción. Por ello, para prevenir la acción racista es necesario modificar el prejuicio, a través del cual se concretiza la ideología y se sustenta la acción.

Para analizar cómo funcionan los prejuicios y cómo se pueden combatir, la investigación retoma la Teoría del contacto, formulada por el psicólogo social Gordon Allport (1979), considerada la base de los estudios contemporáneos sobre el prejuicio. La hipótesis de Allport plantea que, bajo condiciones ideales, el contacto intergrupales es capaz de reducir prejuicios, así como de aumentar actitudes de tolerancia y respeto. Estas condiciones son: igualdad de estatus² en la situación de contacto, poseer metas en común, trabajar en colaboración y que el contacto sea apoyado por una autoridad. vindicado

En el año 2006, Thomas F. Pettigrew y Linda R. Tropp realizaron un estudio meta analítico de 515 investigaciones, con 250,089 personas y en 38 países sobre el impacto de la Teoría del contacto. Este estudio reveló que 94% de las investigaciones encontraban una reducción de prejuicios ante el contacto entre personas de grupos alternos, bajo condiciones ideales. Sin embargo, los autores señalan que es necesario colaborar con otras ciencias sociales para resolver el problema de cómo generar condiciones de contacto ideales entre personas cuyas relaciones son asimétricas, y cómo modificar la ‘ansiedad intergrupales’ que desincentiva a los individuos al contacto intergrupales. Respondiendo a esta necesidad, mediante esta investigación se busca sustentar un camino de acción para fortalecer la Teoría del contacto desde la antropología.

² A diferencia del significado que tiene la palabra ‘status’ en la sociología –haciendo referencia al lugar que ocupa una persona dentro de una estructura social–, para Allport el ‘estatus’ tiene que ver sobre el reconocimiento y validación que tiene una persona en su sociedad. En palabras del autor: “Tener la experiencia de estatus es que se valoren las virtudes de uno, y que el amor a si mismo sea así vindicado.” (Allport, 1979: 319). *Traducción propia. Cita en idioma original: “To have one’s virtues acknowledged, and one’s self-love thus vindicated, is to experience status”.*

De esta manera, la presente tesis pretende responder al reto de generar modelos más comprensivos de contacto, integrando la enseñanza de técnicas de investigación antropológica, desde la infancia, a las experiencias de contacto intergrupal. Puesto que el objeto central de la antropología social es la alteridad, se propone integrar aprendizajes obtenidos desde la disciplina al contacto intergrupal. Específicamente, enseñar los aprendizajes que se han tenido desde ésta –particularmente después del giro interpretativo o reflexivo– sobre la valoración de la otredad y la importancia de ser autocríticos de nuestras preconcepciones al conocer una cultura ajena. El promover en niños la disposición necesaria para realizar investigación reflexiva y colaborativa puede contribuir a modificar condiciones de contacto asimétricas entre ellos y a disminuir los miedos que desincentivan el contacto intergrupal.

Para integrar las propuestas de la Teoría del contacto y de la antropología social (colaborativa y reflexiva), se retomaron los pasos del método hermenéutico propuestos por Gadamer (1998: 2008), para diseñar la metodología de investigación. Estos pasos son: autoconciencia, acceso a nuevas experiencias (contacto), y transformación de creencias. La tesis se propone enseñar técnicas de investigación antropológica siguiendo los pasos de este proceso, ya que, tal como lo definió Scholte (1974: 441), toda descripción etnográfica y los análisis derivados de ella son hermenéuticos, en tanto que son actividades interpretativas basadas en información contextual.

Al facilitar la implementación del contacto bajo condiciones ideales desde una perspectiva antropológica, siguiendo los pasos de la autocrítica, nuevas experiencias y autorreflexión del proceso hermenéutico, se pretendió generar en los niños la conciencia del más amplio contexto que informa sus prejuicios. Por lo tanto, los alumnos que

participaron en este proyecto fueron dotados de las herramientas necesarias, no sólo para reducir sus prejuicios de modo individual, sino para ser críticos ante las maneras en las que estos operan en su sociedad.

Con el fin de investigar el efecto de acercamientos horizontales en prejuicios intergrupales desde la niñez, se realizó un estudio de caso con más de 450 alumnos de cuarto de primaria a primero de secundaria, en el marco de la asignatura de 'Formación Cívica' de primaria y en la asignatura de 'Riqueza y Patrimonio Cultural' de secundaria, con una escuela –primaria y secundaria– privada en el norte, y una primaria y secundaria públicas al sur de la ciudad de Mérida. La propuesta de trabajo con las escuelas se llevó a cabo en el marco de actividades de Fundación SHARE A.C., una organización internacional sin fines de lucro, dedicada a promover una sociedad más empática, solidaria y colaborativa. Junto con colegas de distintas disciplinas hemos realizado, desde el 2013, esfuerzos similares a los presentados en este trabajo de investigación en colaboración con 27 organizaciones educativas en Indonesia, Estados Unidos y México.

El caso de estudio de esta tesis está enfocado a niños de nueve a trece años, pues es durante estas edades en donde se incrementa la afectividad y la tolerancia hacia creencias morales alternas. Según Wright (2011: 495), aquella es la etapa del desarrollo de identidad moral en la que se integran juicios y motivaciones que llevan a la acción moral. En línea con esta propuesta, un estudio de Masten, Eisenberger, Pfeifer, Colich y Dapretto (2013) evidencia que durante estos años también incrementa la capacidad cognitiva de la empatía. Además, de acuerdo con Merrell y Gimpel (2014), las capacidades de autocrítica y autoconciencia surgen en niños de los 6 a los 12 años. Adicionalmente, Pautassi (2013) sugiere que la memoria neuronal de las influencias

sociales en la infancia influye a su vez en la conciencia moral. Por estas razones y por las posibilidades que presentan las escuelas para facilitar condiciones ideales de contacto, esta investigación se enfocó en el contacto entre niños en un contexto educativo –a pesar de que la Teoría del contacto tiene el mismo efecto independientemente de la edad (Pettigrew y Tropp, 2000: 102)–.

Las dos comunidades educativas que colaboraron en la investigación son representativas de la dicotomía social y espacial imaginada en la ciudad. Los directivos de ambas escuelas compartían la meta de esta investigación, de encontrar alternativas al desarrollo psicosocial de sus alumnos para que estos pudieran contribuir a formar una sociedad más justa y equitativa. Gracias a su colaboración fue posible realizar este trabajo de investigación, con el consiguiente impacto en los niños que se beneficiaron del mismo. Con el fin de resguardar la privacidad de las comunidades educativas, y sobre todo de los niños que participaron en la investigación, los nombres de las comunidades, las escuelas y los niños han sido modificados.

Mediante el proyecto de investigación realizado en colaboración con estas escuelas se pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de contacto intergrupar tienen los niños de la ciudad de Mérida que provienen de un distinto origen étnico y socioeconómico?; ¿qué creencias y actitudes se derivan de este contacto?; ¿qué prejuicios racistas identifican los niños de Mérida pertenecientes a distintos grupos de origen étnico y de clase, y qué factores perciben ellos como causas de tales creencias y actitudes?; ¿qué efecto tiene el que estos niños reflexionen sobre sus propios prejuicios?; ¿qué condiciones de contacto serían ideales para que pudieran reducirse estos prejuicios?; ¿cuáles son las interpretaciones que los niños construyen acerca de culturas y clases

sociales alternas, al tener acercamientos horizontales entre ellos?; ¿qué efecto tienen estas interpretaciones en estrategias antirracistas?; ¿qué efecto tiene la aplicación de la Teoría del contacto, mediante acercamientos horizontales, en la reducción del racismo desde la niñez?; ¿qué contribuciones puede hacer la antropología a la Teoría del contacto, tomando como caso de estudio el contacto entre niños de distinto origen étnico y de clase en Mérida?

Para responder a estas preguntas, la metodología para facilitar acercamientos horizontales entre los alumnos consistió en cuatro talleres (con cada uno de los 18 grupos escolares con los que se trabajó) para tomar autoconciencia de los prejuicios que los niños poseen, para así proveerlos de herramientas que les permitieran cuestionar la validez de dichas creencias; posteriormente, el contacto entre los niños estando en igualdad de circunstancias, para que tuvieran experiencias que, de acuerdo a la Teoría del contacto, redujeran dichos prejuicios; y, finalmente, para reforzar sus hallazgos ante el contacto, los niños realizaron autorreflexiones acerca del impacto de estas nuevas experiencias en su percepción sobre la alteridad.

En el primer capítulo de esta tesis se resumen las bases teóricas empleadas para desarrollar la metodología: se comienza por referir las propuestas y debates sobre el racismo; seguidamente se detallan las aportaciones de la Teoría del contacto y de la antropología crítica, interpretativa y reflexiva para poder hacer frente a esta problemática, enfatizando que ambas pueden ser aplicadas siguiendo los pasos del método hermenéutico; finalmente se expone el enfoque empleado para trabajar con niños durante el ciclo escolar 2015-2016, considerando los estudios sobre la infancia y el reconocimiento de su agencia.

Posteriormente la tesis se divide en dos partes: la primera describe acercamientos verticales y la segunda, acercamientos horizontales. En la primera parte –conformada por los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6– se expone cómo se ha manifestado el racismo en nuestra región, la relación que ha tenido con el clasismo y la discriminación étnica, y de qué manera los niños con quienes se trabajó están viviendo e interpretando estos fenómenos actualmente. En la segunda sección –conformada por los capítulos 7, 8 y 9– se describe el impacto generado al modificar las condiciones de contacto –de verticalidad a horizontalidad– entre los alumnos, mediante intercambios de historias de vida, cartas e intercambios escolares.

La sección sobre acercamientos verticales comienza con una introducción a las propuestas de distintos autores para comprender cómo opera el racismo en América Latina, México y Yucatán, esto a lo largo del segundo capítulo. En los capítulos 3 al 6 se describen las actividades realizadas con los alumnos para fomentar autoconciencia de los estereotipos presentes en su sociedad y de cómo estos concurren en sus prejuicios. Dichas actividades corresponden al primer paso del método hermenéutico: la autoconciencia de nuestras preconcepciones. En el tercer capítulo se comparten las historias de vida elaboradas por los alumnos, y las condiciones de contacto que tienen con personas de grupos alternos. El cuarto capítulo pone en evidencia los principales estereotipos que los niños identifican en su sociedad. El quinto capítulo versa acerca de los prejuicios que los niños dirigen hacia otros niños de distinto aspecto físico. En el sexto capítulo se exponen los imaginarios que los niños tienen sobre las vidas de los distintos grupos sociales que habitan Yucatán. Los resultados de estas actividades manifiestan los efectos que han tenido las condiciones de contacto vertical en las creencias y actitudes de los alumnos.

Para concluir la sección de acercamientos verticales, en el sexto capítulo se presentan las reflexiones acerca de las limitaciones y consecuencias de estereotipos y prejuicios en nuestra sociedad, articuladas por los alumnos después de las actividades. Luego de analizar juntos los resultados de cada actividad realizada, se les explicó metafóricamente a los alumnos que un estereotipo funciona como un par de lentes morados que provocan ver todo de un solo color, sin poder apreciar la variedad de colores que existen. Con esa reflexión en mente, los alumnos fueron invitados a quitarse los lentes del prejuicio para poder descubrir distintos colores –nuevos conocimientos– en las vidas de personas que viven en una zona de Mérida distinta a la de ellos.

En la parte dedicada a los acercamientos horizontales –capítulos 7 a 9– se describen los acercamientos horizontales facilitados entre los alumnos de ambas escuelas y el efecto que tuvieron en las preconcepciones de los niños. En el séptimo se detallan los intercambios de historias de vida y cartas que realizaron los alumnos de cuarto a sexto de primaria. En el octavo capítulo se pormenorizan los intercambios escolares en los que participaron los alumnos de primero de secundaria. Finalmente, en el noveno capítulo se comparten las reflexiones que tuvieron los alumnos acerca de sus prejuicios y cómo estos se modificaron al tener acercamientos horizontales.

La tesis concluye con una reflexión acerca de las limitaciones y aportaciones de esta propuesta metodológica para los estudios de la infancia, la Teoría del contacto y la antropología. Se resalta, además, la posibilidad de combatir problemáticas derivadas de prejuicios desde la niñez, al facilitar acercamientos horizontales entre alumnos pertenecientes a grupos alternos.

Capítulo 1: Sustentos teóricos de la metodología

1 Aproximaciones teóricas para conceptualizar los ‘Acercamientos verticales’

1.1 Conflictos intergrupales o interétnicos entendidos como Acercamientos verticales

Los conflictos entre grupos alternos han sido estudiados por distintas disciplinas con el fin de explicar sus causas y proponer alternativas para su prevención o combate. Algunos de ellos han sido estudiados por antropólogos y sociólogos. Por ejemplo, algunos antropólogos han enfocado su análisis en conflictos interétnicos; mientras que algunos psicólogos se han enfocado más ampliamente en estudiar los conflictos intergrupales. En ambas disciplinas al analizar estos conflictos se enfatiza la importancia de la identidad de un grupo en comparación u oposición a otro. Dos ejemplos desde estas disciplinas son la propuesta del psicólogo Gordon Allport (1979) y las propuestas de los antropólogos Roberto Cardoso de Oliveira (2007) y Aguirre Beltrán (1957).

La obra de Gordon Allport, titulada *La Naturaleza del Prejuicio*³ –originalmente publicada en 1954–, es considerada la base de los estudios contemporáneos acerca del prejuicio. Para Allport, una persona se define por su pertenencia a un grupo, el cual, asimismo, se define en oposición a grupos que ve como externos. Según el autor, a pesar de que la lealtad del individuo sea comúnmente hacia su grupo de pertenencia, no siempre se considera al grupo de pertenencia como el más valorado. Dependiendo del contexto social y político, se conceptualiza a los ‘grupos de referencia’, a los cuales los individuos aspiran a pertenecer o asemejarse. Personas pertenecientes a grupos minoritarios o marginados, por lo general se ven obligadas a relacionarse bajo los

³ Traducción propia, título en idioma original, *The Nature of Prejudice*.

estándares y expectativas del grupo de referencia que tiende a ser el grupo dominante en su sociedad. Estas valorizaciones se basan en estereotipos –un conjunto de ideas simplificadoras y generalizadas sobre la cultura y la forma de comportarse de un grupo– que se ejercen como prejuicios y que pueden conducir a la discriminación⁴.

Para Allport (1979: 6) el significado de la palabra prejuicio ha pasado por tres etapas: en la antigüedad se lo consideraba un juicio sustentado en experiencias y decisiones; después adquirió el significado de un juicio prematuro realizado sin considerar los hechos; y en la actualidad ha recibido el elemento emocional favorable o invalorable de realizar estos juicios no substanciados. El prejuicio típicamente se ejerce hacia individuos de un cierto grupo en el marco de la generalización que hacemos de todo el grupo-estereotipos⁵. El autor usa la siguiente definición del prejuicio: “... es una antipatía basada en una generalización fallida e inflexible. Puede ser sentido o expresado. Puede ser dirigido hacia un grupo como un todo o hacia un individuo porque es miembro de ese grupo”⁶ (Allport, 1979: 9). En este sentido, el autor (Allport 1979: 9) describe que el efecto del prejuicio es colocar a individuos en una posición de desventaja no merecida. Allport clasifica las acciones derivadas de los prejuicios en cinco etapas que van

⁴ La discriminación hace uso de estereotipos para clasificar la otredad. Para Hall (2010: 430), un estereotipo esencializa, naturaliza, y *fija* la diferencia; divide lo normal y lo aceptable; excluye y expulsa todo lo que no encaja; construye una jerarquía; influye en prácticas de *cerradura* y exclusión; coincide, explica y alimenta grandes desigualdades de poder. Según Homi Bhabah (1994) los estereotipos resultan frecuentemente discriminatorias ya que no representan toda la complejidad del grupo. Al ser creencias asociadas con las costumbres o atributos de un determinado grupo, pueden servir para justificar nuestra conducta con relación a dicho grupo.

⁵ Allport (1979: 173) fue uno de los primeros psicólogos en relacionar el ‘principio del mínimo esfuerzo’ con el prejuicio. De acuerdo con el autor, las personas usan generalizaciones y estereotipos para simplificar procesos cognitivos (O’Connor, 2017: 11). Billig (1985) crítica que el entender los prejuicios como un proceso de categorización (generalización), ignora procesos de particularización los cuales están ligados a nivel cognitivo. El autor (Billig, 1985: 96-99) propone un enfoque retórico que distinga entre forma (categorización o particularización) y contenido (tolerante o intolerante).

⁶ Traducción propia. Cita en idioma original: “Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group” (Allport, 1979: 9).

aumentando en grado de involucramiento: hablar negativamente; ignorar; discriminar; atacar físicamente y exterminar. Cada etapa puede conducir a la siguiente, siendo el prejuicio la raíz de estas acciones.

Mientras que la identidad era considerada un tema de la psicología, autores como Roberto Cardoso de Oliveira argumentan que, dado su aspecto relacional, la identidad también ha sido un objeto de estudio de la antropología y la sociología. Para el autor (Cardoso de Oliveira, 2007), la identidad presupone relaciones sociales, particularmente a partir de la percepción que tenemos de nosotros mismos en distintas situaciones. De acuerdo con su propuesta, la identidad surge de la actualización de la identificación con un grupo y el contraste con otro. Por lo tanto, argumenta que específicamente la identidad étnica⁷ depende de cómo se produce la fricción interétnica⁸, concretamente en la manera en la que se suscitan las relaciones en términos de sujeción o dominación. Esta fricción implica una jerarquía de estatus y una ideología de la situación de contacto. La ideología tiene como función insertar a los individuos de cierto modo en la estructura social, y con ello asumir ciertas representaciones colectivas.

Dado que estas representaciones son construidas históricamente, el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán (1957) argumenta que es indispensable dar cuenta de los procesos históricos que condicionan los procesos de aculturación. Para el autor, la aculturación consiste en el cambio que se da en una determinada cultura como efecto de su contacto con otra(s) cultura(s). Este cambio no ocurre de igual manera para ambos

⁷ De acuerdo con Frederik Barth: “Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando se clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y su formación. En la medida en que los actores utilizan identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de integración, forman grupos étnicos en este sentido de organización.” (Barth, 1976: 15).

⁸ El término fue acuñado por Cardoso de Oliveira en un artículo titulado “Estudio de áreas de fricción interétnica no Brasil”, publicado en 1962 en la revista *América Latina*.

grupos que están en contacto, sino que es el grupo que es dominado el que sufre un proceso de aculturación al tener que adaptarse e incorporar elementos de la cultura dominante. Este proceso de aculturación se asemeja al proceso descrito por Allport en el cual personas pertenecientes a grupos minoritarios o marginados, por lo general se ven obligadas a relacionarse bajo los estándares y expectativas del grupo de referencia que tiende a ser el grupo dominante en su sociedad. Sin embargo, según la propuesta de Aguirre Beltrán, el análisis de este tipo de contacto entre culturas debe partir desde el primer momento de contacto, pues establece la línea básica de donde parte la relación. El autor argumenta que se requiere de la etnohistoria para comprender la aculturación: “Su conocimiento es fundamental para extraer, de las experiencias de ese pasado, las normas que guíen las acciones implementadas hoy en día para conducir el proceso de cambio por senderos productivos” (Aguirre Beltrán, 1957: 18). Por esta razón en el siguiente capítulo se hace un breve recorrido histórico del contacto entre distintos grupos étnicos en México y específicamente en la región de Yucatán.

Tanto en la psicología como en la antropología se enfatiza la contraposición de un grupo frente a otro en la construcción de identidad, y la jerarquización de uno sobre otro. Sin embargo, desde la psicología se enfatiza la experiencia del individuo ante la formación de prejuicios basados en estereotipos; y desde la antropología o sociología, el aspecto social y estructural de dichas identidades, considerando los contextos históricos que las constituyen. Retomar estos dos enfoques nos permite tener un panorama más completo de cómo operan estas dinámicas sociales: por una parte, las condiciones socio históricas que llevan a la construcción de ideologías y prácticas de dominación y subordinación; y por otra, las maneras en que los individuos son influenciados por dichas

ideologías en su cognición de sí mismos y de la otredad. Al limitarnos únicamente a una de las dos perspectivas perdemos de vista un factor para explicar, tanto el problema, como las alternativas para combatir estos fenómenos: si sólo analizáramos los factores estructurales, entonces perderíamos de vista la facultad de decisión de los individuos que son influenciados por los sistemas sociales en los cuales viven; por el contrario, si sólo consideráramos las experiencias o los procesos cognitivos de los individuos, olvidaríamos que éstos son influenciados por procesos socio-históricos más amplios.

Con el fin de explicar estos fenómenos, y retomando las aportaciones de ambas disciplinas, me refiero a estas formas de relación entre grupos ‘acercamientos verticales’ en vez de ‘conflictos interétnicos’ o ‘conflictos intergrupales’. A pesar de que el enfoque conceptual de ‘acercamientos verticales’ –que integra las perspectivas psicológica y antropológica–, podría utilizarse para analizar distintos fenómenos de jerarquización de grupos sociales, en esta tesis me enfoco al análisis del racismo, argumentando que el racismo genera condiciones de contacto jerárquicas, basadas en creencias que esencializan características morales e intelectuales de grupos de personas identificadas por su apariencia y/o cultura. Para comprender su funcionamiento, debemos analizar las dinámicas de poder y los discursos que esencializan e inferiorizan (o enaltecen) estas características de ciertos grupos en cada contexto socio histórico.

1.2 Racismo

Existen distintas propuestas acerca de la definición de racismo. Sin embargo, varios autores coinciden en que las condiciones necesarias para considerar que el racismo es una forma de discriminación tienen que ver con la jerarquización de la diferencia mediante

creencias sobre la ‘naturaleza’ o la ‘esencia’ de las personas. Por ejemplo, George Fredrickson (2002), en su obra *Racismo: una historia breve*, señala que el racismo siempre tiene dos características: el establecimiento de la diferencia inferiorizante, y el poder. En esta misma línea, Chebel d’Appollonia (1998: 7) afirma que el racismo implica designar diferencias que justifican el sometimiento o la exclusión de una población. Por lo tanto, las prácticas racistas son frecuentemente moldeadas por discursos de poder⁹, mediante los cuales se somete a un grupo de personas a la voluntad de otro.

Contribuyendo a esta postura, Teun van Dijk (1999) afirma que “el racismo no sólo trata de modelos mentales sesgados, actitudes prejuiciosas o ideologías y su construcción o expresión en el discurso. El racismo versa sobre el poder y la dominación, la desigualdad étnica o racial; y, por tanto, sobre los grupos, las instituciones y arreglos sociales más complejos de las sociedades” (1999: 148)¹⁰. Por su parte, Wieviorka (1994) –uno de los autores más reconocidos en el tema– propone que para que exista el racismo tiene que haber un sentimiento de amenaza a la identidad del grupo dominante debido a la presencia del grupo dominado o excluido (1994: 42). En estas situaciones tienden a coincidir la desigualdad y la diferencia, y con ello surge el racismo. Para el sociólogo francés (Wieviorka, 1994), la exclusión basada en el racismo se presenta de cuatro formas: el impedimento de participar en ciertas relaciones sociales; la negación a la participación política; el rechazo de la pluriculturalidad; y el declarar una incapacidad de asimilarse a la cultura dominante (Wieviorka, 1994: 42-43).

⁹ Por ‘discursos de poder’ se entienden paradigmas o ideales dominantes asociados a la modernidad, que no son impuestos por un grupo o por los individuos, sino que son ejercidos por el poder disciplinario, el cual opera a través de funciones que pueden ser ocupadas por cualquier persona (Foucault, 1978).

¹⁰ Traducción propia. Cita en idioma original: “racism is not only about biased mental models or prejudiced attitudes or ideologies and their construction or expression in discourse. Racism is about power and dominance, about ethnic or racial inequality, and hence about groups and institutions and more complex social arrangements of contemporary societies” (van Dijk, 1999: 148).

Tras retomar las posturas mencionadas anteriormente, en esta tesis se asume que el racismo es un fenómeno histórico condicionado por las relaciones de poder dentro de cada contexto específico. Dado que estas relaciones son distintas en cada lugar y tiempo, nuestro argumento es que no existe ‘el Racismo’, sino varios racismos. En este sentido, la presente investigación coincide con la propuesta de Taguieff (2001), de *historizar* la construcción del racismo (2001: 10-11).

Existen distintas posturas acerca de cómo historizar este fenómeno social. El debate sobre la definición del racismo se encuentra ligado al debate sobre su surgimiento, pues en distintos contextos históricos se atribuyeron ciertas connotaciones al concepto de ‘raza’. Por un lado, se ha argumentado que el racismo es un fenómeno que precede a su concepto. Algunos autores lo definen a través de su relación con el colonialismo. Otros autores defienden la postura de limitar el racismo a la construcción del concepto de ‘raza’ como categoría científica, llamándolo en ocasiones racismo científico. Algunos más señalan cómo el racismo se define primordialmente por su relación con la modernidad. Finalmente, hay quienes postulan que existen variadas formas de racismo y distinguen, por ejemplo, entre el racismo científico y el racismo cultural o lo que se ha llamado ‘nuevo racismo’. A continuación, se presentan los rasgos generales de cada una de estas posturas, argumentando que todas se han enfocado en el racismo construido desde un contexto histórico específico. Nuestra comprensión del fenómeno, sin embargo, no puede limitarse únicamente a uno de ellos, pues en cada contexto está presente la sistematización de oposición sustentada en un discurso esencializante y jerarquizante, que genera distintos acercamientos verticales.

Wiewiorka (2009: 23) nombra protorracismo a todo aquello que antecedió al nacimiento del concepto de 'raza' durante la revolución científica, pues hasta ese punto lo que después fue formulado como 'raza' era atribuido al clima, a la naturaleza, a la cultura, entre otros factores. Uno de estos casos lo comprende el análisis realizado por Knauth (2000), quien provee ejemplos de exclusión esencializante de grupos étnicos con base a su apariencia y cultura en Grecia y China durante la Antigüedad.

Si rastreamos los orígenes de la palabra 'raza' y analizamos los factores políticos que influyeron en su conceptualización como categoría esencialista y excluyente, podemos tener un panorama más amplio acerca del surgimiento del racismo en Occidente. Según Wade (2008), la palabra 'raza' apareció por primera vez en la Europa del siglo XIV, para describir grupos de animales o personas que estaban estrechamente relacionados por lazos consanguíneos; así, el concepto de 'raza' equivalía originalmente a linaje o familia. A cada familia se le atribuían características morales superiores o inferiores. De manera gradual, el concepto fue ampliado para incluir a los integrantes de grupos que compartían el color de la piel, y retomando su uso anterior, se relacionó la palabra con el carácter, la capacidad, el espíritu y la moral (2008: 177).

En línea con este análisis del concepto, de acuerdo con Max S. Hering (2007), la relación entre linaje y cualidades morales bajo el concepto de 'raza' ocurrió en España y Francia entre los siglos XIV a XVII. Según el autor (Hering, 2007: 17-18), el primer uso social de la palabra 'raza' se dio bajo el "Decreto de Expulsión de los judíos", promulgado en 1492, donde se asoció conceptualmente la idea de 'raza' y la de 'impureza', y en donde el discurso sobre "la pureza de la sangre" se refería a "la pureza de los orígenes religiosos", que dotaba o no dotaba de atributos morales a todo un grupo.

Hering (2007: 18-20) también argumenta que un proceso similar ocurrió en Francia a principios del siglo XVI, para justificar la condición de la nobleza en el país. Hering llama ‘racismo estamental’ a esta ideología que buscaba salvaguardar el estatus económico y los privilegios políticos de familias que compartían una ascendencia común. En ambos casos, el español y el francés, encontramos ejemplos de cómo se utilizó el término ‘raza’ para justificar acercamientos verticales entre grupos, mismos que tenían como objetivo asegurar la dominación de uno sobre el otro.

Dándole un mayor énfasis a la relación jerárquica entre europeos y no europeos, otros autores relacionan el surgimiento del racismo con la construcción del sistema mundo que emerge a partir del colonialismo del Nuevo Mundo. Algunos de los autores que defienden esta relación pertenecen a la colectividad de argumentación de la inflexión decolonial¹¹. Por ejemplo, Aníbal Quijano (2000: 37) plantea que la idea de la ‘raza’ fue producida durante los siglos XV al XVI para asegurar la dominación colonial de Europa en América, y posteriormente en otros continentes. El autor afirma que el racismo es la manifestación más perceptible y omnipresente de la colonialidad del poder (Quijano, 2000: 39). En línea con estos argumentos, Mignolo (2007: 40) sustenta que la Conquista requirió de la construcción del racismo para justificar la explotación y apropiación de tierras en América. Para este autor, la *herida colonial* es una consecuencia del racismo entendido como: “el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación (y a la misma geopolítica del

¹¹ Para estos autores la colonialidad hace referencia al patrón de poder que se estableció en la Colonia y persiste hasta hoy en día. En palabras de Restrepo y Rojas (2010): “La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (2010: 10).

conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar” (Mignolo, 2007: 34). Además, Mignolo argumenta que en la Colonia el concepto de ‘raza’ tiene que ver con la categorización de individuos con base en la similitud al modelo de humanidad ideal, basado a su vez en el hombre blanco europeo, y no con el color de piel o la ‘pureza de sangre’. Por lo tanto, el racismo operó como una matriz geopolítica y clasificatoria del mundo, fundamentada no sólo en características físicas, sino en el plano interpersonal de actividades humanas (Mignolo, 2007: 41- 42)¹².

La tendencia a considerar a grupos alternos como ‘esencialmente inferiores’ se fortaleció con el surgimiento del constructo ideológico acerca de la existencia de las ‘razas’ como una realidad biológica. Por esta razón, hay quienes argumentan que el racismo tiene que ver específicamente con la construcción del concepto ‘raza’ como una categoría científica.

El racismo científico es una ideología que afirma que existe una superioridad biológica de la ‘raza’ blanca asociada a la civilización. Entre los siglos XVIII y XIX comenzó a emplearse el término ‘raza’ como una categoría científica¹³ para organizar a la

¹² Restrepo y Rojas (2010) argumentan que la relación entre racismo y colonialidad trazadas por autores de la inflexión decolonial en ocasiones carecen de evidencia histórica y se sustentan, en vez, en la formulación de un discurso político social latinoamericano específico. En palabras de los autores: “No obstante, nos parece que las ideas de raza y racismo deben ser todavía historizadas y localizadas con mayor detalle para no caer en las trampas del presentismo histórico y la simplificación de los análisis; las múltiples articulaciones entre diversas formas de subalternización de gentes, espacios y conocimientos, no pueden explicarse de manera reduccionista” (Restrepo y Rojas 2010: 130).

¹³ Hering (2007: 20), afirma que el concepto aparece por primera vez en el artículo “Nouvelle Division de la Terre par les différentes espèces ou races d’hommes qui l’habitent” (1684), de François Bernier, quien distinguió cuatro o cinco ‘especies’ o ‘razas’ humanas. Más adelante Carlos Linneo desarrolló su sistema de la taxonomía, mediante el cual categorizaba a los hombres según su fenotipo, carácter, temperamento, espíritu, forma de vestir y tradiciones. Con lo anterior, por primera vez las características físicas fueron ligadas con el comportamiento y el espíritu, el cuál podía ser inferior o superior según las categorías con las que se juzgara. Dividió a personas en cuatro grupos –blanco, rojo, amarillo y negro–, y cada categoría la dotó de capacidades y orden moral. Los colores se asociaban con los idearios ideológicos griegos y cristianos, donde lo blanco era símbolo de la pureza y bondad, y el negro de la maldad y del caos.

humanidad en diferentes grupos jerárquicos y justificar los procesos de explotación y esclavización de poblaciones no europeas. De acuerdo con Hering (2007), “la innovación para la historia del racismo fue la de hilvanar ‘científicamente’ un simbolismo de colores con posibles cualidades o defectos de los taxones raciales. Este proceso de adscripción de pigmentación (*Farbgebungsprozess*) era evidentemente un proceso discursivo, enmascarado por un empirismo epistemológico y un positivismo científico” (2007: 21).

En esta misma línea, Foucault (1976) argumenta que el discurso histórico-político de las guerras de las ‘razas’ se comenzó a construir en los siglos XVI y XVII, desde la lucha de clases en Francia, y fue retomado para constituir el racismo científico del siglo XIX. En palabras del filósofo: “en realidad, el discurso racista no fue otra cosa que la invención, hacia fines del siglo XIX, del discurso de la guerra de razas, o un retomar de este secular discurso en términos sociobiológicos, esencialmente con fines de conservadurismo social y, al menos en algunos casos, de dominación colonial” (1976: 59).

Durante el Siglo XX, el racismo científico ha sido contradicho por los descubrimientos de muchos genetistas, que probaron la falta de bases biológicas o genéticas para afirmar que existe tal cosa como la ‘raza’ (Wade, 2008: 177). De acuerdo con López Beltrán (2014), después de la Segunda Guerra Mundial, algunos de los biólogos y antropólogos más distinguidos en su tiempo se reunieron para dismantelar el concepto de ‘raza’, señalando el carácter socio histórico de las nociones raciales y, particularmente, de la idea de que existen subespecies humanas. En dicha reunión, se llegó al consenso de que, en lugar de ‘raza’, se utilizaría el concepto de etnia, deme o población para hablar de distintos grupos de personas (López Beltrán, 2014: 67-68). Sin embargo, los atributos

utilizados en el concepto de 'raza' pueden ser trasladados al concepto de 'etnia' al ser usado por grupos de poder para definir a la otredad de forma esencializante y jerarquizante.

De esta forma encontramos que a pesar del declive de las bases científicas del concepto de 'raza', el racismo no ha decaído. La ciencia biomédica ha normalizado el uso de explicaciones biológicas para el comportamiento humano en las sociedades. Los imaginarios biológicos del concepto de 'raza' han sido empleados para explicar la pobreza, el fracaso económico y la delincuencia. Todas estas características son vistas como tendencias 'naturales' para ciertos grupos, lo cual impide tomar conciencia de los procesos histórico-sociales y culturales que han conducido a ciertos comportamientos en algunos grupos, e imposibilita con ello que nos responsabilicemos por la exclusión y marginalización que se ha creado a por sectores dominantes lo largo de nuestra historia.

Dada la influencia de la biología en el racismo, López Beltrán (2014) considera que la 'raza' está enraizada en un conjunto estructurado y contextual de nociones hereditarias que acomoda preocupaciones de identidad (matriz hereditaria) (2014: 63-70). Para el autor, la 'raza' es una cristalización y radicalización de la noción de herencia biológica que consolida una visión taxonómica que diferencia a grupos geográficos (López Beltrán, 2014: 66). La estructura permite a los Estados administrar a la otredad biopolítica tanto exterior como interior (López Beltrán, 2014: 67).

En este sentido, reconociendo que el racismo va más allá de un proyecto científico, varios autores defienden que el racismo tiene que ver, de manera primordial y más ampliamente, con la modernidad post Ilustración, siendo el discurso científico tan sólo una herramienta para justificar la explotación y marginalización de la otredad. Wieviorka

(1994: 37-38) argumenta que las múltiples experiencias históricas del racismo pueden unificarse teóricamente en su relación con la modernidad. Para el autor (Wieviorka, 2009), la unidad teórica del racismo en relación con la modernidad nos permite evidenciar modalidades concretas utilizadas para enmascarar la explotación, la segregación y la discriminación (2009: 23). Wieviorka (2009) argumenta que el racismo acompaña y funda vínculos sociales. En palabras del autor, el racismo, “a escala de la historia es producto de la entrada e instalación en la era moderna, procede de los grandes descubrimientos que relacionan a Europa occidental con nuevos continentes, va de la mano de la colonización, es indisociable de los movimientos migratorios y también consustancial a la extensión del capitalismo, la industrialización y la urbanización” (Wieviorka 2009: 51).

Por otro lado, y rompiendo con la unidad teórica propuesta por Wieviorka, otros autores distinguen entre el racismo científico y el racismo posterior a la comprobación de que las ‘razas’ no existen biológicamente, y de la toma de conciencia de las consecuencias de la ideología racial después de la Segunda Guerra Mundial. André Taguieff (2001), sostiene que las manifestaciones del racismo: “son ahora inconfesables y vergonzosas, por lo tanto, sus expresiones se han hecho indirectas e implícitas. En resumen, el racismo se convirtió en algo simbólico y velado, que no aparece en el espacio público” (2001: 5). Dada esta conciencia, el racismo pasó a ser algo mal visto, que no se ha de asumir en público, ni mucho menos políticamente. Esto llevó a que los actos y actitudes racistas comenzaran a ejercerse de forma indirecta. Por ejemplo, Anibal Quijano (2000), menciona cómo el racismo en Perú es enmascarado detrás de códigos sociales, tales como los ingresos o el nivel educativo (Quijano, 2000: 4). Para distinguir

entre el racismo científico y esta nueva forma velada del racismo, Taguieff (2001) categoriza como ‘racismo clásico’ al racismo científico, y como ‘neorracismo’ a este racismo cultural. Para el autor, dentro del racismo cultural hay dos vertientes: por un lado, el racismo diferencialista –categorizado por Taguieff como racismo *heterófilo*–, que argumenta que las culturas son tan distintas entre sí que son incompatibles; por otro lado, el racismo universalista, que resalta las similitudes buscando la igualdad, y con ello rechazando la diferencia, al cual Taguieff llama racismo *heteróforo* (Taguieff, 2001: 4-5).

Martin Barker (1981) denominó ‘nuevo racismo’ a lo que Taguieff nombra neorracismo, refiriéndose al desvío del racismo a grupos definidos por etnicidad, religión o nación, haciéndolos irreductiblemente diferentes. En esta línea, la tradición anglosajona entiende a las ‘razas’ como una construcción social, como no existentes genéticamente, sino en la medida en que hay personas que se adscriben a identidades raciales. Un ejemplo es la ‘Teoría de las Relaciones Raciales’, formulada por Robert Park desde la Escuela de Sociología de Chicago. Park entiende el concepto de ‘raza’ como una forma de relación social. Las relaciones raciales son efectuadas en tanto un individuo o grupo se distingue con base en categorías raciales, y con ello determinan la concepción de sí mismos, y su estatus en una comunidad (2000: 105). Para Park (2000), la conciencia de estas distinciones puede no estar patente en la actualidad, pero ha sido reforzada por costumbre, convención o la rutina de un orden social esperado (2000: 106).

Otro ejemplo de la tradición anglosajona es el concepto de racialización, desarrollado por Michael Banton (2004: 51), quien lo describe como el proceso mediante el cual se intenta dar cuenta de las desigualdades sociales y de desarrollo, derivándolas de las

representaciones de supuestas distinciones biológicas entre dichos grupos, a pesar de no tener justificación biológica. Para el sociólogo inglés, este proceso fue originalmente llevado a cabo por intelectuales blancos, anglosajones, protestantes de Occidente, y por tanto ha permeado en sus zonas de influencia (Banton, 2004: 58). Las categorías raciales utilizadas por instituciones políticas para la represión de grupos marginados fueron después utilizadas por los movimientos sociales y políticos de estos mismos grupos, o en políticas públicas para reducir la discriminación (2004: 59-66).

En estas conceptualizaciones del racismo no se consideraban los diferentes procesos de racialización dependiendo del género o la clase. A pesar de que esta relación fue señalada por activistas, autoras y artistas en distintos países (ver: Vigoya, 2016), el concepto que más se ha retomado para explicar esta relación es el de interseccionalidad formulado por feministas afrodescendientes en Estados Unidos. Esta propuesta surgió en las décadas de 1980 y 1990's desde los estudios críticos raciales señalando la relación entre raza y género, particularmente de la invizibilización de la perspectiva 'raciales' en el movimiento feminista y de perspectivas de género en movimientos antirracistas. El término fue acuñado por la académica legal Kimberlé Crenshaw. En su ensayo titulado: "Demarginalizando la intersección de Raza y Sexo: Una Crítica desde el feminismo negro a la doctrina de antidiscriminación", la autora detalla cómo se pueden tener experiencias de múltiples formas de opresión combinando varias formas de discriminación en una misma experiencia (Crenshaw, 1989). Estas habían sido descritas por otras mujeres afroamericanas desde los tiempos de la esclavitud, sin embargo Crenshaw argumenta que la interseccionalidad no sólo hace referencia al cruce entre 'raza' y género', sino a las múltiples formas de opresión que no se viven de forma

separada sino en conjunto en una misma experiencia (Smith, 2013: 13). Por lo tanto, en la perspectiva interseccional se considera el aspecto multidimensional de sujetos marginalizados, en el cual subjetividad se construye por elementos de género, raza, clase y sexualidad de forma que éstas categorías de refuerzan una a otra (Nash, 2008: 2). Esta perspectiva ayuda a discernir diferencias intragrupalas, reconociendo las múltiples identidades con las que se identifican los individuos y sus variaciones.

A pesar de que el concepto de interseccionalidad se ha retomado recientemente en la académica en Latinoamérica¹⁴, la convergencia de múltiples formas de opresión se ha estudiado y conceptualizado de distintas formas. Por ejemplo, en enfoque de la triada de opresiones “raza-clase-género” promovida por feministas brasileñas (Vigoya 2016: 5). Estas esferas de identidad existen siempre en conjunto. En palabras de Vigoya, (2016: 10): “La raza, la clase y el género son inseparables empíricamente y se imbrican concretamente en la producción de las y los distintos actores sociales”¹⁵. Como se muestra en el siguiente capítulo, Peter Wade (2008) señala como el racismo en la región frecuentemente se presenta interrelacionado y en ocasiones hasta se oculta detrás de diferencias de clase, etnia o género. Por esta razón en esta tesis realizo el análisis del racismo reconociendo que está interrelacionado con otras formas de opresión. Sin embargo, no enfoco mi análisis en su intersección porque -como muestra Wade (2008)- lo que es particularmente peligroso del racismo en nuestra región es que se oculta detrás de otras formas de opresión y al hacerlo resulta aún más difícil de combatir. En este caso- retomando la analogía original de Crenshaw- más que una intersección entre ‘raza’ y

¹⁴ De acuerdo a Vigoya (2016: 7) el concepto de interseccionalidad sólo comenzó a utilizarse en el ámbito académico en Latinoamérica a partir del 2008.

¹⁵ Agregaría aquí, que junto con estas esferas de identidad falta considerar la edad, una categoría que- como se mostrará más adelante- también vulnera a los individuos

otras formas de opresión, en Latinoamérica la ‘raza’ se presentaría como un túnel oculto debajo estas otras avenidas que en ocasiones la cruzan e invisibilizan, como ocurre particularmente con la categoría de clase o etnia.

Retomando a estos autores, como se ha mencionado, en esta tesis considero que no es posible referirse a un único racismo, pues son múltiples los racismos los que se manifiestan en distintos momentos históricos, dependiendo de los acercamientos verticales basados en la jerarquización esencializante asociados con la idea de raza, la superioridad fenotípica o biológica o cultural de grupos alternos en cada contexto. En un sentido más amplio, el racismo puede ser visto como un sistema social jerarquizante, que no sólo funciona como discurso, sino como un fenómeno incrustado en las relaciones sociales y en las instituciones políticas. Por lo tanto, es posible entender el racismo como una forma estructural enclavada en ciertos mecanismos rutinarios que aseguran la creencia de “la dominación” y/o superioridad. De esta forma, la ‘raza’ sería una representación social inscrita en los vínculos sociales, por lo que en cada contexto debemos señalar las prácticas que aseguran la reproducción de la dominación y la marginalización. Un ejemplo de lo anterior es la distribución del poder económico según procesos de racialización que marcan y construyen a ciertos grupos como inferiores, como se analiza en el siguiente capítulo. Tal es el caso del racismo en Latinoamérica. En esos casos, detrás de la economía que funciona de forma automática, se encuentra la intervención de elementos racializados en la capacidad de decisión o en la distribución de riquezas y de oportunidades. De esa forma, encontramos que en el racismo hay una lógica de naturalización, con la cual se legitima la desigualdad.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, algunas propuestas antirracistas se han

enfocado en visibilizar y penalizar el racismo¹⁶. Sin embargo, a pesar de los grandes avances que se han hecho durante las últimas décadas, el problema persiste. Los cambios en la legislación o en instituciones públicas no necesariamente se traducen en cambios en la sociedad; especialmente cuando estos cambios no van acompañados con procesos de toma de conciencia, y transformación de las prácticas de poder y las dinámicas sociales sustentadas en creencias racistas. Por esta razón, esta tesis plantea la necesidad de promover un cambio cognitivo en los individuos que ejercen y padecen el racismo, mediante la autoconciencia acerca de prejuicios racistas, y la modificación de las

¹⁶ De acuerdo con Gall (2014: 25-27), el marco legal en contra del racismo comenzó a formularse después de la Segunda Guerra Mundial mediante la declaración de los derechos humanos, y se consolidó a través de la ‘Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial’ en 1965; el ‘Informe de la conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia’, en el 2001; de la ‘Convención interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia’; así como de la ‘Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia’, en el 2013.

En relación con los pueblos indígenas, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece la responsabilidad de gobiernos participantes de reconocer y otorgar oportunidades para la autoidentificación, igualdad de oportunidades y acceso a la ley, prevención de discriminación, reconocimiento de la cultura, consulta y participación en los temas que los afectan y derecho a decidir las prioridades para el desarrollo (OIT, 1989). El convenio buscaba eliminar el enfoque integracionista del convenio en la recomendación sobre poblaciones indígenas y tribales de 1957 (núm. 107), en el cual, los países que firmantes acordaron integrar a los indígenas a su país.

México fue el segundo país en firmar el convenio en 1990, el cual queda a la par de la Constitución. En el año de 1992, se realiza la reforma al artículo 4 constitucional, y se reconoce por primera vez el país como un país pluricultural:

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. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la Ley (INI, 1991: 26).

Después del levantamiento Zapatista en 1994, y de las consecuentes pláticas de paz que llevaron al Acuerdo de San Andrés, comenzaron los esfuerzos por trasladar los acuerdos a ley. La primera propuesta fue la “Ley Zedillo”, sin embargo, el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) la rechazó, pues no se basaba en los acuerdos de San Andrés. Durante el periodo del presidente Vicente Fox, la reforma pasa a la ley en 2001, reconociendo el derecho a la libre autonomía y a la libre determinación, aunque sin reconocer la autonomía territorial ni el pluralismo jurídico. En dicha reforma, se establecía que las entidades federativas debían legislar sobre los derechos indígenas.

En Yucatán, en octubre de 1989, se realizó la “Declaración de Valladolid” en donde se respaldaba la reforma constitucional. En el 2001, se crea el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya de Yucatán (INDEMAYA). El INDEMAYA es la institución que debe garantizar los derechos de la comunidad maya y que está a cargo del “Registro estatal de comunidades mayas en Yucatán”. Sin embargo, es hasta el año 2011 cuando se formula la ley local sobre pueblos indígenas en el estado; dicha ley reconoce a los “jueces mayas” y fomenta la creación de un registro estatal de las comunidades mayas de Yucatán.

condiciones de contacto -de la forma en las que se acercan las personas- que generan acomodados sociales asimétricos y excluyentes.

2. Metodología de acercamientos horizontales desde la infancia sustentada en la teoría del contacto y la antropología

2.1. Teoría del contacto

La Teoría del contacto fue formulada en Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial. El sociólogo Robin Williams (1947) realizó las formulaciones iniciales de la teoría, argumentando que el contacto íntimo y personal entre individuos de grupos alternos puede reducir prejuicios si las personas comparten los mismos intereses y tienen el mismo estatus social.

Estos hallazgos fueron retomados desde la psicología social, desde donde Gordon Allport sentó las bases de estudios actuales acerca del prejuicio, tal como se ha mencionado anteriormente. Su obra, *The Nature of Prejudice*, también proponía combatir dichos prejuicios mediante el contacto intergrupar bajo condiciones óptimas: igualdad de estatus, metas en común durante el ejercicio de contacto, cooperación, y el apoyo de una autoridad o institución. La hipótesis de la teoría señalaba que mediante el contacto y bajo las condiciones óptimas de encuentro se reducirían los prejuicios intergrupales. El autor realizó dicha propuesta como un camino para reducir el racismo y la discriminación étnica tras la Segunda Guerra Mundial.

Con base en la propuesta de Allport, varios psicólogos sociales han investigado las implicaciones del contacto entre distintas poblaciones bajo estas condiciones, incluyendo a personas de distintas edades, capacidades, creencias, culturas y estilos de vida. Mientras que la mayoría comprueban la hipótesis de Allport, algunos critican su alcance. Por

ejemplo, Amir (1976) argumenta que el contacto puede reducir prejuicios entre las personas con quienes se mantuvo dicho contacto, pero que no necesariamente se reducen los prejuicios hacia el grupo alterno de modo general. Otros han argumentado que los hallazgos de las investigaciones basadas en esta teoría han sido insuficientes o poco rigurosas (ver McClendon, 1974; Ford, 1986; Plous, 2003). Sin embargo, como muestran Pettigrew y Tropp (2006), estos estudios utilizaban definiciones contrastantes de contacto intergrupar (por ejemplo, llamando ‘contacto’ a la proximidad física sin garantizar la interacción cara a cara), no empleaban mediciones cuantitativas para medir los hallazgos de las experiencias de contacto, y limitaban su análisis a los resultados de muy pocas investigaciones.

Con la finalidad de realizar un análisis más completo que pudiera medir cuantitativamente el efecto que posee el contacto intergrupar bajo condiciones óptimas, Pettigrew y Tropp (2006) analizaron 515 investigaciones independientes basadas en la Teoría del contacto, las cuales hicieron uso de 1,383 pruebas distintas con 250,089 personas, en 38 países. De todas estas investigaciones, 94% mostraron que sí se producía una disminución de prejuicios debido al contacto intergrupar. Los autores también encontraron que la reducción de los prejuicios no únicamente ocurría entre los participantes, sino que estos extendían las nuevas actitudes favorables que habían adquirido durante el ejercicio de contacto hacia todas las personas del grupo alterno fuera del contexto del propio ejercicio, y que esa nueva mirada sobre una otredad en particular influía incluso en sus actitudes hacia otros grupos alternos, aunque no hubieran tenido contacto con personas de aquellos grupos en específico. En otras palabras, una experiencia de contacto con personas de un grupo alterno puede provocar que una

persona reduzca sus prejuicios ampliamente. La pregunta, entonces, sería: ¿qué condiciones generan una disminución más significativa de los prejuicios? Mientras que algunas condiciones como el país o la edad de los participantes no generaron una diferencia en impacto, otras condiciones sí causaron un mayor efecto.

No todas las investigaciones analizadas por Pettigrew y Tropp mostraron los mismos resultados. Para comenzar, las investigaciones en las cuales los participantes no tenían ninguna opción más que participar –por ejemplo, en caso de tener que trabajar con personas distintas en situaciones laborales–, mostraron una mayor reducción de prejuicios. Se podría asumir que, al no tener opción de tener contacto, personas con más prejuicios –que de haber tenido opción no habrían participado–, fueron incluidas en dichas investigaciones y, por ello, el impacto de los hallazgos de dichos estudios fue mayor. Adicionalmente, las investigaciones que mostraron tener un mayor efecto anti-prejuicios fueron aquellas con mayor rigor metodológico. Investigaciones que observaron el contacto en el contexto de viajes o turismo mostraron un menor impacto, mientras que las que mostraron un mayor impacto fueron llevadas a cabo en espacios recreativos o laboratorios. En este mismo sentido, las investigaciones que realizaron experimentos, es decir, que reunieron a personas de grupos alternos en vez de realizar solamente entrevistas u observaciones de campo, mostraban una disminución de prejuicios más marcada. Además, los experimentos que buscaron replicar las condiciones óptimas de Allport también generaron un mayor efecto.

Asimismo, Pettigrew y Tropp (2006) analizaron el impacto de cada una de las cuatro condiciones óptimas propuestas por Allport, arriba mencionadas. Teniendo el respaldo de una autoridad o institución, al eliminar una de las tres condiciones restantes –igualdad de

estatus, metas en común durante el ejercicio de contacto y cooperación—, no había una diferencia en el resultado entre los estudios —cuyos participantes tenían o no alguna de las tres condiciones—. Sin embargo, si se contaba con apoyo institucional, pero se generaban condiciones de competencia o desigualdad de estatus, entonces aumentaba la animosidad entre los grupos. A modo general, aunque sólo tuvieran dos o tres de las condiciones de contacto de Allport, estos estudios generaban un mayor impacto que aquellos que no cumplieran con ninguna de las condiciones óptimas, y este impacto aumentaba cuando las investigaciones contaban con las cuatro condiciones. Con estos datos en mente, los autores argumentan que las condiciones óptimas propuestas por Allport no son indispensables para reducir prejuicios, pero sí incrementan el efecto positivo del contacto.

Con base en su análisis y en los estudios más recientes sobre la Teoría del contacto, Pettigrew y Tropp (2006) argumentan que reducir la ‘ansiedad intergrupal’, la incertidumbre y el miedo que sienten las personas acerca de la posibilidad del contacto con personas de grupos alternos —la cual desincentiva a personas a tener contacto intergrupal— puede ser significativo para reducir, a su vez, prejuicios mediante el contacto. Los autores concluyen su análisis enfatizando que futuras investigaciones deben brindar mayor importancia a los factores que desincentivan e incentivan a las personas a tener contacto intergrupal para generar modelos más comprensivos de contacto.

Por otro lado, desde la antropología se ha criticado el estudio ahistórico de la Teoría del contacto, argumentando que los estudios de la psicología social acerca de los prejuicios tienden a ignorar los contextos en los cuales estos se forman y ejercen, al concentrarse en el prejuicio como un fenómeno individual (ver Korstanje, 2008: 82-83; Giménez, 2007: 52). Por esta razón, al enseñar técnicas de investigación antropológica a

niños, esta tesis se propone acompañar el contacto intergrupar con procesos que permitan generar conciencia del amplio contexto que informa estos prejuicios y brindarles habilidades de autorreflexión y autocrítica para disminuir la ansiedad que los desincentiva a tener contacto con personas de grupos alternos.

2.2. Aprendizajes desde la antropología

La antropología social surgió como una disciplina cuyo objetivo principal era generar conocimiento sobre culturas alternas. Como han señalado varios autores, éste fue un proceso ligado al colonialismo, que violentaba el derecho de los pueblos originarios a definirse en sus propios términos.¹⁷

Durante la década de 1970 comenzó una articularse crítica al rol colonialista y a la postura positivista de las investigaciones antropológicas, en parte basados en movimientos de reivindicaciones indígenas que ocurrieron previos a esta década. La crítica central se enfocaba en la falta de reconocimiento de las estructuras de poder que influían a los antropólogos al escribir acerca de otras culturas. Con esta crítica surgieron nuevas propuestas para el quehacer antropológico, dirigidas a reconocer tanto la subjetividad del conocimiento de los investigadores, como los discursos que influenciaban sus percepciones y juicios. En palabras de Leyva y Speed (2008: 33) – haciendo referencia a los trabajos de Mignolo (2006a, 2006b), Quijano (2001),

¹⁷ Por ejemplo, Edward Said (2002) define al proceso de enunciar al otro desde el colonialismo como ‘orientalismo’. En su obra *Poder y Representaciones Culturales*, el autor describe al ‘orientalismo’ como la ideología o imaginario a partir del cual los territorios se dividen de tal forma que Francia, Inglaterra y Estados Unidos se designan como Occidente, orientalizando al otro para legitimar la superioridad de los pueblos europeos ante los pueblos árabes y africanos. El proceso se basaba en la indagación por parte de escritores franceses e ingleses que viajaban y eran parte de la administración colonial. Estos escritores tenían acceso a realidades alternas y las reconfiguraban desde sus propios criterios culturales. De esta forma, el orientalismo fue una manera de tener autoridad sobre Oriente. Según Said, a lo largo de este proceso hubo una suplantación de la voz del otro cultural, que era considerado como incapaz de presentarse a sí mismo. Fue el ‘otro’, poderoso, el que asumió la voz de autoridad.

Maldonado-Torres (2006) y a La Primera Declaración de Barbados por la liberación de los indígenas, redactada conjuntamente por indígenas y antropólogos, en 1971-:

A partir de los años (19)70, indígenas latinoamericanos, “objetos” y más tarde “sujetos” de los estudios académicos, se volvieron más visibles y vocales, criticaron las representaciones antropológicas del “Otro” y señalaron la colusión histórica entre las ciencias sociales (especialmente de la antropología) y los poderes coloniales en cuanto productores de conocimiento y representaciones que contribuían a desarrollar la lógica de la colonialidad entendida ésta como un modelo específico de la modernidad que vincula la formación racial con el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento.

En México, la crítica a la antropología mexicana y al enfoque inicial del indigenismo inició con la obra *De eso que llaman la Antropología Mexicana*, la cual integró cinco ensayos de Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera, Enrique Valencia y Arturo Warman. La obra criticaba el vínculo entre la disciplina y el Estado, particularmente mediante el indigenismo; dicho cambio de paradigma fue conocido como antropología crítica.

Por su parte, en Estados Unidos se publicó en 1972¹⁸ una colección de ensayos llamada *Reinventando la Antropología*¹⁹, editada por Dell Hymes. Los autores de estos ensayos hacían un llamado al reconocimiento de la subjetividad de los investigadores. Entre estos autores, Bob Scholte argumentó la importancia de reconocer las relaciones asimétricas en las cuales los antropólogos están inmersos al realizar investigaciones, y la necesidad de una antropología emancipadora basada en la autorreflexión y la autocrítica.

¹⁸ Cabe mencionar que en aquel mismo año la revista *American Anthropologist* publicó una crítica literaria de la obra *De eso que llaman la Antropología Mexicana* (ver Jaquith, 1972: 993–994).

¹⁹ Traducción propia del título en idioma original: *Reinventing Anthropology*.

El autor propuso impulsar una antropología humanista, considerando el carácter intersubjetivo de la investigación, construida mediante el intercambio y la relación. Para Scholte (1974: 441) toda descripción etnográfica y los análisis derivados de ella son hermenéuticos en tanto que son actividades interpretativas basadas en información contextual.

A causa de este llamado a reflexionar acerca del quehacer antropológico, a partir de la década de los 1980 surgen nuevas propuestas teóricas dentro de la disciplina. Este momento es conocido como la crisis posmoderna de la antropología, y con ella surgieron cambios que han sido referidos como ‘giro interpretativo’ o ‘giro reflexivo’. Una de las propuestas que surge en este periodo fue hecha por Wagner (1981: 12), quien argumenta que escribir sobre una cultura alterna implica *inventar* dicha cultura según el entendimiento propio, el cual se forma tanto por las nociones culturales del creador como por sus experiencias en el campo. Quizá el libro más representativo de este giro sea la obra *Escribiendo acerca de la cultura: la poética y política de la etnografía*²⁰, publicada en 1986, y editada por George Marcus y James Clifford. Este último argumenta que si lo que nos previene conocer a la otredad son nuestras suposiciones acerca de ellos, entonces lo que debemos hacer es explicitarlas para poder cambiarlas (Clifford, 1986). Por otro lado, Hale (2001) propone una investigación activista mediante la cual se realice la investigación como colaborador, se pregunte por las causas o raíces del sufrimiento y se busquen soluciones. Como se presenta en los Capítulos 3 a 6, esta tesis retoma ambas propuestas en la enseñanza de técnicas de investigación antropológica con niños, para cultivar en ellos la autoconciencia de sus prejuicios.

²⁰ Traducción propia del título en idioma original: *Writing Culture: The poetics and politics of Ethnography*.

En América Latina, la búsqueda por una investigación participativa y no vertical se remonta a las propuestas descolonizadoras y liberadoras de poblaciones indígenas. Puntualmente, durante la primera reunión de Barbados en enero de 1971, antropólogos latinoamericanos junto con miembros de la Iglesia, se comprometieron a apoyar las luchas de poblaciones indígenas por su liberación y reconocimiento de autonomía. Desde entonces, ligados a los movimientos indígenas –la demanda a sus derechos y libre determinación–, la antropología mexicana ha replanteado su enfoque.

Entre las propuestas más destacadas en América Latina se encuentran la metodología de educación popular del brasileño Paolo Freire (1970); y la propuesta metodológica de Fals Borda (1986a y 1986b, 1987), llamada Investigación Acción Participativa (IAP). Esta última propuesta pretende ir más allá de la comprensión de realidades locales, aspirando a transformarlas a través de la colaboración con las comunidades. En una ocasión, el sociólogo colombiano incluso redactó dos versiones de los resultados de su investigación, uno para la academia y otro para ser utilizado por las comunidades en las que había trabajado (Borda, 1979). Siguiendo su ejemplo, como apéndice de esta tesis se presenta una guía de docentes y un libro de actividades para alumnos, con el objetivo de que otras comunidades educativas puedan replicar esta metodología de acercamientos horizontales, adaptándola a sus contextos particulares y necesidades específicas.

En México han surgido propuestas específicas al contexto intercultural local que complementan los cambios en la disciplina a nivel internacional, e incluso han sido, en algunos casos, precursoras de los mismos –como lo fue la invitación a descolonizar a las ciencias sociales de Rodolfo Stavenhagen (1992)–. Entre las propuestas más recientes surgidas en el país, se encuentra el estudio de Xochitl Leyva y Shannon Speed (2008),

quienes apuestan por realizar una *co-labor* de investigación junto con poblaciones indígenas que implique el *co-diseño* de objetivos y metodologías de acuerdo con las necesidades e intereses de las comunidades con las que se *co-labore*. Por otra parte, se encuentra la antropología dialógica-crítica postulada por Aída Hernández (2007), que busca descentralizar el poder al realizar investigaciones colaborativas basadas en el diálogo, deconstruyendo y reflexionando acerca de los problemas sociales compartidos con los actores sociales con quienes se realiza la investigación. Finalmente, la propuesta de Gunther Dietz (2011), quien aboga por una antropología doblemente reflexiva, en la cual no es únicamente el antropólogo quien reflexiona, sino que lo hace junto con los participantes de la investigación. De acuerdo con esta propuesta, los antropólogos deben realizar investigaciones colaborativas en conjunto con las comunidades que están estudiando. El autor (Dietz, 2011) incorpora el método hermenéutico a su proceso colaborativo de investigación. Inspirada por su trabajo, retomo este método para la enseñanza de aprendizajes antropológicos.

Existen dos aprendizajes desde la antropología posmoderna o reflexiva que podrían ser retomados por la Teoría del contacto, para así poder cambiar las disposiciones que desincentivan a los individuos al contacto intergrupar. Por un lado, los autores mencionados en párrafos anteriores enfatizan el reconocimiento de los contextos sociales y políticos dentro de los cuales se despliegan relaciones y procesos de conocimiento. Por otro, invitan a investigadores a realizar investigaciones colaborativas sustentadas en el diálogo. Estas disposiciones son fundamentales para lograr lo que he llamado ‘acercamientos horizontales’, pues parten del entendido de que el poseedor de la ‘verdad’ de la alteridad no es el investigador objetivo, sino que el conocimiento es fluctuante y se

construye con las personas en un contexto histórico y político específico, que debe ser reconocido y analizado junto con los copartícipes de la investigación. En palabras de Leyva y Speed (2008: 38-39):

La afirmación de que los conocimientos son y están situados (Haraway, 1988), presupone que no existe una sola verdad ahí esperando a ser descubierta por el observador imparcial a la vez que supone que todo conocimiento es parcial y contingente. Sólo a partir de premisas como éstas es posible plantear que diferentes conocimientos, igualmente válidos, pueden existir sobre un mismo fenómeno social.

Como resultado de los aprendizajes dentro de la comunidad académica antropológica, la enseñanza de herramientas etnográficas a niños implica facilitar procesos de autorreflexión y autocrítica al acercarnos a grupos alternos. Enseñar antropología, en este sentido, no es mostrar la historia de la disciplina, sino compartir los aprendizajes que se han obtenido dentro de la misma, con el objetivo de fomentar una disposición empática que les permita romper con las ideologías jerarquizantes que condicionaban su conocimiento, para así poder encontrar un horizonte de entendimiento común con la alteridad.

Aunque es posible compartir los aprendizajes desde la antropología y generar experiencias de contacto con personas de cualquier edad, esta investigación se enfoca en la infancia, pues ésta representa aquellos momentos en los cuales formamos y reconfiguramos los paradigmas de percepción y entendimiento que tendremos del mundo.

En palabras de Gullestad (1996: 9-10):

Mirar hacia la infancia significa en gran medida volver a los recuerdos de la esfera íntima de la vida cotidiana en la familia; donde se transmitieron identidades de grupo en la forma de historias, mitos, costumbres,

prácticas alimentarias, religiosas y así sucesivamente [...] Los recuerdos de la infancia constituyen pues una parte crucial de los recursos metafóricos necesarios para "imaginar" naciones y grupos étnicos²¹.

A pesar de que la identidad es algo que continúa modificándose a lo largo de la vida, en la infancia se sientan bases relacionadas no únicamente con la identidad, sino con los procesos de conocimiento. Culturalmente, atribuimos a este momento de la vida el tiempo y espacio dedicado al 'aprendizaje', y por ello hemos construido una serie de mecanismos e instituciones mediante las cuales promover la enseñanza. Por lo tanto, existen instituciones que podrían respaldar procesos de aprendizaje antropológico y experiencias de contacto desde la infancia. Ello cubre la primera condición óptima de contacto de Allport, que a partir del análisis de Pettigrew y Tropp podemos señalar como sumamente relevante para combatir fenómenos derivados de los prejuicios, como el racismo. El trabajo con niños, sin embargo, exige que nos planteemos la definición que tenemos de la infancia, y el rol que poseen los niños al participar en investigaciones.

3. Acercamientos horizontales desde la infancia

3.1. Conceptualizando la infancia

Retomando las propuestas de la antropología contemporánea, al realizar investigación con niños es necesario analizar las ideologías que condicionan nuestras preconcepciones sobre la infancia como una etapa o momento específico en la vida. Según Ariès (1962), el concepto de infancia como una etapa humana distinta a la adultez es una construcción social que se origina en la modernidad. En tal paradigma, la niñez y la adultez fueron

²¹ Traducción propia. Cita en idioma original: "Looking back at one's childhood means to a large extent returning to the memories of the intimate sphere of everyday life in the family, where group identities were transmitted as stories, myths, habits, food practices, religious practices and so on [...] Childhood memories can thus constitute a crucial part of the metaphoric resources needed to 'imagine' nations and ethnic groups" (Gullestad, 1996: 9-10).

conceptualizadas como entidades separadas y opuestas, vinculadas por el concepto de ‘desarrollo’ (Haas Dyson, 1995: 5). De esta forma, la infancia es vista como el proceso por el cual un individuo obtiene las herramientas para volverse en una persona ‘completa’. Bajo este concepto, la infancia puede entenderse como una fase de desarrollo en la cual la agencia de los niños se mide en comparación al ideal del adulto autónomo (Bluebond-Langner, 2007: 243).

Según Gullestad (1996: 16), la categoría moderna de la infancia se construyó de manera paralela a la noción de lo primitivo, que a su vez fue conceptualizada con el objetivo de clasificar todo aquello que quedaba fuera de los ideales modernos, tales como la racionalidad, el progreso y el orden. Aquello que era considerado irracional o caótico debía de ser controlado y regulado con el fin de formar hombres racionales modernos. En palabras de Vergara (2015): “Es así como el evolucionismo propio del pensamiento moderno occidental ha llevado a establecer un paralelo entre la infancia y las formas sociales vistas como primitivas, así como entre el proceso civilizatorio y el crecimiento de las personas” (2015: 60). De acuerdo con Liebel (2017), esta noción de la infancia fue impuesta mediante el colonialismo, particularmente en regiones donde los hijos eran tratados de manera autónoma, tal fue el caso de varias poblaciones indígenas en Latinoamérica (2017: 22).

Como crítica a la idea de los niños como personas ‘incompletas’, en el último siglo han surgido movimientos que buscan reconocer la agencia de los niños a pesar de sus vulnerabilidades (Jans, 2004: 33). En este sentido, países occidentales han pasado de considerar a los niños como seres en el proceso de convertirse en humanos completos o íntegros, a definirlos como personas con sus propios derechos y responsabilidades. El

cambio en el concepto de infancia exigió una revaloración de su papel en la sociedad. Considerar a los niños como sujetos significa entenderlos como individuos con derechos que pueden actuar, y quienes deben ser reconocidos a través de tales acciones (ver Liebel, 2003).

La importancia de la participación de los niños en sus comunidades se ha basado en el argumento de reconocer los derechos de los niños y con ellos su ciudadanía. El movimiento de los derechos de los niños surgió para fortalecer la posición de los niños en la sociedad y condujo a la Convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos del Niño (CND), misma que introdujo la idea de que los niños tienen el derecho de ser escuchados. Corona y Pérez (2000: 137) argumentan que la Convención fue particularmente innovadora en el reconocimiento de la participación desde la infancia, al incluir el derecho de los niños a tener acceso a información, a expresar sus opiniones y a formar asociaciones para expresarlas.

3.2. Reconocimiento de la agencia infantil desde las ciencias sociales

El reconocimiento de niños como actores sociales en vez de receptores pasivos de la cultura de los adultos ha ocurrido desde distintas disciplinas. Con base en la idea de infancia conceptualizada como etapa de desarrollo, los primeros estudios sobre el tema fueron realizados desde la psicología del desarrollo y la sociología de la infancia (James y James, 2012: 10). Los estudios de la infancia se caracterizaban por conceptualizarla de manera ahistórica –marcados por el esencialismo y el naturalismo– como una etapa evolutiva individual, en contraposición a una visión idealizada de la adultez (Vergara, 2015: 57). Su énfasis residía en la transmisión de la cultura de adultos más que en la

infancia misma. Bajo esta perspectiva, los niños eran vistos como sujetos pasivos de procesos y estructuras sociales.

3.2.1. Contribuciones desde la psicología

De acuerdo con los autores Faulkner y Woodhead (2008: 11), desde la década de 1970, comenzaron a surgir críticas desde la psicología, acerca de la construcción de los niños como sujetos de investigación, el efecto de investigaciones sobre su vida, y las cuestiones éticas implicadas en dichas investigaciones. Como consecuencia de estos llamados y del creciente reconocimiento de que la investigación es una práctica cultural mediante la cual la naturaleza es tanto construida como revelada, se ha experimentado un cambio tendiente a considerar a niños como participantes de procesos de investigación y no únicamente como sujetos de investigación.

Los ejemplos más destacados de este cambio dentro de la psicología del desarrollo son las propuestas constructivistas de Jean Piaget (1991) y Lev Vygotsky (1966). Estas propuestas reconocen la agencia de los niños, al argumentar que estos se apropian información de su entorno y construyen sus propias interpretaciones del mundo. Por un lado, el concepto de ‘equilibrio’ de Piaget implica la acción del niño para responder a las intrusiones exteriores de su entorno. En esta misma línea, la visión sociocultural de Vygotsky implicaba que el conocimiento desde la infancia se construye colectivamente con base en las interacciones que tienen los niños (Corsaro, 2015: 13-16). De acuerdo con Corsaro (2015: 17), los estudios de psicología de la infancia de Tesson y Youniss (1995) y Rogoff (1996), basados en teorías constructivistas, han definido el desarrollo como un proceso mediante el cual las personas se transforman a través de su participación en

actividades culturales, poniendo mayor énfasis en el aspecto interrelacional del desarrollo que en las etapas de desarrollo.

3.2.2. Contribuciones desde la sociología

Por otro lado, Jens Qvortrup (1993), pionero en los estudios de la infancia, analizó la forma en que la niñez había sido marginalizada desde los estudios sociológicos, dada la posición subordinada de la jerarquía generacional. De acuerdo con el análisis de su disciplina, Corsaro (2015: 5-6) afirma que tradicionalmente no se habían realizado estudios formales de la infancia desde la sociología, en parte porque no es un grupo marginado que cuente con representantes en la academia. Para el autor, los nuevos estudios sociológicos sobre la infancia surgieron de teorías constructivistas e interpretativas que permitieron que la infancia se entendiera como una construcción social. Oswell (2013) explica que, a partir de la década de los ochenta, algunos sociólogos comenzaron a argumentar que los niños debían ser vistos como actores sociales, y no como seres en proceso de convertirse en actores sociales.

Un ejemplo del reconocimiento de la agencia infantil es el término ‘reproducción interpretativa’ formulado por William Corsaro para explicar las formas mediante las cuales “los niños activamente contribuyen a la preservación cultural (o reproducción) y al mismo tiempo al cambio social” (Corsaro, 2015: 4). La propuesta de Corsaro (2015: 256) sobre la reproducción interpretativa, implica que la socialización durante la infancia es un proceso mediante el cual, a través de la interacción con otros, los propios niños generan su cultura de pares. Sobre esta línea, Mayall (2002) argumenta que los niños no son sólo actores, sino que son agentes, implicando así que poseen el poder de lograr cambios sociales.

Esta perspectiva es retomada en esta tesis, puesto que se considera que los niños tienen la capacidad de generar cambios sociales, en este caso de resistir, cuestionar y reducir el racismo en sus comunidades. Se considera que su agencia se efectúa en relación con otros agentes sociales, incluyendo a sus pares y a adultos²² que pueden limitar o exponenciar su capacidad de agencia. Esto es –como lo señala Qvortrup (1993)–, que con el reconocimiento de la agencia de los niños debe tomarse en cuenta el marco socio-referencial presente en las estructuras que regulan su capacidad de agencia. Tales estructuras incluyen la familia, la escuela, las instituciones religiosas y gubernamentales dentro las cuales, según el interaccionismo simbólico, se internalizan elementos culturales significantes mediante la interacción con otros actores sociales (Quecha, 2014: 223).

3.2.3. Contribuciones desde la antropología

Desde la antropología, autores como James y Prout (1990); Levinson, Bradley Sandoval-Flores y Bertely-Busquets (2007: 17-18); y Jociles, Franzé y Poveda (2011: 17-19) sustentan que la etnografía ha sido particularmente adecuada para reconocer las voces los niños. De acuerdo con el análisis de estos últimos (Jociles, Franzé y Poveda, 2011: 18), los niños aparecían como actores obligados en las descripciones etnográficas pues éstas debían describir la totalidad de las relaciones de un sistema social. Aún más relevante fue que la antropología, al mostrar la diversidad de formas de la niñez, problematizaba la universalidad de teorías del desarrollo de la infancia hacia la adultez. El ejemplo más destacado de este reconocimiento desde la antropología es la escuela de Cultura y personalidad, desde la cual Margaret Mead cuestionó, mediante la obra *Coming of age in*

²² De acuerdo con el análisis de la construcción de identidades generacionales de Mayall (2002), la infancia no es un término homogéneo, sino que es un concepto que da cuenta de relaciones históricamente configuradas, y de las diferenciaciones que distintas sociedades generan entre niños y adultos.

Samoa (1928), los supuestos biologicistas de la conducta y del desarrollo evolutivo infantil y adolescente.

A pesar de estas aportaciones desde la antropología clásica, autores como Hirschfeld (2002) argumentan que no ha habido un gran número de estudios centrados específicamente en la infancia, por una parte, por la sobreestima que se tiene al rol de adultos en la reproducción cultural, y por otra, por la falta de apreciación que se tiene de la cultura infantil y el poder que posee para afectar la cultura adulta. Sin embargo, Bluebond-Langner y Korbin (2007: 241-246) argumentan que etnografías sobre la infancia –especialmente aquellas realizadas a partir de las décadas de los ochentas y noventas– han tenido un rol importante en el reconocimiento de la variación de condiciones en las cuales se manifiestan los atributos de vulnerabilidad, desarrollo y agencia en la infancia en distintas culturas.

Desde la disciplina antropológica encontramos numerosos ejemplos de cómo opera la agencia en la infancia. Uno de ellos es el estudio realizado por Bluebond-Langner, (1978) con niños que tenían cáncer. Mediante observación participante, la antropóloga notó cómo los pacientes modificaban sus comportamientos ante distintas personas dependiendo del escenario. La autora hizo ver que los niños sabían su diagnóstico, aun cuando los padres trataban de ocultárselos, y pretendían no saberlo para proteger las emociones de sus padres.

Aún más significativos han sido los numerosos ejemplos aportados desde las ciencias sociales en Latinoamérica, donde aproximaciones pedagógicas, sociológicas y antropológicas han buscado comprender el efecto que tienen en la infancia ciertos fenómenos sociopolíticos en la región, como la emigración, el trabajo infantil, los

conflictos armados y los movimientos indígenas. Liebel (2017: 26) muestra cómo en la región ha habido un mayor énfasis en ‘civilizar’ a niños, particularmente a niños indígenas y afrodescendientes. En gran medida, la agencia de los niños en la región ha sido reconocida en estos contextos o incluso en movimientos de resistencia u oposición a estas circunstancias. Corona y Linares (2007) argumentan que la participación infantil y juvenil en la región ha sido influenciada por los movimientos sociales y revoluciones del último siglo. Estas autoras muestran que las condiciones sociopolíticas de los países latinoamericanos durante el siglo XX modificaron los procesos de formación ciudadana desde la infancia, conduciendo a que se formularan iniciativas que respondieran a las mismas (Corona y Linares 2007: 5-6)²³.

En línea con estudios recientes sobre la infancia, esta investigación parte del reconocimiento de la agencia de los niños, y su capacidad para incidir en la transformación de problemáticas sociales. Por lo tanto, no se retoma el enfoque determinista mediante el cual los niños serían meramente un reflejo de la cultura –en el caso de esta investigación, un reflejo de la cultura racista–. En lugar de mirar a los niños como receptores pasivos de discursos racistas, se reconoce que ellos están activamente

²³ Medina Melgarejo y Costa Maciel (2016: 308-309) argumentan que algunas líneas centrales de investigaciones en el continente han sido las condiciones de la niñez indígena en el contexto de migración extranjera y a zonas urbanas (Novaro et al., 2008; Novaro y Diez: 2011; Pavez, 2012a); la problematización del trabajo organizado desde la infancia (Lozano, 2005; Ospina et al., 2013); las nociones históricas de la infancia en la región (Carli, 2010; Pavez, 2012b); las distintas construcciones de la infancia en poblaciones originarias (Lopes y Vasconcellos, 2006); infancias indígenas en sus territorios originarios (Hecht y García, 2010; Szulc, 2013; Cohn, 2005; Nunes, 2002); y finalmente la agencia de los niños mediante el diálogo y la interculturalidad (Podestá, 2007a, 2007b; Corona, 2007, Quinteros y Corona, 2013; Rico, 2013; Núñez, 2013). Si bien no es posible ahondar en los resultados de cada uno de estos ejemplos, es importante mencionarlas para reconocer cómo las investigaciones latinoamericanas sobre la participación de niños y jóvenes en movimientos sociales en la región ofrecen evidencia sobre el alcance que puede tener la agencia desde la infancia.

reproduciendo y reconfigurando hábitos de discriminación racial con base en sus experiencias y procesos de socialización, comúnmente condicionados por adultos²⁴.

3.3. El rol de investigadores que trabajan con niños

Reconocer a los niños como actores sociales implica replantearnos los roles que los adultos poseen en la vida de los niños. En lugar de la enseñanza, los adultos pueden facilitar el aprendizaje. En lugar de que los adultos les muestren a los niños, ambos pueden co-descubrir.

Glockner (2008: 39) invita a investigadores a guardar silencio para poder escuchar las voces de los niños, y así comprender sus puntos de vista. Por otro lado, Graham y Fitzgerald (2010), exploran las implicaciones de la participación que consiste en algo más que escuchar, para también dialogar. De acuerdo con Graham y Fitzgerald (2010: 350-356), la participación a través del diálogo implica la revisión de los prejuicios, y la co-creación de nuevo conocimiento. Usando como ejemplo su investigación con niños nahuas, Rosana Podestá (2007b) expone la importancia de darle espacio a los participantes para expresar en sus propios términos aquellos aspectos que consideran pertinentes de su cultura. La antropóloga (2007b) propone el ‘interaprendizaje’ como una propuesta metodológica en la que las perspectivas de investigadores y participes se complementan (Podestá, 2007b: 991). Para que esto sea posible, la autora (2007b) argumenta que en primer lugar debe hacerse explícita la postura que el investigador asume ante los participantes.

²⁴ Dado que la infancia en Occidente ha sido conceptualizada como un momento de la vida que ha de ser protegido para asegurar la formación que una sociedad considerada como ‘ideal’, las experiencias a las que los niños están continuamente expuestos se encuentran limitadas por estos ideales. De acuerdo con Fog y Gullov (2013), los lugares designados como adecuados durante la infancia y las experiencias que estos espacios posibilitan restringen el conocimiento de los niños.

La importancia de la percepción que tienen los niños acerca de los investigadores dedicados a estudios de la infancia también ha sido resaltada por otros autores. Por ejemplo, Mayall (2002) enfatiza los problemas que pueden surgir dada la diferencia de edad, y con ello de poder, entre adultos y niños. Dicha autora enfatiza que, al ser parte de otra generación, lo que significaba ser niña durante su niñez es distinto a lo que significa en la actualidad, por lo que continuamente le pregunta a los niños qué significado tiene para ellos (Mayall, 2008: 109-123). Mandell (1991), por su parte, sugiere que se puede asumir un rol ‘menos-adulto’ al realizar investigación con niños. En este sentido, Corsaro y Molinari (2008) argumentan que sólo se puede adoptar un rol distinto de adulto, mas no un rol de pseudo-niño. Corsaro (2008: 240, 242) menciona que en el caso de su investigación con niños en una escuela preescolar en Bologna (Italia), su falta de perfección en el idioma hacía que los niños lo visualizaran como un adulto un tanto incompetente, a quienes ellos podían enseñar. Este ejemplo ilustra el rol del investigador

Dibujo 1



etnográfico que se prefigura más como aprendiz de los niños que como maestro.

En mi caso, por la forma personal de relacionarme con los niños, y por el hecho de estar embarazada durante mi tiempo en campo, más que percibirme como una investigadora o maestra, los niños me veían como una mamá-amiga que iba un par de horas al día a platicar con ellos acerca de sus vidas y sus

opiniones sobre otras personas. Esta percepción fue evidente en la cercanía con la que se relacionaban conmigo, por ejemplo, acercándose a tocar mi panza cuando entraba al salón o incluso durante nuestras actividades, o empleando palabras despectivas que otros adultos no les permitirían usar. Como se muestra en el Dibujo 1, los niños en ocasiones me hacían cartas o dibujos como se los harían a sus amigos, dándome consejos o simplemente compartiendo dibujos o pensamientos. Así, con este rol de mamá-amiga, mediante esta investigación busqué realizar un ejercicio dialógico con niños para generar nuevo conocimiento acerca del racismo y la discriminación en su comunidad y como combatirlos mediante acercamientos horizontales.

4. Investigación etnográfica desde la infancia con base en el método hermenéutico integrando la teoría del contacto y la antropología reflexiva

Puesto que en la presente investigación se procuró comprender un aspecto en particular acerca de la vida de los niños –sus prejuicios–, cómo estos afectaban sus creencias sobre la otredad –en particular, la forma en que generaban creencias racistas–, y cómo estos podían ser transformados, la metodología no se limitó a observación participante.

Para asegurar que la participación activa de los niños en la investigación ofreciera procesos de autoconciencia y transformación, la metodología –presentada a las escuelas y a los niños como un programa de formación antropológica– fue diseñada con base en el método hermenéutico. Sobre esta línea, en esta tesis se considera que toda descripción etnográfica y los análisis derivados de ella son hermenéuticos, en tanto que son actividades interpretativas basadas en información contextual (Scholte, 1974: 441). De acuerdo con Jociles, Franzé y Poveda (2011: 21), un aspecto constitutivo de la etnografía es el ejercicio reflexivo que a partir del giro hermenéutico ha hecho factible restituir la

capacidad de agencia de aquellos que habían sido silenciados por perspectivas clásicas, como lo son los niños.

De esta manera, los co-investigadores de este estudio de antropología social fueron los niños. Para ello, mediante la investigación busqué proporcionarles las herramientas para realizar descripciones etnográficas, entendiéndolas como consecuencia de un proceso hermenéutico de conocimiento. Esta estrategia se encuentra en línea con los estudios de la infancia mencionados anteriormente, y de manera específica, con los esfuerzos por reconocer a los niños como investigadores (ver Davis, 2009; James, 2007; Sinclair, 2004). La propuesta metodológica presentada se asemeja a la propuesta de Kellet (2006), quien argumenta que, al otorgarles a los niños herramientas de investigación, ellos mismos pueden generar procesos de investigación. En el caso de esta investigación, se facilitó un proceso hermenéutico donde los participantes, primeramente, adquirieran autoconciencia acerca de las preconcepciones relacionadas con el racismo; en segundo lugar, tuvieran nuevas experiencias sobre y con poblaciones ante las cuales se tenían prejuicios; y, finalmente, que realizaran un ejercicio de autorreflexión y transformación sobre su entendimiento acerca de dichos grupos.

Para facilitar un ‘proceso hermenéutico’ con los alumnos, retomé la formulación elaborada por Hans-Georg Gadamer en sus obras *Verdad y Método*, *El Giro Hermenéutico* y *Hermenéutica Filosófica*. Si bien para Gadamer (1998) la hermenéutica es el proceso de todo conocimiento, dicho conocimiento se reconfigura mediante experiencias. Considero que facilitar un proceso hermenéutico basado en acercamientos horizontales que fomenten la reflexión sobre el racismo posibilita no sólo la conciencia de dichas narrativas sino la transformación de las mismas ya que, con base en la

propuesta de Gadamer (2008: 38), únicamente mediante la reflexión hermenéutica es posible determinar libremente qué aspectos de su pre-comprensión son justificables e injustificables, y mediante este ejercicio se puede obtener un nuevo entendimiento de aquello que anteriormente se miraba a través del lente del prejuicio. Añadir este proceso reflexivo al contacto entre personas de grupos alternos puede generar las condiciones ideales para reducir prejuicios racistas.

Los tres componentes del proceso hermenéutico implementados en la investigación colaborativa con niños fueron: autoconocimiento; acceso a nuevas experiencias (contacto); y autorreflexión-transformación de preconcepciones. Primeramente, se entiende que un proceso hermenéutico engloba el autoconocimiento del intérprete, así como del interpretado (Gadamer, 2008: 58); en este caso el autoconocimiento de prejuicios y narrativas racistas presentes en la vida de los niños. En segundo lugar, esta **autoconciencia** es seguida por una **autorreflexión** acerca de las preconcepciones que existen sobre un mundo que ya es interpretado de cierta forma, y la cual es alterada por **nuevas experiencias** (Gadamer, 2008: 15). Dichas experiencias fueron facilitadas *acercando* al otro de manera horizontal a través de historias de vida, cartas, fotografías y, finalmente, mediante un intercambio escolar entre las comunidades alternas. En tercer lugar, se encuentra la **transformación**, entendida como la reconfiguración de mi pre-entendimiento sobre un fenómeno; en este caso, la transformación de preconcepciones acerca un grupo de personas o una cultura mediante las reflexiones realizadas por los niños. Con todos los participantes se facilitaron los tres componentes del proceso hermenéutico mediante seis sesiones de 50 minutos de autoconciencia; nuevas experiencias de encuentro a través de intercambios de historias de vida, cartas e

intercambios escolares; y una sesión en la cual los niños describían su proceso de transformación. En la Figura 1 muestro los pasos del proceso hermenéutico y las preguntas que guiaron la investigación colaborativa con los alumnos.

Figura 1



Fuente: elaboración propia.

Cada actividad realizada con los alumnos tuvo un componente de autorreflexión, ya fuese individual o mediante equipos pequeños, y era seguida por un ejercicio de exposición y diálogo grupal. En aquellos momentos de diálogo surgía la autoconciencia de estereotipos y prejuicios, y la crítica a los mismos de forma colectiva. Para ahondar aún más en el ejercicio de autoconciencia, se llevó a cabo una sesión adicional con cada grupo para analizar en conjunto lo que ellos presentaron en las tres actividades, y mediante preguntas se facilitó un proceso de cuestionamiento de la veracidad de sus juicios, para descubrir cómo operan los estereotipos en sus percepciones.

Tras haber identificado sus prejuicios, los niños participaron en experiencias de encuentro, mediante cartas o intercambios escolares, con niños que venían de un contexto

distinto al suyo. Los alumnos de cuarto a sexto de primaria realizaron los intercambios de historias de vida y cartas; mientras que los alumnos de secundaria participaron en los intercambios escolares. Los resultados de ambas formas de acercamientos horizontales generaron distintas interpretaciones en los niños (tal como se verá en la segunda sección de la tesis).

Durante los intercambios se cumplieron las condiciones ideales de contacto de Allport. En términos del reconocimiento de los niños como actores sociales, se procuró que estas nuevas experiencias sociales les dieran la oportunidad de reconfigurar sus representaciones sobre la otredad. Es importante notar la presencia de la palabra *oportunidad* mencionada en la oración anterior, precisamente porque no se asume un enfoque funcionalista en esta metodología; es decir, no se pretende que con el simple hecho de exponer a los niños a nuevas experiencias estos tengan un desarrollo distinto. Se piensa, más bien, que al exponerlos a nuevos procesos interculturales de socialización, los niños podrán tener nuevos elementos para informar sus representaciones. Los procesos de reconfiguración de estas creencias son de los niños mismos, por ello planteo estas experiencias de contacto intergrupales como una oportunidad que los niños pueden aprovechar para adquirir nuevos elementos a ser interpretados.

Las interpretaciones que los niños realizaron con base en estas experiencias de contacto fueron expresadas mediante reflexiones, empleando como guía los pasos del proceso hermenéutico. Dichas reflexiones muestran, precisamente, la capacidad de los niños de cuestionar y transformar las representaciones culturales de sus sociedades, mediante el aprendizaje antropológico y el contacto intergrupales bajo condiciones ideales.

4.1. Consideraciones sobre la aplicación de la metodología

Esta investigación plantea una propuesta de enseñanza experiencial de investigación antropológica, al facilitar acercamientos horizontales entre niños de distintos contextos socioeconómicos y étnicos en la ciudad de Mérida, Yucatán. Al retomar la Teoría del contacto con un enfoque antropológico, busco realizar una aportación al problema de cómo replicar condiciones de contacto óptimas para la reducción de prejuicios, particularmente de prejuicios racistas.

A causa de haberse aplicado dentro de las asignaturas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ('Formación Cívica y Ética' y 'Riqueza y Patrimonio Cultural') en las escuelas que colaboraron en el estudio, la metodología desarrollada en esta investigación tiene el potencial de ser replicada en otras comunidades educativas dentro de las mismas asignaturas. Con ello podrían revitalizarse las asignaturas que han sido criticadas por académicos como Mercedes Palencia Villa, quien al analizar educación cívica en el país después del año 2000, señala que "la escuela en México omitió la enseñanza de una verdadera educación ciudadana que implicara estimular la capacidad crítica, y el desarrollo de la confianza social se generó por medio de relaciones verticales de los ciudadanos" (Palencia, 2003: 30). Con este potencial en mente (con apoyo de Fundación SHARE) realizamos una guía de las actividades realizadas en esta investigación en formato de cuadernillo de actividades para alumnos y una guía para docentes, para que con estos materiales la metodología pueda ser replicada por cualquier comunidad educativa que esté buscando ofrecer a sus estudiantes las experiencias necesarias para reducir prejuicios adaptando la metodología a las necesidades e intereses particulares de cada localidad.

PRIMERA PARTE. ACERCAMIENTOS VERTICALES

Capítulo 2

Racismo en Latinoamérica, México y Yucatán

Asumir que existen múltiples formas de racismo, influenciadas por relaciones de poder que naturalizan aspectos culturales, permite reconocer las singularidades del racismo en cada contexto, así como sus conexiones con tendencias globales. Por esta razón, es fundamental explorar cómo se ha ejercido el racismo en nuestra región y cuáles son las particularidades que posee en el país y, más específicamente, en el estado de Yucatán. En línea con lo anterior, en este capítulo se exponen primeramente las propuestas para estudiar la problemática en Latinoamérica, presentando las características generales que ha tenido el fenómeno en la región. Con estas características en mente, se resume la historia de los acercamientos verticales en México y Yucatán –siguiendo el llamado de Aguirre Beltrán (1957) a historizar procesos de aculturación–, en este caso, para poder detectar la presencia del racismo en dichos procesos.

1. Racismo en América Latina

Para Wade (2008) –uno de los principales defensores de las diferencias del fenómeno en Latinoamérica–, pensar en el racismo como un proceso definido por una cosmovisión europea o americana no es el enfoque más apropiado para estudiarlo en el continente, puesto que el mestizaje modificó las condiciones para categorizar y valorizar las ‘razas’. De acuerdo con el autor, en la región hubo una categorización de personas según su linaje y mezcla en una ‘sociedad de castas’, y se experimentó el resurgimiento de la noción de

limpieza de sangre –movimiento para distinguir y separar linajes musulmanes y judíos en España durante el siglo XV–, con el objetivo de discriminar a personas con ascendencia indígena o africana. Tras su independencia de España y Portugal, muchos países latinoamericanos, influenciados por teorías sobre la ‘raza’ y a causa del aumento en la popularidad de la eugenesia en el siglo XIX, limitaron la migración de personas provenientes de África y Asia, y favorecieron la migración de personas originarias de Europa. En este contexto, es posible mirar al proceso de mestizaje como un proceso de blanqueamiento.

Durante el último cuarto del siglo XIX y comienzos del siglo XX, algunos países en América Latina –en particular Argentina y México–, influenciados por preceptos científicos sobre ‘raza’, establecieron políticas migratorias de ‘mejoramiento’ de la población (Pérez, 2014). Para Pérez, la referencia al pasado prehispánico como el origen de algunas naciones latinoamericanas, entraba en conflicto con el racismo científico que consideraba ‘primitivas’ a las poblaciones originarias. Una de las maneras de conciliar ambas valoraciones era culpar a la Conquista de haber destruido la virtud de las poblaciones indígenas, para, de esta forma, enaltecer al indígena prehispánico, desasociando su grandeza con la población indígena que había sobrevivido. El mestizaje fue la propuesta de blanqueamiento para hacer desaparecer a la población indígena primitiva y asimilarla a la modernidad, a lo cual el autor llama genocidio blando (Pérez, 2014: 187).

De este modo, el mestizaje esconde el racismo, al implicar que los latinoamericanos no tienen un sentido de identidad racial; cuando aparecen estas condiciones de identidad racial, el racismo se esconde detrás de condiciones de clase. De acuerdo con Wade, la

diferencia entre el racismo en Latinoamérica y en el resto del mundo, es que en los países de la primera coexiste la mezcla y el racismo. La relación entre estas dos agudiza a su vez la relación entre 'raza' y cultura, de tal forma que se piensa y vive la 'raza' mediante condiciones de clase, género o religión (Wade, 2008: 185). Según la perspectiva de Wade, a pesar de que la noción de 'raza' no se mencione, sí está presente mediante otras percepciones sobre la relación entre cultura y naturaleza.

En esta misma línea, Navarrete (2016: 87) argumenta que las clasificaciones de personas por origen geográfico, religión, color de piel, cultura o lengua, determinan el acceso a oportunidades económicas y a derechos básicos en América. Según el autor, la discriminación y segregación han sido centrales en la vida política de las naciones del continente desde su formación, pues la pluralidad aceptada y explotada por imperios coloniales resultaba problemática para formar una identidad nacional unificadora. Dado que los países americanos fueron gobernados por grupos euroamericanos (con excepción de Haití), la imposición de formas sociales europeas y la mutua influencia entre países de ambos continentes asentó las bases de la ideología nacional (Navarrete, 2016: 211). De acuerdo con el análisis de Navarrete, en las nuevas naciones americanas los grupos alternos fueron considerados inferiores e incompatibles con la idea de nación y, por tanto, debían operar bajo regímenes estamentarios que acentuaban la explotación, de manera que eran integrados o excluidos por completo. Esta última opción se basa en la creencia de que las poblaciones originarias eran incapaces de participar en la vida política; particularmente en el territorio del Cono Sur, con el exterminio de los mapuches y thueluches, y el debate sobre la eliminación de grupos amazónicos en Colombia (Navarrete, 2015: 134). Por otro lado, las políticas de integración con base en el mestizaje

y el indigenismo estuvieron presentes en el siglo XX en México, Brasil, Bolivia, Perú y Guatemala (Navarrete, 2016: 140-143). La demanda por el reconocimiento de los derechos de los grupos marginados en estos países condujo a conflictos nacionales durante los siglos XIX y XX. Con base en la propuesta de Riekenberg, Navarrete (2016) argumenta que en los dos últimos siglos ha habido un incremento en conflictos internos en países americanos, como las guerras civiles de Perú y Guatemala y las campañas genocidas en Estados Unidos, Argentina, Chile y Guatemala, mientras que los conflictos en Europa han sido mayoritariamente externos (2015: 88).

Algunos autores argumentan que el racismo en Latinoamérica ha perjudicado específicamente a niños y niñas indígenas, quienes son doblemente vulnerables ante los procesos de racialización en la región. Por ejemplo, de acuerdo con Corona Caraveo (2003):

Durante el periodo de 1916 a 1935, la discusión se caracterizó por un énfasis en la preocupación de mejorar la raza; destacan frases que hacen referencia a un niño ideal: sano, limpio, preservado por la ciencia, el niño con una madre capaz de alimentarlo y defenderlo con su amor y conocimientos, el niño educado para ser el heredero de una gran cultura. Sin embargo, este planteamiento contrastaba con la realidad de la mayoría de la niñez americana, constituida por una gran cantidad de hijos de indígenas, mestizos, negros y criollos empobrecidos, a los que se trataba de mejorar racialmente mediante el uso de la ciencia y la aplicación positiva del saber (2003:14-15).

2. Racismo en México

En México se ha argumentado la incompatibilidad entre las culturas indígenas y la cultura occidental moderna, legitimando el rechazo sistemático de personas de ascendencia indígena, idealizando la cultura europea, e invisibilizando a la población de origen africano y asiático. A continuación, se detalla la construcción de la relación

jerárquica entre la población criolla –y posteriormente mestiza–, y las poblaciones indígenas del país. Particularmente se exploran los acercamientos verticales implícitos en las narrativas sobre el mestizaje y el indigenismo.

Desde la construcción de la identidad nacional posterior a la independencia se asumió la postura de que las culturas indígenas eran incompatibles con la homogeneidad nacional y el progreso. En 1894, el periodista Francisco G. Cosmes escribió en el diario *El Partido Liberal*: “hay dos elementos componentes de la actual nacionalidad mexicana: uno de ellos apto para la civilización, el descendiente, por la sangre o por el espíritu, de los españoles; y el otro completamente inepto para el progreso, el indígena” (G. Cosmes en Florescano, 2001: 446). Como parte de los esfuerzos por unificar la nación, los conservadores buscaban mantener las repúblicas de indios y separarlos. Los liberales, por otra parte, buscaban integrarlos y con ello vino la desamortización de los bienes indígenas y religiosos. Se resalta, sin embargo, que en ambas posturas estuvo implícito el discurso de la inferiorización esencialista de las poblaciones indígenas.

La represión de tradiciones comunitarias en voz de la unidad nacional generó un resurgimiento de las reivindicaciones indígenas, que demandó la devolución de las tierras comunitarias perdidas y el reconocimiento y protección de las identidades indígenas y comunitarias, convirtiendo así el ‘problema indígena’ en un problema nacional. Las rebeliones campesinas y los conflictos étnicos del siglo XIX en México han sido interpretados por ciertos autores como guerra de castas –entre grupos visualizados como cultural y racialmente distintos–; otros los han interpretado como conflictos entre clases; y algunos más, como conflictos motivados por símbolos religiosos (Florescano, 2001: 418). El número de explosiones campesinas llamó la atención de los líderes que se

oponían al Porfiriato, y ocasionó que el respeto a los pueblos indígenas se sumara a la agenda política de los revolucionarios.

Gómez Izquierdo (2005: 146-181), sustenta que el nacionalismo posrevolucionario tenía dos propuestas a la integración del país: la primera, basada en la hispanofilia católica presente en los esfuerzos castellanizantes de Vasconcelos en su tiempo como secretario de Educación Pública (1920-1924), era el mestizaje; la segunda postura era el indigenismo, defendido principalmente desde la antropología mexicana encabezada por Manuel Gamio.

Por un lado, la ideología sobre el mestizaje tenía como objetivo unificar la herencia indígena prehispánica con la cultura española dominante, bajo una nueva identidad nacional. Vicente Riva Palacio dio sustento al concepto, constatando en su obra *México a través de los siglos* (1884), que el verdadero mexicano se alejaba del español y del indio. En esta misma línea, Andrés Molina Enríquez (1909), señaló que la importancia del mestizaje es tal porque el mestizo es el único que puede ver por los intereses del Estado. Las políticas integracionistas buscaban que los indios dejaran de ser culturalmente indios, justamente para ser mestizos. De igual forma, en su obra *Los grandes problemas nacionales* (1909), Enríquez declara que la unificación de origen, a pesar de no ser biológica, debe ocurrir culturalmente (1909: 310).

La importancia del mestizaje como base de la identidad nacional posrevolucionaria es evidente en el aumento de población que se identificaba como mestiza. “Mientras los mestizos lograron avanzar sólo tres puntos porcentuales, de 39 a 42%, entre 1808 y 1893 –85 años– entre esta última fecha y 1921 –sólo 28 años– avanzaron 17 puntos

porcentuales al llegar a significar 59%” (Brugat, 2005: 69-70). En el censo²⁵ de 1921 aparecen por primera vez los mestizos como el grupo mayoritario del país (ver Figura 1).

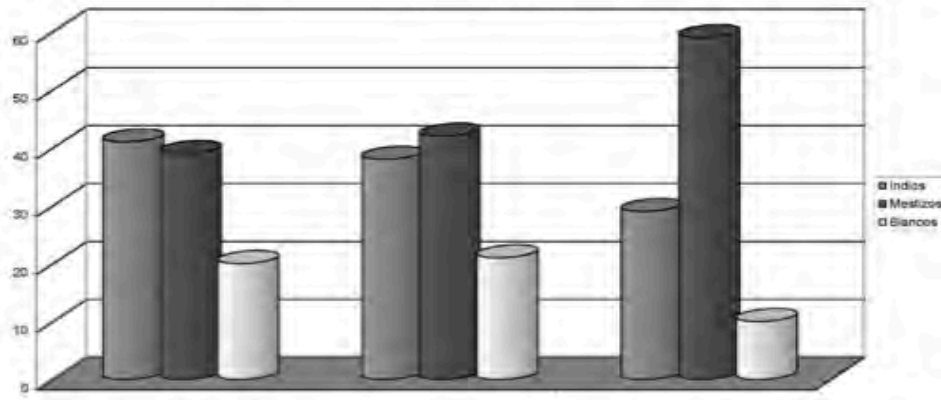
Figura 1. Brugat, D. (2005) *Indios, mestizos y blancos en 1808, 1893 y 1921* [Cuadro y Gráfica]

Indios, mestizos y blancos en 1808, 1893 y 1921

	1808	1893	1921
Indios	41	38	29
Mestizos	39	42	59
Blancos	20	21	10

Fuentes: 1808, Alejandro de Humboldt; 1893, Hubert Howe Bancroft; 1921, Elaboración de la autora (DPB) con base en el Censo General de Habitantes

Gráfica 1
Indios, mestizos y blancos en 1808, 1893 y 1921



Fuente: recuperado de Brugat, D. (2005). “‘Indígenas, mezclados y blancos’ según el Censo General de Habitantes de 1921”. En *Historias* (61), 70.

La integración mediante el concepto de lo ‘mestizo’ implicó considerar como incompatible la cultura indígena con la identidad nacional colocada por encima de las diferenciaciones de los pueblos. Según Christina Oehmichen (2007: 93), el mestizaje ha

²⁵ El primer censo realizado en México fue en 1885, seguido por otro en 1890, fecha a partir de la cual se han realizado censos cada diez años, con excepción del censo de 1920 que tuvo que esperar hasta 1921 dada la situación del país (Brugat, 2005, 68). El censo de 1921 incluyó la pregunta: “¿A qué raza se siente pertenecer: a) raza blanca b) mestiza c) india?”, a diferencia de otros censos donde la población indígena era estimada sólo con base en los hablantes de alguna lengua indígena (Brugat, 2005, 68). El censo nos permite mirar la diferencia entre personas que hablan alguna lengua indígena, y aquellas que se reconocen como indígena: “Según el censo de 1921, mientras 29% de la población del país se considera indígena, sólo 15% era hablante de lenguas indígenas” (Brugat 2005, 72).

sido una forma de violencia simbólica al invisibilizar a los indígenas. De acuerdo a Castellanos (2000: 65,67):

“Desde el siglo XIX, el mestizaje es símbolo de la nacionalidad y prueba irrefutable para negar la existencia del racismo hacia los indios de México. Sin embargo, éste ha sido un proceso violento que ha ocultado desde la asimilación forzada hasta el etnocidio. (...) El discurso del mestizaje es uno, entre otros, que legitima el etnocidio. (...) En Barbados se acuña el concepto de desindianización que no es más que la renuncia forzada a la identidad propia por la acción de “fuerzas etnocidas”. Pero no se advierte que tanto el mestizaje (biológico) como la desindianización obedecen a una misma lógica, a un sustrato ideológico que se expresa en distintos discursos pero que tiene un carácter racista en el sentido de negación y destrucción de los diferentes.”.

Por su parte, para Gall (2014: 25), “este tipo de racismo puede ser calificado como *sui generis*, puesto que, por un lado, en principio contradice las definiciones rígidas de racismo basadas en la sangre/cultura pura como fundamento de la identidad y, por el otro, se desarrolla no como un racismo segregacionista –los nazis, el apartheid sudafricano, la supremacía blanca en el sur de Estados Unidos, la Guatemala genocida, etcétera– sino como un racismo asimilacionista”. En la misma línea, Moreno Figueroa (2015) argumenta que la ideología del mestizaje se utiliza como excusa para negar el racismo en México. La autora (2015: 2), propone reconocer el mestizaje como un proyecto vivo que encubre el privilegio y la exclusión bajo la bandera del reconocimiento multicultural y la mezcla racial.

Los proyectos que buscaban ‘civilizar’ a poblaciones indígenas vulneraron en particular a niños indígenas viviendo en ciudades. Liebel (2017: 27) expone cómo, en el caso de México, las medidas para ‘civilizar’ a niños indígenas fueron orientadas particularmente a niños que realizaban actividades en las calles o incluso niñas que andaban solas por las calles. Para estos casos, en el país se estableció un tribunal para

menores a quienes se consideraba como herederos de cualidades delictivas²⁶. El autor (Liebel, 2017) argumenta: “Por consiguiente, seguramente fue todo menos coincidencia que en los años 1920 surgieran programas de esterilización de niños condenados para evitar que se continuaran propagando lo que se solía llamar las ‘malas calidades raciales’” (2017: 27).

En contraposición a la postura del mestizaje, los esfuerzos por reconocer a los pueblos indígenas en el país se formalizaron mediante el indigenismo. La palabra indigenismo tiene que ver con un concepto que comienza a emplearse a principios del siglo XX: la visión del no indígena sobre el indígena. En su libro *Los grandes momentos del indigenismo en México*, escrito en 1949, Luis Villoro hace un análisis filosófico e histórico del indigenismo como “un proceso histórico *en la conciencia*, en el cual el indígena es *comprendido y juzgado* (“revelado”) por el no indígena (la “Instancia relevante”). [...] La “instancia relevante” de lo indígena está constituida por clases y grupos sociales concretos que intentan utilizarlo en su beneficio” (Villoro, 1998: 7).

En sus inicios, algunos de los autores que establecieron una defensa de lo indígena y su relevancia para la nación –como Justo Sierra y Ezequiel Chávez– basaron su defensa en lo indígena previo a la colonia, no en el indígena de su época. De esta forma, la reivindicación de lo indígena se mantuvo como el recuerdo de los grandes imperios prehispánicos, y no contempló la valoración de comunidades indígenas presentes. La alusión al pasado indígena implicaba que ya no era relevante en el presente, sino que más bien había sido remplazada por lo mestizo, la síntesis de lo mexicano. En los inicios del

²⁶ De acuerdo con Corona Caraveo (2003), “Surge en esta época el término de ‘menores’ para referirse a los niños que vivían en situación irregular o de pobreza, quienes tan sólo por pertenecer a sectores sociales marginados o migrantes se consideraban propensos a diferentes conductas delictivas” (2003: 17).

indigenismo,²⁷ el indio pasado –el indio permitido– era glorificado. Por lo tanto, era de suma importancia modernizar al indígena actual, asimilándolo a la cultura hegemónica. Haciendo referencia al indigenismo revolucionario, Gómez Izquierdo (2005) apunta: “La nueva política indigenista, si bien revaloró la herencia, las costumbres y la estética indias y negó la inferioridad racial del indio como la causa primaria de atraso, no dejó, a pesar de todo, de repetir el viejo imperativo indigenista: ‘¡hay que desindianizar e incorporar al indio a la verdadera civilización!’” (2005: 169).

La antropología mexicana fue instrumental en el desarrollo del indigenismo postrevolucionario y en la celebración del mestizaje dentro de la agenda nacional. Castellanos (2000: 53) afirma que: “Desde los años de la revolución hasta la década de los setenta, el desarrollo de la antropología en México se produce en una estrecha relación con el Estado. Como es conocido, la ideología y práctica indigenistas, que durante mucho tiempo tuvieron un carácter etnocéntrico y racista, fueron construidas con la intervención activa de los antropólogos.”. Manuel Gamio, Gonzalo Aguirre Beltrán y Moisés Sáenz fueron los promotores de la relación entre antropología y el Estado (Saldívar, 2008: 90). Manuel Gamio, considerado el padre de la Antropología Mexicana,

²⁷ Aquí sólo hago referencia al indigenismo revolucionario. Esto no significa que en sus etapas posteriores el indigenismo haya mantenido esta postura. A pesar de comenzar como un movimiento hacia la integración, en las décadas de los 80’s y 90’s s hay un cambio de objetivos de integración a participación, y después de auto gestión. Un ejemplo de este cambio en perspectiva, son las prioridades del Instituto Nacional Indigenista (INI) desde su fundación a la actualidad. En 1948 se fundó el INI bajo la dirección de Alfonso Caso Andrade con el objetivo de: “Inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación.” (CDI, 2012: 7). En 1970 el objetivo institucional pasó de la integración a la participación (CDI, 2012: 11). Siete años después se agregó el reconocimiento de su derecho a mantener su identidad étnica con el objetivo de: “Lograr el equilibrio entre el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad cultural y a la participación y al fortalecimiento de la identidad nacional.” (CDI, 2012: 15). Esta última postura se mantuvo hasta 1988. Un año después el INI buscó el reconocimiento de las poblaciones indígenas en la Constitución. En 1995 el INI se planteó como objetivo institucional: “Impulsar una nueva relación entre el estado y los pueblos indígenas y una reforma constitucional, legal y programática” (CDI, 2012: 31). En el 2001 se busca impulsar una reforma constitucional y en el 2018 adopta una posición autonomista desde la transformación del INI- CDI en Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

publicó en 1916 el libro *Forjando patria*, en el cual describe la construcción del mexicano basado en la ‘raza’, siendo el mestizaje la combinación perfecta. De acuerdo con Gómez Izquierdo (2005: 170-173), Gamio, en su ‘Programa de Dirección Antropológica’ de 1919, presupone que la nación debe entablar un diálogo entre civilizaciones (española e indígena) para fomentar su desarrollo, acercamiento y homogenización, y así lograr un nacionalismo integral. De acuerdo con el análisis de Saldívar Tanaka (2008: 91), Moisés Sáenz proponía que los indígenas debían ser integrados mediante la formación de sus propias organizaciones políticas y Aguirre Beltrán argumentaba que debía hacerse mediante la aculturación de pueblos indígenas, a través de su participación como ciudadanos. La teoría de la aculturación implicaba que los indígenas no eran –ni podían ser– modernos y lo moderno no era –ni podía ser– indígena. Según el Gómez Izquierdo (2005: 177) siguiendo esta creencia el gobierno cardenista presentó a lo indígena como un problema étnico y moral el cual podía ser resuelto mediante la educación nacionalista, otra herramienta utilizada por el Estado para homogeneizar y modernizar a la población. Al respecto, Pitarch y Orobitg (2012: 11) señalan que pensar a culturas indígenas como ‘tradicionales’ e imaginar a la modernidad como lo opuesto, constituye a ambos como incompatibles. Sin embargo, lo indígena es inherentemente moderno pues se trata de procesos contemporáneos; y siguiendo a Pitarch y Orobitg (2012), los indígenas producen sus propias formas de modernidad.

En años recientes se han suscitado críticas hacia la falta de reconocimiento y validación de la diversidad nacional del país y con ello han surgido cambios en políticas públicas y en la legislación nacional²⁸. Sin embargo, la influencia de la valorización

²⁸ Ver nota anterior para cambios desde el Instituto Nacional Indigenista y la nota a pie de página número 16 para los cambios en legislación.

jerárquica de las poblaciones indígenas como incompatibles con la modernidad y el progreso nacional siguen presentes. Según Castellanos: “los estereotipos negativos de los indios, así como las relaciones de desigualdad, son herencias que perduraron en el imaginario social y que se expresan en situaciones cotidianas y de conflicto” (1998: 24). La influencia de estos imaginarios ha contribuido al rechazo sistémico de poblaciones indígenas, lo cual ha conducido a su marginalización económica y social.

De acuerdo con el estudio de Gerardo Esquivel (2015) acerca de la desigualdad en México, la población hablante indígena ha sido sistémicamente excluida del proceso de desarrollo económico y social del país, y la tasa de pobreza extrema es para ellos cuatro veces más alta que para el resto de la población (2015: 32). El autor señala la manera en que la desigualdad es influenciada por la discriminación, y acentuada por políticas públicas que sólo benefician a unos cuantos y perjudican a las minorías. Por ejemplo, el ingreso mensual promedio de la población agrícola de habla indígena es de 886 pesos, mientras que la población agrícola general percibe 1,961 pesos mensuales (Esquivel, 2015: 32-33). Además, el autor muestra cómo las diferencias en los sistemas educativos privados y públicos amplían y perpetúan la desigualdad. En palabras del autor: “el 48% de las escuelas públicas carecen de acceso a drenaje, 31% carecen de acceso a agua potable, 12.8% no cuenta con baños o sanitarios y 11.2% no tiene acceso a energía eléctrica. Por otro lado, en 61.2% de ellas, los alumnos no cuentan con acceso a un equipo de cómputo que sirva y 80% de los estudiantes no tiene internet” (Esquivel, 2015: 34).

Considerando los hallazgos de Esquivel, podría argumentarse que la discriminación hacia poblaciones indígenas en el país y la desigualdad que ésta ha ocasionado han

afectado a todo el país. Según el autor, la evidencia empírica apoya la hipótesis de que la desigualdad ha conducido al incremento de violencia en el país. En línea con esta hipótesis, Liebel (2017) argumenta: “De hecho, están indeleblemente relacionadas con el embrutecimiento de las relaciones sociales y el auge de la violencia que, por su parte, vienen de la mano de un sistema económico que lleva la desigualdad social a niveles obscenos y que responsabiliza al individuo por su miseria, abandonándolo a su desgracia. Las personas que no logran seguir el ritmo de la despiadada lucha por los pocos y codiciados lugares al sol (en las regiones tropicales de América Latina debería decirse más bien “lugares a la sombra”) son relegadas al margen de la sociedad y no les queda otro remedio que recurrir a estrategias de supervivencia que incluyen también la violencia” (2017: 32).

Esquivel también argumenta que la desigualdad en México ha limitado el crecimiento de su economía, argumento que el autor respalda con el estudio de Cingano (2014), en el cual se muestra que la desigualdad en el país ha reducido el crecimiento del PIB un 10% entre 1985 y 2005 (Esquivel, 2015: 26). Aún más preocupante es que el escaso crecimiento de la economía del país no beneficia a aquellos en situación de pobreza (Esquivel, 2015: 29). Por lo tanto, al hablar sobre las consecuencias del racismo se vuelve evidente que no solamente conduce a la marginalización de ciertos grupos, sino al deterioro de toda la nación.

3. Acercamientos verticales en Yucatán

La jerarquización entre poblaciones indígenas y criollas o mestizas en el país, acompañada por la creencia de que las culturas indígenas son incompatibles con la

modernidad es particularmente marcada en el estado de Yucatán. Desde la Colonia, la cultura maya y la española fueron consideradas antagónicas. Las relaciones entre ambas se caracterizaron por violencia y explotación, condiciones que permanecieron después de la Colonia dadas las guerras sociales y proyectos económicos de la región. Por una parte, la Guerra de Castas acentuó la narrativa de lo indígena como primitivo y salvaje; por otra, el auge económico de la época henequenera incrementó la desigualdad económica del estado, y las relaciones de servicio y explotación hacia la población maya en la Península.

Durante la Colonia, la población maya -previamente organizada en 16 señoríos o pequeños estados- fue reorganizada en alrededor de 240 repúblicas indígenas y gradualmente fue sufriendo la disolución de su estructura política, social y económica mediante las estrategias de violencia, marginalización y explotación ejercidas por los colonizadores (Ver: Bracamonte y Lizama, 2003:85-87). En 1526, mediante la Capitulación de Granada, el rey de España autorizó al conquistador Francisco de Montejo esclavizar a poblaciones indígenas que no reconocieran su soberanía (Berzunza, 1965: 61). Fray Diego de Landa describió en el capítulo quince de la *Relación de las cosas de Yucatán* las atrocidades que los españoles hacían a los indígenas. Entre las medidas tomadas por los españoles para subyugar a aquellos que se resistían a su dominio, el autor describe las siguientes: exterminio; quemarlos vivos; colgar ahorcadas de árboles a mujeres y de sus pies a sus hijos; mutilaciones de narices, brazos, piernas y senos. Según Bracamonte y Lizama (2003: 84), en el escenario más optimista se estima que el número de indígenas disminuyó de 240,000 en 1550 a 127,000 en 1736. Sumados a los actos de violencia que vivieron las poblaciones originarias de la región, se estableció un nuevo sistema de subordinación y explotación basado en creencias raciales. Bracamonte y

Lizama (2003) argumentan que:

En términos generales se puede concluir que en la construcción de la marginalidad y de la pobreza de los mayas yucatecos, la política de segregación impuesta por el régimen colonial desarticuló la organización política territorial, inició el cambio forzoso de las instituciones sociales y religiosas, articuló y aseguró la extracción de los excedentes factibles, y estableció y obligó a la interiorización de un concepto ideológico de subordinación de origen “racial” y cultural derivado del imaginario de la “servidumbre natural” que asumieron los conquistadores para calificar a la población americana (2003: 87).

Dicha marginalidad, y la creencia en la ‘servidumbre natural de los mayas’ continuó tras la Independencia. En la nueva nación se enajenaron las tierras comunales indígenas y se expandieron las haciendas, convirtiendo a los hacendados en la clase hegemónica ante la población maya. De acuerdo con Pérez de Sarmiento y Savarino Roggero (2001), “en la sociedad yucateca de estos años prevalecía una profunda desigualdad, pues la condición de raza determinaba con restricciones y privilegios de clase, la ubicación de los hombres en la pirámide social que permaneció intacta” (2001: 33). Las poblaciones mayas fueron utilizadas por las poblaciones ‘blancas’ como fuerza laboral y militar, tanto en conflictos internos entre las ciudades de Campeche y Mérida, como en conflictos con el gobierno central, bajo la promesa de la recuperación de sus tierras y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

De acuerdo a Gabbert (2017: 109-113), en 1847 comenzó una tendencia por parte de gobernantes a culpar a poblaciones indígenas involucradas en levantamientos internos de estar atentando en contra de la población hispanohablante. En este mismo año tras la matanza de Valladolid, el gobernador Barbachano -intentando disuadir a sus opositores a continuar luchando en su contra- advirtió que el involucramiento de la población indígena en conflictos internos en Yucatán podría suscitar una ‘Guerra de Castas’. Así comenzó la

tendencia de gobernantes – posteriores y de oposición a Barbachano- de condenar a levantamientos en su contra como una ‘guerra de indios contra blancos’. Esta narrativa llevó a la persecución de líderes indígenas que se habían sumado a los levantamientos bajo la promesa de la recuperación de sus tierras y la reducción de las contribuciones personales al gobierno. Como respuesta a estas persecuciones se fue suscitando un movimiento de sublevación en la que participaron tanto líderes indígenas como partidarios del antiguo gobernador Barbachano. Ante el triunfo de Barbachano en 1848 las promesas a los aliados maya hablantes nuevamente no fueron cumplidas lo cual los obligó a continuar la guerra hasta lograr establecer comunidades políticas independientes en el sur y oriente del estado hasta comienzos del s.XX.

A pesar de que este conflicto no fue un conflicto entre mayas e hispanos, comúnmente estos hechos son narrados como una guerra interétnica o racial. Algunos autores locales, haciendo eco a las narrativas de los gobernantes al inicio del conflicto, señalaban como causa del conflicto la naturaleza primitiva, bárbara y violenta de poblaciones indígenas. Dentro de la narrativa de las castas, estos autores consideraban a lo indígena como la barbarie que se rebela en contra de la civilización blanca. Por ejemplo, Serapio Baqueiro, Eligio Ancona y Juan Francisco Molina Solís, descendientes de la élite yucateca, escribieron obras que narran los conflictos en la península de Yucatán, definiéndolos como guerras de castas originadas por el odio de indígenas a personas de ascendencia europea –los *dzules*, como los llamaban los mayas–. Tales autores describían a los mayas como una cultura que repudiaba la civilización (Florescano, 1996: 420).

Esta narrativa se mantuvo incluso cien años después de la guerra. Ramón Berzunza

Pinto escribió la obra titulada *Guerra Social de Yucatán* (1965), la cual fue reconocida con el premio Eligio Ancona, que conmemoraba el centenario de la Guerra de Castas en 1947. El autor describía el levantamiento indígena con las siguientes palabras:

Convocados por Cecilio Chi, reuniéndose un puñado de indígenas que con el grito de rebelión en la boca y el filoso machete en la mano, juraron iniciar desde ese momento una guerra encarnizada contra sus odiados enemigos blancos. [...] Y lo que fue una pequeña hoguera creció agigantada con ese soplo imprudente, alumbrando con siniestros resplandores el cielo de la Península. De norte a sur y de oriente a poniente, las insaciables lenguas de fuego consumían pueblos y comarcas, amenazando devorar lo que varias generaciones habían construido para su beneficio y el progreso de Yucatán (Berzunza, 1965: 15-16).

A pesar de criticar las posturas que describían la Guerra de Castas como una lucha entre barbarie y civilización, el autor (Berzunza, 1965) afirma: “Ciegamente los indígenas, buscando salida a sus ansias reprimidas, luchaban contra todo por igual, porque ellos consideraban que dentro de la civilización estaban los elementos de su opresión y servidumbre” (1965: 107). Esta fue la percepción generalizada después de la Guerra de Castas, de lo indígena como enemigo de la civilización o modernidad. Tal como veremos en los capítulos 4 a 6, este prejuicio sigue presente en la percepción de niños acerca de personas mayas.

Algunos autores argumentan que el conflicto generó una reconfiguración de las relaciones entre las élites y poblaciones indígenas y campesinas del estado. Iturriaga (2016) señala que el conflicto fue “un parteaguas en el tratamiento de lo indígena en Yucatán, ya que los rebeldes (indios y vecinos al parejo) fueron representados como salvajes, primitivos, bárbaros y asesinos” (2016: 113). Es importante aclarar sobre este punto que los mayas que fueron conceptualizados como salvajes fueron aquellos involucrados en la guerra, aquellos leales a criollos fueron llamados mestizos y pudieron

ocupar posiciones de mayor privilegio en relación al resto de la población maya. Sin embargo, tal como se verá en los capítulos siguientes, en algunas ocasiones este calificativo, ‘salvajes’, es generalizado para describir a todos los mayas.

De acuerdo con Pérez de Sarmiento y Savarino Roggero (2001: 43-44), después del conflicto las élites se mudaron al norte de Mérida donde se sentían más seguros, y las poblaciones mayas se mudaron hacia el oriente, donde eventualmente sufrieron campañas de exterminio por parte del gobierno de Porfirio Díaz. El paulatino restablecimiento de las haciendas condujo a que las poblaciones mayas volvieran a ser utilizadas como mano de obra para los hacendados, cuyo poder político y económico aumentó drásticamente a finales del siglo XIX. Este fue el caso sobre todo en ciudad de Mérida y sus alrededores, aunque cabe aclarar que esto no fue el caso en todas las regiones de Yucatán, pues se han tenido distintas especificidades. Sin embargo, dado que esta investigación se llevó a cabo en la capital del estado, nos enfocamos en las relaciones interétnicas en la ciudad de Mérida y poblados colindantes.

Tras la guerra, las élites pasaron del cultivo de azúcar y actividades de ganadería, al cultivo de henequén, en parte gracias a la invención de máquinas de desfibradoras durante la Guerra de Castas. La fibra de dicha planta era utilizada para hacer hamacas, alfombras, cepillos y sogas. En 1834, un estadounidense inventó una máquina cosechadora de trigo que requería sogas de henequén para su funcionamiento óptimo. Con el invento aumentó la demanda de fibra de henequén, de 31,000 pacas en 1873, a 113,000 en 1880 (Sosa Ferreyro, 1969: 8). De 1877 a 1888 hubo un gran desarrollo del henequén, duplicándose el cultivo de la planta para su exportación a Estados Unidos y a varios países de Europa (Irigoyen, 1966: 22). Por esta razón, los yucatecos llamaban al

henequén el ‘oro verde’.

Para 1902, inversionistas norteamericanos formaron la International Harvester Co., compañía que compraba la fibra de intermediarios yucatecos, cuestión que redujo aún más el control económico del Estado (Irigoyen, 1966: 29-31). El comercio de la fibra fue monopolizado por el gobernador Olegario Molina, quien era apoyado por Porfirio Díaz, y algunas familias aliadas de éste. La concentración de poder económico y político en unas cuantas familias de la élite incrementó la desigualdad en el estado.

Las haciendas henequeneras experimentaron un auge a costa de la población maya. Para fines del siglo XIX, aproximadamente la mitad de la población maya vivía en haciendas henequeneras, con una condición de servicio forzado por endeudamiento (Bracamonte y Lizama, 2003: 87). Cuando el revolucionario Salvador Alvarado llegó a Yucatán en 1915, y vio la dinámica social de la élite henequenera en Yucatán, los apodó ‘La Casta Divina’. Alvarado intentó promover ideales de bienestar social para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de las haciendas, sin embargo, enfrentó resistencia por parte de los hacendados.

En este punto es importante notar que a pesar de que a nivel nacional se promoviera la identidad mestiza como el ideal ‘racial’, en Yucatán se mantuvieron las distinciones entre la población indígena, y aquella que se consideraba ‘blanca’, más que en cualquier otro estado. En el censo de 1921, 43.31% de la población en Yucatán se identificaba como indígena, 33.83% como mestizo y 21.85% como blanca; siendo el sexto estado de la república con mayor número de personas que se identificaba como blanca, el segundo estado con menor porcentaje de mestizos (después de Oaxaca), y el más polarizado de todos los estados de la república (Brugat, 2005: 71, 73, 76-79). A pesar de que el 43.31%

se asumía como indígena, el censo también mostraba como un 63% era hablante de una lengua indígena. El hecho de que casi un 10% de la población fuera de habla indígena pero no se reconociera como tal, podría ser un indicio del impacto de políticas asimilacionistas en el país, particularmente de la valoración que tenía el identificarse culturalmente como mestizo y no como indígena.

Después de la Guerra de Castas, la identidad mestiza en Yucatán fue conceptualizada como el maya ‘civilizado’, más que como la mezcla biológica entre personas de ascendencia europea e indígena. Sin embargo, tal como se explora a lo largo de la tesis, el concepto ‘mestizo’, o en su caso ‘mestiza’, no es algo estático, y ha tomado distintos significados y atributos a lo largo de la historia en la región²⁹.

Dada la considerable desigualdad en el estado, el movimiento socialista encabezado por Felipe Carrillo Puerto fue adquiriendo popularidad desde 1917 y éste fue electo como gobernador en 1922. El líder político prometió la repartición de las tierras como medida para acabar con la miseria indígena causada por los hacendados; fomentó la educación racionalista y socialista –fue fundador de la Universidad Nacional del Sureste, hoy Universidad Autónoma de Yucatán–; y fomentó el regionalismo basado en la glorificación del pasado maya. Entre 1921 y 1923, el gobierno repartió alrededor de 580,000 hectáreas a 104 pueblos para formar ejidos (Pérez de Sarmiento, 2001: 168). El 3 de enero de 1924, después de haber promulgado la ‘Ley de Incautación y Expropiación de Haciendas Abandonadas’, la cual los hacendados llamaban la ‘Ley de despojo’, Carrillo Puerto fue asesinado (Pérez de Sarmiento, 2001: 176).

Las políticas agrarias de las décadas de 1920 y 1930, junto con la disminución de la

²⁹ Los criterios clasistas y de exclusión que han informado los distintos significados que se le atribuyen a las palabras ‘maya’ y ‘mestizo’, han sido analizados por Tinajero (2001).

demanda internacional por el henequén, condujeron al abandono de muchas haciendas y, en general, al empobrecimiento del estado. Ante el despojo de las propiedades que sustentaban la principal actividad económica del estado, muchos de los ex-hacendados miembros de la ‘casta divina’ emigraron a la ciudad de México, Estado Unidos o Cuba. Durante la década de los cuarenta, a causa de la Segunda Guerra Mundial, la demanda por el henequén aumentó de nuevo, y los hacendados –quienes aún eran dueños de las máquinas desfibradoras mas no de las tierras con las pacas de henequén–, volvieron a recuperar su principal fuente de ingresos. Al término de la guerra, sin embargo, la demanda por la fibra comenzó a declinar, y durante las décadas de 1950 y 1960, fue la industria cordelera la que dominó la actividad económica del estado.

Los descendientes de los hacendados que permanecieron en el estado mantuvieron una parte de la fortuna que se había generado, y continuaron expandiéndose hacia el norte de la ciudad. Esta zona también comenzó a ser habitada por las nuevas élites que no estaban relacionadas con la producción de henequén, provenientes de familias libanesas –en ocasiones conocida como la ‘Casta Beduina’– quienes, junto con otros migrantes, fueron adquiriendo poder económico y político en el estado. A finales del siglo XX, 81 grupos dirigían las empresas más grandes del estado: 41 eran grupos yucatecos, 23 eran familias hispanas, 12 de origen libanés, 5 de ex hacendados, y tan sólo uno de ascendencia maya (Iturriaga, 2016: 135). Desde el 2006, con el aumento de la violencia en el país, hubo una inmigración significativa a la ciudad de Mérida pues era considerada una de las ciudades más seguras de México. Los empresarios que mudaron sus negocios a Yucatán se asentaron al norte de la ciudad, conformando un nuevo grupo de élite. A pesar de la decadencia de la industria henequenera y de la diversificación de las élites en el estado, es

posible argumentar que la distancia social y las relaciones de servidumbre hacia las poblaciones originarias del estado se mantuvieron y replicaron por las nuevas élites de la ciudad.

De acuerdo con Barabas (1979), Bartolomé (1988), Gubler (2001), Iturriaga (2016) y López Santillán (2007), en la modernidad, el racismo y la discriminación étnica en Yucatán sigue presente mediante el control económico y político de la élite en la región. Gubler (2001: 266-276) argumenta que la estructura de poder en Yucatán se ejerce en contra de los maya-hablantes o de fenotipo maya, siendo de primordial importancia la violencia estructural expresada en la falta de oportunidades educativas, laborales y de participación ciudadana a esta población. Esta discriminación sistémica ha llevado a que algunos maya-hablantes cambian su apellido a uno hispanico, a dejar de hablar maya, y a cambiar el traje tradicional por ropa occidental. En contraste con la marginalización de la población maya en el estado, las élites en Yucatán se han conservado como grupos cerrados que garantizan la continuidad de posiciones de poder. Esta dicotomía es acentuada por la distribución de la población en el estado, particularmente en la distancia que las élites buscan tener del resto de la población. Según el “Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán”, emitido por la Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2009), las disparidades socio-económicas de la ciudad han remarcado actitudes de exclusión, discriminación y racismo hacia lo indígena, y de segregación y desvanecimiento de vínculos sociales entre sus pobladores. El estudio señala que faltan espacios referenciales de construcción social en Mérida para poder

modificar estas condiciones de exclusión (SEGOB, 2009: 12).

La distribución espacial de una sociedad, y el uso que se le da a los espacios designados para cada grupo de personas, determina sus interacciones. La designación de ciertos espacios como ‘apropiados’ o ‘inapropiados’ para ciertos grupos, muestra la valoración que una sociedad posee sobre dichas poblaciones. Las condiciones del uso del espacio para cada individuo están basadas en las creencias que se tienen sobre las capacidades y atributos de cada persona. De acuerdo con Yi-Fu Tuan (1990) el ‘lugar social’ que ocupa una persona determina el ‘lugar espacial’ que habita. En este sentido, los espacios son construcciones culturales que emergen de interacciones sociales.

En Yucatán, las movilizaciones de las élites hacia el norte y de las poblaciones mayas hacia el sur y oriente, han creado una marcada diferencia entre las condiciones socioeconómicas de la mayoría de las personas que habitan en ambas zonas. La mayoría de los cines, plazas comerciales, restaurantes y escuelas privadas se encuentran en el norte. A pesar de que en el norte de la ciudad también hay ejidos y pueblos, estos han sido rodeados por los planes de ‘desarrollo’ de las élites. Por lo anterior se ha formado un imaginario de la diferencia de personas que habitan el norte y sur de la ciudad.

La segregación de distintos grupos socioeconómicos y étnicos en Yucatán no ha ocurrido como una política de aislamiento –como fueron los guetos para judíos en Europa o las reservas para los pueblos originarios en Estados Unidos, Canadá y Australia–. Sin embargo, sí puede notarse la separación que los colonizadores – luego sus descendientes– mantuvieron frente a los mayas. Primero, colocándose al centro de la ciudad, con los reinados mayas en la periferia y, posteriormente, conformando haciendas al centro y a obreros mayas por fuera, es decir, en la periferia de la hacienda. En el último siglo, esta

separación ha sido más sutil. Podemos observar cómo las élites, tradicionales y de emigrantes, fueron movilizándose hacia el norte de la ciudad en un acto de auto-separación y distinción. La culminación de este proceso de apartamiento han sido las comunidades cerradas y clubes privados que ocupan la zona residencial del norte de la ciudad, muchas de ellas creadas para mantener la seguridad de quienes los habitan³⁰. Lo anterior implica que hay que protegerse de aquellos que viven fuera de ellas, de una población distinta, pobre y maya. Con dicha segregación en mente, esta investigación fue realizada con dos comunidades educativas que son representativas de la dicotomía imaginada en la ciudad de Mérida.

³⁰ En su obra *Vivir en el coto. Fraccionamientos cerrados, mujeres y colonialidad* (2015), Manuela Camus muestra un ejemplo de cómo comunidades en Guadalajara se han cerrado, y las implicaciones sociales que éstas han generado en las mujeres y jóvenes que viven en ellas.

Capítulo 3 Prejuicios y condiciones de contacto entre niños de grupos alternos en Mérida, Yucatán

1. Grupos de estudio e introducción a la metodología

Para introducir a los niños a investigación etnográfica con base en el método hermenéutico integrando la teoría del contacto y la antropología reflexiva, en mi primera sesión con los niños me presentaba como antropóloga y les explicaba que durante el tiempo que estuviéramos juntos íbamos a explorar la propia cultura y la de personas viviendo en otras zonas de la ciudad. Al preguntarles a los niños qué entendían por cultura, ellos normalmente contestaban que la cultura tenía que ver con culturas prehispánicas. Ante estas respuestas yo les preguntaba, “¿ustedes no tienen cultura?”. A través de sus respuestas acerca de las distintas cosas que ellos consideraban parte de su cultura (que eventualmente, concluían, tenía que ver con formas de ser, creencias y relaciones sociales), reflexionábamos sobre cómo todos tenemos cultura. Con base en sus reflexiones, les explicaba que el propósito de mi tiempo con ellos era reflexionar juntos sobre su propia cultura, para posteriormente conocer una cultura distinta a la propia. Buscando el reconocimiento de la agencia de los alumnos –siguiendo la pauta de los estudios de la infancia presentados en el primer capítulo– les explicaba que lo más importante en nuestro tiempo juntos era que ellos me enseñaran a mí como veían a su cultura y a culturas distintas a la propia.

Para iniciar la reflexión sobre la propia cultura, yo les compartía a los niños mi historia de vida. Tras mostrarles una libreta que había hecho, en la cual combinaba distintas formas de expresión –dibujos, imágenes, escritos–, platicábamos sobre mi

familia, amigos, cómo llegué a Mérida, los mayores retos que había tenido, mis sueños. Al narrar mi historia de vida incorporaba elementos que permitieran que los niños me situaran en un rol ‘menos adulto’ –como sugieren Mayall (2008) y Mandell (1991)– al darle más importancia a aspectos de mi vida que pudieran interesarles a los niños, como por ejemplo el cariño que le tengo a mi perro, mi gusto por el helado y los juegos que más me divierten. Dado que Mérida no es mi ciudad de origen, también intentaba situarme –como lo hizo Corsaro en Bologna (2008)– como un adulto en necesidad de aprender de ellos sobre cómo era Yucatán y las personas que habitan el estado.

Después de compartirles mi historia de vida, los niños elaboraron sus historias de vida, de diez páginas. En cada página se escribieron y completaron las siguientes afirmaciones:

1. Aquí es donde nací...
2. Esta es mi casa...
3. Estas son las personas que viven en mi casa...
4. Estos son mis amigos...
5. Esto es lo que me gusta...
6. Esto es lo que no me gusta...
7. Lo mejor que me ha pasado es...
8. El reto más grande que he enfrentado es...
9. Estos son mis miedos...
10. Estos son mis sueños...

Si bien al asignar 10 preguntas se estaba estableciendo una forma de expresión, con el fin de reconocer y respetar su agencia aclaré que podían poner lo que ellos quisieran manifestar sobre su vida. Tampoco tenían que llenar todas las páginas de su historia de vida, sino simplemente lo que desearan compartir.

Posteriormente, en varias sesiones, sentados en círculo sobre el suelo, los niños conversaban sobre los distintos aspectos de sus vidas, enseñando, cuando querían, lo que habían puesto en sus historias de vida. Nuevamente yo adoptaba una posición menos adulta al sentarme con ellos en el piso mientras que sus maestras nos observaban desde

una silla o sentadas en su escritorio. Al sentarnos a dialogar en círculo buscaba adoptar una posición de igualdad y generar un ambiente más casual al que tienden a asumir con otros adultos. Mediante este diálogo yo buscaba facilitar un proceso de ‘interaprendizaje’ retomando la propuesta de Rosana Podestá (2007b). Entre las anécdotas que compartían yo arrojaba preguntas sobre las formas en las que construían sus relaciones sociales con amigos y con personas que vivían en sus casas, sobre sus cosas favoritas y las cosas que quisieran que fueran diferentes. Los niños dialogaban con base en las preguntas, frecuentemente contradiciéndose, debatiendo y llegando o no a conclusiones sobre los significados compartidos de sus vidas. En estas conversaciones era evidente cómo los niños estaban construyendo redes de significación sobre sus vidas, aquel proceso de educación entre pares.

Aquellos que querían compartirme sus historias por separado también lo podían hacer, y buscábamos algún espacio fuera del salón para platicar. En total tuve 61 conversaciones individuales y 12 conversaciones grupales con más de 450 niños. A continuación, comparto algunos de los aspectos que los niños señalaban como significantes sobre sus vidas. Siguiendo a Qvortrup (1993), expongo específicamente aquellos aspectos que hacen referencia al marco socio-referencial presente en las estructuras que regulan la capacidad de agencia de los niños de ambos grupos.

1.1. Correa

Al sur, trabajé con la primaria y secundaria pública de la Comisaría de Correa, perteneciente al municipio Mérida –a pesar de encontrarse fuera del anillo periférico que rodea la ciudad–. Por lo general, los padres de los niños eran albañiles, carpinteros, herreros, plomeros y cocineros. Aproximadamente la mitad de las madres eran

trabajadoras del hogar en Mérida, poco menos de la mitad tenían negocios propios como tiendas de abarrotes o venta de comida, y el resto de ellas eran secretarías, cocineras o trabajaban en intendencia. La mayoría de los alumnos que atienden esta escuela vivían en Correa, sin embargo, algunos provenían de otras comisarías cercanas. En dichas comisarías, de acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda* del INEGI, del 2010, entre 48% y 73 % hablan una lengua indígena, y entre 80% y 99% viven en un hogar indígena.

A pesar de ser una comunidad predominantemente maya, el nombre de la comisaria proviene de un general que luchó en contra de los mayas durante la Guerra de Castas. Este hecho ilustra la valorización general que se tiene en el estado de Yucatán acerca del origen maya de su población. La desvalorización de lo maya actual³¹ en la región ha permeado a la autodefinición de la misma población maya.

Si consideramos la identidad como un espacio de disputa, podemos mirar en la formulación que los niños hacen de su propia identidad, cómo entra en conflicto la conceptualización de lo maya y lo mestizo en el estado, así como las aspiraciones modernas que poseen dadas las influencias provenientes, sobre todo, de la televisión. A pesar de tener apellidos mayas y de que sus familiares hablaban maya, la gran mayoría de los estudiantes no se reconocían como tales. Para ellos lo maya es una parte de su pasado, pero no de su presente. Al preguntarles si su familia se identificaba como maya, los estudiantes de 5b respondían, “Nada más mi abuela y mi abuelo; mis bisabuelos, solo mi abuelo y a mi abuela” (Entrevista Grupo 5b, Correa: 11/02/2016). El distanciamiento que los estudiantes expresaban tener de la cultura maya podía deberse a la desvalorización de la misma, dado el racismo que ha padecido esta población. Sin embargo, es común en el

³¹ Como se mostró en el capítulo anterior, mientras que lo indígena prehispánico es glorificado, lo indígena actual no es valorado de la misma forma.

estado que a pesar de tener apellidos mayas y hablar maya, las personas no se consideren mayas. En este caso, el desprecio que los niños y sus padres mostraban por la lengua es un ejemplo más del efecto que ha tenido la desvalorización de lo indígena en el estado.

Con la excepción de unos pocos (aproximadamente un niño por salón), los estudiantes no sabían hablar maya, a pesar de que sus abuelos y padres sí. Casi todos afirmaban que sus abuelos hablaban sólo maya, sus padres tanto maya como español y ellos sólo español. Los estudiantes asociaban la lengua con algo antiguo, ajeno a la modernidad. “¿En Correa hablan maya?”, les preguntaba; “Sí, los viejitos”, me respondían los estudiantes. En concordancia con hallazgos de la investigación con estudiantes mayas, realizada por Guadalupe Reyes (2012: 155), algunos estudiantes mencionaban que en su casa sólo usaban la lengua maya cuando los regañaban: “Nos hablaban en maya y nos insultaban en maya”, me comentaba un alumno de primero de secundaria (Entrevista Grupo 1A, Correa: 06/11/2015). Sin embargo, a diferencia del grupo con el que trabajó Reyes (2012: 156), en el cual los estudiantes sí hablaban maya pero lo ocultaban, los estudiantes de Correa no habían aprendido la lengua. Pude identificar que no era algo que ocultaban, porque al preguntarles si la hablaban, los estudiantes señalaban a su único compañero o compañera que sí lo hacía y decían “Sólo él, sólo ella”.

Al preguntarles a los estudiantes por qué ellos no lo hablaban, la mayoría contestaba que sus papás no querían enseñarles ya que no les parecía útil y que a ellos les resultaba difícil aprenderlo. Un alumno de 5to de primaria comentaba:

Mi hermana desde chiquita aprendió a hablar maya, cuando tenía cuatro años ya hablaba maya. A mi papá no le gustaba que yo aprendiera esos idiomas porque no es importante y por eso me metió a un curso de inglés, un maestro va a mi casa y me enseña. Mi mamá sabe hablar maya y mi papá no. Mi papá dice que el maya no es

importante porque no te trae nada bueno, no es nada para tus estudios (Entrevista Grupo 5B, Correa: 11/02/2016).

Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el maya yucateco es una lengua en peligro de extinción, pues ya no se está aprendiendo como lengua materna. De acuerdo con datos del INEGI (1990; 2000; 2010), la lengua maya va decreciendo. En 1990, 525,264 personas –un 44.2% de la población– afirmó hablar una lengua indígena. Este fue el primer año que los maya hablantes fueron minoría. En el 2000, eran 549,532, –un 33% de población–, quienes hablaban una lengua indígena, y para el 2010, eran 537,618, –un 30%–. Estas cifras reflejan el proceso aculturación que ha tenido la población maya en el estado y, con base a los comentarios de los alumnos, por el que también han pasado los niños de Correa. La caída en el uso de la lengua podría explicarse por la falta de reconocimiento de la pluriculturalidad del estado y a la dificultad de asimilarse a la cultura dominante al ser mayahablante (como lo expresaba el padre de la alumna de 5b). Según Wiewiorka (1994) ambas son formas en las que se presenta la exclusión basada en el racismo.

1.2. Walsh

Al norte de la ciudad trabajé con una escuela privada llamada Walsh. La mayoría de los alumnos que atendían esta escuela vivían en colonias del norte de la ciudad como Altabrisa, San Ramón Norte, Montes de Amé, Campestre, Temozón Norte y Montecristo. La mayoría vivían en casas ubicadas dentro de privadas, las cuales contaban con parques privados, casas club con juegos, cuartos de fiestas y piscinas. Sus padres eran empresarios, abogados, contadores, médicos, ingenieros, o trabajaban en la industria de la construcción –conocidos como desarrolladores–. Aproximadamente la mitad de los papás

de los alumnos eran originarios de Mérida, la otra mitad provenían de otros estados de la República, y por lo regular había uno o dos alumnos hijos de extranjeros.

Casi todos los estudiantes cuyas familias provenían de otros estados se habían mudado a Mérida debido a la inseguridad en el país. Cuando yo les preguntaba por qué se habían mudado me respondían cosas como: “Hubo una balacera cerca de mi escuela y por eso venimos acá” (Entrevista Grupo 4C, Walsh: 02/02/2016); “Empezaron a robar en muchas casas y matar gente” (Entrevista Grupo 4C, Walsh: 02/02/2016). Por esta misma razón, muchos estudiantes manifestaban tener miedo a ser secuestrados, robados o asesinados. La elección de vivir en comunidades cerradas podía deberse a ese temor. Por ejemplo, al preguntarles cómo eran las privadas, una niña me respondió, “Seguras porque tienen vigilante” (Entrevista Grupo 5b, Walsh: 02/02/2016).

Sin importar si su familia era de Yucatán o de otro estado, al preguntarles sobre el origen de su familia, varios de los estudiantes decían que sus familias venían de Europa, algunos de Líbano, y unos pocos decían que eran de origen mexicano. No importaba qué tan lejano era el origen europeo o libanés, al preguntarles de dónde venían sus familias la mayoría de los estudiantes lo identificaban y señalaban. Por ejemplo, un estudiante de 4to de primaria me explicaba: “Mi papá viene de aquí pero mi tatarabuela viene de España” (Entrevista Grupo 4C, Walsh: 02/02/2016). En algunas ocasiones también hablaban de las posiciones de poder que habían tenido sus antepasados. Por ejemplo, un niño de 5to comentaba que su sueño era “Seguir el legado de mi abuelo cuando fue gobernador” (Entrevista Grupo 5A, Walsh: 11/02/2016).

2. Separación de espacios educativos

Los espacios designados como ‘apropiados’ para la infancia nos hablan acerca del concepto de la infancia en cada sociedad y de los atributos que cada grupo considera valiosos para ser transmitidos a nuevas generaciones. Fog y Gullov (2013) señalan que estos espacios hacen referencia no sólo al pasado idealizado de los adultos, sino también a las idealizaciones del futuro. Estudiar los espacios que ocupan los estudiantes puede mostrar lo que una sociedad aprecia y desea cultivar y preservar. Por ejemplo, la elección de que sus hijos atiendan una escuela particular muestra el interés de los padres en que sus hijos reciban un tipo de educación específica, en este caso laica y bilingüe, pero también determina las personas con las que quieren que sus hijos socialicen. Por ejemplo, Claudia, de primero de secundaria del Walsh, me comentaba que no iba gente ‘bien’ en su última escuela y que por eso la cambiaron: “siento que eran diferentes, físicamente [...] como nos acabábamos de cambiar de casa no me podían meter a una escuela buena” (Entrevistas individuales 1B, Walsh: 07/12/2015).

Mientras que la selección de escuela puede ser un indicador de las valoraciones de adultos, estos no son los únicos espacios educativos para la infancia. El proceso educativo no sólo ocurre en el espacio de la escuela formal, sino que se da en casa y en las comunidades en las que los estudiantes participan en distintos procesos de socialización. En el libro *La Antropología de Aprender en la Infancia*³² (2012), editado por David Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins, los autores muestran cómo en distintas culturas el aprendizaje y la educación son conceptualizados y ejercidos de maneras diversas. Por ejemplo, Gaskins y Paradise (2012) señalan cómo en ciertas culturas se le da mayor énfasis al aprendizaje mediante la observación de la vida diaria. Chicks (2012)

³² Traducción propia. Título en idioma original: *The Anthropology of Learning in Childhood*.

expone cómo la relación entre trabajo y juego desde la infancia también es un proceso de aprendizaje, dada la socialización que realizan los estudiantes al ayudar a cultivar, a lavar ropa o preparar la comida.

En este capítulo, cuando hablo de ‘espacios educativos’, hago referencia a los procesos de formación que ocurren más allá del aula. Con ‘espacios educativos’ podemos entender cualquier espacio en el que un niño participe en un proceso de socialización que le permita dar sentido a su mundo. Estos procesos de socialización se pueden dar con adultos, como han analizado Lancy y Grove (2012), o entre estudiantes, como ha observado Maynard y Tovote (2012), con niños mayas.

En sociedades en conflicto, los estudiantes crecen en espacios educativos segregados. La distancia refuerza los discursos de oposición. Por ejemplo, Laura Gilliam (2013) explora cómo los estudiantes de Belfast, Irlanda, sólo conviven con personas de su misma religión. De acuerdo con el análisis de la autora, este uso del espacio limita sus interacciones sociales y refuerza estereotipos de la otredad que los motivan a estar involucrados en el conflicto. En este caso, la segregación hace posible que los estudiantes internalicen y repliquen discursos de oposición. Algo similar ocurre en ciudades donde el racismo motiva a la población a desarrollar espacios separados, privados y excluyentes. Estos espacios incluyen clubes deportivos, escuelas de paga y comunidades cerradas.

Limitar las experiencias de la infancia a espacios privados produce una distinción implícita y los condiciona a interactuar con base en la exclusión. Los estudiantes aprenden a mantener distancia de personas distintas a ellos y a sólo tener acercamientos jerárquicos con base en relaciones de poder. De acuerdo con Frederickson (2002), éstas son las condiciones necesarias para el racismo: el establecimiento de diferencia

inferiorizante y el poder³³. Cuando los procesos de educación se dan de modo segregado, los estudiantes interiorizan distinciones de clase, religión o identidad cultural.

En Yucatán los niños que han nacido en familias pertenecientes a las élites ocupan espacios educativos privados y excluyentes. Por ejemplo, los estudiantes de ambas escuelas que participaron en este proyecto de investigación tenían actividades extracurriculares similares: iban a clases de deportes o artes en las tardes, a cursos de catecismo, jugaban con sus amigos en parques, celebraban fiestas típicas yucatecas como Hanal Pixan o Carnaval. Aunque la mayoría de los amigos que tenían eran estudiantes que conocían en la escuela, los niños también tenían amigos que conocían en estos espacios extracurriculares. Sin embargo, a pesar de participar en actividades similares, los estudiantes del norte de la ciudad realizaban todas estas actividades en espacios privados que parten de un principio de exclusión. Por ejemplo, mientras que los estudiantes de Correa atendían clases que ofrecía la escuela por las tardes o que se impartían en los centros del DIF abiertos al público, los estudiantes del Walsh atendían a clases con costo o impartidas en clubes deportivos privados. Mientras que los estudiantes de Correa jugaban fútbol en el parque o la plaza central del pueblo, los estudiantes del Walsh jugaban en los parques dentro de las privadas donde vivían, por lo que las personas con las que socializaban provenían siempre del mismo contexto socioeconómico que el de sus familias. Mientras los estudiantes de Correa festejaban el Carnaval en las calles del centro de la ciudad, los estudiantes del Walsh lo celebraban en el club de raqueta Campestre, el cual es conocido como el espacio social más importante para las élites tradicionales de la ciudad, tal como se muestra en la Fotografía 1. En este club privado se realiza la debutada

³³ A pesar de que Frederickson se refería a los casos de racismo en Sudáfrica y Estados Unidos, estas dos características del racismo también están presentes en México, en el racismo hacia personas de origen indígena.

de las jóvenes de segundo de preparatoria para ser introducidas a la ‘sociedad’ cada 31 de diciembre, así como otros eventos que denotan el ‘estatus’ social de sus participantes.

Fotografía 1

Futbol en parque público



Futbol en deportivo privado



Carnaval en Plaza Grande



Carnaval en Club Campestre



Fuente: *Foursquare*; Celis (2016a, 2016b).

Sólo en casos aislados, los estudiantes del Walsh participaban en actividades extracurriculares abiertas al público (béisbol, scouts). Por lo tanto, no es sorprendente que menos de un 5% tuviera amigos de condiciones socioeconómicas distintas a la propia. Todos los estudiantes del Walsh tenían amigos de otras escuelas, pero todos ellos asistían a escuelas privadas. De hecho, los estudiantes incluso tenían dificultad de nombrar alguna

escuela pública, y lo mismo ocurrió con estudiantes de Correa, quienes no podían nombrar escuelas privadas. Los pocos espacios de encuentro entre estudiantes de las élites y estudiantes provenientes de familias con ascendencia maya, tendían a replicar condiciones de poder entre ambas y alimentan narrativas de discriminación.

3. Prejuicios fomentados por la segregación

Al no compartir espacios educativos, los estudiantes de ambas comunidades tenían muy poco conocimiento sobre realidades ajenas a la propia. En concordancia con la Teoría del contacto, podríamos afirmar que esta ignorancia hace posible que los estudiantes continúen percibiéndose con base en prejuicios.

En su mayoría, los estudiantes de comunidades maya-hablantes localizadas fuera de la ciudad tienen la preconcepción de que los estudiantes que asisten a escuelas privadas cuentan con gran riqueza, carecen de problemas y actúan con crueldad. En contraposición, los estudiantes que atienden escuelas privadas en la ciudad, imaginan que las personas que viven fuera de la ciudad padecen de pobreza, falta de educación, sólo hablan maya y se dedican principalmente a actividades de servicio para las élites. Por ejemplo, al preguntarles a los niños de Walsh acerca de las diferencias entre niños de escuelas públicas y niños de escuelas privadas, una niña de cuarto de primaria me respondió: “Las públicas dicen que saben menos que las privadas y es verdad” (Entrevista grupal 4A Walsh: 02/02/2016). Un compañero suyo añadió: “A veces no se entienden y no tienen tanta educación” (Entrevista grupal 4A Walsh: 02/02/2016). En sexto de primaria un niño afirmó: “He visto a muchos niños de escuelas públicas y todos son drogadictos” (Entrevista grupal 6B Walsh: 15/02/2016).

Estos prejuicios en ocasiones están informados por creencias racistas. En una reflexión sobre los problemas de la ciudad, los niños mencionaban que había tráfico, delincuencia y en ocasiones mencionaban el racismo. Al preguntarles, “¿Hay racismo en Yucatán?”, ellos respondían con anécdotas de experiencias de sus vidas en las que consideraban que operaba el racismo. Por ejemplo, un niño de cuarto de primaria del Walsh comentó: “Si tienes la piel morena te dicen: ‘¡oye tú negro!’” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). A lo cual su amigo añadió: “Se lo puedes decir si a él no le molesta” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). Inmediatamente una compañera lo corrigió: “A la mayoría le molesta” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). Para dar un ejemplo, otra niña de ese salón nos contó su experiencia: “Estaba caminando en la calle y había alguien redondito y moreno, y una persona más morena y más redondito le dijo ‘ese negro gordo’” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016).

La relación entre racismo y “negritud” era común en casi todos los salones. Por ejemplo, un niño de Correa comentaba: “Yo tengo un primo negro, le dicen cosas de que está negro. A veces sus amigos de la escuela lo burlan, porque está negro, que porque no es de Yucatán” (Entrevista grupal 5B Correa: 11/02/2016). En un salón de sexto de primaria del Walsh, al preguntarles si existía el racismo en Yucatán, los alumnos comentaban que entre ellos se molestaban haciendo alusión a su color de piel u origen étnico (Entrevista grupal 6B Walsh: 15/02/2016). Por ejemplo, una niña comentaba: “Cuando son racistas que te dicen negro, nigga o africano”. Algo similar afirmó otro alumno: “Le dicen chango, negro africano por molestar”; su compañera añadió: “Los tres salones de 6to lo dicen como insulto”. Estas palabras no eran utilizadas para insultar a

personas afrodescendientes sino que eran utilizadas como insulto hacia cualquier compañero haciendo referencia meramente a la obscuridad de la piel.

En otras ocasiones, el racismo lo relacionaban específicamente con ser moreno. Por ejemplo, una alumna del Walsh comentaba: “Yo conocí a una persona que fue al D.F., que es morenita, que le decían que no podía ser alguien en la vida” (Entrevista grupal 6B Walsh: 15/02/2016). En una nota similar, otro compañero añadió: “En mi otra escuela tenía un amigo que era gordito, a él le pegaban y le hacían mucho bullying porque era gordo, era chinito y moreno” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). Comúnmente, los niños relacionaban el ser moreno con características peyorativas. Por ejemplo, en quinto de primaria una alumna del Walsh comentaba: “Mi mamá se iba a escuelitas de gobierno porque hay temas de drogas entonces mi mamá va ahí, y había un niño que todos lo excluyen porque su mamá toma drogas y lo golpea. Y aparte como es morenito, todos le dicen que es negro y su papá es drogadicto (Entrevista grupal 5A Walsh: 11/02/2016). En este último testimonio se muestra como los niños asociaban las categorías de ‘negro’ y ‘moreno’ como condiciones para el rechazo.

Los insultos que los niños relacionaban con el racismo no se limitaban al aspecto físico, sino que también abarcaban la etnicidad. Un niño de sexto del Walsh afirmaba que las palabras que usaban como insulto eran “Apodos como negrita o india”, y me explicaba que indio era: “Como naco, pobre, sin clase, clase baja” (Entrevista grupal 6B Walsh: 15/02/2016). Su compañero continuó: “Indio significa que eres de baja clase, que vive en casas de cartón” (Entrevista grupal 4B Walsh: 15/02/2016). El racismo hacia pueblos indígenas fue algo que surgió inmediatamente como algo dado. El carácter peyorativo relacionado con el ser indígena era evidente en otra anécdota que compartió

una niña en ese salón: “A una niña le decían Xochimilco, como diciéndole india” (Entrevista grupal 6B Walsh: 15/02/2016). Una niña de quinto de primaria del Walsh me comentaba: “Una vez, como mi abuelita vende hipiles [...] sí tiene mucho dinero, pero va en hipil porque le gusta [...] una vez fuimos al Cinemex de Canek, porque vivimos muy cerca de allá y primero no la dejaron entrar y luego sacó su cartera y vieron que tenía billetes de 1000 y la dejaron entrar” (Entrevista grupal 6B Walsh: 11/02/2016). Por otro lado, un alumno de Correa nos compartió un caso en el que él consideraba que las personas de su misma comunidad rechazaban lo maya: “Mi tía le dice a mi abuela que el hipil es nada más para bailes y jarana.” (Entrevista grupal 5A Correa: 18/02/2016). Otra alumna, de sexto de primaria, comentaba: “Mis abuelos vieron a unas personas blancas que obligaron a unos mayas a hacerles reverencias, la semana pasada” (Entrevista grupal 6B Walsh: 11/02/2016). Desconozco la situación específica que haya llevado a esa interpretación a la niña, sin embargo, considero relevante el imaginario que la alumna construyó sobre la relación entre personas ‘blancas’ y las personas mayas pues, como se señaló en el capítulo anterior, el racismo hacia personas mayas en la región ha estado ligado a su explotación.

En ocasiones, los alumnos de Correa señalaban que también identificaban casos de clasismo en Yucatán. Por ejemplo, un niño de quinto de primaria comentaba: “Los que tienen dinero discriminan mucho a la gente pobre” (Entrevista grupal 5A Correa: 18/02/2016). En esta misma línea, una niña de otro salón me explicaba: “Los ricos, hay veces que discriminan porque los ricos tienen todo y los pobres no tienen todo lo que quieren. A veces los humillan, los culpan de ladrones y a veces los culpan que mataron a un familiar” (Entrevista grupal 5B Correa: 11/02/2016). Un niño de quinto de Correa me

comentaba: “Cuando fui a Walmart, había un Liverpool, había una muchacha que cuida a los niñitos, como ella estaba viendo ropa, sin querer los niños como son ricos entraron, y a ella no la dejaron pasar y le echaron la culpa de que los niños se perdieron. [Eran ricos] porque tenían sus bultos y estaban bien vestidos. Su mamá entro allá a comprar y como ella es su niñera vi que le dijera: 'ahorita vengo' y los niños se escaparon. No la dejaron entrar porque la vieron muy pobre” (Entrevista grupal 5B Correa: 11/02/2016).

Otros niños señalaban haber vivido ellos mismos este tipo de rechazo. Por ejemplo, una niña de cuarto de primaria de Correa nos contaba una experiencia específica, en la cual ella sintió que otros niños eran racistas hacia ella: “Cuando fui de vacaciones a Cancún, me discriminaron por mi color de mi piel. Porque soy negra y ellos eran blancos, eran de Estados Unidos. No los entendí, pero sabía que me estaban diciendo cosas, por la manera que me hablaban y me gritaban cosas” (Entrevista grupal 4A Correa: 12/02/2016). Nuevamente esta alumna no era afrodescendiente, sino que usaba la palabra ‘negra’ para hacer referencia al tono oscuro de su piel. En el mismo salón, otra niña hablaba de una experiencia similar: “Siempre que pasamos nos empieza a decir que somos gordas, que somos de otros pueblos, que no hablamos bien. Ellas eran de México y vinieron a vivir aquí. Nos dice que somos morenos, no me gusta que me discriminen” (Entrevista grupal 4, Correa: 12/02/2016).

4. Acercamientos verticales en el hogar

A pesar de percibir actos de racismo en el espacio público, el lugar más frecuente de interacción racista ocurre en casa, hacia las trabajadoras del hogar, a quienes los estudiantes se refieren como ‘muchachas’. Con tan solo algunas excepciones, los estudiantes del Walsh afirmaban que en sus casas trabajaban personas para el apoyo de la

limpieza, cocina y cuidado de los estudiantes, y la mayoría tuvieron nanas de chicos. Comúnmente, estas personas eran mujeres de origen maya que vivían en los pueblos cercanos a la ciudad, perpetuando las relaciones de servicio que –como se mostró en el capítulo anterior– han condicionado de forma vertical las relaciones hacia personas mayas en la península. La mitad de los estudiantes afirmaban que ‘sus muchachas’ vivían en sus casas entre semana y regresaban a sus pueblos los fines de semana. La otra mitad describía que trabajaban de ‘entrada por salida’, es decir, que trabajaban durante el día y regresaban a sus pueblos en las noches.

Aproximadamente entre uno y tres alumnos por salón describía tener una relación cercana con las mujeres que trabajaban en sus casas. Para algunos, ellas representaban una amiga que los acompañaba y jugaba con ellos. Por ejemplo, una niña de sexto de primaria del Walsh contaba: “Ella me ayuda a aprender a cocinar y llevamos una amistad porque me conoció desde los cinco años y yo le decía: ‘Ven a jugar a mi cuarto’” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). Otra niña del mismo salón comentaba: “Cuando mis papás salen en la noche, nos vamos a su cuarto y como ellas tienen Netflix, prendemos la tele y ponemos películas, hacen palomitas o algún postre y lo empezamos a comer viendo la tele. Igual me ayuda en mis tareas” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016). Esta relación de amistad traspasaba barreras de edad. Por ejemplo, alumna del mismo salón compartió: “Siempre juego con ella, nos poníamos a correr como si fuera una de mis amigas. Tiene 39” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016).

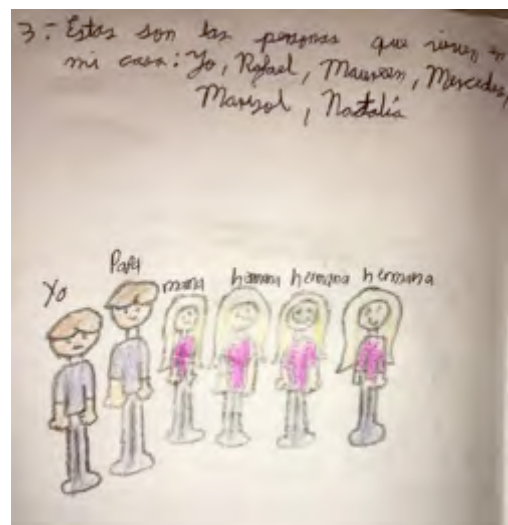
En estos casos las condiciones de contacto eran distintas que para el resto de sus compañeros. En los testimonios anteriores se muestra como en esos momentos de juego o relajación se generaba una especie de estatus similar de amistad. También en los casos en

los que los niños expresaban tener una relación cercana y de cariño con las personas que trabajaban en su casa, los padres parecían apoyar una relación entre iguales más que una relación de servicio, lo cual implicaba la primera condición ideal de contacto: apoyo institucional. Algunos padres hacían esto fomentando una relación más cercana entre la familia de las trabajadoras del hogar y su familia, creando oportunidades para que sus hijos conocieran y convivieran con las familias de las trabajadoras del hogar y formaran vínculos con ellos. Tres alumnos de quinto del Walsh afirmaron tener este tipo de relación, particularmente con los hijos de las mujeres que trabajaban en sus casas. Uno de ellos comentaba: “La que limpia en casa de mi abuelita se llama Jenni, tiene un hijo de 8, entonces para su cumpleaños siempre vamos a su pueblo y comemos pastel” (Entrevista grupal 5B Walsh: 02/02/2016).

Para otros niños, las trabajadoras del hogar representaban una figura materna. Por ejemplo, un niño de sexto de primaria del Walsh nos contaba: “Cuando la ayudaba a hacer la comida, ella me decía cosas bonitas, cuando hacía algo que me cuatrapeaba, ella me lo decía y me lo enseñaba a hacer” (Entrevista grupal 6C Walsh: 03/02/2016). En un salón de sexto de primaria, 13 de 25 alumnos afirmaban que dormían con su nana cuando eran más pequeños.

Sin embargo, a pesar de la cercanía que algunos –aproximadamente dos alumnos por salón– habían tenido con las personas que trabajaban en su casa, la mayoría no sabían su nombre completo, la

Dibujo 1



Fuente: dibujo de alumna de 6ºA, Walsh.
Transcripción: “Estas son las personas que viven en mi casa: yo, Rafael, Maureen, Mercedes, Marisol, Natalia”.

comunidad de dónde venían, o algún otro dato personal. El conocimiento de los estudiantes sobre aquellos trabajadores se reducía al servicio que les prestaban. Estas mujeres estaban invisibilizadas en su lugar de trabajo: su presencia era tan poco apreciada que no hubo ni un solo niño que las mencionara cuando yo les pregunté qué personas vivían en sus casas, tal como se puede observar en el Dibujo 1.

Por otro lado, las actitudes que los estudiantes expresaban hacia las mujeres que trabajaban en sus casas, variaba mucho de la actitud que afirmaban tener con otros adultos. Algunos describían cómo molestaban a estas mujeres, a veces de forma amistosa y a veces faltándoles al respeto: “Era muy mala con ella, de broma, iba a la tienda y me escondía detrás de la puerta y la asustaba. Luego, si se le caía algo, le decía: ‘pero que hábil’” (Entrevista grupal 6A Walsh: 03/02/2016), me explicaba una niña de 6A. Al preguntarles si harían este tipo de bromas a otros adultos, los estudiantes siempre respondían que no lo harían. La forma de relacionarse con las trabajadoras del hogar o nanas era distinta a la forma en la que se relacionan con otros adultos, pues la actitud de respeto y admiración que sentían por otros adultos no lo aplicaban a estas mujeres. Otro niño del mismo salón comentó: “Lo que más me gusta que hagan mis esclavos es que me obedezcan [...] es broma, es broma” (Entrevista grupal 6A Walsh: 03/02/2016). Detrás de esa ‘broma’ estaba la actitud de superioridad y explotación que algunos de los estudiantes asumían. Al preguntarles: “¿Qué es lo que más les gusta que hagan sus nanas o las señoras que limpian sus casas?”; los niños de sexto de primaria del Walsh me respondieron: “Que me obedezcan”; “Que no te moleste cuando estás haciendo algo”; “Que me haga la tarea”; “Que cuando esté haciendo algo no me esté ordenando que haga

cosas” (Entrevista grupal 6B Walsh: 03/02/2016). Estos testimonios muestran como los niños comenzaban a adoptar actitudes clasistas desde temprana edad.

En algunos casos, estas actitudes eran promovidas por los padres de los estudiantes. Por ejemplo, un niño me explicaba: “Yo mandaba porque le marcaba a mi papá, le preguntaba si le podía dar órdenes a la nana y contestaba: ‘sí, claro’” (Entrevista grupal 6B Walsh: 03/02/2016). Cuando yo les preguntaba a los estudiantes quién mandaba, si las nanas o ellos, casi todos los estudiantes respondían que ellos eran quienes tenían el ‘derecho’ de ordenarles qué hacer. En estos casos, los estudiantes estaban aprendiendo a socializar con personas de distinto contexto étnico y socioeconómico de forma vertical, asumiendo superioridad y autoridad sobre ellos desde la infancia.

Por otro lado, algunos estudiantes de Correa cuyas mamás trabajaban en casas en la ciudad, habían vivido este rechazo y explotación. Rosa, una niña de sexto de primaria, me explicaba cómo se sentía con la señora en cuya casa trabajaba su mamá: “A la vez me cae bien y a la vez no. Cuando vas, comienza a ser amable, ya después como que se vuelve mala. Porque el día que fuimos fue el cumpleaños de su sobrina. Ese día se supone que mi mamá no debió haber trabajado porque la invitaron, pero la pusieron a servir refresco” (Entrevistas individuales, 6° Correa: 25/11/2015). Rosa acompañó a su mamá a esa fiesta, y al preguntarle cómo le había caído la sobrina de la jefa de su mamá, me respondió: “Más o menos, es que la niña es como que sea un poco buena, pero a la vez empieza a decir cosas, que no se junten conmigo porque son malas”; “¿Quién lo decía?”, le pregunté; “La sobrina de la señora [...] A una niña que es hija de una que trabaja con ellos. A sus amigas les decía que no se junten con ella, dice que porque está fea, que está flaca” (Entrevistas individuales 6° Correa: 25/11/2015). Rosa me compartió esta historia

como un ejemplo de cómo ella percibía que estudiantes de la ciudad rechazan a estudiantes que vienen de pueblos. En este encuentro entre las hijas de trabajadoras del hogar e hijos de las personas que los contratan, Rosa vivió la actitud de rechazo que algunos estudiantes del norte han adquirido con base en las relaciones verticales que viven en casa con personas de distinto contexto socioeconómico y étnico. Rosa percibió una las formas en las que se presenta la exclusión basada en el racismo de acuerdo con Wieviorka (1994): en el impedimento de participar en ciertas relaciones sociales. En este caso, por un lado, el impedir que su mamá pudiera participar como invitada de la fiesta y fuera reducida a fungir un rol de servicio en una situación no laboral, y por el otro, el impedir que la hija de la otra señora que trabajaba en la casa pudiera jugar con los niños en la fiesta. Esta sutil forma de exclusión que impide a personas a relacionarse como iguales –a jugar como iguales, a festejar como iguales– se basa en la verticalidad con la cual personas de estos grupos alternos se relacionan. De acuerdo con Park (2000), la conciencia de las distinciones racializadas puede no estar patente en la actualidad, pero ha sido reforzada por costumbre, convención o la rutina de un orden social esperado (2000: 106). La anécdota de Rosa muestra precisamente la dificultad de modificar esta verticalidad, a pesar de que tanto su mamá y la hija de la otra señora que trabajaba en esa casa fueron invitadas, en el momento de estar ahí fueron rechazadas a participar en condición de igualdad con los otros invitados. El ejemplo muestra lo que Bracamonte y Lizama (2003) han explicado como “la interiorización de un concepto ideológico de subordinación de origen “racial” y cultural derivado del imaginario de la “servidumbre natural” que asumieron los conquistadores para calcificar a la población americana” (2003: 87).

La cotidianidad y frecuencia de situaciones como la que compartió Rosa nos invitan a cuestionarnos si las personas continúan esta dinámica porque no conocen otra forma de relacionarse con personas de grupos alternos que no sea vertical, al no haber tenido experiencias de horizontalidad. Si las únicas relaciones cercanas que los niños tienen con personas de grupos alternos son relaciones de subordinación, entonces no experimentan procesos de socialización que les permitan construir una dinámica social distinta.

De este modo, mientras no existan espacios de acercamiento horizontal entre personas de distintos contextos étnicos y socioeconómicos y mientras que los únicos espacios que existan estén basados en relaciones verticales que replican esquemas de explotación, se continuarán replicando creencias y actitudes de discriminación de generación en generación. En los siguientes capítulos se expone a mayor profundidad los prejuicios que tienen los niños, mediante el análisis de los resultados de tres talleres que se realizaron para que los alumnos tuvieran autoconciencia de los mismos. Lo anterior a causa de que, retomando a Clifford (1986), es necesario hacer explícitas nuestras presuposiciones sobre la otredad para poder cambiarlas.

Capítulo 4

Mapa de estereotipos

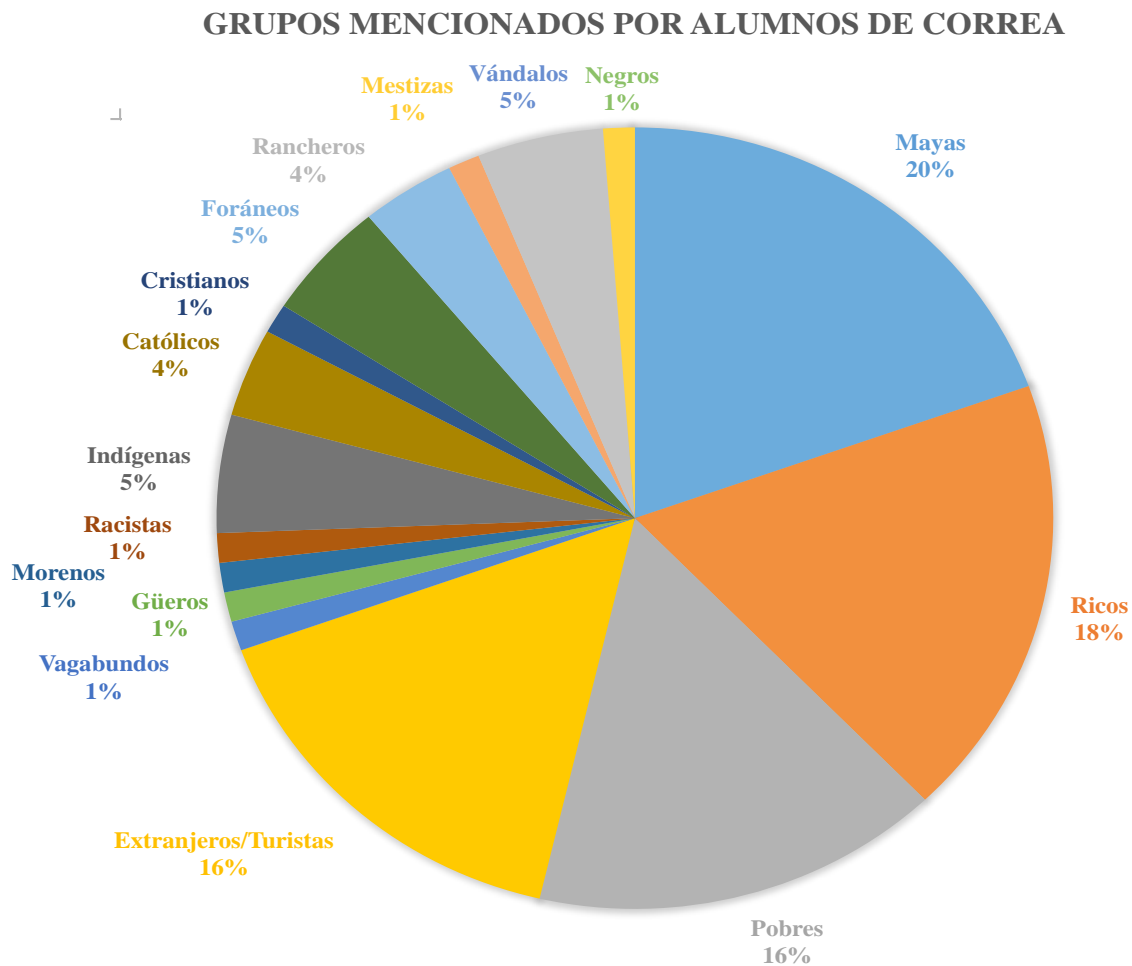
Entre gritos y risas me acerqué al grupo de estudiantes que estaba trabajando en la esquina del salón de clases. “¿Estas son las personas que viven en Mérida?”, les pregunté. “Sí, ricos, pobres, mayas y extranjeros” me contestó un alumno. “¿Y en qué parte de la ciudad viven?”; “Los ricos en la ciudad, en el norte, creo. Y los pobres en el sur”, me respondió José. Bryan lo volteó a ver, y con cara de confusión, le dijo: “Pero nosotros vivimos en el sur”. “Por eso”, le respondió José. Bryan se sonrojó y, pensativo, bajó la mirada hacia la cartulina con recortes y palabras que revelaban los estereotipos de personas que viven en su ciudad. Observé a Bryan y en su rostro pude ver el efecto que tienen los estereotipos acerca de cómo entendemos nuestra propia identidad, y con ello lo que creemos que es posible para nuestras vidas (Mapa de estereotipos, 1C Correa: 27/10/2015).

La anécdota relata un ejemplo de una de las tres actividades que realizaron los niños para facilitar un proceso de autoconciencia sobre los estereotipos presentes en su sociedad y cómo ellos los ejercen mediante sus prejuicios. Con estos talleres, busqué que los niños pudieran identificar cuáles eran sus prejuicios, las razones por las que los tienen, y en qué experiencias se sustentan. Las actividades iban de prejuicios generales hacia diferentes grupos de personas que habitan en su ciudad, a prejuicios sobre personas específicas. En el primer taller, los alumnos elaboraron mapas de Mérida, y describieron cuatro ‘tipos’ de personas que viven en la ciudad (culturalmente, socioeconómicamente o religiosamente distintos): quiénes son, cómo visten, cómo hablan, qué les gusta, qué los caracteriza, entre otros aspectos. A pesar de centrar mi análisis en los prejuicios racistas, en vez de pedirles a los niños que describieran grupos de personas que yo considerara relevantes, les preguntaba cuáles eran los grupos de personas que habitaban la ciudad que **ellos**

consideraban más importantes. Retomando a autores que defienden la agencia desde la infancia –como Rosana Podestá (2007b)–, al otorgarles esta libertad a los niños se pretendió darles espacio para expresar en sus propios términos aquellos aspectos que consideran pertinentes de su cultura. Así, al invitarlos a decidir cuáles eran los principales grupos de personas que habitan su ciudad, los niños pudieron enseñarme qué categorías consideraban relevantes para identificar y diferenciar a personas y observar si éstas se relacionaban con características ‘raciales’.

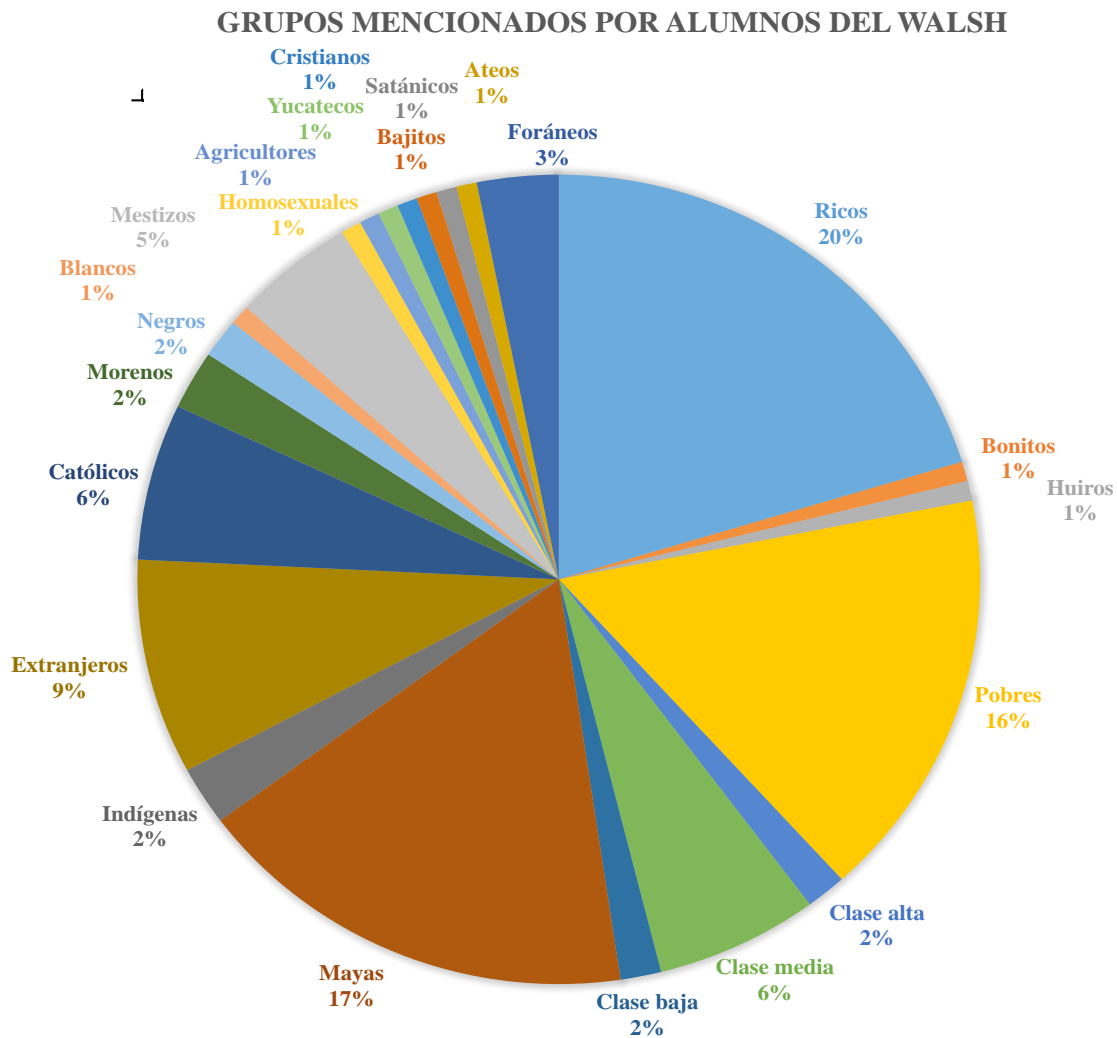
Como puede verse en las Gráficas 1 y 2, los grupos más mencionados en ambas escuelas fueron: mayas, ricos, extranjeros y pobres. Por lo tanto, es posible afirmar que la principal forma en la que los alumnos categorizan a grupos de personas en su ciudad es por su origen étnico o condición socioeconómica, y no por categorías raciales o por fenotipo. Por ejemplo, a pesar de que la identidad mestiza tiene una gran importancia a nivel nacional –como se mencionó en el primer capítulo de esta tesis–, para los niños que participaron en el proyecto de investigación no fue particularmente relevante. Tal como se muestra en las mismas gráficas, en Correa tan solo 1% de los niños lo mencionó como uno de los cuatro grupos más importantes en la ciudad, y a pesar de que se repitió un poco más en el colegio Walsh, la categoría tan sólo apareció en 5% de los mapas. Lo anterior significa que tan sólo un grupo de un salón en el caso de Correa y sólo dos grupos en dos salones del Walsh lo mencionaron como una categoría relevante para clasificar a la población del estado.

Gráfica 1.



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2.



Fuente: elaboración propia.

Como se señaló en el segundo capítulo, históricamente en Yucatán el mestizaje no se conceptualizó de igual forma que en el resto del país. En uno de los grupos, en el que sí se mencionó ‘mestizo’ como una de las categorizaciones de las personas que viven en su ciudad, las palabras que los niños usaban para describirlos eran casi las mismas que

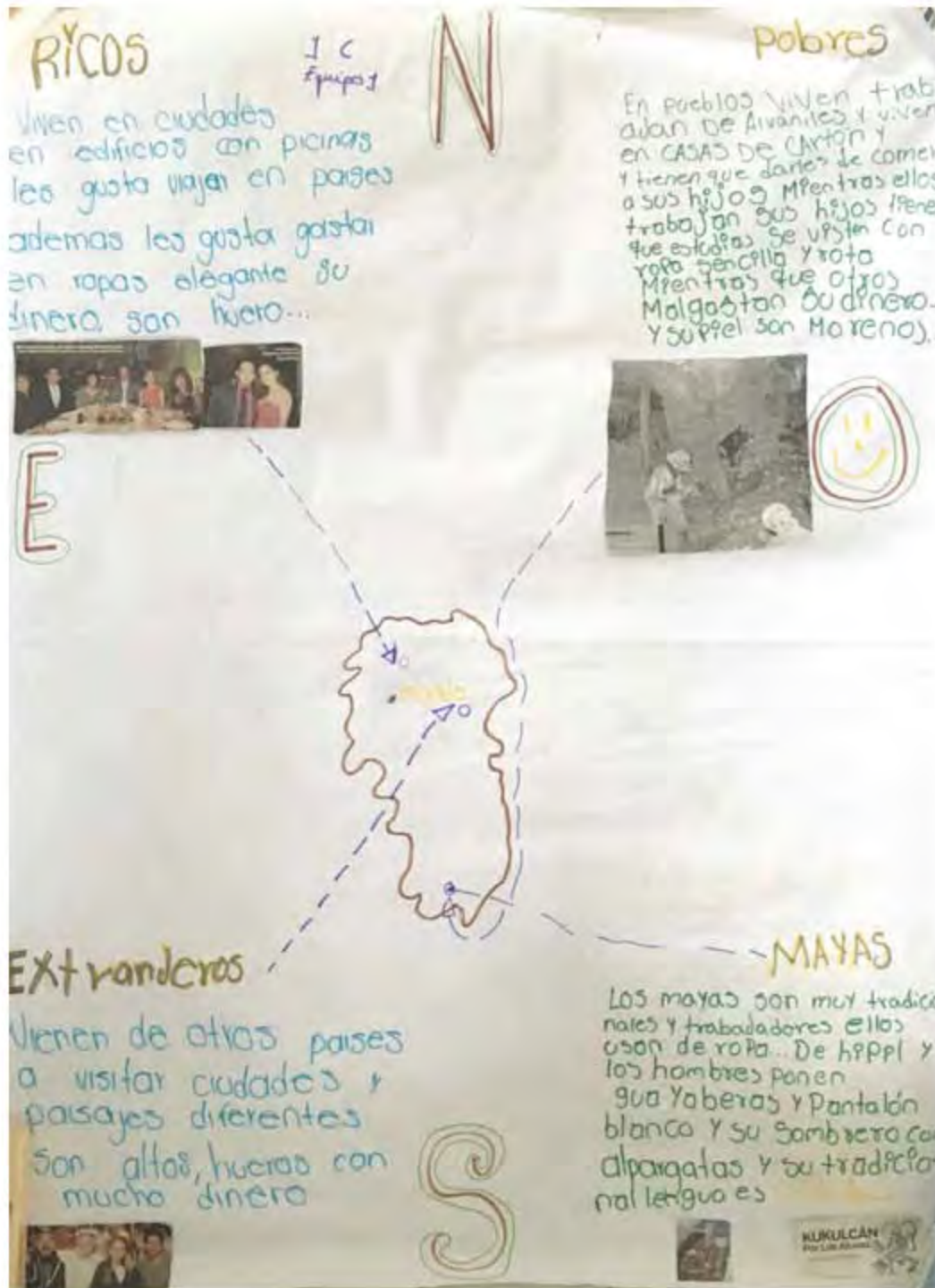
usaban para describir a los mayas. Al preguntarles cuál era la diferencia entre ambos, un niño me respondió: “Los mestizos y los mayas por lo general viven en pueblos, pero los mestizos tienen más dinero que los mayas y son más enojones que los mayas” (Mapa de estereotipos, 4B Walsh: 02/03/2016). A pesar de que este comentario coincide con la noción de mestizo en Yucatán como el maya ‘civilizado’, algunos alumnos repetían el discurso nacional del mestizaje que han escuchado a través del sistema de educación básica. Por ejemplo, al describir la historia de Yucatán, un niño de cuarto del Walsh comentaba: “Los conquistadores llegaron a Yucatán y se casaron con los yucatecos para crear otra raza” (Entrevista grupal 4B Walsh: 03/02/2016).

Asimismo, otras categorías que podrían ser consideradas como ‘raciales’ únicamente aparecen en un 1% o 2% de los casos. Esto podría señalar que para los alumnos el aspecto físico/‘biológico’ por sí mismo no figura como la forma más importante de clasificación de las personas. Sin embargo, los rasgos físicos fueron atributos que vinculaban con alguno de los cuatro grupos antes mencionados. Por ejemplo, tal como se mostrará más adelante, en ocasiones los niños usaban palabras como ‘moreno’ o ‘güero’ para describir cómo eran las personas de distintos grupos socioeconómicos. Los cruces entre condición socioeconómica, étnica y racial muestran precisamente cómo el racismo en ocasiones se presenta en relación con estas otras categorías sociales. En este sentido, coincido con Wade cuando menciona que en América Latina se piensa y vive la raza mediante condiciones de clase, género o religión (Wade, 2008: 185). Como se mencionó en el primer capítulo, para el autor (2008), las ideas raciales tienen que ver con diferencias físicas que se refieren –aunque no exclusivamente– a categorías históricas de origen colonial que generan explicaciones naturalizantes sobre la cultura (Wade, 2008:

178). Según esta perspectiva, a pesar de que la noción de ‘raza’ no se mencione explícitamente, sí puede estar presente mediante otras percepciones sobre la relación entre cultura y naturaleza. Con la finalidad de evidenciar estos cruces, limitaré el análisis de los resultados de este taller a las palabras que los alumnos utilizaron para describir los cuatro grupos más mencionados: ricos, pobres, mayas y extranjeros.

En concordancia con el imaginario generalizado que se tiene sobre la demografía de la ciudad, los niños ubicaban a los ricos en el norte de la ciudad, a los extranjeros en el centro, y a los pobres y mayas en el sur y en los pueblos fuera de la ciudad (ver Dibujo 1). Esto es particularmente importante para comprender un elemento más en la formación de la identidad y los prejuicios de los niños: la categorización de personas y de sí mismos según el lugar en el que viven de la ciudad. Tal como se evidenció en la anécdota al comienzo del capítulo, la manera en la que los niños describieron a estos grupos nos muestra no sólo el lente con el que juzgan a otros, sino también el lente con el que se juzgan a sí mismos. Siendo éste un ejemplo de cómo el proceso de formación de identidad va ligado a la relación entre lo que Allport (1979) llamaba el ‘grupo de pertenencia’ y el ‘grupo de referencia’.

Dibujo 1



Fuente: dibujo de alumnos de 1º C, Correa.

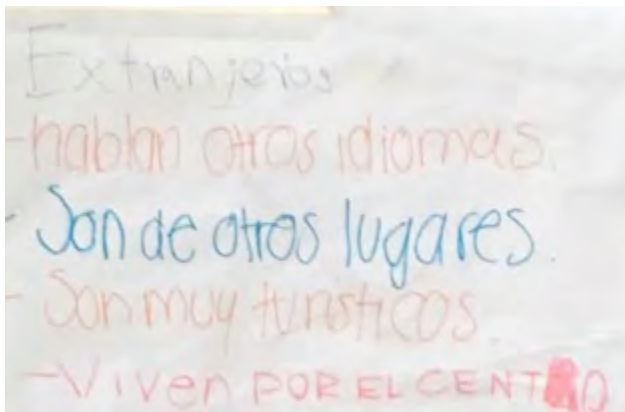
Transcripción: “Ricos: viven en ciudades; en edificios con piscinas; les gusta viajar en países; además les gusta gastar en ropas elegantes su dinero; son hueros. Pobres: en pueblos viven; trabajan de albañiles y viven en casas de cartón y tienen que darles de comer a sus hijos. Mientras ellos trabajan sus hijos tienen que estudiar. Se visten con ropa sencilla y rota, mientras que otros malgastan su dinero. Son morenos. Extranjeros: vienen de otros países a visitar ciudades y paisajes diferentes. Son altos, hueros, con mucho

dinero. Mayas: son muy tradicionales y trabajadores, ellos usan ropa de hipil, y los hombres ponen guayaberas y pantalón blanco, su sombrero con alpargatas y su tradicional lengua es maya”.

1. Extranjeros

Empecemos el análisis con el grupo con menos repeticiones dentro de los cuatro más mencionados: ‘extranjeros y turistas’. Cabe mencionar que en ninguna otra ciudad donde se ha realizado este taller mediante Fundación SHARE³⁴, se había mencionado ‘extranjeros’ como un grupo de personas que habitan la ciudad. Aquello puede reflejar la importancia del turismo en el estado, pero también la creciente importancia que tienen los llamados expats (expatriados) en la ciudad. Si bien este dato no es particularmente relevante para el objeto de análisis de esta tesis, podría ser retomado por otros proyectos de investigación.

Dibujo 2



Fuente: dibujo de alumnos de 1ºB, Walsh.
Transcripción: “Extranjeros: hablan otros idiomas; son de otros lugares; son muy turísticos; viven por el Centro”.

De los alumnos de Correa, el 41% de los niños mencionó que los extranjeros son ricos, un 35% consideró que son güeros, claros de color o blancos, un 24% cree que hablan idiomas extranjeros y un 18% cree que son malos. Otras palabras mencionadas con menor frecuencia

apuntaron a que viven en el centro, que tienen casas grandes y bonitas, que son

³⁴ Esta actividad se ha realizado con niños y jóvenes de 23 comunidades educativas: en Ambon, Indonesia; en la Ciudad de México, México; y en Florida, Estados Unidos.

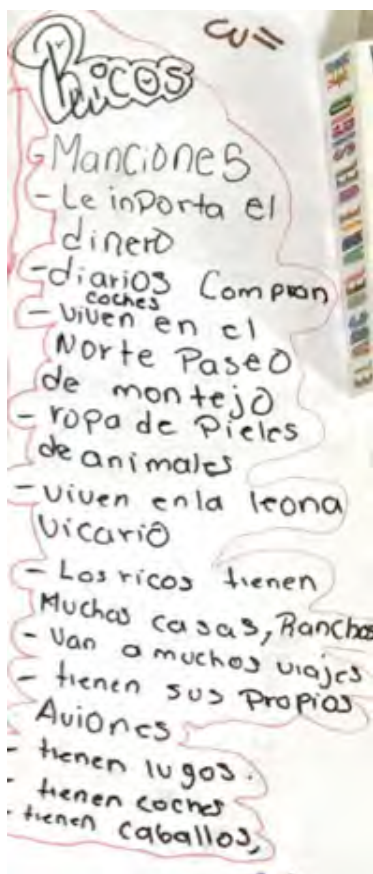
presumidos, que trabajan en empresas y que son amables, (tal como se puede observar en el Dibujo 2).

De los alumnos del Walsh, un 32% de los niños consideran que hablan idiomas extranjeros, un 16% cree que son ricos, y otro 16% los reconoce como güeros o blancos. Otras características mencionadas con menor frecuencia señalaron que viven en hoteles, que les gusta viajar, que trabajan en restaurantes y hoteles, que viven en el norte, que guardan costumbres de su lugar de origen, que son amables y que viven en el centro. Lo más significativo para el análisis acerca de narrativas racistas desde la infancia puede ser la relación que establecían los alumnos entre el ser extranjero y el grupo que consideraban como 'ricos', pues señala como se asocia la prosperidad y el privilegio con el origen étnico.

2. Ricos

Los alumnos de Correa describieron al grupo que llamaban 'ricos' de forma muy general, y en ocasiones sus descripciones tendían a ser fantasiosas. Por ejemplo, escribiendo, como se muestra en el Dibujo 3, que 'los ricos' viven en mansiones, tienen aviones, y no tienen problemas. En algunas ocasiones los describían como 'discriminadores'. Para detallar su forma de ser, un alumno de primero de secundaria me comentaba: "Discriminan a los pobres"; "Algunos son buena onda, te dicen: 'qué onda pobre, ven a comer a mi casa'" (Mapa de estereotipos, 1C Correa: 27/10/2015).

Dibujo 3



Fuente: dibujo de alumnos de 1ºC, Correa.

Transcripción: "Ricos: mansiones; le importa el dinero; diario se compran coches; viven en el norte Paseo de Montejó; ropa de pieles de animales; viven en la Leona Vicario; los ricos tienen muchas casas, ranchos; van a muchos viajes; tienen sus propios aviones; tienen lujos; tienen coches; tienen caballos".

A modo general, un 38% de los alumnos de Correa describió que los ricos viven en la ciudad, un 29% que viven en una mansión y un 33% que viven en el norte, sin especificar colonia u privada. Un 24% consideró que trabajan como profesionistas (doctores, abogados, ingenieros), otro 24% que hablan español y otro 24% que son *creídos*. Otras descripciones señalaban que son blancos, güeros o claros de color, visten ropa de marca y trabajan en empresas o son empresarios, y que viajan mucho. En estos casos, los alumnos de Correa asociaban la riqueza con un color de piel y con la referencia a lenguas extranjeras a pesar de no ser extranjeros, ejemplo del cruce entre etnia, 'raza' y clase.

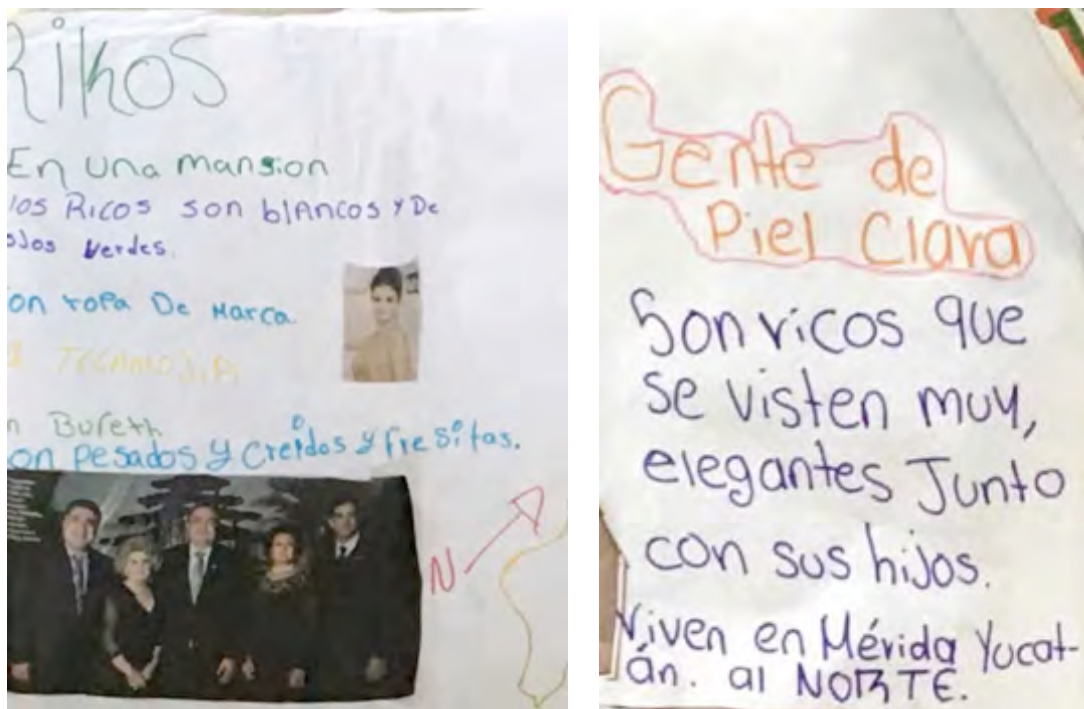
A diferencia del modo generalizado de describir a personas 'ricas' que tenían los alumnos de Correa, los alumnos del Walsh describieron muy detalladamente a dicho grupo. Un 37% de los niños de esa escuela mencionó que viven en mansiones, otro 37% que viven

en privada y un 23% que viven en el norte de Mérida. Además, el 57% de los niños consideró que se distinguen por llevar ropa elegante o de marca, un 26% que son fresas, y un 27% que son presumidos. Un 17% señaló trabajan en empresas grandes y otro 17% que son dueños de empresas. Otras palabras mencionadas con menor frecuencia se

referían a servicios del hogar (como choferes, muchachas y mozos), a que son buenos, a que les gusta comprar, que son güeros, que no trabajan, que hablan idiomas extranjeros, que son empresarios y que son profesionistas.

Específicamente, los alumnos del Walsh describían que los ricos vivían en los clubes de golf cercanos a la ciudad. En palabras de un niño de cuarto de primaria: “En el country, en la ceiba, en terrenos grandes, en privadas” (Mapa de estereotipos, 4C Walsh: 01/03/2016). Adicionalmente, los alumnos del Walsh describían actividades específicas que realizaban las personas que consideraban ricas. Por ejemplo, otro alumno de cuarto de primaria me explicaba: “Normalmente juegan a bingo para ganar más dinero y a veces apuestas” (Mapa de estereotipos, 4A Walsh: 01/03/2016). Los niños también identificaban que las personas de este grupo utilizaban su dinero para obtener un trato distinto. En un salón de sexto de primaria, un grupo mencionó que tenían ‘mayor acceso’ a cosas. Al preguntarles a qué se referían me respondieron: “Si en un lugar hay mucha fila, pueden pagar para pasar primero”; “Como son buen partido, los tratan mejor”; “Como ven que tienen mucho dinero, se aprovechan de eso”; “Cuando te para la policía, te vas más rápido de ahí porque le pagas al policía” (Mapa de estereotipos, 5A Walsh: 02/03/2016). En estas descripciones, los alumnos no sólo describían el privilegio que gozan personas con dinero (a los cuales asocian con fenotipo específico), sino también los abusos de poder en los que pueden ocurrir dada su condición socioeconómica, como se muestra en el último comentario. Adicionalmente, estos privilegios se asociaban con la blanquitud, como lo muestran las imágenes en el Dibujo 4.

Dibujo 4



Fuente: dibujo de alumnos de 1ºA, Correa.

Transcripción: “Ricos: en una mansión; los ricos son blancos y de ojos verdes; con ropa de marca; con tecnología; con buffet; son pesados y creídos y fresitas”. “Gente de piel clara; son ricos que se visten muy elegantes junto con sus hijos. Viven en Mérida, Yucatán, al norte”.

A pesar de que la mayoría de los alumnos del Walsh mencionaron identificarse con el grupo de ‘Clase media’ (cuando estaba presente ese grupo en el mapa), algunos alumnos identificaban el grupo de ‘Ricos’ como su ‘grupo de pertenencia’, identificándose con las características que asociaban con estos grupos. Por ejemplo, en un salón de primero de secundaria los alumnos comentaban: “Son bonitos, buena onda, buena vestimenta, buena casa, que viajan y que tienen buena escuela”; “¿Qué es una buena escuela?”, yo les pregunté; “Así como ésta, que somos todos guapos”, me respondió un alumno; “Buena educación, buenos maestros, buenas instalaciones”, añadió una compañera; “¿Y qué es buena vestimenta?”, les volví a preguntar; “Que usa Abercrombie, Gucci, Gap”; “¿Y qué

es gente bonita?”, añadí; “Así como nosotros”, me respondió una niña (Mapa de estereotipos, 1A Walsh: 18/11/2015).

3. Pobres

La referencia a un sistema de clase racializado también estaba presente al describir al grupo de personas que clasificaban como ‘Pobres’. A modo general, en el caso de Correa, un 38% de los niños dijo que viven en pueblos, un 48% describió sus casas hechas de materiales como paja, cartón y palos. Un 38% consideró que trabajan en oficios como la agricultura, la albañilería y el trabajo doméstico. Además, un 38% dijo que las personas que son pobres visten con ropa sucia y rota, y un 24% manifestó que eran amables. Otras características mencionadas fueron que hablan maya, que visten de hipil y guayabera, que son morenos, que trabajan en las calles y que viven en el sur.

Los alumnos de Correa también hablaron de la relación que las personas de este grupo tenían con personas ‘ricas’. En 1C los alumnos comentaban: “Hacen todo lo que puedan para conseguir trabajo, aunque los maltraten”; “Muchos pobres trabajan con los ricos y los maltratan, les pegan”; “¿Cómo los maltratan?”, les pregunté; “Si ya terminó de trapear, botan algo para que lo vuelva a trapear”, me respondió un niño; su compañero añadió: “Termino de chambear a las 8 y el rico dice vas a seguir chambeando”. Otra compañera agregó: “Les pagan menos”; “Cuando no les gusta la comida a los ricos, los botan” (Mapa de estereotipos, 1C Correa: 27/10/2015).

Dibujo 5



Fuente: dibujo de alumnos de 1º C, Correa.
Transcripción: “Pobres: en pueblos viven y trabajan de albañiles, y viven en casas de cartón y tienen que darles de comer a sus hijos mientras ellos trabajan sus hijos tienen que estudiar. Se visten con ropa sencilla y rota mientras que otros malgastan su dinero. Son morenos”.

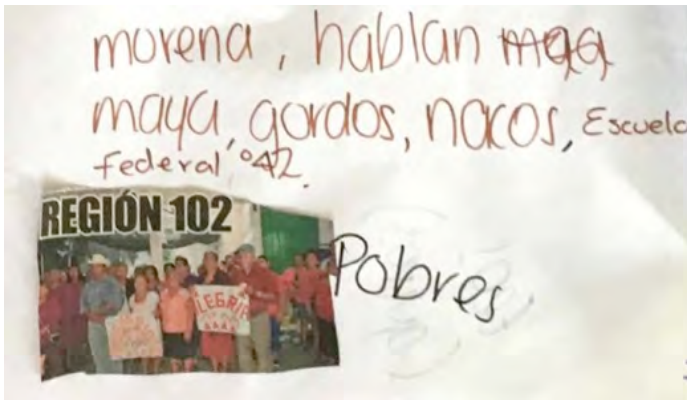
Por otro lado, los alumnos del Walsh hacían referencia a este grupo con palabras alusivas a la relación de servicio que asociaban con este grupo o mediante palabras despectivas. A modo general, un 31% de los niños dijeron que viven en pueblos y un 20% describió sus casas como pequeñas, sin especificar de qué materiales estaban hechas como lo hicieron los niños de Correa. Un 20% señaló que hablan maya, un 20% que visten con ropas rotas y sucias, un 20% consideró que trabajan en la calle y un 29% creía que son humildes. Al preguntarles a qué se referían con la palabra ‘humilde’, los niños respondían:

“Humilde, agradecida y agradable”, “Agradecidos cuando les dan algo” (Mapa de estereotipos, 4C Walsh: 01/03/2016). La referencia a humildad iba acompañada de actitudes de lástima. Por ejemplo, al preguntarles a los alumnos de quinto grado cómo es su comportamiento, una niña simplemente me contestó: “Triste” (Mapa de estereotipos, 4B Walsh: 02/03/2016). Un compañero suyo añadió: “Ellos no hacen mucho para divertirse” (Mapa de estereotipos, 4B Walsh: 02/03/2016). La opinión de que las

personas en situación de pobreza no podían disfrutar lo que hacían, a diferencia de personas ‘ricas’, se repitió en otros grupos. Un alumno de sexto de primaria me explicaba: “A veces no por diversión, pero por la calidad de vida que tienen salen a trabajar.” (Mapa de estereotipos, 6A Walsh: 02/03/2016).

Otras características que fueron mencionadas con menor frecuencia fueron las siguientes: que viven en la calle, que están sucios, que no van a la escuela, que viven en el centro, que no trabajan, que son buenos y que visten de hipil y guayabera. Un niño de cuatro de primaria mencionó: “Algunos viven en casas bien feas y otros viven en las calles” (Mapa de estereotipos, 4A Walsh: 01/03/2016). Las referencias a las condiciones de vida de personas en pobreza se basaban en sus propias experiencias. Por ejemplo, un grupo describió que los pobres vivían en Progreso (Mapa de estereotipos, 4B Walsh: 02/03/2016), lugar donde la mayoría de los niños del Walsh pasaban el verano. Estas

Dibujo 6



Fuente: dibujo de alumnos de 1ºA, Walsh.
Transcripción: “morena, hablan maya, gordos, nacos, escuela federal #42. Pobres”.

sexto de primaria mencionó que tenían distintas actitudes. Al preguntarles cuáles eran estas actitudes un niño me respondió: “Groserías”; su compañero añadió: “Dicen palabras

referencias demuestran cómo los niños, con base en su experiencia, otorgan sentido a su mundo; lo que Corsaro (2015) llamó reproducción interpretativa.

Algunos alumnos del Walsh definían este grupo como *distinto* a ellos. Un grupo de

diferentes como ‘simón’, chale, cosas mayas”; y otro compañero dijo: “Hacen huelgas por personas que matan o que las han arrestado porque viven en escasos recursos y hacen cosas malas” (Mapa de estereotipos 6A Walsh: 02/03/2016). Esta última afirmación refleja cómo los niños perciben que las clasificaciones de personas por origen color de piel, cultura o lengua –como se muestra en el Dibujo 6-, determinan el acceso a oportunidades económicas y a derechos básicos en América, como argumenta Navarrete (2016: 87).

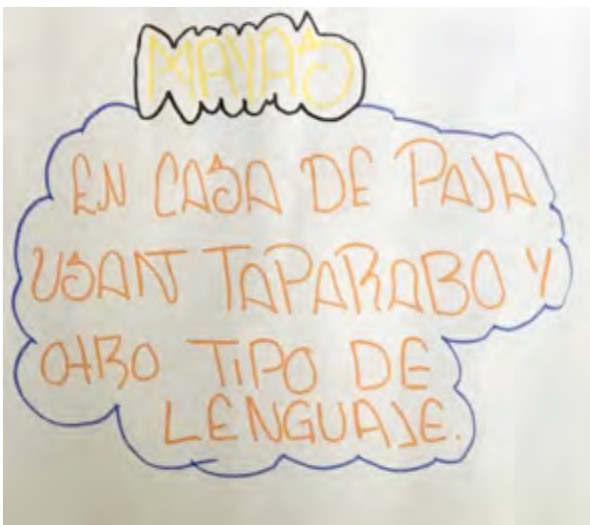
A pesar de usar palabras despectivas como ‘naco’ para describir a personas en condición de pobreza –tal como se muestra en el Dibujo 6–, la desvalorización de atributos morales e intelectuales en relación con nociones de etnia, clase y ‘raza’ fueron aún más notorios en la descripción del grupo que clasificaban como ‘maya’.

4. Mayas

La mayoría de las características que usaban los niños para describir a grupos pobres se repetían al describir al grupo que clasificaban como maya. Las características de los grupos de mayas y pobres descritas por alumnos de Correa son tan similares que pareciera que describen al mismo grupo. Por ejemplo, el 38% de los alumnos mencionó que las viviendas de los mayas estaban hechas de materiales como paja, cartón o palos. Un 38% creía que se dedican a trabajar en oficios como la agricultura, la ganadería y la artesanía. Un 48% los consideraba maya hablantes, el 43% que son amables, y un 38% pensaba que visten de hipil y guayabera. Otras palabras que se repitieron fueron que eran pobres, que viven en pueblos, que viven al sur, que son morenos y que son humildes. Las palabras que diferían eran que los mayas festejan tradiciones, visten taparrabos, comen maíz y frijol y son salvajes. Esta última palabra puede estar asociada al imaginario que se

construyó sobre los mayas después de la Guerra de Castas. Sin embargo, la combinación de las palabras salvaje y humilde parecía hacer referencia a lo que Ter Ellingson (2001) ha llamado el mito del buen salvaje. El autor propone que con base a la glorificación que hizo Rousseau en el siglo XVII de la noción de salvaje se construyó el mito del ‘buen salvaje’ como aquel que vive más allá de tiempo, en armonía con la naturaleza, puro e incorrupto por la modernidad. Según Todorov (1991: 315), en aquel imaginario, uno de los principios que rige la vida del buen salvaje es el minimalismo económico y social, por lo que la pobreza y humildad van asociadas con el imaginario del indígena. Asimismo, en las descripciones de los alumnos puede constatarse la siguiente afirmación de Castellanos (1998): “los estereotipos negativos de los indios, así como las relaciones de desigualdad, son herencias que perduraron en el imaginario social y que se expresan en situaciones cotidianas y de conflicto” (1998: 24).

Dibujo 7



Fuente: dibujo de alumnos de 1ºC, Correa.
Transcripción: “en casa de paja; usan taparrabo y otro tipo de lenguaje”.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los alumnos de Correa consideraban el ser maya como algo ajeno a la modernidad. Al preguntarles: “¿No existen mayas hoy en día?”, los niños me respondieron: “Los más viejitos”; “Mis abuelitos”. Al preguntarles, “¿Por qué dejaron de ser mayas?”, los niños de quinto de primaria me respondieron: “Porque los españoles llegaron”; “Nuestros bisabuelos sí son

mayas pero mis abuelos no porque cuando llegaron los españoles se casaron con algunas mestizas” (Mapa de Estereotipos, 5B Correa: 10/03/2016). Estos últimos comentarios muestran precisamente el éxito del proyecto del mestizaje al negar la diversidad étnica del país y mediante los programas de educación nacional mencionados en el segundo capítulo.

Para los alumnos de Correa, los mayas, y a modo general los pueblos indígenas, eran vistos como grupos prehispánicos. Por ejemplo, en quinto de primaria de Correa pusieron como grupo a los ‘Indios’; al preguntarles: “¿Cómo son los indios?”, los niños respondieron: “Son morenos, tienen diferentes costumbres, vestimenta distinta, andan en caballos con flechas, usan penachos” (Mapas de Estereotipos, 5B Correa: 10/03/2016). En cuarto de primaria describían a los ‘Indígenas’ de forma similar: “usan taparrabo, sin camisa, usan lanza, se dedican a la siembra, las mujeres usan hipil”. Al preguntarles sobre su comportamiento, los niños de este salón me respondieron: “Son salvajes, son agresivos”, un compañero añadió: “Tienen mucha riqueza, tienen oro, pero no saben cuánto vale” (Mapas de estereotipos, 4A Correa: 10/03/2016). Estos comentarios coinciden con los hallazgos de Cardoso de Oliveira (2007) con su trabajo con niños de pueblos originarios en Brasil:

El análisis de estos trabajos demostró lo que en su época constituyó para mí una sorpresa (1957) que la mayor parte de ellos hablaba de un indio abstracto, “con arco y flecha”, que adoraba al sol y a la luna, es decir, el “indio” presente en los libros de texto; los pocos alumnos que llegaron a mencionar a los tere na lo hicieron utilizando términos como “bugres” (el equivalente local de “caboclos”), “decadentes”, “mezclados”, “alcohólicos”, etc., siempre comparándolos con “los indios verdaderos”, ciertamente extraídos de las lecciones de su profesora. Pero el hecho más

significativo de este episodio fue que los tres alumnos terêna –residentes de Duque Estrada– reaccionaron como si no tuvieran relación con el asunto, escribiendo prácticamente lo mismo que sus compañeros (aunque con mucho menor entusiasmo) (Cardoso de Oliveira, 2007: 76).

En el caso de los alumnos del Walsh, el 34% de los niños dijeron que los mayas viven en pueblos y un 17% describió sus casas hechas de materiales como paja, palos o piedras. El 31% señaló que habla maya y un 26 % que visten con hipil y guayabera. Además, un 20% los describió como pobres y un 23% reconoció que trabajan en oficios como la agricultura, la ganadería y las artesanías. Al igual que al grupo que clasificaban como pobres, describían a los mayas como morenos y humildes, nuevamente asociando la palabra con el fenotipo de estos grupos. Por ejemplo, una niña de cuarto comentaba: “La personalidad de los mayas es muy buena, son muy gentiles y normalmente son muy nobles” (Mapa de estereotipos, 4A Walsh: 01/03/2016). Algunas de las características que no mencionaron para describir a personas en condición de pobreza pero sí para describir a poblaciones mayas fueron que tienen sus propias tradiciones, lo cual fue repetido un 23% de las veces, y un 20% pensaba que creen en dioses. Otras características mencionadas con menor frecuencia eran que hacen rituales y que comen comida típica. Adicionalmente, los alumnos también relacionaban el maya con ‘religión’. Un alumno me explicaba: “Por ejemplo, un católico no es igual a un maya porque ellos hacen rituales porque según ellos eso hace que haya cosechas o lluvias” (Mapa de estereotipos, 6A Walsh: 02/03/2016).

Por lo general, los niños del Walsh no describían características específicas sobre los mayas. Por ejemplo, al preguntarles qué hacen o a dónde van los mayas, un niño me

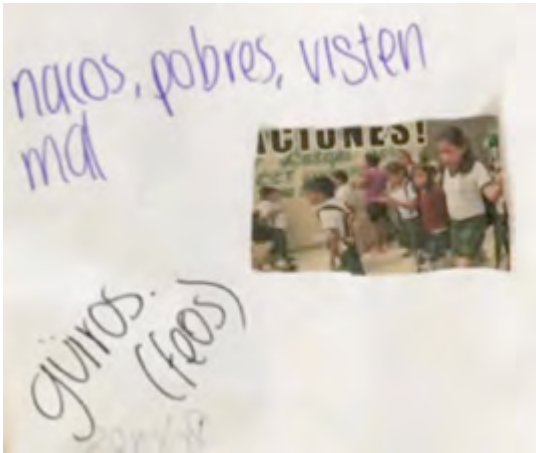
respondió: “Se quedan en sus casas y ahí son felices” (Mapa de estereotipos, 5A Walsh: 07/03/2016).

Las descripciones que hacían de ellos estaban típicamente informadas por lo que habían visto en clase o incluso en películas. Por ejemplo, un niño de cuarto de primaria me explicaba que los mayas tienen una vida difícil porque: “Tienen que ir a cazar animales. ¿Ya vieron la película de Apocalipto? Hay más tipos de mayas que no les caen bien otros tipos de mayas y quieren conquistar su territorio” (Mapa de estereotipos, 4B Walsh: 02/03/2016). Al preguntarles cuál era su personalidad, un alumno de sexto respondió: “Un poco salvajes, con sus lanzas” (Mapa de estereotipos, 6A Walsh: 02/03/2016). Estas respuestas parecían hacer referencia a los mayas prehispánicos, que como se repasó en el primer capítulo, coincide con la conceptualización de lo indígena desde la revolución a nivel nacional. Por lo tanto, podríamos ver reflejado en los idearios de los niños el triunfo del discurso que asocia a lo indígena con la antigüedad e invisibiliza a las poblaciones indígenas actuales.

Al preguntarles qué los distinguía hoy en día, un niño me respondió: “Su acento indígena, cuando ves una plática en el idioma maya” (Mapas de estereotipos, 6 C Walsh: 02/03/2016). En cuarto de primaria un alumno respondió que su apariencia era “Deforme”; al preguntarles cómo era su personalidad un compañero suyo comentó que era: “Morenos y negros” (Mapa de estereotipos, 4C Walsh: 01/03/2016), asociando el fenotipo con el carácter. En algunas ocasiones, los niños hacían afirmaciones explícitamente peyorativas relacionadas con el aspecto físico. Por ejemplo, un niño afirmó: “[A los indígenas] los hace feos su trabajo, por el sol se manchan, se vuelven más morenos” (Mapa de estereotipos, 5A Walsh: 07/03/2016). Esta afirmación pone en

evidencia la creencia generalizada en los niños de que la tez clara está asociada con belleza y, como veremos más adelante, con bondad, mientras que la tez morena es considerada algo indeseable.

Dibujo 8



Fuente: dibujo de alumnos de 1°A, Walsh.
Transcripción: “nacos, pobres, visten mal.
Güiros (feos)”.

En un grupo utilizaron una palabra común en Yucatán para despreciar a personas: ‘güiros’, como se muestra en el Dibujo 8. Para describir este grupo los alumnos de primero de secundaria del Walsh comentaron: “Son nacos, pobres, visten mal, son huiros, o sea feos, y van a escuelas de gobierno”; “¿Dónde viven?”, les pregunté; “En la parte suroeste del estado”, me

respondió un alumno; “Son religiosos”; “Hablan aporreado”, añadió un alumno (Mapa de estereotipos, 1A Walsh: 18/11/2015).

Al preguntarle a una de mis entrevistadas adultas cuál era el significado de la palabra ‘güiro’, ella me respondió: “Es un indio que quiere ser mestizo pero por su fenotipo las demás personas saben que no es mestizo, es un indio [...] es el indio que esta en la ciudad, esta viviendo como una persona de la ciudad pero las demás personas dicen que es un huiro porque es de pueblo [...] es como una persona usa de marca o que tiene buen coche, pero la gente le dice ‘ay no seas güiro’, nada que ver que esté usando ropa de marca y coches lujosos porque se le ve en la cara” (Entrevista a Gabriela Brenes: 09/08/2016). Nótese que la palabra güiro se asemeja a la plabra güero, es decir un güiro es una persona que quiere ser güero pero no lo puede ser por su origen étnico. El querer

ser güero no sólo tiene que ver con la apariencia física, sino, como se muestra en los mapas de personas ricas, los niños asocian el ser güero con el bienestar económico. La existencia de esta palabra, 'güiro', evidencia el racismo en la ciudad pues en ella se mira con claridad cómo las características peyorativas relacionadas con apariencia y etnia son inescapables, esenciales. Para las personas que usan ese término, detrás de esa palabra esta la creencia de que aunque uno cambie de estilo de vida, nunca llegará a ser parte de la élite, e incluso si una persona indígena llega a prosperar económicamente será criticado por ello pues ha dejado de 'ocupar su lugar' pero su 'naturaleza' sigue siendo la misma.

5. Consideraciones generales

Las descripciones de estereotipos no únicamente variaban por escuela, sino también según el grado. En Correa, los alumnos de cuarto año ofrecieron información menos detallada que el resto de los grupos, haciendo referencia a dónde viven, a qué se dedican y qué idioma hablan. Los niños quinto año comenzaban a hacer más alusiones a la apariencia física, describiendo a los grupos como güeros o morenos. Los niños de sexto hacían mayor énfasis en aspectos del comportamiento, y los alumnos de primero de secundaria se hacían burlas entre ellos, y entre sus descripciones había más diversidad. Por otro lado, en el Walsh los niños de cuarto año fueron más detallados en sus descripciones al mencionar, por ejemplo, nombres de las colonias, las escuelas y los pueblos. En quinto, los alumnos comenzaban a mencionar con más detalle el aspecto físico y el comportamiento, y los alumnos de sexto hicieron descripciones más generales, pero reforzando más la distinción entre clase baja, media y alta. Por su parte, los alumnos de primero de secundaria se identificaron directamente con el grupo de los ricos a través de la escuela a la que asisten o el lugar en donde viven, y utilizaron palabras despectivas

como 'nacos' y 'güiros'. Las creencias racistas fueron aún más evidentes en descripciones que los niños hacían sobre personas específicas.

Esta actividad permitió a los niños hablar a modo general sobre los estereotipos presentes en su sociedad. Mediante sus descripciones fue notoria la relación entre aspecto físico, étnia y clase, demostrado, como lo señala Wade, que el racismo se ejerce mediante discursos racializados acerca de la clase y cultura. En ambas escuelas, los alumnos relacionaban la tez y cabello claro con riqueza, y la tez y cabello oscuro con pobreza. Adicionalmente, relacionaban las categorías de 'indígena' o 'maya' con pobreza, antigüedad, humildad y salvajismo, reflejando con ello el discurso nacionalista de la glorificación de la identidad indígena prehispánica, la marginalización y el desprecio hacia las identidades indígenas modernas. El impacto que estas creencias identitarias poseen en las actitudes de los niños fue más evidente al permitirles compartir los juicios que realizan sobre personas individuales, tal como se muestra en los siguientes dos capítulos.

Capítulo 5 Selección de amigos

Sentados en medio círculo, observábamos en la pared una foto de una niña de tez morena. “¿Quién puso que les gustaría ser amigos de esta niña?”, les pregunté. Al ver que nadie levantó la mano, les pregunté por qué no. Lucía me respondió con expresión de disgusto: “No me llevaría bien con ella” mientras movía la mano de lado a lado, alejándola de su cuerpo. Al preguntarle por qué, comentó al grupo: “Es que no es mi estilo. A mí no me gusta llevarme con gente así.” Sus compañeros inmediatamente se comenzaron a reír y la molestaban diciéndole: “qué especial”. Lucía inmediatamente corrigió su comentario: “Me daría lo mismo hablar con ella, pero no me llevaría con ella”. Cambiamos a la siguiente foto que mostraba a una niña de tez clara. Esta vez todos los alumnos levantaron la mano cuando les pregunté si querían ser amigos de esta niña. Al volver a cambiar la foto nuevamente apareció proyectada en la pared otra niña sonriente de tez morena y tan sólo un par de alumnos levantaron la mano. Lucía volvió a comentar con el grupo: “No es por racista, pero no me gusta llevarme con ese tipo de gente. Con gente de escasos recursos. Porque siento que no congeniaríamos, porque a mí me gusta hacer tal cosa e ir a tal lugar y a esa persona puede ser que no” (Selección de amigos, 1C Walsh: 18/11/2015).

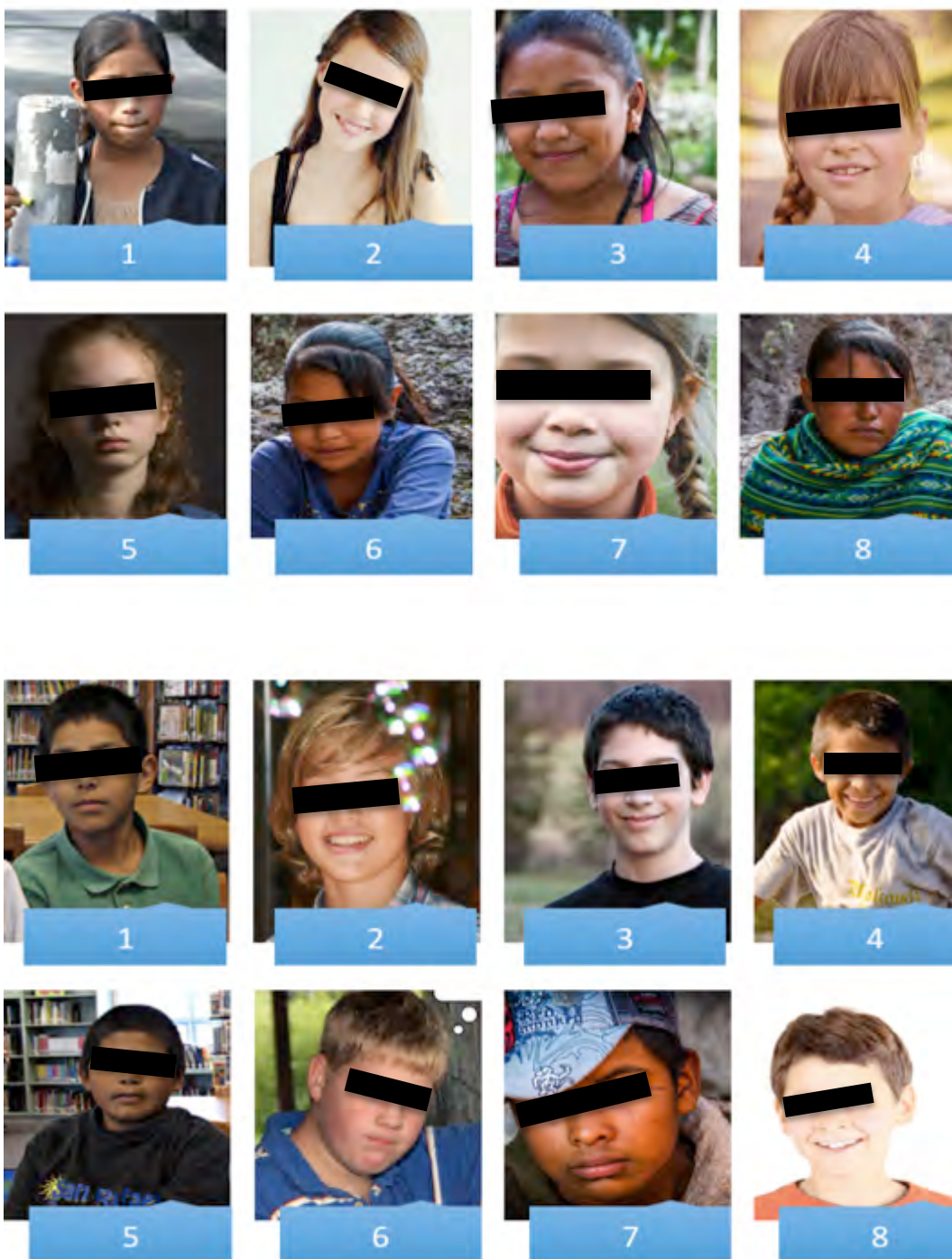
El taller al que hace referencia la historia consistió en escoger amigos y describir su forma de ser con base en fotos de niños. En cada salón se mostraron ocho fotos de niñas y ocho fotos de niños. La mitad de los niños en las fotos tenían tez morena y la mitad de tez clara, y al menos un niño y una niña de tez clara y una de tez morena tenían expresión seria (ver Fotografía 1 y Gráfica 1). Cada alumno debía referirse en una hoja a dos niñas y dos niños con los que le gustaría ser amigo o amiga, y a un niño y una niña con los que no les gustaría relacionarse. Después, se les fue enseñando cada foto una por una y los alumnos debían escribir dos palabras que describieran el carácter o estilo de vida del niño o a la niña en la foto. Posteriormente, se revisaron los resultados con todo el grupo, preguntándoles por qué se habían seleccionado a ciertos amigos en vez de a otros, y el significado de las palabras que cada quién utilizó para describir a la persona en cada foto.

A diferencia del experimento con muñecos realizado por los psicólogos estadounidenses Kenneth y Mamie Clark –y posteriormente replicado por la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en México, en el año 2011–, en este taller se intentó que fueran los niños quienes atribuyeran palabras a las imágenes para no guiar sus respuestas y poder conocer aquello que ellos consideraban relevante al juzgar a alguien por sus apariencias, respetando nuevamente su agencia y dándoles el espacio necesario para que dieran a conocer el sentido que ellos estaban construyendo en su cultura de pares –en vez de asumir que los niños son meramente un reflejo de la cultura de adultos como lo hacen los estudios mencionados anteriormente–. Mediante esta actividad se evidenciaron las valoraciones que se tenían de las apariencias físicas e incluso identidades étnicas que se dejaban ver en las fotografías mediante la vestimenta de los niños, así como la asociación que hacían entre éstas y las cualidades morales o atributos de estilo de vida.

Las fotos fueron seleccionadas de una plataforma abierta en línea para compartir fotos llamada *Flickr*. Se puso énfasis en que las fotos mostraran, sobre todo, las caras de los niños asegurando que el lugar donde estuvieran los niños fuera similar entre los niños de distinta apariencia. Por ejemplo, se aseguró que en las fotos hubiera niños tanto con tez morena como con tez clara en el campo. Sin embargo, como se verá a continuación, en algunos casos lo poco que se podía distinguir de estos elementos influenciaba cómo los alumnos describían a los niños de cada foto mostrando, como se ha mencionado en capítulos anteriores, cómo el racismo no sólo tiene que ver con el color de piel, sino con la naturalización de atributos o cualidades morales acorde a la asociación con un grupo o cultura. Por ejemplo, en los casos en los que la identidad étnica puede adivinarse de la

foto, los comentarios de los niños evidencian creencias racistas, asociadas no sólo con el color de piel sino con la cultura.

Fotografía 1



Fuente: Fotografías tomadas de Flickr.

1. Grupo de referencia

En ambas escuelas, las niñas que más fueron seleccionadas como amigas eran la niña número dos y la número cuatro. De los niños, los que más fueron seleccionados fueron el dos y el ocho. Los alumnos decían que los habían seleccionado porque eran guapos, buenos, amables, populares. Al preguntarles por qué creían que estos niños tenían esas cualidades, los alumnos de quinto de Correa respondían que la niña de la segunda foto: “Se ve rica”; por “Su peinado, su piel, su sonrisa, sus ojos” (Selección de amigos, 5 Correa: 12/02/2016). Los niños del Walsh comentaban que con tan sólo verla sabían que “Es buena, tiene escuela y es educada”; “Que tiene una vida buena, que la tratan bien” (Selección de amigos, 4C Walsh: 10/02/2016). Según Herring (2007), esta asociación es una consecuencia del racismo científico, mediante el cual los colores se asociaban con los idearios ideológicos griegos y cristianos, donde lo blanco era símbolo de la pureza y bondad, y el negro de la maldad y del caos.

Para los niños estos atributos de belleza y bondad comúnmente iban relacionados a referencias de celebridades estadounidenses. Por ejemplo, una niña del Walsh comentaba sobre la niña de la segunda foto: “Se ve hija de un actor” (Selección de amigos, 4A Walsh 16/02/2016). Otro niño de Correa comentaba acerca del niño de la segunda foto: “Se parece a uno de One Direction” (Selección de amigos, 1C Correa: 10/11/2015). Un niño de quinto de primaria del Walsh opinaba: “La versión pequeña de Justin Bieber”, nuevamente acerca del niño de la segunda foto (Selección de amigos, 5 Walsh: 03/03/2016).

Los alumnos identificaban a los niños de tez clara como ‘güeros’ y ‘ricos’, y con ello los asociaban con las características que habían utilizado en los mapas de estereotipos

para describir a personas con prosperidad económica. Incluso cuando los niños no tenían cabello claro, como en el caso del niño de la tercera foto –que tenía tez clara pero cabello negro–, los alumnos de Correa lo describían como güero. En primero de secundaria, dijeron: “Es rico, porque se ve amable, se ve todo güerito, tiene ojos verdes”; “Porque también es güero y es alto” (Selección de amigos, 1A Correa: 10/11/2015).

Retomando a Allport (1979), el ‘grupo de referencia’ para los niños era representado por los niños número dos. Los niños de estas fotos representaban un ideal de estilo de vida que los niños inferían que poseía dada su apariencia.

Algunos niños del Walsh se identificaban con algunos de estos niños. Por ejemplo, una niña comentaba de la niña que aparece en la cuarta foto: “se parece a mi prima y mi prima es buena gente” (Selección de amigos, 4B Walsh: 10/02/2016). Se podría inferir que aquellos que sentían familiaridad con esas imágenes se identificaban o sentían mayor cercanía con el ‘grupo de referencia’. Por lo tanto, su ‘grupo de pertenencia’ coincidía con el ‘grupo de referencia’.

Muchos niños hacían alusión a la sonrisa de la niña de la segunda foto como la razón por la cual la escogieron. Ante lo cual, yo les preguntaba: “¿Si esa es la razón, entonces por qué no eligieron a la niña en la tercera foto?”. Los niños de Correa me respondían: “Porque se ve que vive en una casa de paja”; “Porque es pobre”; “Porque está morenita”; “No está bonita como la otra”. Ante estas respuestas, un compañero les respondió: “Son discriminadores, por eso no la pusieron... porque está morenita y pachoncita” (Selección de amigos, 1C Correa: 10/11/2015). Esta confrontación de su compañero hizo que los alumnos replantearan sus interpretaciones de la foto. En esa discusión y reconfiguración

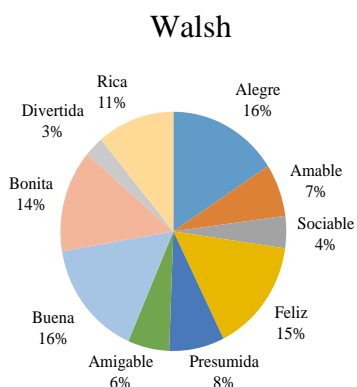
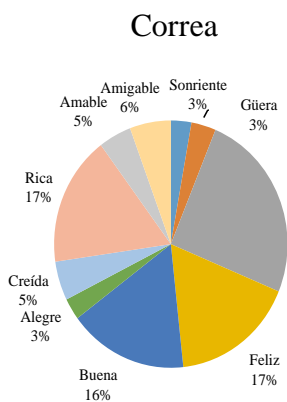
de sentido se visibilizaba el ‘equilibrio’ –retomando el concepto de Piaget– logrado en el conocimiento generado entre pares.

Al preguntarles por qué creían que la niña de la tercera foto era pobre, los alumnos me respondían: “Porque está morenita, porque atrás hay monte” (Selección de amigos, 4C Walsh: 15/02/2016), me respondió un niño del Walsh; “Pero la niña de la cuarta foto también está en el monte y dijeron que era rica”, yo les señalaba; “Fue a pasear al centenario o al campo”, me respondió un niño de 6to de Correa (Selección de amigos 6 Correa: 03/03/2016).

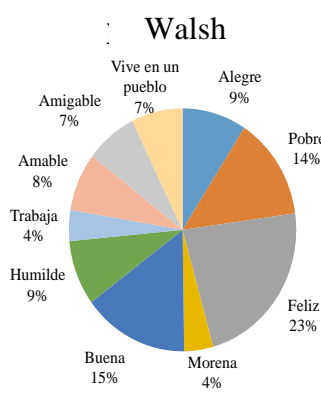
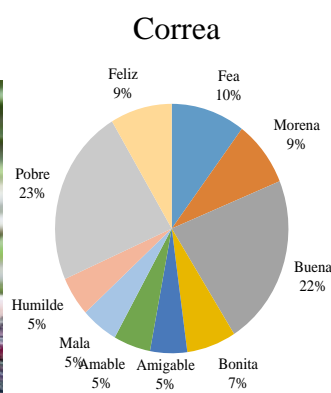
Como puede verse en la Gráfica 1, las palabras que más se utilizaron para describir a la niña de la segunda foto en Correa fueron: ‘Bonita’ y ‘Feliz’, y en el Walsh ‘Buena’ y ‘Alegre’. Mientras que para la niña de la tercera foto, que también aparece sonriendo, las palabras que más se mencionaron en Correa fueron ‘Buena’ y ‘Pobre’ y en el Walsh ‘Feliz’ y ‘Pobre’. Al preguntarles qué se referían cuando mencionaban la bondad de la niña de la segunda foto, los niños respondían que se veía que era popular y buena gente, mientras que cuando les preguntaba a qué se referían con la bondad de la niña en la tercera, me respondían que se veía humilde, sencilla, relacionando entonces las dos cualidades: pobreza y bondad. Una niña del Walsh, me explicaba: “Siento que las de pueblo son amables” (Selección de amigos, 4B Walsh: 10/02/2016).

Gráfica 1

Niña 2



Niña 3



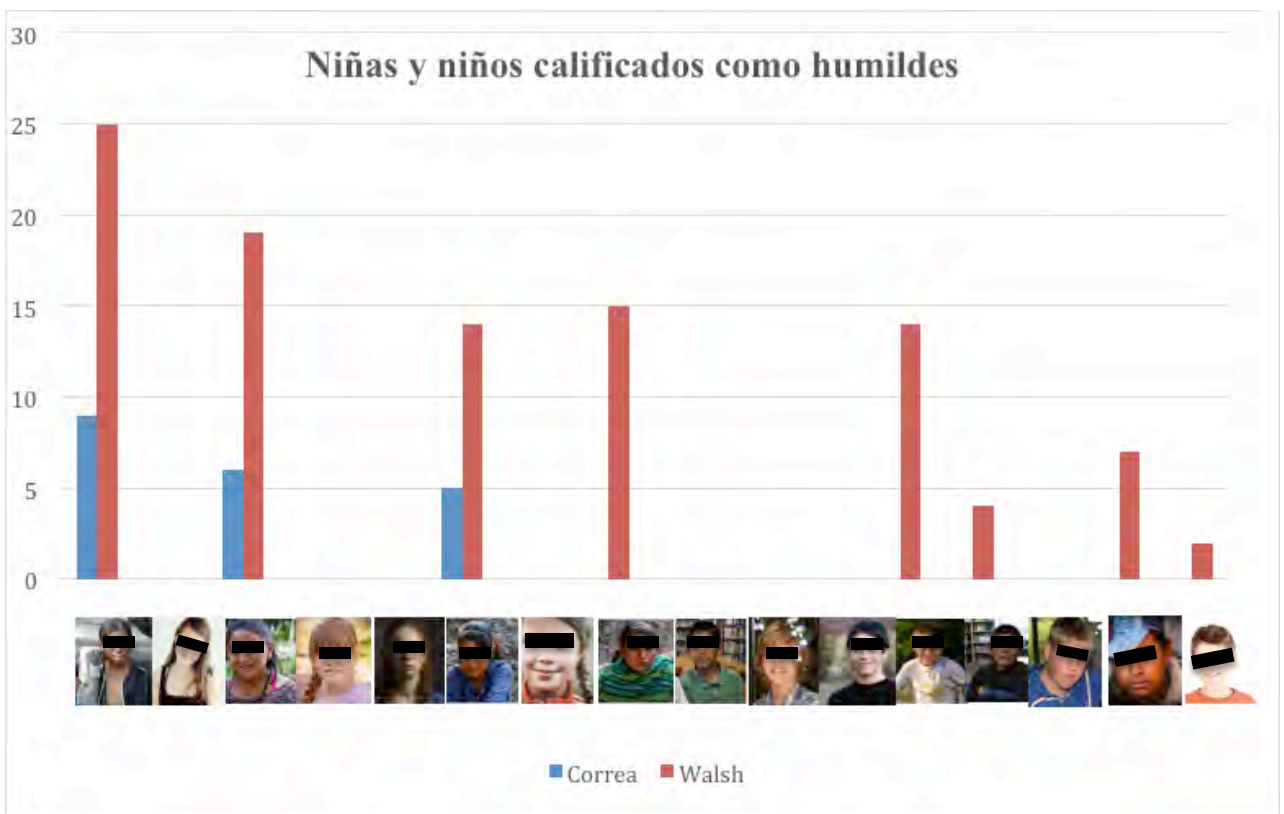
Fuente: elaboración propia.

2. Sistema de clase racializado

Como se muestra en la Gráfica 2, los niños del Walsh usaban la palabra ‘humilde’ para describir a los niños morenos como si fueran sinónimos. Como muchas otras palabras, el significado que los niños le atribuían variaba, sin embargo, los atributos que le daban a esta palabra por lo general denotaban no sólo la condición económica de la persona, sino un carácter dócil y una relación de poder inferiorizante, que consecuentemente denotaba actitudes de lástima. Por ejemplo, cuando les preguntaba “¿Cómo es la personalidad humilde?”, un niño del Walsh respondió: “Agradecidos cuando les dan algo” (Selección de amigos, 4C Walsh 01/03/2016). Incluso en Correa usaban esta palabra. Una niña de quinto de primaria me explicaba: “Se oye feo decir pobre y por eso se dice humilde”;

“¿Cómo saben que es humilde?”, yo les pregunté; “Por su ropa, se ve en su cara” me respondió (Selección de amigos, 5 Correa: 12/02/2016). Esta última expresión: “se ve en su cara”, es un ejemplo de cómo opera el racismo en la región: para los alumnos, las condiciones y posibilidades de vida de los niños de las fotos eran identificables en sus caras.

Gráfica 2



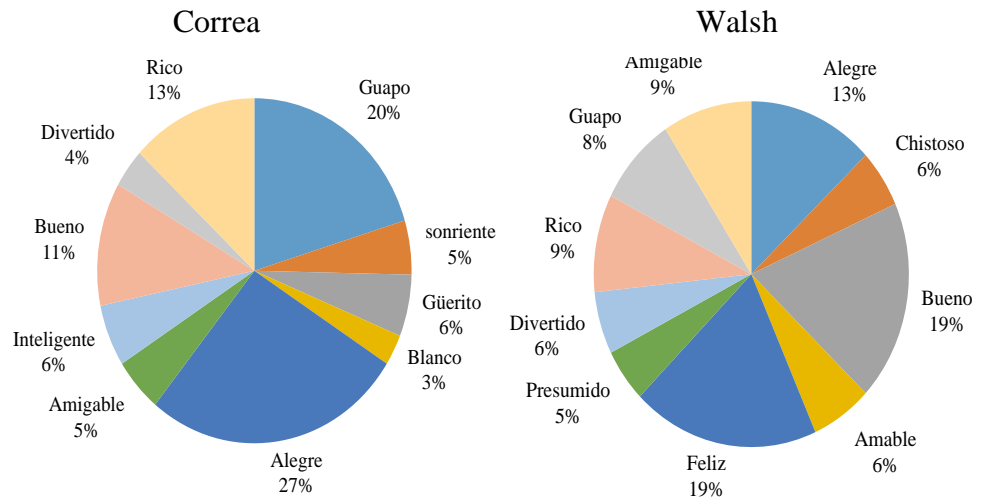
Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, con los niños de las fotografías 2 y 4, los dos más sonrientes de la selección, los alumnos también hacían una distinción socioeconómica. Como podemos ver en la Gráfica 3, el niño de la segunda foto era descrito como ‘guapo’ y “alegre’ por los niños de Correa y como ‘bueno’ y ‘feliz’ en el Walsh. Mientras que el niño de la

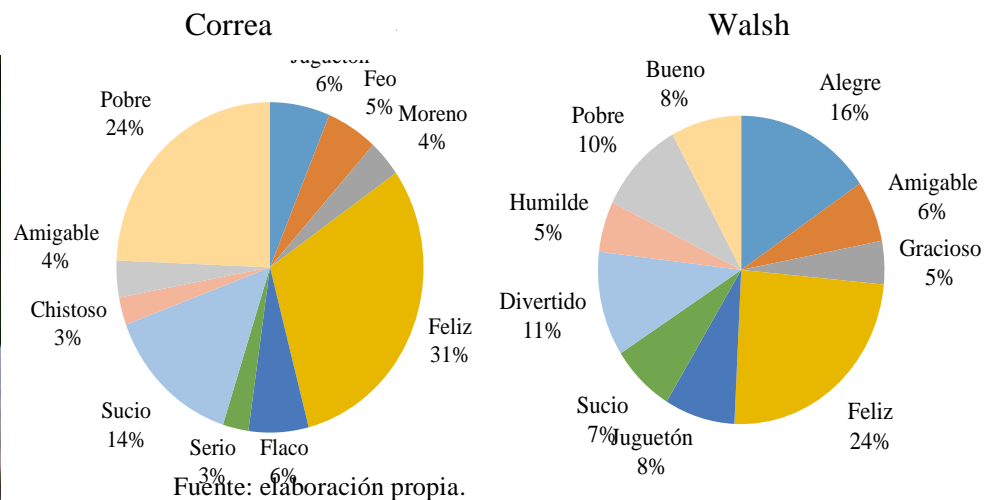
cuarta foto era descrito como ‘pobre’ y ‘feliz’ en Correa y como ‘feliz’ y ‘alegre’, en el Walsh. En este último caso es posible apreciar cómo la referencia a la situación socioeconómica es más repetida en Correa que en Walsh, pues en Correa un 24% de los alumnos lo describen como ‘pobre’ mientras que en Walsh sólo un 10% emplea esta categorización. La categorización de los niños como ricos o pobres según el color de piel fue común en ambas escuelas, tal como se ve en la Gráfica 3.

Gráfica 3

Niño 2



Niño 4



Fuente: elaboración propia.

Fotografía 2



Fuente: Fotografía tomada de *Flickr*.

La diferencia en la clasificación entre riqueza y pobreza fue particularmente notoria en las dos niñas con expresión seria, con quienes los alumnos no quisieron ser amigos: la de la quinta y la de la octava foto. En esta ocasión, la razón por la cual no querían ser amigos de estas niñas, fueron muy diferentes. De la niña de la quinta foto (Fotografía 2), los niños de quinto de primaria de Correa decían: “No tiene buena popularidad”; en sexto en la misma escuela, al preguntarles cómo era su vida, me comentaban: “Una vida mala, tal vez no tiene papá o mamá” (Selección de amigos, 5 Correa: 03/03/2016). Para los alumnos, su malestar se debía a algo que le había ocurrido, algo fuera de lo ordinario. Por ejemplo, en el Walsh, al describir su vida, los niños decían: “Parece que la robaron” (Selección de amigos, 4A Walsh: 15/02/2016).

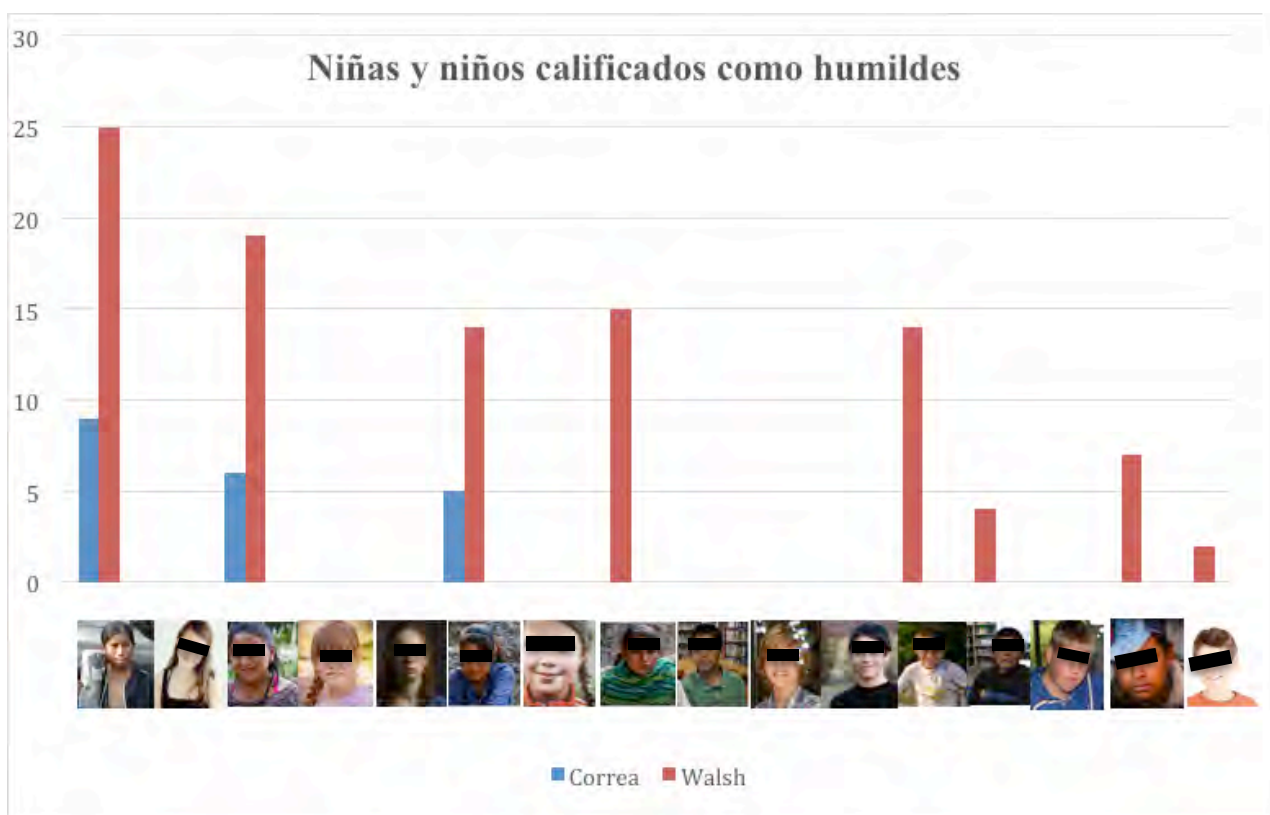
Por el contrario, los padecimientos que atribuían a la niña de la octava foto (Fotografía 3) eran vistos como condiciones ordinarias para ella: “Vive en una casa chica”, comentaba un niño de Correa; “En una casa de cartón”, añadía su compañero (Selección de amigos, 5 Correa: 12/02/2016). Lo que los niños estaban haciendo

Fotografía 3



Fuente: Fotografía tomada de *Flickr*.

Gráfica 4



era un proceso de racialización de las personas que veían en las fotos. Michael Banton (2004: 51), describe la racialización como el proceso mediante el cual se intenta dar cuenta de las desigualdades sociales y de desarrollo, derivándolas de las representaciones de distinciones biológicas entre grupos, a pesar de no tener justificación biológica.

Al hablar sobre la niña de la octava foto, los alumnos también mencionaron que tenía padecimientos por ser indígena. “Se ve muy regional”, comentaba un alumno de Correa (Selección de amigos, 1A Correa: 10/11/2015). “Trabaja en el campo y es pobre”, explicaba un niño del Walsh; su compañero la describía como “molesta y desconfiable”, y una compañera explicaba que esto era “Porque no le enseñaron a escribir” (Selección de amigos, 4A Walsh: 16/02/2016). En otro salón del mismo grado añadían: “Está triste porque es pobre, porque se nota que vive en pueblo por su ropa”; “Se ve pobre, se ve un

poco triste como si sus papás la maltrataran”, “Que no tiene dinero para pagar la escuela” (Selección de amigos, 4C Walsh: 15/02/2016). Un niño insinuaba que su maldad era algo hereditario: “Que es muy brusca porque hay algo en su familia que la hace ser brusca” (Selección de amigos, 4B Walsh: 10/02/2016). Este comentario podría ser un ejemplo de lo que López Beltrán llama la matriz hereditaria del racismo: la noción de que cualidades morales son transferidas de generación en generación y, por lo tanto, identificables a través del fenotipo.

3. Insultos racistas

Mientras que la distinción entre características socio económicas según el tono de piel denota un sistema de clase racializado, los comentarios específicos acerca del temperamento o carácter moral de los niños con base en un fenotipo ponían en mayor evidencia las creencias racistas que han internalizado los alumnos. Por lo general, en Correa los niños usaban palabras más abiertamente despectivas que en el Walsh. En un salón de primero de secundaria, al preguntarles a los niños cómo era el niño de la cuarta foto, los alumnos comenzaron a gritar insultos como: “Está sucio”; “Tiene cara de mono”; “Se ve que es malo”; “Mariguano, porque está muy alegre” (Selección de amigos, 1C Correa: 10/11/2015). Estos insultos en ocasiones iban acompañados con comparaciones entre el niño de la foto y algún compañero de clases: “Se parece a tal”. De esta forma, los alumnos no sólo se relacionaban con las representaciones que hacían de los niños de las fotos, sino que indirectamente relacionaban estas palabras con su identidad, como una posibilidad en sus vidas.

Las palabras que utilizaban los niños de Correa para describir a los niños de tez morena, en ocasiones develaba lo que Eduardo Restrepo (2012) llama endorracismo; el racismo que un individuo dirige hacia sí mismo o al grupo al que pertenece. Por ejemplo, en otro salón del mismo grado en Correa, al preguntarles por qué no querrían ser amigos de la niña de la primera foto, un niño respondió: “Porque parece que es africana”; “Porque está fea”, añadió su compañero; “Parece que es hombre”, dijo uno más (Selección de amigos, 1A Correa: 10/11/2015).

Mientras que en Correa utilizaban palabras más insultantes, los alumnos del Walsh intentaban utilizar palabras un poco más amables e incluso en un par de ocasiones algún alumno intentaba afirmar algo distinto a lo que estaban diciendo los demás, cuestionando las creencias que sus compañeros parecían tener. Por ejemplo, al describir al niño de la cuarta foto, un niño de cuarto de primaria dijo: “Que es rico, porque tiene la cara que tiene mucho dinero”. Sin embargo, sus compañeros típicamente lo corregían. En aquella ocasión, inmediatamente un compañero suyo le dijo: “¿Quéeee? Es pobre, está feo, está en canoa, es maya, es un niño del lago, se ve triqui” (Selección de amigos, 4A Walsh: 16/02/2016)³⁵.

Algo similar ocurrió cuando describieron al niño de la quinta foto en el Walsh. Un alumno del Walsh afirmaba: “Es más rico porque se ve que está en una biblioteca que tiene buenos espacios y todo está ordenado, en vez de que esté en una biblioteca pública donde todo está más desordenado” (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016). “Va a una escuela pública”; “Se ve que no tienen tanto dinero, pero aun así es feliz”; “Tiene una vida medio pobre, tiene una vida medio feliz”; “Se ve que su papá es albañil, pero le

³⁵ Los niños del Walsh habían conocido a niños triqui que habían visitado su escuela, entonces comúnmente surgía esta referencia al hablar sobre poblaciones indígenas.

gusta mucho leer y va a las bibliotecas” (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016). De la niña en la primera foto, un niño dijo: “Se ve fuerte y valiente” (Selección de amigos, 4B Walsh: 10/02/2016). En otro salón del mismo grado, una niña dijo: “No la veo de pueblo, conozco personas morenas que son como yo” (Selección de amigos, 4C Walsh: 15/02/2016). Sin embargo, una de sus compañeras añadió: “Parece que se porta bien, que hace todo lo que dice su mamá, va a comprar las tortillas siempre y es la típica niña que sale en la *Rosa de Guadalupe*” (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016).

4. Racismo y criminalización

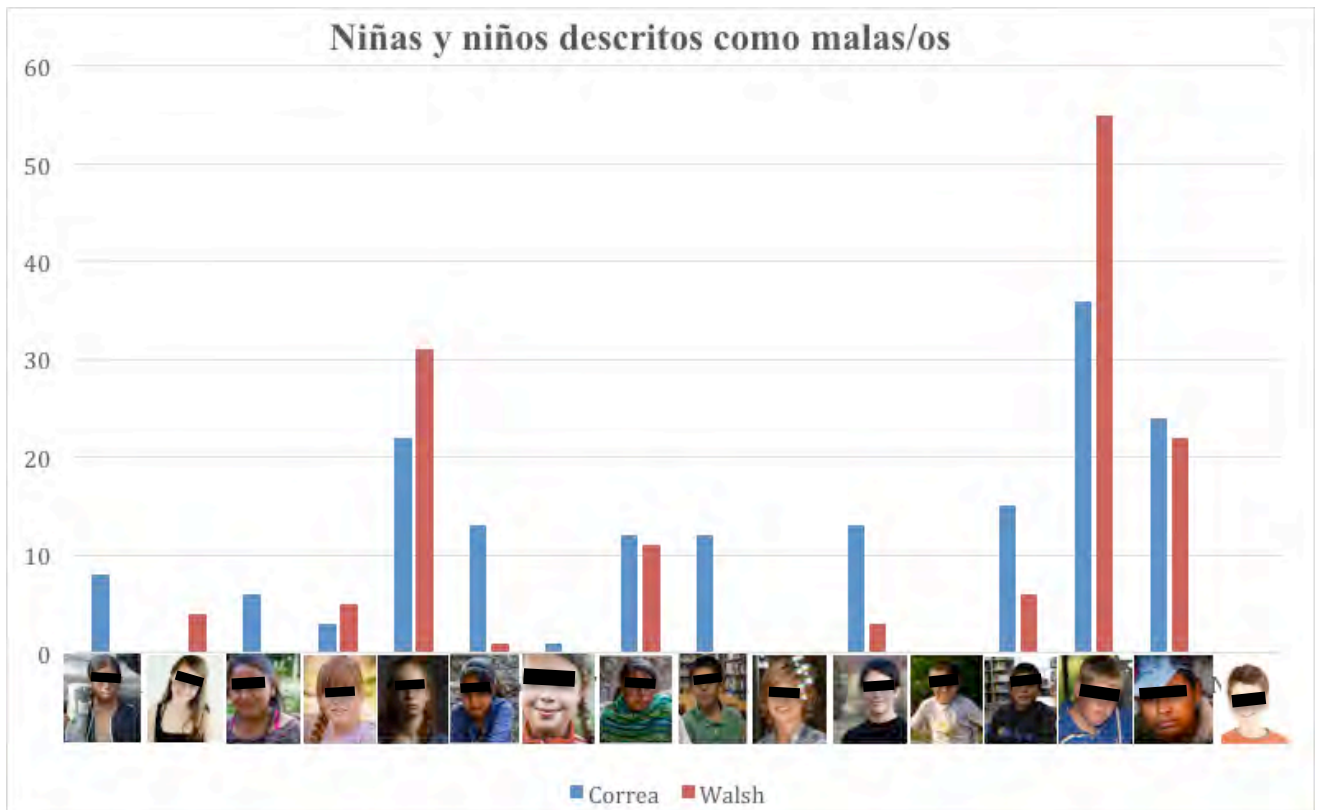
Los niños eran descritos como ‘malos’ con más frecuencia que las niñas, la única excepción era la niña de la quinta foto. Sin embargo, al preguntarles a qué se referían por mala, los niños respondían a que era seria o estaba enojada porque le había pasado algo malo, no porque ella hiciera cosas malas. El calificativo ‘malo’ apareció con mucha más frecuencia en las fotos de los niños, en particular para describir a los niños de la sexta y séptima foto, tal como se muestra en la Gráfica 7.

Aunque la palabra ‘malo’ era utilizada para describir tanto al niño de la séptima como de la sexta foto, los niños se referían a dos formas muy distintas de ‘maldad’ hacia uno y hacia otro. Por un lado, el niño en la sexta foto comúnmente era descrito como un ‘bully’. Por el otro lado, el niño de la séptima foto era descrito como ‘delincuente’.

Al preguntarles a los alumnos qué era lo que hacía al niño de la sexta foto malo, los niños decían: “Molesta a los niños más chicos; Hace calzón chino; Pega a los niños (Selección de amigos, 6 Correa: 03/03/2016). “Se ve que maltrata, que es bulleador, gordo y mala onda”, comentaba un niño (Selección de amigos, 4A Walsh: 16/02/2016); “Brusco y si tú apenas le haces así te va devolver el golpe muy fuerte”, comentaba un

niño de otro grupo de la misma escuela (Selección de amigos, 4A Walsh: 10/02/2016). “¿A qué se refieren con bully?”, yo les preguntaba intentando comprender las conceptualizaciones que estaban desarrollando los alumnos; “Se ve bravucón y muy malo, hace puras maldades, te quita tu comida”, me respondía otro niño (Selección de amigos, 4C Walsh 15/02/2016). Algunos alumnos me explicaban que tal vez era ‘bully’ porque tenía problemas en casa o en la escuela. “No se ve tan malo, tiene cara de ser tranquilo y tal vez tenga problemas en la escuela”, comentaba una niña (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016).

Gráfica 5

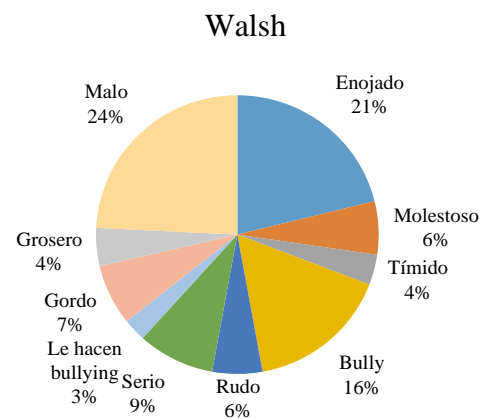
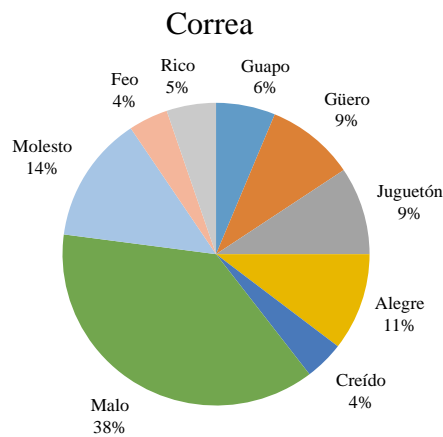


Fuente: elaboración propia.

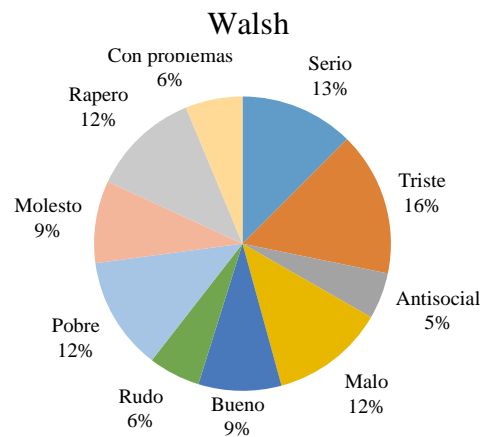
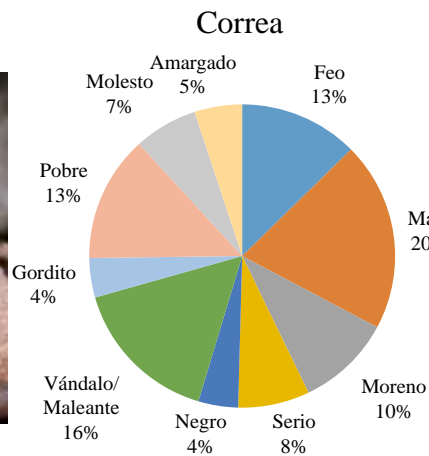
En este caso se aprecia la importancia de permitirles a los niños expresar sus creencias en sus propias palabras. Si sólo le hubiese preguntado a los alumnos, quién crees que es malo, la mayoría hubieran respondido que el niño de la foto número seis. Sin embargo, lo que se referían por malo tenía que ver más con acoso escolar, a lo que ellos llamaban ‘bullying’. Esta definición de la palabra maldad tal vez no sea la misma que haría un adulto o incluso un niño en un contexto distinto.

Gráfica 6

Niño 6



Niño 7



Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver en la Gráfica 6, en Correa un 38% describía al niño de la sexta foto como malo y sólo un 20% describió al niño de la séptima foto con la misma palabra. Sin embargo, las otras palabras que más se repitieron para describir al niño de la séptima foto fueron: vándalo o maleante, pobre, feo y moreno. Algo similar ocurrió con los alumnos del Walsh, de los cuales un 24% describió al niño de la sexta foto como malo y tan sólo un 12 % utilizó esa palabra para describir al niño de la séptima foto. Incluso, la palabra ‘malo’ no fue la palabra que más se repitió, sino la palabra ‘triste’, seguido de las palabras: ‘serio’, ‘pobre’ y ‘rapero’. A pesar de que nuevamente en Correa los alumnos hacían descripciones más insultantes del niño, en ambas escuelas consideraban que la maldad del niño de la séptima foto radicaba no en que fuera ‘bully’, sino en que estuviera involucrado en actividades delictivas. Los alumnos de quinto de primaria de Correa comentaban: “Es maleante”; “Hace vandalismo”; “Fuma y se droga”; “Es malo, se droga, fuma, toma, es mal educado”; “Dice groserías” (Selección de amigos, 5 Correa: 12/02/2016). Los niños de sexto de primaria, al describir al niño en la foto, gritaban: “Se ve que roba”; “Se ve que pelea en la calle”; “Es drogadicto”; “Es mariguano”; “Es pobre y se cree cholo”; “Se ve que es vándalo”.

Gráfica 7



Fuente: elaboración propia.

Los insultos de este tipo eran comunes en ambas escuelas, aunque en el Walsh comenzaban a aparecer las palabras ‘miedo’ y ‘narco’, a diferencia de Correa. Es posible que la palabra narco se haya mencionado en Walsh y no en Correa, porque algunos de los alumnos del Walsh venían del norte del país y probablemente habían oído más acerca del narcotráfico –como se mencionó en el tercer capítulo, muchos se mudaron a Mérida por el aumento de la violencia en los lugares donde vivían–. Los alumnos de cuarto de primaria comentaban: “Parece de la calle y racista, tiene cara de naco y racista”; “Da miedo”; “Parece asesino”; “Es indígena”; “Se ve malo”; “Siento que es brusco y abusador porque da miedo su cara”; “Rudo, malo y siento que me va a robar”; “Parece que está drogado” “Drogadicto y borracho”; “Parece que no va a la escuela” (Selección de amigos, 4B Walsh: 10/02/2016). En un salón de quinto un niño explicaba: “No se ve

que sea ni muy rico ni muy pobre, un poco abajo del normal y parece algo así como callejero, no callejero, como naco, rapero o patinador”. Una compañera añadió: “Es un poco problemático, un poco rebelde en la escuela y es un pandillero” (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016).

Adicionalmente, en el Walsh hicieron alusión a lo que creían que hacía su papá, lo cual no ocurrió en ninguna otra foto. Por ejemplo, los alumnos del Walsh discutían: “Su papá está en el bote”; “Seguro su papá es el Chapo”; “Su papá es un malo”; “Que su papá está borracho” añadió un alumno; “Su papá es alcohólico”, concordó otro (Selección de amigos, 4B Walsh: 15/02/2016). Un alumno aclaró: “Si es un hijo de narcotraficante es riquísimo” (Selección de amigos, 5B Walsh: 16/02/2016).

Como se puede ver en la Gráfica 7, la palabra delincuente sólo se empleó para describir al niño de la séptima foto, y a las niñas de las fotos uno y ocho. Lo que vemos en las descripciones de los niños es la lógica de la securitización de la desigualdad social. Gledhill (2014) describe la securitización de las políticas de seguridad como una consecuencia del racismo: tratar al otro, marginado, como criminal o sospechoso. En palabras del autor: “el peligro de este enfoque es que señala comunidades particulares como la fuente de la delincuencia y la violencia de toda una ciudad, transformando sus problemas sociales de pobreza, la falta de claridad en la titularidad de las tierras y bienes y las deficientes infraestructuras y condiciones de vida, en los problemas que amenazan la seguridad de todos los residentes de la ciudad” (Gledhill, 2014: 30)

Como se señaló en el segundo capítulo, de acuerdo con Liebel (2017), en México la securitización de la infancia indígena se remonta a la Independencia. El autor (2017: 27) expone cómo en el caso de México después de la Independencia las medidas para

‘civilizar’ a niños indígenas fueron orientadas particularmente a niños que realizaban actividades en las calles o incluso niñas que andaban por las calles solas. Para estos niños, en el país se estableció un tribunal para menores a quienes se consideraba como herederos de cualidades delictivas. El autor (Liebel, 2017: 27) argumenta: “Por consiguiente, seguramente fue todo menos coincidencia que en los años 1920 surgieran programas de esterilización de niños condenados para evitar que se continuaran propagando lo que se solía llamar las ‘malas calidades raciales’.” Liebel (2017: 28-29) argumenta que recientemente sólo ha aumentado la violencia hacia niños considerados inferiores, a quienes se busca ‘mejorar’ para procurar la ‘seguridad nacional’, o incluso eliminar mediante desapariciones o asesinatos de ‘niños de la calle’ en Brasil y Guatemala en la década de 1980, mediante iniciativas de ‘limpieza de sangre’ en Colombia o, más recientemente, desapariciones de jóvenes en México.

En algunos salones, este tipo de comentarios hizo que algunos de los alumnos denunciaran los juicios de sus compañeros como racistas. Por ejemplo, en el Walsh un niño levantó la mano y dijo: “Todos los de este salón son unos racistas”. “¿Qué es el racismo?” le pregunté. “El racismo es cuando no dejas hacer algo a alguien por su color de piel”, me respondió (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016). Al compartir las palabras que cada alumno había escrito sobre los niños en las fotos, sus compañeros comenzaban a hacerse autocríticas. Por ejemplo, al hablar sobre la niña de la segunda foto, un niño comentó: “Solo dicen que millonaria por sus rasgos físicos” (Selección de amigos, 5A Walsh: 03/03/2016).

El diálogo sobre las palabras que los alumnos habían usado para describir a los niños, en ocasiones comenzaron a generar un proceso de autocrítica sobre los prejuicios racistas

que habían internalizado. Fue al realizar un ejercicio en el que pudieron ahondar en cómo creían que eran las vidas de personas con base en su apariencia, y tras conocer las historias verídicas de dichas personas, que los alumnos cobraron una mayor autoconciencia de lo equivocados que pueden ser los prejuicios.

Capítulo 6

Fotointerpretación

Sentados en círculo, saqué un libro de mi bolsa diciendo: “Les voy a contar la historia verídica de las mujeres de las fotos que vieron en la última clase”. Tras abrir el libro a la página en la que aparecía una foto de una mujer mayor, vestida en hipil y sentada en una hamaca, les pregunté: “¿Se acuerdan cómo habían imaginado que era la vida de la mujer de esta foto?”. Rápidamente, los alumnos comenzaron a comentar: “Sí, es maya y vive en un pueblo”, contestó una niña; “Y vende cosas en la calle”, añadió otra; “Y su esposo era un borracho y se la agarraba a guamazos”, mencionó otro, “y tiene seis hijos”. Después de haber compartido los detalles de la historia que habían creado para la mujer con base en su fotografía, les conté: “Su nombre es Sabina Couoh, sí es una mujer maya que vive en el pueblo de Timucuy, pero no vende cosas en la calle. Es una empresaria exitosa y líder política. Sabina fundó una de las primeras cooperativas del país. Una cooperativa es una empresa en la que todos los empleados son los dueños de la empresa. La empresa de Sabina fue tan exitosa que cuando empezaron a haber este tipo de empresas, los gobiernos la usaban como ejemplo. De esta forma Sabina conoció a presidentes y gobernadores y luego ella misma fue presidenta municipal de su comunidad”. Los niños me miraban boquiabiertos cuando les pregunté: “Se imaginaban que Sabina era una empresaria”; “Nooooo”, gritaron los alumnos. “¿Y por qué no?”, les pregunté. “Pues porque esta de hipil y es maya”. “Pues sí es maya, pero eso no significa que no pueda ser empresaria también. Ese es el problema de juzgar a personas”, les explicaba, “que al juzgarlas nos limitamos a sólo ver una cosa de una persona y no podemos conocer todas las diferentes cosas que son”.

La autocrítica para los niños comenzó con la toma de conciencia de la falta de veracidad y limitaciones de sus prejuicios durante el último taller de Fotointerpretación. A través de esta actividad se pretendió poner en evidencia lo equivocados que pueden ser nuestros prejuicios. Para lograr este objetivo, los participantes fueron divididos en cuatro equipos, y a cada uno se le entregó la fotografía de una mujer de Mérida con distinta apariencia. Seguidamente, se les pidió idear relatos realistas o historias de vida para cada persona.

Mediante dichos relatos se buscaba develar las categorías que los niños asocian con distintas apariencias. Se utilizaron cuatro fotos de mujeres del libro *Great Women of Yucatán, Thirty who dare change their world* (2009), de George Ann Huck y Jann E. Freed, para asegurar que todas las mujeres en las fotos fueran mujeres líderes que hubieran generado un impacto positivo en su comunidad. Los niños no sólo hacían relatos acerca de las mujeres en las fotos, sino también acerca de su familia. Por lo tanto, en estos ejercicios los alumnos no sólo creaban una imagen de lo que creían que eran las vidas de mujeres similares a las de las fotos, sino también de hombres y niños como ellos, así como de las relaciones entre ellos y los significados que éstas tienen en cada contexto. Estas representaciones pueden reflejar la cultura de los niños. En este punto, se retomó el concepto acuñado por Geertz (1995): “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas” (1995: 26).

Invité a los niños a que realizaran historias realistas, que narraran lo que ellos consideraban que fuera ‘lo más probable’ que vivían estas mujeres. Consecuentemente, sus afirmaciones sobre las personas en las fotografías estaban influidas por las experiencias que los niños habían tenido con personas similares. Al basar sus descripciones en sus experiencias los niños realizaban proceso de reproducción interpretativa –tomando el concepto de Corsaro (2015)– de lo que observaban en su cultura y los significados que ellos creaban de esas observaciones. Por ejemplo, algunos de los alumnos del Walsh, al mencionar que una mujer vivía en un pueblo, mencionaban específicamente comisarías cercanas a privadas donde ellos vivían, o pueblos en la playa donde pasan el verano, como Progreso o Chicxulub; mientras que los niños de Correa mencionaban las comunidades donde ellos vivían. De igual forma, cuando los niños de

Correa decían que una mujer vivía en Mérida, se limitaban a decir que vivían en el norte o en la Leona Vicario, que es la comunidad más cercana a la ciudad en la zona en la que ellos viven. Por lo tanto, podríamos afirmar que estas historias no sólo reflejan las creencias que los niños tienen sobre personas de su ciudad, sino que también son una imagen de los acercamientos que los niños tienen con estas personas, así como los posibles futuros que ven para sí mismos y para otros.

Al finalizar las presentaciones de los alumnos se les contó la historia verídica de algunas³⁶ de las mujeres, permitiéndoles así tomar conciencia de las limitaciones o equivocaciones que podían generar sus prejuicios. A continuación, presento el resumen de las historias que los alumnos elaboraron de cada mujer, los comentarios que surgieron cuando los niños conocieron las historias verídicas de las mujeres, y los resultados de realizar un ejercicio de autoconciencia acerca de la veracidad de los prejuicios.

1. Mujer 1

Al enseñarles las fotos a cada grupo les preguntaba a quién les recordaba la mujer. En el Walsh, los niños decían que les recordaba a mujeres que trabajaban en sus casas, que vivían en pueblos o vendían cosas en la calle. En Correa comentaban que la mujer les recordaba sobre todo a sus abuelitas.

En el Walsh, el 82% de los niños dijo que vivía en pueblos, los pueblos que más se mencionaron fueron Izamal, Tizimín, Tixkokob, Sisal, Kanasín, Tekax y Motul. Un 27% dijo que su casa era de paja, otras palabras mencionadas fueron chozas, casas de madera y de palos. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como vendedora de

³⁶ En algunas ocasiones se terminaba el tiempo de clase antes de que pudiéramos leer la historia de todas las mujeres. Sin embargo, el mayor contraste entre las historias que contaban los niños y la historia real de las mujeres ocurría en la mujer de la primera foto. Por esta razón la reflexión de autoconciencia siempre comenzaba con la descripción de la historia verídica de esta mujer.

dulces en la calle o como trabajadora del hogar, y que su esposo trabajaría en el campo. Sus gustos variaban entre bailar jarana, vestir hipil y celebrar tradiciones, a cocinar, tejer y costurar. La mayoría de los grupos dijo que la mujer tenía problemas económicos y que padecía de la vista o de dolores en el cuerpo.

En algunos grupos mencionaron que su esposo era violento. En un grupo de cuarto de primaria un niño dijo que su esposo: “Se la agarraba a guamazos en la noche”; su compañero añadió: “Y era narcotraficante” (Fotointerpretación, 4B Walsh: 17/02/2016). Nuevamente se presentó la securitización de la desigualdad social. En otro grupo, añadieron que sus hijos pedían dinero en la calle: “Uno de 10 años salía tipo de esos niños que vendías chicles y pelones pelo rico”, me explicaba una alumna de quinto de primaria (Fotointerpretación, 5A Walsh: 18/02/2016).

Fotografía 1



Fuente: fotografía tomada de George Ann Huck y Jann E. Freed (2009).

En Correa, el 86% de los niños señaló que la mujer de la primera foto vivía en pueblos, los pueblos que más se mencionaron fueron Correa, y los pueblos colindantes, de donde venían los niños que estudiaban en Correa. Un 29% dijo que su casa era de láminas y cartón y otro 29% dijo que era de ladrillo o block. Otras palabras que se mencionaron fueron casa de palo y de paja. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como ama de casa y que su esposo trabajaría de albañil,

profesión a la cual se dedicaban muchos de los padres de los alumnos de Correa. Sus gustos variaban entre bordar y vestir hipiles, a cosechar, tejer y leñar. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas de salud y que su esposo era alcohólico.

2. Mujer 2

Fotografía 2



Fuente: fotografía tomada de George Ann Huck y Jann E. Freed (2009).

Al igual que la mujer de la primera foto, los alumnos del Walsh comentaron que la mujer de la segunda foto les recordaba a personas que trabajaban en la limpieza del hogar, a sus nanas, a mujeres que habían visto en pueblos o vendiendo cosas en la calle. Los alumnos de Correa decían que les recordaba a señoras del pueblo o a tías.

En el Walsh, en su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como tortillera o trabajadora del hogar, y que su esposo trabajaría como taxista o albañil. El 100% de los alumnos señaló que la mujer de la segunda foto vivía en pueblos. Los pueblos que más se mencionaron fueron San Andrés, Tekax, Chumayel, Kanasín, Chelem, Ek Balam, Uxmal y Tulum. Cabe señalar que no existe un poblado de Uxmal, sino que ésta es una zona arqueológica. El que los alumnos del Walsh lo hubieran mencionado como una comunidad donde vivía esta mujer revela el escaso conocimiento que tienen sobre mujeres que asociaban con la mujer de la foto –es decir con las trabajadoras del hogar– como se mostró en el tercer capítulo. Adicionalmente, un 27% dijo que su casa era chiquita y otras palabras que se

mencionaron fueron casa de paja y de un piso. Sus gustos variaban de ir a las fiestas del pueblo, hacer tortillas y cocinar, ir a misas, leer y estar en el celular. Esta última característica la mencionaban porque, en palabras de los niños: “eso hace mi muchacha todo el día”. Un 36% de los grupos dijo que la mujer tenía problemas económicos, y un 9% que su esposo tenía problemas de alcoholismo.

En uno de los grupos del Walsh, los niños agregaron que la mujer quería aprender inglés. Al compartir la historia que habían hecho con el resto del grupo una compañera comentó: “Lo del inglés no tiene sentido, a los de Yucatán no les gusta el inglés”; un compañero añadió: “No les gusta a los yucatecos hablar inglés”; y otro agregó: “De todos los problemas no les va a importar aprender inglés o no” (Fotointerpretación 6C Walsh: 17/02/2016). Sin embargo, como vimos en el tercer capítulo, los niños y padres de Correa y los pueblos aledaños estaban muy interesados precisamente en aprender inglés. Estos comentarios de los alumnos del Walsh nuevamente ilustran el escaso conocimiento que tienen sobre las vidas e intereses de personas de grupos alternos. El comentario del último alumno también muestra la percepción vertical que tienen los niños, en relación a poblaciones que viven en pueblos o son mayas al reducir sus vidas a ‘problemáticas’. La conversación también refleja la falta de reconocimiento de la diversidad de intereses de estas poblaciones, y nuevamente su vinculación con la modernidad mediante su vinculación internacional. De nuevo, detrás de estas creencias es visible el estereotipo de poblaciones originarias aisladas del mundo contemporáneo. Ejerciendo de esta manera una de las formas de exclusión basadas en el racismo que describe Wieviorka (1994: 42-43): declarar una incapacidad de asimilarse a la cultura dominante.

En Correa, el 100% de los alumnos dijo que la mujer de la segunda foto vivía en pueblos, los pueblos que más se mencionaron fueron Correa y la comunidad vecina. El 14% de los niños mencionó que su casa podría ser de block, de láminas, de paja o de cartón. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como ama de casa o tortillera, y que su esposo trabajaría de albañil. Sus gustos variaban de barrer, lavar y cocinar a trabajar en el campo y cuidar a sus hijos. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas de pobreza y que su esposo la maltrataba. Este último punto se mencionó tanto para la mujer de la primera foto como de la segunda. A pesar de que la violencia intrafamiliar y violencia de género no son el enfoque de análisis de esta tesis,

los testimonios de los niños apuntan a que este tema debe de ser abordado en proyectos futuros³⁷.

Fotografía 3



Fuente: fotografía tomada de George Ann Huck y Jann E. Freed (2009).

3. Mujer 3

Al preguntarles a los alumnos del Walsh a quién les recordaba la mujer de la tercera foto, los alumnos respondían que a una maestra, una tía o mamá de alguno de sus amigos. En Correa, algunos alumnos también manifestaron que les recordaba a una maestra (en particular a una maestra de arte que venía de Mérida), a una

señora que habían visto en Mérida, o a un actriz o extranjera por ser 'güera'.

³⁷ Como veremos en el octavo Capítulo, el acoso sexual fue un tema que tuvimos que tratar con los jóvenes durante los intercambios escolares.

En el Walsh, el 73% de los alumnos señaló que la mujer vivía en la ciudad, mencionando algunas colonias como Chuburná, Altabrisa, Centro, Francisco de Montejo y el club de golf 'La Ceiba'. Un 27% dijo que vivía en una privada y describieron su casa como de dos pisos, grande y con tres habitaciones. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaba como doctora o ama de casa y que su esposo trabajaría como empresario. Sus gustos variaban de cocinar, estar en familia, leer y jugar. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas económicos y con su esposo. Estos dos problemas parecían repetirse en todas las historias. Sin embargo, mientras que a la mujer 1 y 2 los problemas económicos eran de pobreza, los de las mujeres 3 y 4 parecían ser por endeudamiento o mal uso de sus finanzas. Por ejemplo, un niño de cuarto de primaria me explicaba: "Su esposo la salvó de las finanzas" (Fotointerpretación, 4A Walsh: 16/02/2016). Los problemas con el esposo, a diferencia de las mujeres 1 y 2, típicamente tampoco tenían que ver con alcoholismo o la violencia, sino con alguna enfermedad o divorcio. Por ejemplo, otro grupo contaba la siguiente historia: "Todo iba bien, pero Manuel tuvo un accidente de coche y perdió una pierna y un brazo, y entonces empezaron a tener bajas económicas y un niño empezó a tener drogas y empezó a deprimirse, empezaron a vivir mal y se suicidó, pero los familiares y amigos los empezaron a ayudar y salieron del apuro" (Fotointerpretación, 5 A Walsh: 18/02/2016).

Mientras que las descripciones de los alumnos del Walsh sobre la mujer de la tercera foto eran más detalladas, los alumnos de Correa tendían a hacer descripciones más generales y en ocasiones fantasiosas. En Correa, el 100% de los alumnos señaló que vivía en la ciudad, y el 14% señaló que su casa era una mansión y de dos pisos. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como ama de casa o maestra y que su esposo

trabajaría de arquitecto o mariner. Sus gustos variaban de pasear, viajar e ir de compras a jugar y atender a sus hijos. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas de salud y económicos.

4. Mujer 4

Los alumnos del Walsh comentaron que la mujer de la última foto les recordaba a su abuelita o a la abuelita de algún amigo. Nuevamente, los alumnos de Correa decían que les recordaba a señoras de Mérida o a turistas.

Fotografía 4



Fuente: fotografía tomada de George Ann Huck y Jann E. Freed (2009).

En el Walsh, el 82% de los alumnos dijo que vivía en la ciudad, mencionando algunas colonias como Alemán, Altabrisa, Centro y en el club de golf 'La Ceiba' –todas ellas colonias donde vivían los alumnos–. Un 18% dijo que vivía en una privada y describieron su casa como de un piso, grande y con piscina. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como profesionalista o ama de casa, y que su esposo trabajaría también como profesionalista. Sus gustos variaban de viajar, ir

de compras e ir a fiestas a seguir tradiciones y ayudar a la gente pobre. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas económicos y de salud.

En Correa, un 43% señaló que vivía en algún municipio como Correa o Progreso, y un 29% dijo que vivía en la ciudad señalando la zona norte pero sin especificar la colonia.

Describieron que su casa era grande y de dos pisos. En su mayoría, los niños pensaron que la mujer trabajaría como ama de casa o profesionista, y que su esposo trabajaría como doctor o abogado. Sus gustos variaban de trabajar y bordar a bailar y pasear en el campo. La mayoría de los grupos dijeron que la mujer tenía problemas de salud y se había separado de su esposo.

5. Principales diferencias

Los principales cambios de cuarto de primaria a primero de secundaria de Correa fueron que las historias de cuarto de primaria eran más generales, mientras que las de primero de secundaria eran más detalladas. Los alumnos de Correa se relacionaron directamente con las mujeres 1 y 2, mientras que sus historias sobre las mujeres 3 y 4 eran más fantasiosas.

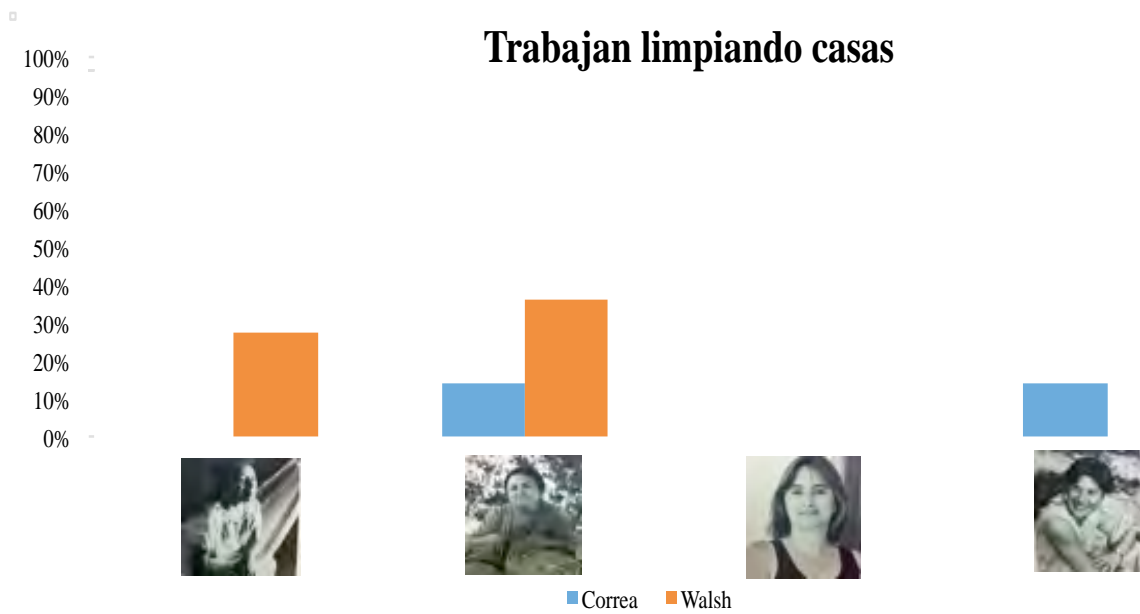
En el Walsh, algunas de las diferencias destacadas en las historias de cuarto de primaria a primero de secundaria, fueron, al igual que en Correa, que las de cuarto de primaria fueron más generales y fantasiosas, y las de primero de secundaria más específicas, con diferencias más marcadas entre las mujeres y más palabras despectivas. Los alumnos del Walsh se relacionaron a sí mismos con las mujeres 3 y 4, mientras que a las mujeres 1 y 2 las ubican como trabajadoras del hogar, incluso algunas de ellos dijeron que se trataba de la historia de alguna trabajadora de su casa.

En ambas escuelas, los alumnos describieron a las primeras dos mujeres como mayas, mientras que las otras dos eran mujeres foráneas. Por lo general, las mujeres eran descritas como amas de casa³⁸. Sin embargo, cuando las mujeres trabajaban, las mujeres de las primeras dos fotos eran descritas como mujeres que trabajaban limpiando casas o vendiendo cosas en la calle. Como se ve en las Gráficas 1 y 2, con sólo una excepción,

³⁸ Este dato puede ser retomado para investigaciones de género en la región.

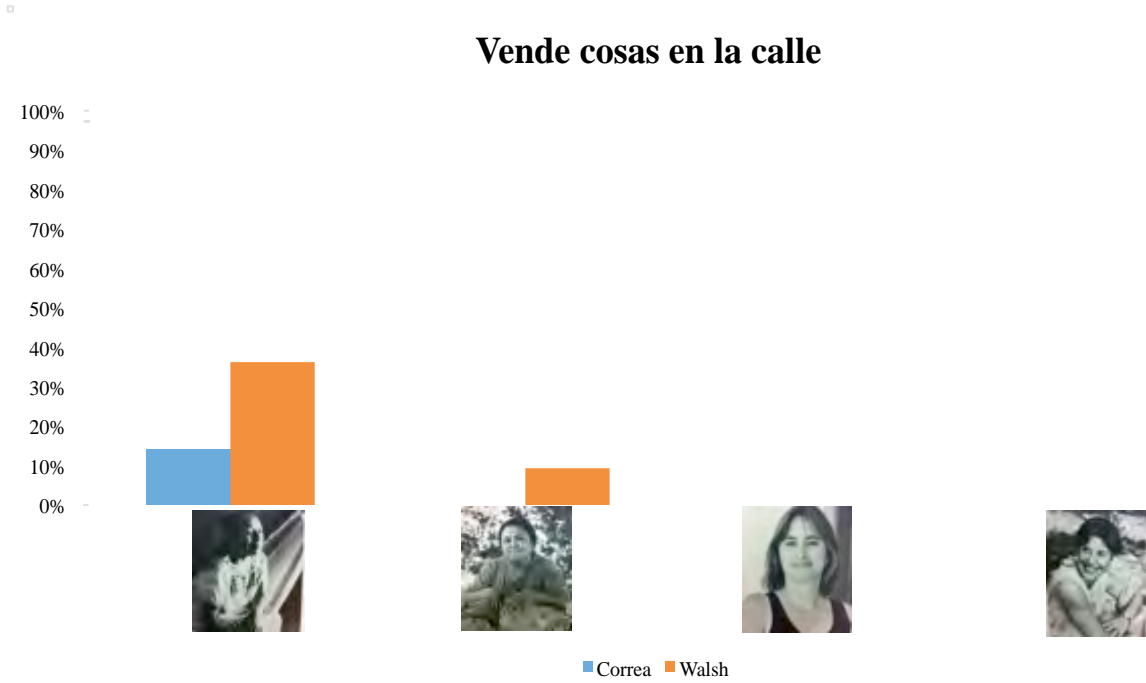
estas ocupaciones nunca fueron mencionadas para la tercera y cuarta mujer. Estas mujeres eran descritas como profesionistas (arquitectas, abogadas, ingenieras), artistas o amas de casa, tal como se ve en la Gráfica 3. De forma similar, los esposos de las primeras dos mujeres fueron descritos como trabajadores de oficios mientras que los esposos de las últimas dos fueron descritos como profesionistas o empresarios, tal como lo muestra la Gráfica 4. En estas ocasiones los alumnos reproducían de forma interpretativa la racialización de la desigualdad en su ciudad. Los comentarios de los niños coinciden con la argumentación de Navarrete (2016: 87) sobre cómo las clasificaciones de personas por origen geográfico, religión, color de piel, cultura o lengua, determinan el acceso a oportunidades económicas y a derechos básicos en Latinoamérica.

Gráfica 1



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4



Fuente: elaboración propia.

Esta distinción de profesión no es únicamente un reflejo de las realidades posibles que los niños visualizan para las mujeres en las fotos, sino que refleja las realidades posibles que ven para sí mismos y para otros pues relacionaban directamente a las mujeres en las fotos con sus familiares o con personas que no pertenecían a su círculo social. Como muestra Brown (2004: 98), las aspiraciones profesionales de niños provenientes de familias en condición de pobreza, típicamente se disminuyen dadas las creencias de lo que es posible y/o aceptable en su contexto. De acuerdo con el autor (2004), a modo general las aspiraciones profesionales de niños y adolescentes pueden tornar de sus ideales a lo que se espera de ellos en su contexto (Brown, 2004: 101). En este sentido las descripciones de los alumnos muestran ‘lo esperado’ para cada grupo. Sin embargo, conocer historias que contradicen el imaginario de lo esperado para cada contexto, podría inspirar a los alumnos a creer y apoyar nuevos futuros posibles para sí mismos y para otros

Quizá lo más significativo de esta actividad sucedió al contarles la historia real de estas mujeres. La historia real de cada mujer contradecía representaciones recurrentes en las descripciones de los alumnos.

Por ejemplo, las mujeres en la primera y segunda foto eran profesionistas y líderes políticas de movimientos agrarios en la región. La mujer en la primera foto fundó una empresa y la mujer de la segunda era una abogada. Por otro lado, las mujeres de la tercera y cuarta contradecían expectativas tradicionales de mujeres ‘del norte’ de la ciudad. Particularmente la mujer de la cuarta foto, quien es una activista defensora de derechos humanos indígenas y fundadora de una de las organizaciones más reconocidas en el tema en la región (Indignación A.C.).

Los niños parecieron particularmente sorprendidos al conocer la historia de la mujer en la primera fotografía. Como se mencionó en el relato del comienzo de este capítulo, la mujer de esta foto se llamaba Sabina Couoh y fundó una de las empresas cooperativas más exitosas del país. Sabina se convirtió en el ejemplo a seguir de este modelo empresarial, motivo por el cual conoció a presidentes de la República y gobernantes del estado. Ella misma llegó a ser Presidenta Municipal de su comunidad, y aún después de haberse retirado ocupaba posiciones de liderazgo en la misma. Al preguntarles a los niños si se imaginaban que Sabina era una empresaria, los niños siempre respondían que no. Al preguntarles por qué, ellos me respondían: “Porque es maya”; “Porque tiene hipil”: “Porque está en una hamaca”. Escuchar la historia de Sabina ponía en evidencia sus prejuicios, y los obligaba a cuestionarse la veracidad de los mismos.

6. Lentes morados, entendiendo estereotipos y reformulando prejuicios

Para ahondar en el ejercicio de autoconciencia, se llevó a cabo una sesión adicional con cada grupo, que tuvo como objetivo analizar en conjunto lo que ellos presentaron en las tres actividades. A través de preguntas se facilitaba un proceso de cuestionamiento de la veracidad de sus juicios, para descubrir cómo operan los estereotipos en sus percepciones. Al comenzar el diálogo, se presentaban las historias verídicas de las fotos de las mujeres y las historias de vida de niños que venían de distintas partes de la ciudad. Por lo regular estas historias contradecían muchas de las suposiciones que los niños habían hecho sobre la otredad. Con esa conciencia, los niños comenzaban a cuestionarse de dónde venían las representaciones que hacían de ciertas personas y qué aspectos de su experiencia informaban estas representaciones.

Mediante preguntas, los niños iban reflexionando acerca del origen de sus prejuicios. Por ejemplo, en relación con la actividad de ‘selección de amigos’, descrita en el cuarto capítulo, yo les preguntaba “¿Por qué creen que la mayoría quisieron ser amigos de la niña y el niño de las fotos dos?, ¿a quién les recuerdan?”. La mayoría de ellos comenzaban a mencionar nombres de actores de series que veían, y con ello comenzábamos a analizar cómo casi todos los protagonistas de éstas tenían tez clara –a pesar de que algunos actores de apoyo fueran afrodescendientes o latinos–. Por ejemplo, una serie que veían casi todos los alumnos era la serie de ‘Flash’. Al ver esta serie me di cuenta de que, aunque el elenco principal reflejaba diversidad étnica, eso no cambiaba el hecho que el héroe de la serie, un joven científico con una fuerte virtud ética y moral que adquiere el poder de la rapidez, es de tez clara y ojos verdes.

Los niños no sólo veían estas representaciones aspiracionales de blanquitud en la televisión, sino que también las veían en las ferias y festivales locales. Por ejemplo, en la Feria de Xmatkuil –que sin duda es la feria más grande del estado y uno de los pocos espacios a los que acudían los alumnos de ambas escuelas–, todos los puestos que vendían cosas tenían posters y discos

Fotografía 5



Fuente: fotografía tomada de Diario de Yucatán (2015).

de artistas norteamericanos, en su mayoría rubios y de tez clara. Cada año, en este mismo festival, el teatro “Coca-Cola” realiza una obra de teatro. Durante mi tiempo en campo la obra estuvo basada en la película de Disney *Congelados*, o *Frozen* como la conocen muchos de los niños. En la adaptación yucateca de la película había una bruja malvada que coincidentemente era representada por una actriz de pelo negro con la tez más oscura, mientras que la actriz que representaba a Elsa tenía la tez clara y una peluca de cabello rubio, como se muestra en la Fotografía 5. Esta película era la favorita de las niñas de cuarto de primaria, tanto de Correa como de Walsh, y muchas de ellas incluso tenían calcomanías de ‘Elsa’, la protagonista, en sus estuches o mochilas³⁹.

³⁹ Mi trabajo de campo fue anterior a las películas *Moana* y *Coco*, cuyos protagonistas tienen tez morena y representan de las pocas películas de Disney que no narran historias europeas. Sería relevante explorar el impacto que estas nuevas películas han tenido en el imaginario de niñas y niños sobre lo que es ser bueno y admirable.

Sin hacer referencia directa al concepto de ‘grupo de referencia’ de Allport (1979), intenté que los niños tomaran conciencia de qué tipos de personas consideraban que eran parte de un grupo ‘ideal’ o ‘aspiracional’. En la actividad de ‘selección de amigos’, al reflexionar por qué los niños que aparecían en las segundas fotos eran descritos como ‘buenos’, se les pregunté a quiénes les recordaban. Los alumnos entonces comenzaron a tomar conciencia de que su tendencia a considerar que las personas rubias eran buenas era en gran parte debido a que les recordaban a estos personajes, y no necesariamente porque sí lo fueran.

Algo similar ocurría al reflexionar sobre las razones por las cuales los alumnos habían opinado que los niños de tez clara eran ricos y los niños de tez morena eran pobres. Como se mencionó en el capítulo anterior, Michael Banton (2004) describiría lo anterior como racialización: el intento de dar cuenta de desigualdades sociales y de desarrollo, derivándolas de las representaciones de distinciones biológicas entre dichos grupos. En algunos salones los alumnos comentaban que era porque los de tez clara les recordaban a estadounidenses, y ellos asociaban riqueza con ese país. En un salón de sexto de primaria, una niña comentó: “Es que la mayoría de gente que tiene dinero es blanca” (Fotointerpretación, 6C Walsh: 09/03/2016). Ante su comentario, yo les pregunté: “¿Y desde cuando existe esa diferencia?, ¿cuándo comenzó a existir esa distinción?”- buscando historizar la convergencia entre distinciones socioeconómicas y étnicas en el país. Los alumnos comenzaron describiendo empresas, después en las haciendas y finalmente hablando sobre la llegada de los españoles. Un niño reflexionaba: “antes de la llegada de los españoles, los indígenas eran ricos”. Mediante estas preguntas intentaba que los niños tomaran conciencia de lo que autores de la inflexión colonial han llamado

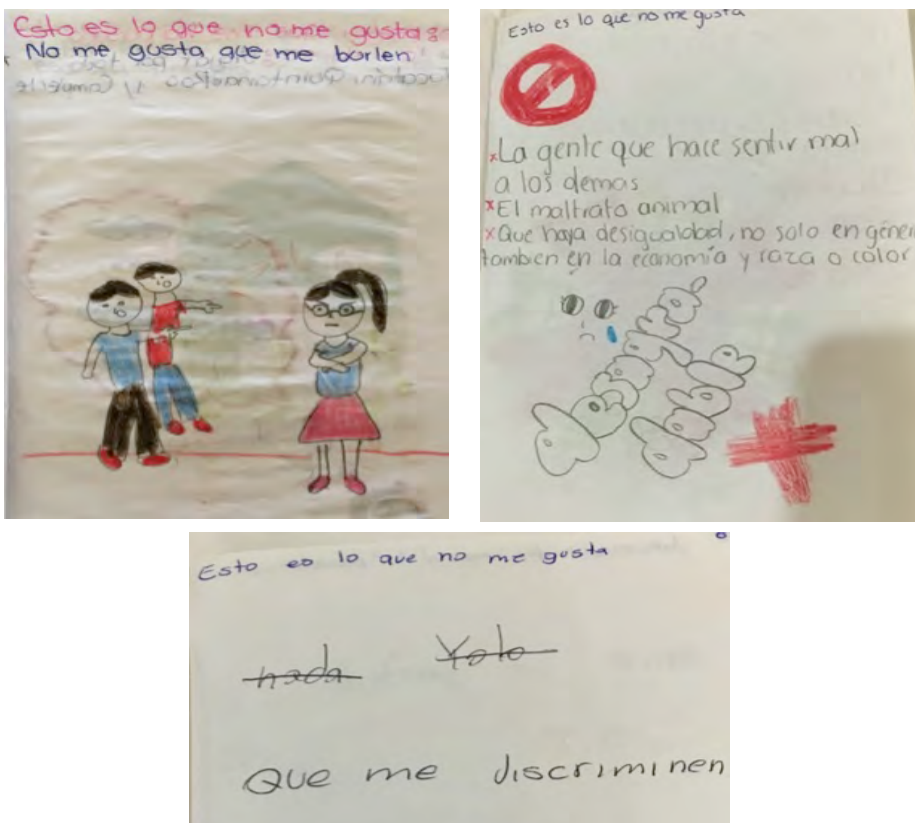
la colonialidad: “un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010: 10). Así, con esa conciencia histórica les preguntaba: “¿Entonces el que los ‘blancos’ sean ricos y los ‘morenos’ pobres no es por cómo son, sino porque se creó esa diferencia para poder conquistar y explotar los recursos del país, pero no tendría que ser así, o no?”. Con ese cuestionamiento, volvíamos⁴⁰ a hacer referencia a la historia de Sabina.

Para adentrarnos en las consecuencias de juzgar a personas, yo les preguntaba: “Imagínense que ustedes tienen una empresa y están buscando a alguien para que sea director de la empresa. El día de la entrevista llega Sabina vestida de hipil y un hombre joven con poca experiencia laboral para aplicar al trabajo. ¿A quién contratan para el puesto?”. Los niños en todos los salones contestaban que le darían el trabajo al hombre. Ante esta respuesta yo les preguntaba: “¿Pero el hombre es la persona mejor preparada para el puesto?”. Los niños contestaban que no, y comentaban que Sabina tenía más experiencia porque ya había dirigido una empresa. Con este ejemplo comenzábamos a reflexionar sobre las consecuencias de juzgar a las personas. Los niños compartían experiencias en las que ellos habían juzgado a personas y se habían equivocado, o en las que ellos mismos habían sido juzgados. Como podemos observar en el Dibujo 1, algunos

⁴⁰ Empleo la palabra en plural ya que en ocasiones eran los mismos alumnos quienes volvían a mencionar a Sabina como un ejemplo de cómo lo que creemos que es posible para una persona no siempre es cierto.

de los niños compartían la experiencia y el disgusto por ser señalados y juzgados. A pesar de que estas experiencias no siempre eran causadas por el racismo, los niños identificaban con claridad el daño que podía causar el juzgar a alguien. La autoconciencia del efecto de ser juzgados ayudó a los niños a tomar conciencia sobre los daños de los prejuicios, y a estar abiertos al contacto intergrupal.

Dibujo 1



Fuente: dibujos de alumnos de 6ºA, Walsh.

Transcripción: “Esto es lo que no me gusta: no me gusta que me burlen. Esto es lo que no me gusta: la gente que hace sentir mal a los demás; el maltrato animal; que haya desigualdad, no sólo en género, también en la economía y raza o color. Esto es lo que no me gusta: que me discriminen”.

Habiendo adquirido empatía ante la experiencia de ser juzgados, en algunos grupos llegábamos a hablar acerca de las consecuencias económicas de juzgar a personas,

particularmente cuando no se les dan las mismas oportunidades educativas y laborales con base en su apariencia. En otros grupos, particularmente en los de sexto de primaria y primero de secundaria, hablamos sobre el Holocausto o las matanzas de jóvenes afrodescendientes en Estados Unidos.

Con esta conciencia, conversamos específicamente sobre estereotipos y su efecto, comparándolos con unos lentes morados. “Imagínense que tienen puestos unos lentes morados”, les decía; “¿de qué color verían el mundo?”; “Morado”, contestaban los niños. “Pero, ¿el mundo es morado?”; “No, es de muchos colores”, contestaban los niños; “Pero sí hay cosas moradas”; “Sí, ahí y ahí”, me respondían los niños señalando a las cosas moradas en el salón; “Así funciona un estereotipo: hace que veas sólo una cosa de una persona o situación y que pienses que es **todo** lo que son. Pero todas las personas y todas las situaciones no son sólo **una** cosa, no son **sólo** morado, sino que tienen muchos otros colores, muchas otras formas de verlo. Entonces, cuando sientas que una persona o situación o persona es sólo buena o mala recuerda que probablemente la estés viendo a través de unos lentes morados”, les explicaba a los niños. Entendiendo cómo funcionaba un estereotipo hablábamos de por qué los utilizábamos como prejuicio, haciendo referencia al ‘principio del mínimo esfuerzo’ para simplificar procesos cognitivos originalmente propuesta por Allport (O’Connor, 2017: 11). “Usamos prejuicios porque es más fácil simplificar personas y situaciones, ver sólo morado, sin embargo, que sea más fácil no significa que sea real”, les explicaba.

Con base en esta reflexión, invitaba a los alumnos a quitarse los lentes morados metafóricos para permitirse conocer a personas que pertenecían a los grupos que habían descrito en sus mapas de estereotipos y así descubrir cosas nuevas sobre ellos y sobre sí

mismos. Sobre este último, punto yo enfatizaba que los estereotipos no sólo limitan lo que piensas sobre otros, sino que también lo que piensas sobre ti mismo. De esta forma, les hacía la invitación a que se dieran la oportunidad de descubrir nuevos colores tanto en sí mismos como en otros.

Dibujo 2



Fuente: ilustración de Jéssica López Escobedo.

SEGUNDA PARTE. ACERCAMIENTOS HORIZONTALES

Capítulo 7

Iniciando el contacto:

intercambio de historias de vida, cartas y regalos

En los capítulos anteriores pudimos observar los prejuicios que los niños reconocían en sus comunidades, y la toma de consciencia sobre el contexto social que los informa. De acuerdo con la hermenéutica de Gadamer, la autoconciencia de los mismos representa en sí una nueva experiencia y una transformación en las preconcepciones que tenían los niños. Mediante los últimos talleres busqué que los alumnos adquirieran habilidades de autocrítica con las cuales pudieran cuestionar las estructuras sociales a las que pertenecen. Sin embargo, fue el ‘acercar’ a los alumnos de ambas comunidades educativas, paulatinamente y de forma horizontal, lo que aumentó su capacidad de autocrítica y propició la transformación de sus prejuicios.

Con estos acercamientos se redujo la segregación y verticalidad de sus relaciones, lo cual es clave para combatir el racismo. En palabras de Allport (1979): “Las ciencias sociales nos dicen que si buscamos reducir el prejuicio en nuestra sociedad, entonces los ataques a la segregación (legislativos o de otra naturaleza) científicamente son una prioridad” (1979: 480). Sumaría a esta afirmación que no sólo debe reducirse la segregación, sino que debe modificarse la verticalidad bajo la cual se produce el contacto. Con el objetivo de reducir la segregación y la verticalidad entre los alumnos de ambas comunidades educativas facilité acercamientos horizontales. Inicialmente, estos acercamientos consistieron en intercambios de historias de vida, cartas y regalos, y, posteriormente, los alumnos de primero de secundaria realizaron intercambios escolares.

Como hemos repasado en el primer y segundo capítulo, el contacto por sí mismo no garantiza la reducción de prejuicios. Por el contrario, si el contacto ocurre de forma vertical, recalando la desigualdad de estatus o de manera competitiva, entonces puede incluso causar más daño. Por esta razón, intenté fomentar las condiciones ideales de contacto propuestas por Allport para la reducción de prejuicios.

Para asegurar la horizontalidad de dichos acercamientos retomé la propuesta de Allport (1979) sobre el contacto intergrupar. El autor sugiere que para reducir prejuicios el contacto debe de ser apoyado por alguna institución o autoridad, debe fomentarse la colaboración, los participantes deben tener metas en común e igualdad de estatus en la experiencia del contacto. Adicionalmente consideré los hallazgos del estudio meta-analítico de Pettigrew y Tropp (2006) –resumido en el primer capítulo de esta tesis–, específicamente el que señalaba que las investigaciones que mostraron tener un mayor efecto anti-prejuicios fueron aquellas con mayor rigor metodológico, que fueron llevadas a cabo en espacios recreativos o laboratorios, o que realizaron experimentos, es decir, que reunieron a personas de grupos alternos en vez de realizar solamente entrevistas u observaciones de campo, mostraban una disminución de prejuicios.

Sustentado en estos estudios, facilité el contacto bajo el rigor metodológico de un programa de enseñanza antropológica siguiendo los pasos del proceso hermenéutico, y reuniendo a alumnos de grupos alternos bajo la supervisión y el apoyo de las escuelas. Realizar este ejercicio dentro de las escuelas lograba cumplir con la primera condición de contacto de Allport, misma que, según en el análisis de Pettigrew y Tropp (2006), es la condición que más influye en la reducción de prejuicios. Las actividades realizadas con los alumnos fueron parte de la asignatura ‘Riqueza y Patrimonio Cultural’, de primero de

secundaria, y de la asignatura ‘Formación cívica y ética’, de primaria. Las maestras, como representantes de la autoridad escolar, estuvieron presentes durante todas las actividades e incluso nos acompañaron durante los intercambios, lo cual reafirmaba el apoyo institucional a las experiencias de contacto. La segunda y tercera condición, colaboración y metas en común, se implementaron en las actividades realizadas durante los intercambios escolares con alumnos de primero de secundaria, tal como se describe en el siguiente capítulo.

Desafortunadamente, las condiciones de colaboración y metas en común no se llevaron a cabo en los intercambios de cartas y regalos que realizaron los alumnos de primaria, pues no fue posible el contacto presencial. Sin embargo, se mantuvo la condición de apoyo de una autoridad y se buscó que la cuarta condición, igualdad de estatus, se procurara en la circunstancia del proyecto, lo cual fue el mayor reto dada la diferencia de estatus generada por el racismo en la ciudad.

Como se evidenció en los capítulos anteriores, los alumnos de ambas escuelas identificaban relaciones verticales con personas del grupo alterno. Esta verticalidad lleva implícita una distinción de estatus, la cual tiende a ser reforzada por las escasas experiencias de contacto que sí llegan a tener los alumnos. Incluso las actividades que sus escuelas u organizaciones religiosas realizan para acercar a los alumnos tienden a reforzar esa verticalidad al imponer la voluntad de personas de grupos dominantes ante la voluntad de grupos marginados. Por ejemplo, las actividades de ‘servicio social’, ‘asistencia’ o ‘apostolado’ que suelen organizar estas instituciones, tienden a enfatizar la superioridad imaginada de un grupo que por lo tanto puede ‘ayudar’ a personas de un grupo alterno, al cual forzosamente inferiorizan para brindar esta ayuda vertical (por

ejemplo, al no realizar consultas a las poblaciones beneficiadas o diseñar las acciones por realizar con base en supuestos externos sobre lo que es ‘mejor’ para ellos). Por esta razón, en esta investigación se enfatizaron los objetivos de colaboración y solidaridad, a diferencia de los objetivos de ‘ayudar’ o ‘asistir’. A diferencia de las propuestas de acercamiento vertical realizadas en proyectos de servicio social, en las actividades de acercamiento realizadas en este proyecto, los niños estaban en igualdad de circunstancias. Si bien los niños continuaban teniendo una diferencia de estatus más amplia en su contexto social, en las actividades de este proyecto ocupaban igualdad de estatus al buscar el conocimiento y el apoyo mutuo.

A pesar de que en ocasiones los niños volvían a hacer referencia a la desigualdad de estatus que habían descrito durante los talleres anteriores, al hacerlo se les recordaba que dichas desigualdades eran construcciones sociales y no realidades existentes por sí solas, como lo habíamos visto en la reflexión de los lentes morados. Por ejemplo, camino a uno de los intercambios escolares en Correa, una niña del Walsh comentó: “Mi hermana vino a hacer servicio social a un pueblo por aquí, yo también quiero volver a venir como ella”. Ante su comentario, yo le respondí: “Acuérdate que si piensas en ellos sólo como personas a quienes ‘ayudar’ los estás viendo con lentes morados y no vas a poder aprender cosas nuevas de ellos. Ahora, cuando tú vengas, a diferencia de tu hermana, vas a tener amigos acá, y en vez de venir a ‘ayudar’ vas a poder venir a ver a tus amigos, a aprender de ellos y apoyarse mutuamente”. Con este tipo de conversaciones intentaba continuar cultivando la capacidad de autocrítica de los niños ante las estructuras sociales en las que viven, mismas que fomentan el racismo. Cada nueva oportunidad de contacto,

desde el intercambio de historias de vida, cartas e intercambios escolares, les ofrecía nuevas experiencias con las cuales cuestionarse y reformular sus preconcepciones.

1. Compartiendo historias de vida

Al finalizar la reflexión de los lentes morados, descrita en el último capítulo, invitaba a los niños a quitarse estos lentes para poder ver todos los colores presentes en personas que tal vez entraran dentro de alguno de los estereotipos que describieron durante la actividad de ‘Mapa de estereotipos’. Retomando la introducción que tuve con los alumnos en nuestra primera sesión (mencionada en el tercer capítulo), les recordaba que lo que estábamos explorando era la cultura propia y la cultura de otras comunidades. Primeramente, definía el concepto de cultura retomando a Geertz (1995): “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas” (1995: 26). Con base en esta definición, explorábamos cómo la misma acción o cosa podía tener distintos significados en distintas culturas. Por ejemplo, hablábamos del significado que tenía en México eructar, a diferencia del significado que tenía en algunas partes de India y China. Mediante ejemplos similares, los niños podían tomar conciencia del valor que distintas acciones tienen en distintas culturas. Retomando las palabras de Leyva y Speed (2008): “La afirmación de que los conocimientos son y están situados (Haraway, 1988), presupone que no existe una sola verdad ahí esperando a ser descubierta por el observador imparcial a la vez que supone que todo conocimiento es parcial y contingente. Sólo a partir de premisas como éstas es posible plantear que diferentes conocimientos, igualmente válidos, pueden existir sobre un mismo fenómeno social” (2008: 38-39). Bajo este entendimiento, les explicaba: “Ahora vamos a conocer a niños que en algunos aspectos se asemejan a ustedes culturalmente, y en otros no, pero

como hemos visto esas diferencias pueden señalar los distintos significados que sus sociedades han atribuido para hacer cosas”. Esta reflexión les permitía cuestionar juicios de rechazo de cualidades nuevas que conocían acerca de los niños del grupo alterno, así como identificar la validez de la diferencia. Por ejemplo, varios alumnos de ambas escuelas se reían al leer los nombres de los alumnos de la otra escuela y algunos hasta me preguntaban: “¿Por qué se llaman tan raro?”. Sin embargo, al haber contado con esta introducción previa sobre el relativismo cultural yo les podía responder: “Porque en su cultura esos nombres no son ‘raros’ sino comunes, de hecho, para ellos los nombres que son raros son los de ustedes”.

Después de reflexionar sobre las distintas culturas, y la importancia de ver las prácticas culturales de cada una según la valoración que tiene en su propia sociedad, a cada alumno le entregaba la historia de algún niño de la otra comunidad educativa, que tuviera cosas en común con él o que le pudiera parecer interesante. Por ejemplo, si a una niña le encantaban los perros, entonces le daba la historia de una alumna de la otra escuela que tuviera mascotas. El proceso de formar parejas fue facilitado gracias al formato general que tenían todas las historias de vida. Todas las historias eran tres hojas dobladas a la mitad y engrapadas con los siguientes títulos al principio de cada página:

1. Aquí es donde nací...
2. Esta es mi casa...
3. Estas son las personas que viven en mi casa...
4. Estos son mis amigos...
5. Esto es lo que me gusta...
6. Esto es lo que no me gusta...
7. Lo mejor que me ha pasado es...
8. El reto más grande que he enfrentado es...
9. Estos son mis miedos...

10. Estos son mis sueños...

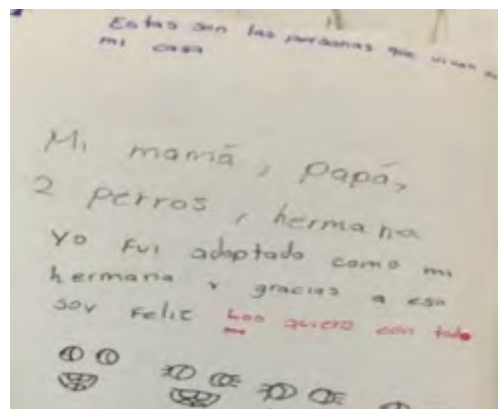
Las primeras seis preguntas les permitían a los niños proveer un contexto general de sus vidas, como se muestra en el Dibujo 1, mientras que las cuatro últimas preguntas les daban la oportunidad de compartir detalles más personales y significativos para ellos. Como se puede notar en la lista de afirmaciones, las preguntas 7 a 10 alternan algo positivo y algo negativo en sus vidas, comenzando y acabando con la descripción de cosas positivas; entre esas descripciones ellos narraron las dificultades que han tenido.

Dibujo 1

Correa



Walsh



Fuente: Primera columna: dibujos de alumnos de 1°A y 1°C, Correa.

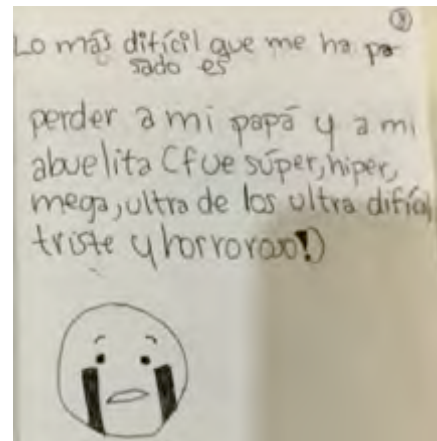
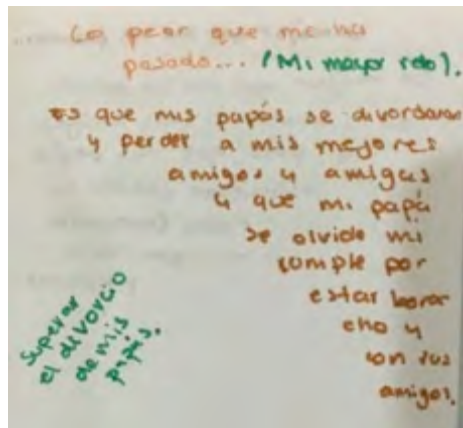
Segunda columna: dibujos de alumnos de 6°A, Walsh.

Transcripción: Correa: “Esta es mi casa: mi casa está enfrente de donde había una maquiladora, es color rojo, azul, blanco, verde. Tiene rejas verdes y hay dos palmeras en la entrada. La casa es de un piso con dos baños, una cocina, dos cuartos y una sala. Estos son mis amigos: aunque a veces estamos en desacuerdo en algunas cosas, nos llevamos bien”. Walsh: “Esta es mi casa. Mi cuarto. Estas son las personas que viven en mi casa: mi mamá, papá, dos perros, hermana. Yo fui adoptado como mi hermana y gracias a eso soy feliz”.

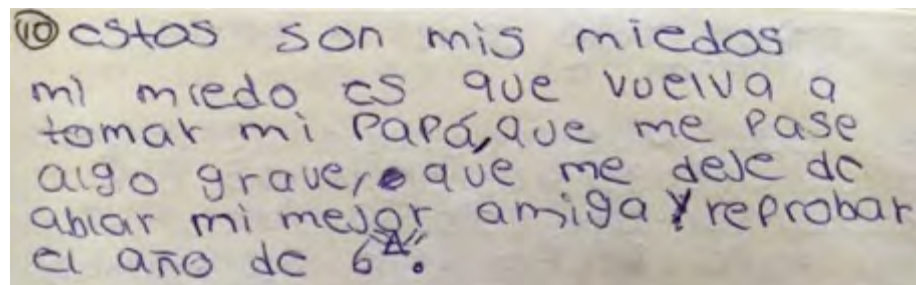
Primeramente, a modo general, los niños compartían que lo mejor que les había pasado era la alegría que les brindaban sus familias y amigos, así como los viajes que habían hecho. Después, al responder la octava pregunta, los niños normalmente describían problemas que habían tenido con la escuela, sus amigos o familia. Ligado a las respuestas a la octava afirmación, los niños tendían completar la pregunta acerca de sus miedos vinculándolos a retos que habían tenido en el pasado. Por ejemplo, si en la octava página habían descrito que el mayor reto que habían tenido era un examen, posteriormente pondrían en la novena hoja que sus miedos era reprobado en la escuela. Al describir estas circunstancias por escrito, algunos alumnos encontraban una oportunidad para externalizar los sentimientos que tenían ante estas situaciones, como se muestra en el Dibujo 2.

Dibujo 2

Walsh



Correa



Fuente: dibujo de alumno de 1º, Walsh. Dibujo de alumna de 6º, Correa.

Transcripción: Walsh: “Lo peor que me ha pasado es que mis papás se divorciaran y perder a mis mejores amigos y amigas, y que mi papá se olvide de mi cumpleaños por estar borracho y con sus amigos”. Correa: “Lo más difícil que me ha pasado es perder a mi papá y a mi abuelita (fue súper, hiper, mega, ultra de los ultra difícil, triste y horroroso)”.

Correa: “Estos son mis miedos: mi miedo es que vuelva a tomar mi papá, que me pase algo grave, que me deje de hablar mi mejor amiga, y reprobado el año de 6º”.

Para terminar sus historias con algo esperanzador, los alumnos compartían sus sueños.

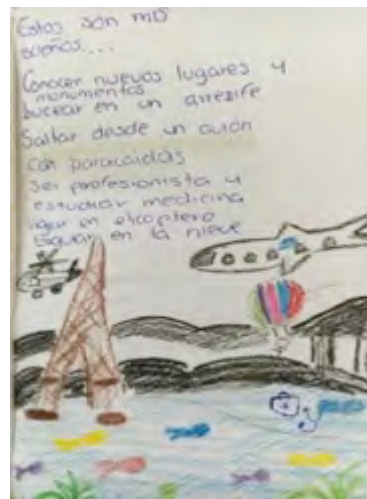
Por lo general los niños describían que les gustaría tener a alguna profesión, tener una familia y viajar, como se muestra en el Dibujo 3. A pesar de que los alumnos de ambas escuelas mencionaban viajar como uno de sus sueños, la mayoría de los alumnos del Walsh describía que quería ir a Disney, lo cual no ocurría en Correa. Por otro lado, los alumnos de Correa tendían a agregar la afirmación: “para ser alguien en la vida” y “salir adelante”, mientras que los alumnos del Walsh sólo mencionaban ser exitosos o hacer algo “significativo”, como podemos observar en el Dibujo 4.

Dibujo 3

Walsh



Correa

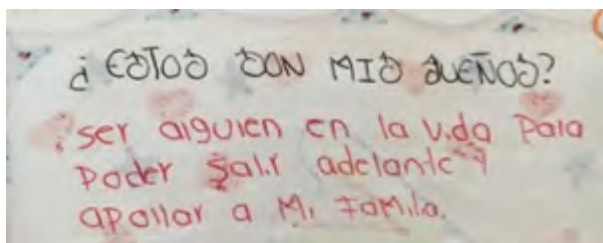
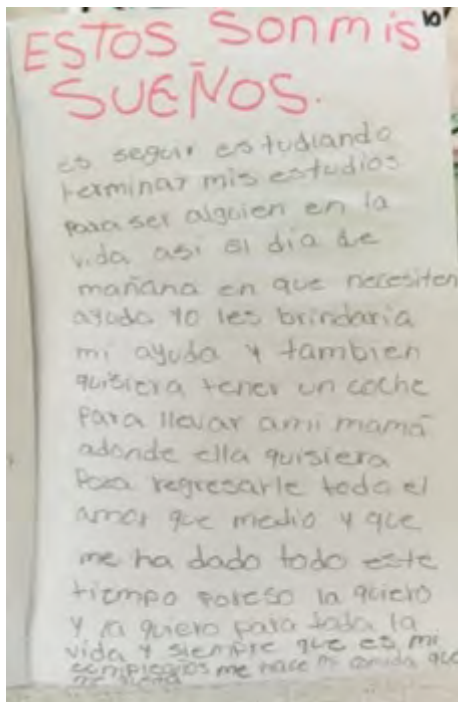


Fuente: Dibujo de alumna de 6ºA, Walsh. Dibujo de alumna de 1ºC, Correa.

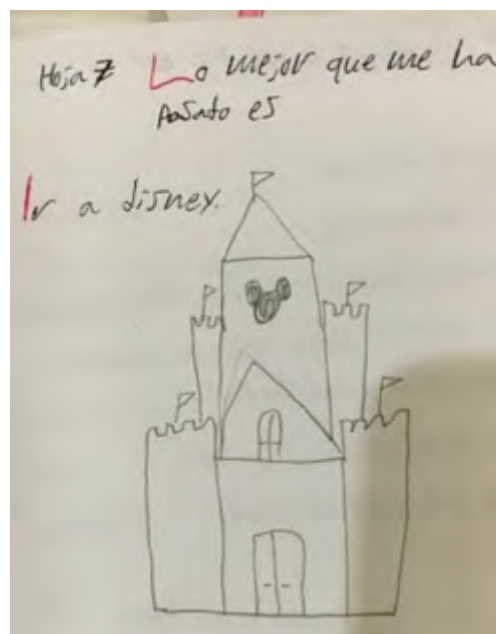
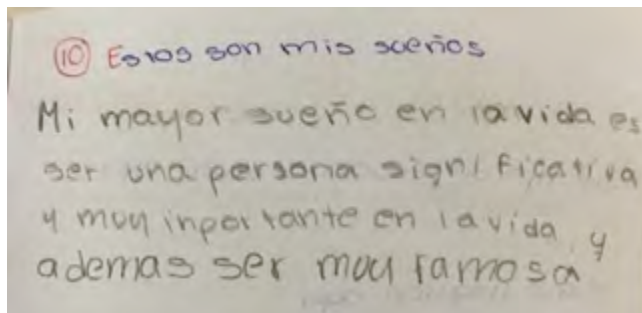
Transcripción: Walsh: “Estos son mis sueños: ser arquitecta. Viajar a... Formar una familia”. Correa: “Estos son mis sueños: conocer nuevos lugares y monumentos; bucear en un arrecife; saltar desde un avión con paracaídas; ser profesionalista y estudiar medicina; viajar en helicóptero, esquiar en la nieve. Estos son mis sueños: que cuando sea grande tenga tres hijos, una casa bonita y grande. Quiero tener una carrera de doctora pero antes vivir mi vida alegremente, estar con mis amigos, quiero conocer nuevos lugares, tener mi novio. Yo quiero tener una vida bonita, aparte quiero ser dueña de un hospital o también quisiera ser una maestra o una empresaria”.

Dibujo 4

Correa



Walsh



Fuente: Dibujo de alumno de 1ºC, Correa. Dibujo de alumna de 6ºA, Walsh.

Transcripción: Correa: “Estos son mis sueños: seguir estudiando, terminar mis estudios para ser alguien en la vida, así el día de mañana en que necesiten ayuda yo les brindaría mi ayuda. También quisiera tener un coche para llevar a mi mamá a donde ella quisiera, para regresarle todo el amor que me dio u que me ha dado todo este tiempo. Por eso la quiero para toda la vida, y siempre que es mi cumpleaños me hace mi comida que me gusta. Estos son mis sueños: ser alguien en la vida para poder salir adelante y apoyar a mi familia”. Walsh: “Estos son mis sueños: mi mayor sueño en la vida es ser una persona significativa y muy importante en la vida, además de ser muy famosa. Lo mejor que me ha pasado es ir a Disney”.

Como se puede apreciar en las imágenes anteriores, a pesar de tener un formato similar, cada niño creaba una historia con base en sus preferencias expresivas y de personalidad. Estas historias, por tanto, eran creaciones imaginativas de los niños, representaciones de cómo les gustaría verse y que otros los percibieran.

Dibujo 5



Fuente: dibujo de alumno 5°B, Correa.
Transcripción: "Historia de mi vida".

De acuerdo con Allport (1979: 488), el acercamiento inicial mediante recursos literarios e imaginativos parece disminuir la tensión y ansiedad intergrupales, ya que no presentan una amenaza e invitan a la identificación de una forma más sutil. El autor sugiere que se comience el contacto mediante estos métodos, y gradualmente se vaya progresando a métodos más realistas para superar este reto. Las historias de vida de los niños fueron, al fin al cabo, una invitación al contacto hecha por ellos mismos. Sus libretas, confeccionadas como ellos quisieran, fueron una representación de quiénes eran y cómo

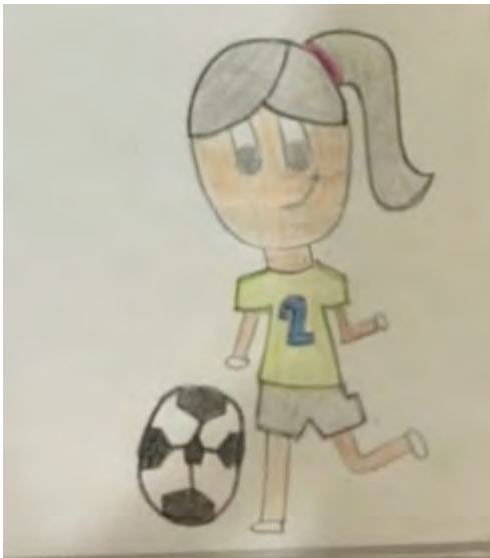
querían ser percibidos, tal como se muestra en el Dibujo 5.

El intercambio de historias de vida también permitió reducir el miedo y la ansiedad que podría generar el contacto intergrupales, el cual, según el análisis de Pettigrew y Tropp (2006) es el mayor reto a la implementación de la Teoría del Contacto. Al asignarle

parejas a cada niño, y permitirles ver la historia de vida que había creado su pareja, los niños se familiarizaban con esa persona desconocida antes de tener contacto con ella. Dado que las parejas fueron elegidas con base en similitudes, en las historias de vida de sus parejas los alumnos normalmente encontraban algo con lo cual se identificaban. Por lo tanto, los niños podían tener algo de seguridad y certeza acerca de las personas a las que iban a conocer. Por ejemplo, a las niñas de primero de secundaria de ambas escuelas les gustaba jugar futbol. Al leer las historias de vida de las alumnas de la otra escuela, frecuentemente veían imágenes de niñas con balones de futbol, como se muestra en el Dibujo 6, y les emocionaba verse para realizar esta actividad. Como veremos en el siguiente capítulo, jugar juntas fue de las cosas que más disfrutaron hacer durante los intercambios escolares.

Dibujo 6

Walsh



Correa



Fuente: Dibujo de alumna de 1°A, Walsh. Dibujo de alumna de 6°, Correa.

El ejercicio de intercambiar historias de vida también fue una estrategia para darle una perspectiva antropológica a la Teoría del contacto. Esta modalidad de investigación cualitativa ha sido utilizada en las ciencias sociales para dar cuenta de la subjetividad de los individuos en la construcción de sus realidades. En la antropología, destacan las obras de Langness (1965) y Lewis (1961) en la defensa del valor de esta técnica de investigación cualitativa. En esta postura, se considera que mediante el proceso de relatar historias se toma perspectiva acerca de la propia identidad, la cual se reformula en el momento de compartirla y manifiesta la cosmovisión cultural de aquel que la comparte (Meyer, 1995; Smith, 1998). Retomando esta perspectiva, el intercambio de historias de vida entre los niños significó un primer acercamiento, no únicamente entre dos niños, sino también entre sus cosmovisiones culturales. Esta actividad, por lo tanto, permitió dar cuenta de sus contextos y dialogar sobre el mismo. Según la investigación de Black (2008: 116) sobre teoría de la comunicación, el relato de historias de vida invita a los participantes a tener momentos dialógicos que permiten que los participantes negocien la tensión Yo-Otro. Para los alumnos de primero de secundaria el diálogo ocurrió en persona durante los intercambios escolares. Sin embargo, para los alumnos de primaria, la oportunidad de diálogo acerca de sus historias de vida ocurrió mediante el intercambio de cartas.

2. Intercambio de cartas y regalos

Con el fin de fomentar relaciones entre los niños de ambas comunidades, se invitó a cada participante a escribirle una carta a la persona cuya historia de vida había leído. Dicha actividad se diseñó con base en el trabajo de Rosana Podestá (2007) con niños de dos pueblos nahuas –la Magdalena y San Miguel Eloxochitlán–, y posteriormente con niños

de la ciudad hijos de migrantes campesinos. Para la autora, el intercambio de cartas fueron herramientas para que los niños se conocieran, expresaran representaciones sociales sobre sus comunidades, y establecieran relaciones identitarias entre las comunidades a las que pertenecen (Podestá, 2007: 174). Dado que en este caso el objetivo de las cartas fue el contacto entre grupos alternos, se intentó que mediante las cartas los niños pudieran adquirir el conocimiento necesario para cuestionar y reformular sus prejuicios, por lo que el enfoque de la actividad fue distinto a la propuesta de Podestá.

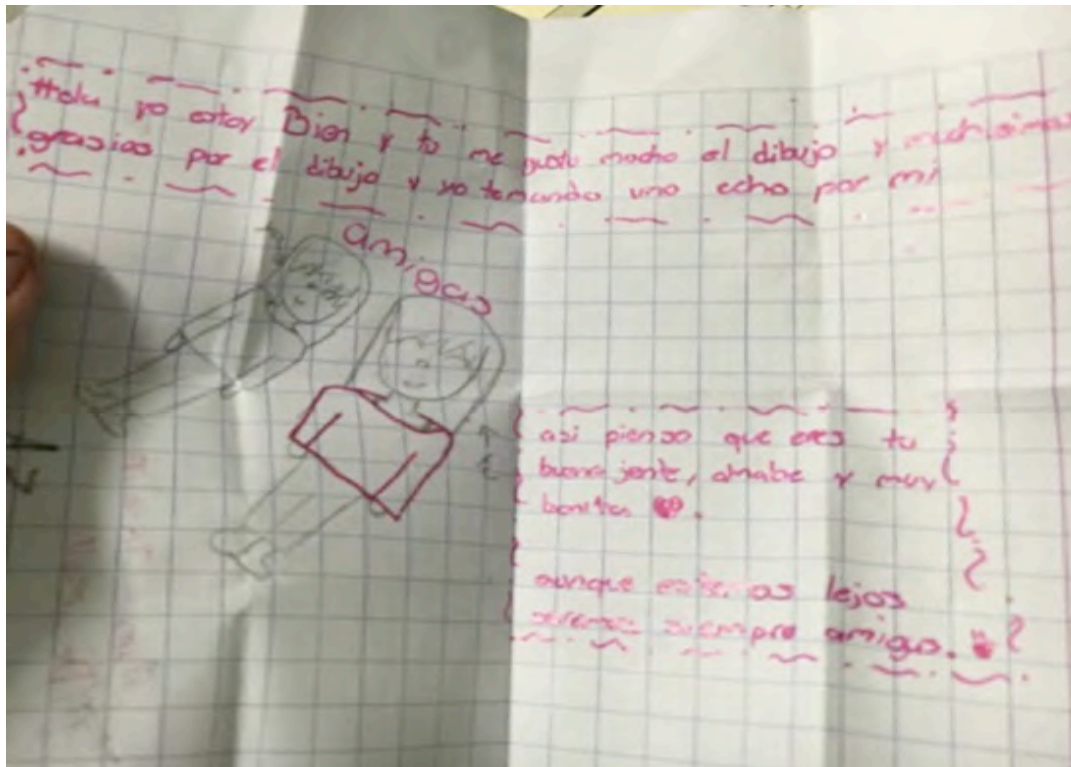
Las cartas representaron una oportunidad para que los niños pudieran indagar más acerca de las historias de vida de sus parejas de otra escuela. En el primer ciclo de cartas, se invitó a los niños a que hicieran tres cosas: que se presentaran, que compartieran que estaba sucediendo en su vida actualmente y que realizaran preguntas o comentarios sobre las historias de vida de sus parejas. Al darles la oportunidad de describir cómo se encontraban, los niños compartieron cómo se sentían y los problemas que tenían en el momento de escribir las cartas. Por lo tanto, los alumnos comenzaban a darse consejos a través de las cartas y a vincularse más íntimamente. De acuerdo con la investigación de Amir (1976) sobre la Teoría del contacto, la intimidad incrementa aún más la reducción de prejuicios.

En algunas cartas, algunos niños comenzaban a mostrar actitudes amistosas, tal como se muestra en el Dibujo 7. Después del intercambio de cartas varios alumnos incluso intercambiaron teléfonos y comenzaron a escribirse por *Whats App*. Algunas de las niñas de sexto de primaria incluso quedaron de verse en una plaza comercial durante el fin de semana para conocerse en persona. En otras cartas comenzaban a tener muestras de cariño, como se muestra en el Dibujo 8, y en algunos casos incluso manifestaban que

aquello que habían compartido con sus parejas eran cosas que no habían hablado con nadie más, mostrando un vínculo de confianza más profundo, como se muestra en el Dibujo 9.

La segunda ronda de cartas estuvo acompañada de un regalo: el dibujo de un mandala y un dulce elegido por cada alumno. Los niños dibujaron un mandala que ellos eligieron, con tres colores que reflejaran su singularidad, y en la parte de atrás respondieron a las cartas que les habían enviado sus compañeros de la otra escuela. Al entregarles los mandalas reflexionamos sobre las ‘cosas nuevas’ que habían descubierto sobre las personas de la otra escuela, las cosas que les habían sorprendido, y cómo habían cambiado sus creencias acerca de las personas de ese grupo.

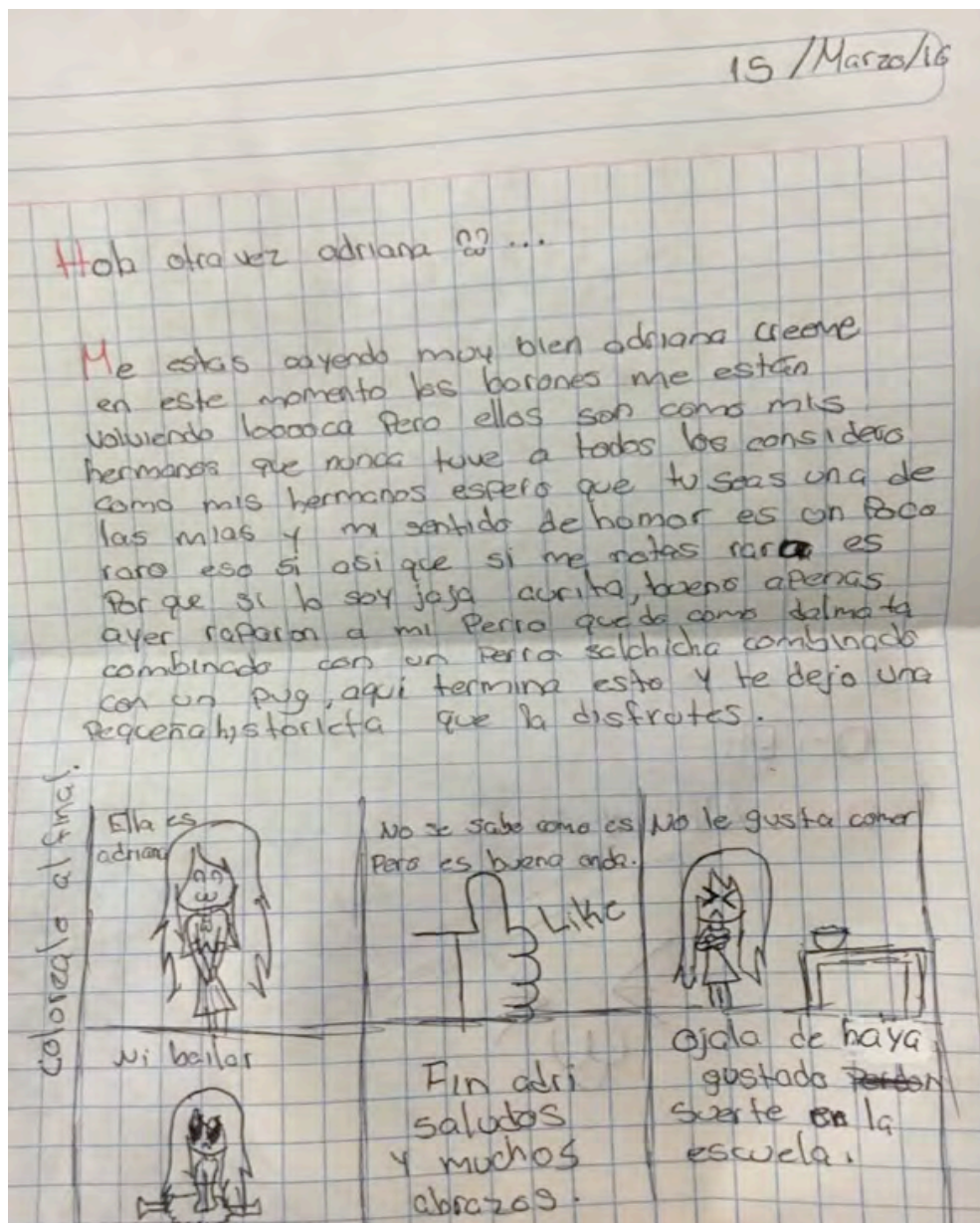
Dibujo 7



Fuente: Dibujo de alumna de 5ºA, Walsh.

Transcripción: “Amigas. Somos MAPS: mejores amigas por siempre. No, tú dibujas hermoso, yo soy la que tengo que practicar. Ah, y sí estoy espectacularmente y en las vacaciones voy con mi papá”. “Hola, yo estoy bien y tú. Me gustó mucho el dibujo y yo te mando uno hecho por mí. Así pienso que eres tú, buena gente, amable y muy bonita. Aunque estés lejos seremos siempre amigas”.

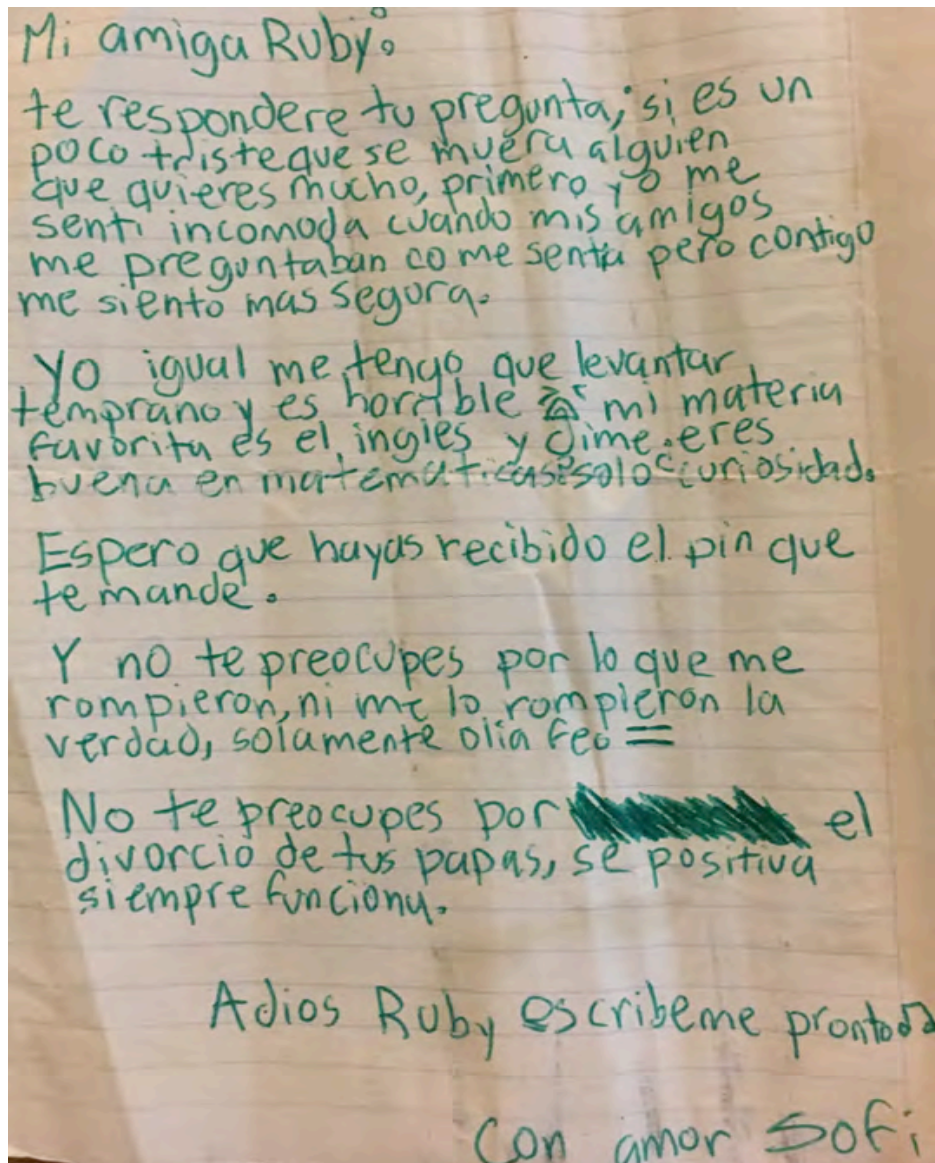
Dibujo 8



Fuente: Dibujo de alumna de 5^oA, Walsh.

Transcripción: “Hola otra vez Adriana. Me estás cayendo muy bien Adriana, créeme que en este momento los varones me están volviendo loca. Pero ellos son como mis hermanos que nunca tuve, a todos los considero como mis hermanos. Espero que tú seas una de las mías, y mi sentido del humor es un poco raro, así que si me notas rara es porque sí lo soy. Ahorita, bueno, apenas ayer raparon a mi perro. Quedó como dalmata combinado con un perro salchicha combinado con un pug. Aquí termina esto y te dejo una pequeña historietita, que la disfrutes”.

Dibujo 9



Mi amiga Ruby:

te responderé tu pregunta; si es un poco triste que se muera alguien que quieres mucho, primero yo me sentí incómoda cuando mis amigos me preguntaban cómo me sentía pero contigo me siento más segura.

Yo igual me tengo que levantar temprano y es horrible ~~mi~~ mi materia favorita es el inglés y dime ¿eres buena en matemáticas? Es sólo curiosidad.

Espero que hayas recibido el pin que te mandé.

Y no te preocupes por lo que me rompieron, ni me lo rompieron la verdad, solamente olía feo =

No te preocupes por ~~el~~ el divorcio de tus papás, sé positiva siempre funciona.

Adios Ruby escribeme pronto

Con amor Sofi

Fuente: Carta de alumna de Walsh.

Transcripción: “Mi amiga Ruby: te responderé tu pregunta; si es un poco triste que se muera alguien que quieres, primero yo me sentía incómoda cuando mis amigos me preguntaban cómo me sentía pero contigo me siento más segura. Yo igual me tengo que levantar temprano y es horrible, mi materia favorita es el inglés. Y dime, ¿eres buena en matemáticas? Es sólo curiosidad. Espero que hayas recibido el pin que te mandé. Y no te preocupes por lo que me rompieron, ni me lo rompieron la verdad, solamente olía feo. No te preocupes por el divorcio de tus papás, sé positiva, siempre funciona. Adiós Ruby, escíbeme pronto. Con amor, Sofi”.

3. Universo de diversidad

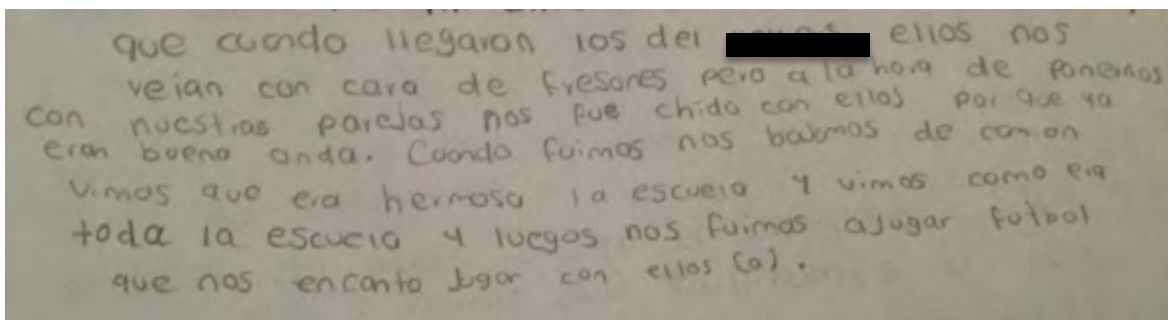
Al finalizar la reflexión cada alumno pegó el mandala que le habían regalado sobre una pared cubierta de papel azul con dibujos de estrellas y un sol al centro. De esta forma, cada mandala parecía un planeta en un gran universo. Observando esta pieza de arte colectivo yo les decía: “Vean cómo cada planeta es diferente, pero todos están relacionados entre ellos, si faltara uno ya no sería el mismo universo, la singularidad de cada planeta le da algo nuevo y especial al universo”. Posteriormente, les preguntaba a los niños: “¿Como creen que sería este universo si todos los planetas fueran iguales?”. Los niños respondían: “Aburrido, feo, sin chiste”. Como se muestra en la Fotografía 1, con este mural detrás de nosotros reflexionamos una última vez acerca de lo que habíamos descubierto en nuestro tiempo juntos. Entre sus aprendizajes, los alumnos de Correa comentaron que: “Pude saber en qué somos iguales y en qué somos diferentes”; “Hacer nuevos amigos”; “Reconocer a las personas sin tener que verlas físicamente” (Cierre, 5 y 6, Correa: 16/03/2016). En la misma línea los alumnos del Wash compartieron que habían aprendido: “Que son iguales a nosotros y a veces les gustan las mismas cosas que nosotros”; “Que no hay que discriminar a personas por su apariencia” (Cierre, 5 Walsh: 18/03/2016). Una alumna de sexto grado, concluyó: “Aprendí que todos somos diferentes, que es algo muy bueno y que me encanta socializar con gente que no conozco” (Cierre, 6b Walsh: 18/03/2016). En los siguientes capítulos se muestra cómo estos cambios de percepción se incrementaron al facilitar oportunidades de contacto intergrupales presenciales bajo las condiciones ideales.

Fotografía 1



Fuente: fotografía propia.
Nota: alumnos del Walsh.

Capítulo 8 Intercambios escolares



Fuente: Autorreflexión, alumna 1B Correa.

Cuando llegaron los del Walsh ellos nos veían con cara de fresones, pero a la hora de ponernos con nuestras parejas nos fue chido con ellos porque ya eran buena onda. Cuando fuimos nos bajamos del camión, vimos que era hermosa la escuela y vimos cómo era toda la escuela, y luego nos fuimos a jugar futbol [...] nos encantó jugar con ellos (a) (Autorreflexión alumna, 1B Correa: 04/02/2016).

La descripción de esta alumna de Correa señala a grandes rasgos los cambios que se suscitaron al comienzo de los intercambios escolares y tras haberse conocido: desde percibirse a través de lo que hemos llamado los ‘lentes morados’ del prejuicio, hasta descubrir cosas nuevas unos de otros y llegar a formar amistades y relaciones de apoyo mutuo. Si bien la experiencia de cada alumno fue distinta, y en cada grupo surgieron diferentes retos, se pretende mostrar de qué manera los objetivos de esta investigación fueron alcanzados mediante los acercamientos horizontales facilitados durante intercambios escolares.

Los intercambios consistieron en dos días de visita a ambas escuelas por grupo, acompañados por su maestra de la asignatura ‘Riqueza y Patrimonio Cultural’. Durante el primer día, los alumnos del Walsh visitaron la secundaria de Correa. El objetivo de las

actividades de este día fue que los alumnos se conocieran más allá de los prejuicios que tenían unos de otros. El segundo día –el cual ocurrió una semana después al primer día de encuentro–, los alumnos de Correa visitaron la secundaria del Walsh. El objetivo de este día fue que los alumnos adquirieran herramientas de solidaridad al trabajar juntos y apoyarse mutuamente.

Debido a que cada escuela tenía tres salones de primero de secundaria (A, B y C), se realizaron tres intercambios escolares de dos días cada uno. Cada intercambio fue realizado entre los salones correspondientes de ambas escuelas, los de 1A del Walsh con los de 1A de Correa, y así sucesivamente. Coincidentemente, cada salón se caracterizaba por distintos atributos, particularmente los salones de Correa.

Al atender las juntas de maestros de Correa, estos comentaban cómo ellos creían que los alumnos de 1A tenían fama de ser más indisciplinados, los de 1B más extrovertidos y participativos y los de 1C más dedicados y estudiosos. Sin duda había una diversidad de personalidades en cada salón, sin embargo, la dinámica de grupo en cada uno variaba. Estas diferencias podían deberse a cómo fueron hechos los salones y a quién era su maestro-tutor. Por ejemplo, en 1A se encontraban todos los alumnos que habían repetido el año, y en mi experiencia en este salón los alumnos tenían mayor dificultad para seguir instrucciones y tendían a emplear más insultos. En 1B, la tutora era un poco más alegre y relajada, y por lo general los niños participaban con entusiasmo en todas las actividades que realicé con ellos. Por último, la tutora de 1C era la que más énfasis ponía en la disciplina del salón y en mi experiencia esto se traducía en una mayor comprensión de instrucciones y facilidad para realizar actividades.

En el Walsh, estas diferencias no eran tan notorias, sin embargo, la dinámica de grupo de 1A sí tendió a ser más relajada, y al igual que en Correa, en este salón los niños tendían a decir insultos con mayor facilidad. Por otro lado, aunque los alumnos de 1B fueron más abiertos e incluso se inclinaron a participar con mayor optimismo en las actividades, no eran muy disciplinados. Por el contrario, los alumnos de 1C tendían a ser un poco más serios e introvertidos. Alineado con esta percepción, un par de alumnos de este salón me llegaron a comentar que algunos de los grupos de amigos que iban en dicho salón los llamaban ‘pollo bobos’, que para ella significaba que eran más buenos y estudiosos, y menos ‘agrandados’ y ‘relajistas’. Estos comentarios mostraban como los niños formaban distintas culturas de pares en cada grupo.

No todos los alumnos cumplían con las características generales que los maestros o yo misma observaba, e incluso aquellos que las cumplían en ocasiones se comportaban de manera contradictoria a estos estereotipos. Por ejemplo, en la actividad de ‘Selección de amigos’, fue el salón de 1C de Correa el que más insultos mencionó. Sin embargo, las distintas dinámicas de grupo que cada salón tenía modificaron ligeramente las experiencias de los tres intercambios. Estas diferencias muestran precisamente la agencia de los niños para crear experiencias significativas de distintas maneras. Asimismo, las situaciones que surgieron en cada grupo fueron una oportunidad para replantearse cómo crear las condiciones ideales de contacto con grupos que poseen diferentes dinámicas sociales.

Como se mencionó en el primer capítulo, Pettigrew y Tropp (2006) encontraron que las investigaciones que realizaron experimentos, es decir, que reunieron a personas de grupos alternos en vez de realizar solamente entrevistas u observaciones de campo,

mostraban una disminución de prejuicios más marcada. Allport (1979) planteaba que el método participativo parece ser el más efectivo en la reducción de prejuicios (1954: 488). Sin embargo, como hemos visto, mientras que muchos proyectos simplemente buscan la participación en el contacto intergrupales, son las condiciones del contacto lo que determina su efecto. Como se mostró en el capítulo anterior, durante los intercambios se realizaron varias actividades en las que los niños tuvieron metas en común, por lo que debían trabajar juntos para lograrlas.

Adicionalmente, a través de cada actividad, se buscó que los alumnos tuvieran momentos de intimidad emocional que les permitieran conocerse un poco más, y momentos de vulnerabilidad compartida en los que pudieran apoyarse. De acuerdo con Ofelia Roldán Vargas, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo y Marta Lucía Martínez Trujillo (2017), las emociones juegan un rol fundamental para la agencia infantil. En su estudio sobre la participación de la infancia en los Consejos para la niñez de Medellín, Colombia, los autores encontraron que:

la investigación da cuenta de las emociones como elementos generadores de inquietud y compromiso en los consejeros a partir de los cuales emprenden acciones afirmativas en sus comunidades en pro de la justicia, la equidad y un mejor vivir. Las emociones muestran, a su vez, su carácter relacional a modo de vínculos con el mundo y con la comunidad y hacen referencia a situaciones particulares que en la vida cotidiana afectan a niños, a niñas y a adolescentes, así como a otros miembros de la comunidad. Las emociones, con sus tonalidades y matices, introducen interesantes opciones para comprender el modo como ellos ven el mundo, asumen su relación con él y actúan desde diferentes referentes éticos y políticos. Es así como las emociones determinan las formas como los consejeros se relacionan con el mundo y con ellos mismos, a la vez que impulsan sus acciones colectivas

realizadas en el espacio público y en función del bien común, lo cual les da el carácter de acciones políticas que favorecen su configuración como sujetos políticos (O. Roldán Vargas et al, 2017: 158).

Mientras que las emociones representan un factor importante para generar nuevas actitudes y motivaciones en los niños hacia su sociedad, el proceso para generar emociones de respeto, empatía y compasión dependen de las actividades que pudieran generar estas experiencias en los niños. Con base en los hallazgos de Schwartzman (1978) y Evaldsson (2009) acerca de la importancia del juego en la niñez, la agenda de los intercambios fue diseñada para que siempre hubiera una actividad a base de juego, seguida de una actividad reflexiva de diálogo que fomentara estas disposiciones afectivas. A continuación, presento las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo el contacto, las actividades que se realizaron, así como las experiencias que tuvieron los alumnos de cada salón.

1. Actitud previa al contacto

En los días previos a los intercambios, e incluso en el camión camino a las escuelas, la mayoría de los alumnos expresaban anticipación ante la experiencia. Por ejemplo, un alumno del Walsh debía aparecer en unas fotos de la escuela el día del intercambio, sin embargo, se negó a quedarse a tomarse las fotos porque quería ir a Correa. En el camión camino a la escuela, por lo general, los alumnos del Walsh parecieron entusiasmados por ir.

A pesar de haber un deseo general de los alumnos por conocerse, fuese por curiosidad o por la apreciación de las historias de vida de sus parejas, hubo un par de casos en los que los alumnos mostraron el miedo y la ansiedad ante el contacto, como lo describió

Allport (1979: 367). Por ejemplo, al hacer las parejas de 1A, un par de niñas de Correa, Yaneli y Griseldi, me pidieron que por favor les pusiera de pareja a un niño, ya que creían que las niñas iban a ser “Muy presumidas” (Primer día de intercambio, 1C: 13/01/2016). Por otro lado, un alumno de 1C del Walsh llamado Mateo me preguntó si iban a convivir con los alumnos de segundo y tercero de secundaria⁴¹. Al responderle a Mateo que tal vez verían alumnos de aquellos grados, me contestó: "no importa traigo mi navaja. No, no es cierto sólo gas pimienta" (Primer día de intercambio, 1C: 13/01/2016). Al preguntarle para qué, me respondió: "no vaya a ser que me hagan algo, una vez me asaltaron en el centro" (Primer día de intercambio, 1C: 13/01/2016).

En estos casos, fueron muy útiles las reflexiones previas a los intercambios. Yaneli, Griseldi y Mateo claramente estaban haciendo referencia a los estereotipos que habían identificado durante en los talleres de autoconciencia descritos en los capítulos cuarto al sexto. En ambos casos, les recordé que lo que estaban pensando probablemente eran unos lentes morados y que tenían que hacer un esfuerzo por quitárselos para poder aprender cosas nuevas acerca de los niños que iban a conocer. Esta referencia a los ‘lentes morados’ era un recordatorio inmediato para los alumnos de que sus creencias iniciales podrían ser equívocas, e implicaba que habían cosas que no sabían, y que debían descubrir mediante el contacto.

⁴¹ Mateo me preguntó específicamente por los alumnos de segundo y tercero de secundaria ya que los alumnos de 1B que habían ido a Correa un día antes que él le habían comentado que los de segundo y tercero habían sido ‘muy groseros’. Un alumno de 1B, después del primer día de intercambio, comentó: “El ambiente no me gustó, pensé que eran más educados porque pasaba por los salones y me gritaban: ‘¡Ey güerito!’, y te chiflaban” (Reflexión después de primer día de intercambio, 1B Walsh: 15/01/2016). A pesar de que las actividades del intercambio sólo eran entre los alumnos de primero de secundaria, los alumnos de segundo y tercero veían a los alumnos del Walsh caminando por los pasillos y les gritaban a través de las ventanas. Este contacto con alumnos que claramente no habían pasado por el mismo proceso de autoconciencia que los alumnos de Correa, fue contraproducente. Lo cual demuestra, precisamente, la importancia de asegurar las condiciones ideales de contacto. Después de estos incidentes, el director de la escuela de Correa habló con los alumnos de segundo y tercero de secundaria, y no volvieron a dirigirse de esta forma en los siguientes dos intercambios.

2. Primer día de intercambio

El primer momento de contacto tendía a estar aún nublado por prejuicios. Como podemos apreciar en la autorreflexión de Marina, presentada al comienzo del capítulo, la alumna describe a los alumnos del Walsh como ‘fresones’. Al verse, los alumnos mostraban resistencia en acercarse, sin embargo, pronto realizamos actividades que los obligaban a familiarizarse y olvidar por un momento las preconcepciones que tenían unos de otros.

La primera actividad que realizamos fue ‘Adivina quién es tu pareja’. Previo al intercambio, los alumnos tuvieron que escoger qué preferían entre cuatro opciones de cada una de las siguientes categorías: música, color, materia y comida. Junto con las historias de vida, se le daba a cada alumno la lista de lo que había seleccionado su pareja. Al llegar a Correa, los maestros y yo nos parábamos en cada esquina del patio formando un cuadrado con una de las cuatro opciones de cada categoría escritas sobre una cartulina. Por ejemplo para la categoría de música cada uno tenía una cartulina que decía una de las siguientes opciones: ‘pop’, ‘rock’, ‘hip-hop’ o ‘reguetton’. Los alumnos se colocaban en el centro del cuadrado, y yo gritaba una de las categorías (música, comida, materia o color), y ellos tenían que correr a la opción que habían elegido y observar quiénes corrían a la opción que había elegido su pareja. Después de un par de rondas cubriendo las cuatro categorías, los alumnos debían adivinar quién era su pareja con base en quién habían visto que corría a las opciones que habían sido elegidas por su pareja. De esta forma, conocer a su pareja en persona era algo divertido e incluso emocionante, pues, al ser un juego, identificarse implicaba ganar.

Una vez que los alumnos habían encontrado a su pareja, sacaban sus historias de vida y se separaban del resto del grupo para platicar sobre las dudas y comentarios que tenían

sobre las mismas. Como se muestra en la Figura 2, en este momento cada pareja tenía el tiempo y espacio para conocerse compartiendo sus historias. Como mencionamos en el capítulo anterior, retomando a Black (2008), dialogar sobre sus historias de vida permitió a los niños negociar la tensión Yo-Otro.

Habiendo conocido a sus parejas, formábamos un círculo y cada alumno presentaba a su pareja al resto del grupo, diciendo nombre y un dato curioso suyo. Estos datos podían ser de carácter diverso, desde la capacidad de hacer algo chistoso o raro con el cuerpo – como doblar la lengua en tres (que yo les enseñaba como un dato curioso mío)–, que tenían muchas mascotas, o algún gusto que contradijera los gustos de la mayoría –como que no te guste el chocolate–. La mayoría de las cosas dichas hacían reír al resto de sus compañeros, y constituían el material para los primeros ‘chistes internos’ entre los alumnos de ambas escuelas.

Fotografía 1



Fuente: fotografía propia.

Nota: alumnos de Correa y Walsh sentados en parejas compartiendo sus historias de vida.

Posteriormente, dividíamos a los alumnos en cuatro grupos, y jugábamos a hacer nudos humanos. Cada equipo comenzaba formando un círculo y sujetando las manos de las personas a sus costados. Posteriormente, las personas pasaron por debajo y por encima los unos de los otros, sin soltarse las manos, de modo que quedaban hechos ‘bola’. Cuando todos los equipos ya estaban en nudo se anunciaba el comienzo. Los equipos

debían intentar quedar igual que como estaban antes en círculo sin soltarse de las manos. El primer equipo en desenredarse ganaba. Esta actividad fue el primer momento en el que los alumnos tuvieron una meta en común y debieron trabajar juntos para alcanzarla. Adicionalmente, el tomarse de las manos, pasar por encima y debajo de los brazos unos de otros, generó una intimidad inmediata entre los participantes. Cuando acababan dos alumnos de diferente escuela frente a frente o medio abrazados, les decía que se presentaran, así su primer encuentro era gracioso.

Tras completar la actividad, reflexionábamos que, al estar tomados de las manos, lo que hiciera uno afectaba a todos: si alguien se comunicaba claramente, entonces todos se beneficiaban, si alguno jalaba para un lado, todos se tendrían que mover y todos lo sentirían. “De la misma forma”, les comentaba, “lo que haga uno de ustedes durante este intercambio afectará a todos. Si tienen una buena actitud todos lo sentirán, si tienen una actitud negativa, de igual forma todos lo sentirán”. Con esta conciencia de cómo estaban interrelacionados, cada grupo asentó acuerdos de convivencia para los días de intercambio. Sentados en círculo cada alumno iba sugiriendo lo que le gustaría o no le gustaría que sucediera durante el intercambio; levantando la mano los alumnos señalaban si estaban de acuerdo con comportarse de esa forma, e íbamos escribiendo los acuerdos sobre una cartulina, la cual pegábamos en una pared que daba al campo donde realizamos las actividades. A lo largo del intercambio, si alguien se faltaba al respeto o mostraba una actitud negativa, señalábamos los acuerdos y les recordábamos que ellos habían acordado comportarse de cierta forma.

Con estos acuerdos establecidos pasábamos al campo y jugábamos a encontrar a sus parejas con los ojos vendados. Cada alumno se vendaba los ojos con un paliacate y sentía

con sus manos la cabeza y los brazos de su pareja. En silencio los maestros y yo separábamos a las parejas, manteniendo a los niños de un lado del campo y a las niñas del otro. Al comenzar la actividad cada alumno caminó sin hablar sintiendo brazos y cabezas hasta encontrar a su pareja. Cuando todas las parejas se habían encontrado, nos volvimos a sentar en círculo y les pregunté a los alumnos cómo se habían sentido. Los alumnos respondían que se habían sentido perdidos, inseguros, confundidos o con miedo. Después les preguntaba cómo se habían sentido al encontrar a sus parejas; los alumnos comentaban que se habían sentido felices, aliviados, en paz. Mediante esta actividad, los alumnos comenzaban a relacionar estos sentimientos positivos con el estar con su pareja.

Con esta experiencia en mente, les pregunté si alguna vez se habían sentido como se sentían con el paliacate al pasar por alguna circunstancia difícil en sus vidas. Algunos de los alumnos compartieron momentos en los que se habían sentido solos o perdidos. Entonces, yo les preguntaba: “¿Y alguno de ustedes tuvo a un amigo que los apoyara en esos momentos? ¿Cómo los hicieron sentir? ¿Se pareció a como se sintieron cuando encontraron a su pareja?”. Con base en sus respuestas, realizábamos una reflexión acerca de cómo en ciertos momentos de la vida en los que sentimos que todo es oscuro y nos sentimos confundidos e inseguros, el encontrar a un amigo puede ser una fuente alivio y alegría. Sobre este entendimiento, se invitaba a los alumnos a permitirse ‘encontrar’ y apoyar a su pareja mediante la siguiente actividad.

“Cuando la gente les pregunta cómo están, ¿qué suelen responder?”, les pregunté a los niños. “Bien”, contestaron todos casi al unísono. “¿Pero siempre están bien?”; “No”, respondieron los alumnos. “Pues precisamente en eso consiste la siguiente actividad, en permitirnos contestar honestamente cómo estamos y en darnos la oportunidad de

escuchar a nuestra pareja sin interrumpirlos. Así como en la última actividad se sentían inseguros en la obscuridad y sintieron alivio al encontrarse, así ahora los invitamos a que, si hay algo en sus vidas que los esté haciendo sentir esa misma incertidumbre o inseguridad, se permitan compartirlo con su pareja para brindarse el apoyo que les genere ese mismo alivio y alegría”, les explicaba a los alumnos.

Sentándome al centro del círculo formado por los alumnos le pedía a algún voluntario que me ayudara a demostrar la actividad. Comenzaba por preguntarle ‘¿Cómo estas?’ al voluntario y mientras éste hablaba yo me ponía a ver el techo, la pared, a checar mi celular o hacerle gestos a los otros alumnos. Entonces, les preguntaba: “¿Lo estaba escuchando o apoyando?”; “No”, respondían los alumnos entre risas; “Lo primero que necesitamos para apoyar a alguien es estar presentes, y la primera manera de estar presente es dirigir mi cuerpo a la persona que me está hablando y verla a los ojos, la segunda es escuchándolo. Por esa razón lo que vamos hacer es simplemente preguntar ‘¿Cómo estas?’ a nuestra pareja y después quedarnos callados durante cinco minutos para darle el espacio y el tiempo a nuestra pareja para que nos pueda responder honestamente. “Después cambiaremos turnos y la persona que estaba hablando preguntará ‘¿Cómo estás?’ a la persona que estaba escuchando”, les explicaba.

Esta actividad fue un parteaguas en la forma de relacionarse de los niños. Al término de la actividad pude observar cómo, incluso corpóreamente, los alumnos tenían mayor cercanía, y parecían más felices en la compañía de sus parejas. Los alumnos de 1B incluso se quedaron platicando con su pareja acabando la actividad, en especial las niñas, quienes parecían haber tenido mayor facilidad para compartir cómo se sentían. A partir de ese momento, un alumno de Correa y una alumna del Walsh comenzaron a

Fotografía 2

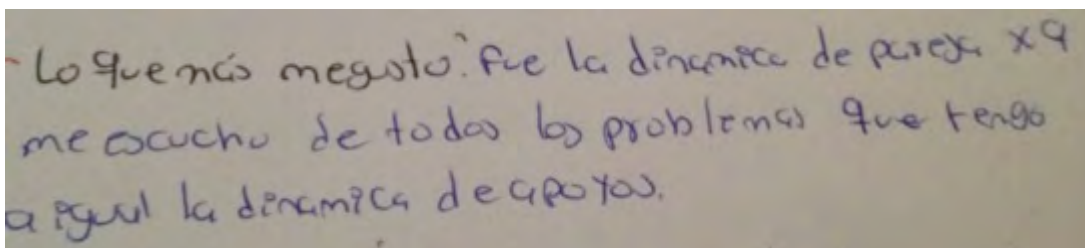


Fuente: fotografía propia de “las comadres”.
Nota: izquierda alumna de Correa/ derecha alumna de Walsh.

preguntarme que cuándo se iban porque no querían que acabara el día. En el grupo de 1A, una pareja se autonombró ‘las comadres’ (Fotografía 2) me preguntó: “¿Maestra está segura de que no me puede dejar con mi comadre?”. Posteriormente, varios alumnos comentaron que ésta fue su actividad favorita. Por ejemplo, Tere escribió en su autorreflexión (ver Dibujo 2): “Lo que más me gustó fue la dinámica de pareja porque escuchó todos los problemas que tengo e igual

la dinámica de apoyos” (Autorreflexión, Tere 1C Correa: 15/01/2016). Paty, una alumna del Walsh que también iba en 1C, comentó algo similar: “Cuando hablaron conmigo: ‘¿cómo estás?’ Bien, ‘y tú, ¿cómo estás?’”. Y en cinco minutos ya estábamos platicando.” (Autorreflexión, Tere 1C Walsh: 15/01/2016). Otra compañera de 1B comentó que esto fue lo que más le gustó: “A mí me gustó que se abriera [hablando de su pareja]” (Autorreflexión, María Ximena 1B Walsh: 15/01/2016).

Dibujo 2



Fuente: Autorreflexión, alumna 1C Correa.
Transcripción: “Lo que más me gustó fue la dinámica de pareja porque me escuchó de todos los problemas que tengo, e igual la dinámica de los apoyos”.

Fotografía 3



Fuente: fotografía propia.

Nota: de izquierda a derecha: alumno de Correa, alumno de Walsh (sentado) y alumno de Correa.

Con estos vínculos formados, les dimos un receso a los niños para que pudieran descansar, conocer la escuela y, sobre todo, continuar conociéndose sin tener actividades guiadas. Durante este tiempo, yo pude observar cómo eran las interacciones entre los alumnos de ambas escuelas cuando nosotros no les pedíamos que estuvieran juntos. Por lo general, los alumnos fueron a la tiendita a comprar algunas cosas, dieron recorridos por la escuela y jugaron fútbol. Tanto niños como niñas jugaron fútbol, sin embargo, mientras que las niñas habían formado

vínculos notorios con sus parejas durante el ‘cómo estás’, los niños empezaron a mostrar más cercanía al momento de jugar. Estos lazos fueron evidentes no sólo en la manera en que jugaban sino también en cómo respondieron a situaciones fuera de lo común dentro del juego. Por ejemplo, en 1B un alumno del Walsh llamado André se cayó y se le rompió el pantalón de tal forma que no se podía parar sin mostrar la ropa interior. Dos alumnos de Correa rápidamente fueron a buscarle un pantalón con los alumnos de otros salones que llevaban shorts y pantalón para su clase de deportes. Mientras que André esperaba la llegada de los pantalones que le iban a prestar, tres amigos de Correa se quedaron con él, acompañándolo y animándolo, mientras que sus otros amigos del Walsh continuaron jugando fútbol, como se muestra en la Fotografía 3.

Los alumnos que no jugaron fútbol caminaban por la escuela y formaron pequeños grupos con los alumnos de las dos escuelas. Mientras que algunas parejas se separaron, muchos alumnos comentaron que les gustó haber podido conocer a personas de la otra escuela que no habían sido sus parejas. Una de las alumnas del Walsh que formó amistades con un mayor número de personas de Correa fue Lucía, de 1C. Lucía se había caracterizado por haber dicho varias veces en los talleres previos al intercambio que a ella no le gustaba relacionarse con gente "así". Un segmento de uno de los talleres en donde hizo estos comentarios se encuentra en el comienzo del quinto capítulo de esta tesis. A pesar de haber parecido en discurso la más discriminatoria, estando en Correa no se separó de su pareja, e incluso formó amistades con las otras niñas, como se muestra en la Fotografía 4. Al finalizar el día y platicar con las niñas de Correa varias mencionaron lo bien que les había caído Lucía, a quien apodaron Lucy.

Finalizando el recreo, los alumnos de Correa hicieron presentaciones de alguna actividad que fuera significativa para ellos. Algunos grupos hablaron sobre las vaquerías, otros sobre chatear por Whats App, jugar fútbol, jugar videojuegos, salir a pasear o tomarse fotos. El objetivo de esta actividad fue que los alumnos

Fotografía 4



Fuente: fotografía propia.

Nota: de izquierda a derecha: alumna de Correa, alumna de Walsh, alumna de Correa, alumna de Walsh y alumna de Correa.

pudieran conocer un poco más sobre la cultura del grupo alterno. Las presentaciones de los alumnos variaban de cartulinas con dibujos a fotos, o en un par de casos videos.

Después de esta actividad, los alumnos almorzaron juntos en la escuela. Dado que la secundaria de Correa es una escuela de tiempo completo, los alumnos comen ahí todos los días. Al planear los intercambios el director de la secundaria sugirió invitar a los alumnos del Walsh a la comida también, para que pudieran conocer los servicios adicionales que ofrecía la escuela. Como se mostrará en el siguiente capítulo, los alumnos del Walsh expresaron estar sorprendidos por todo lo que ofrecía la escuela de Correa.

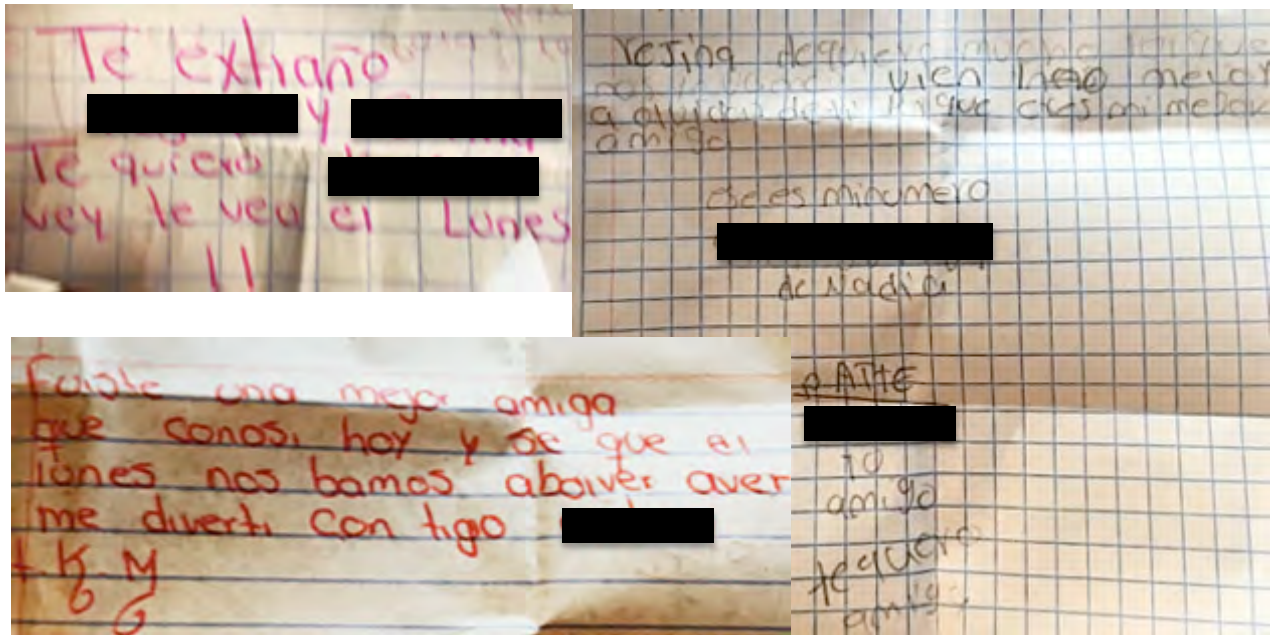
Durante la comida, pude observar nuevamente cómo interactuaban los niños de manera orgánica, es decir, sin interacciones dirigidas. La mayoría de los alumnos se sentó a comer con sus parejas, con la excepción de los varones de 1A. No sólo se sentaron juntos, sino que también comenzaron a interactuar como amigos, teniendo la confianza de incluso hacerse bromas y molestarse. Por ejemplo, en 1B, durante la comida, Alberto, un alumno del Walsh, comenzó a molestar a su pareja de Correa. Su pareja, entonces, le puso comida en el pelo, y así siguieron molestándose y riéndose hasta que les tuvimos que decir que dejaran de jugar con la comida.

El primer día de intercambio finalizó después de la comida. Por lo general, al decirles que los alumnos del Walsh ya debían irse, todos respondían que se querían quedar o no se querían despedir. Por ejemplo, en 1B, cuando les dijimos que ya había llegado el camión, todos gritaron: “Awww” en protesta. Algunos alumnos de Correa les hicieron cartitas a sus amigos del Walsh, y me pidieron que se las diera en el camión. Como puede observarse en el Dibujo 3, estas cartas mostraban el afecto que los alumnos habían desarrollado en tan sólo un día juntos, al tener las condiciones ideales de contacto. Por ejemplo, Nadina, de Correa, le escribió a Rocío del Walsh: “Te quiero mucho porque nos llevamos bien, no me voy a olvidar de ti porque eres mi mejor amiga. Ese es mi número:

[...] Atte. Tu amiga [...], te quiero amiga”. Este intercambio de teléfonos fue común y, meses después del intercambio, cuando veía a los alumnos, me comentaban que seguían hablando con sus amigos de Correa por *Whats App*.

Mientras que los alumnos de los otros salones no tuvieron la iniciativa de enviarse notitas de despedida, sí comunicaron cuánto les gustó el intercambio. Por ejemplo, las alumnas de 1A, en el camión de regreso, comentaban que querían regresar y le preguntaban al

Dibujo 3



Fuente: Cartas alumnas 1B Correa.

Transcripción: “Te extraño (...). Te quiero (...), te veo el lunes”. “(...) te quiero mucho porque nos llevamos bien, no me voy a olvidar de que eres mi mejor amiga. Este es mi número. Atte: tu amiga (...). Te quiero amiga”. “Fuiste una mejor amiga que conocí hoy y sé que el lunes nos vamos a volver a ver. Me divertí contigo (...)”.

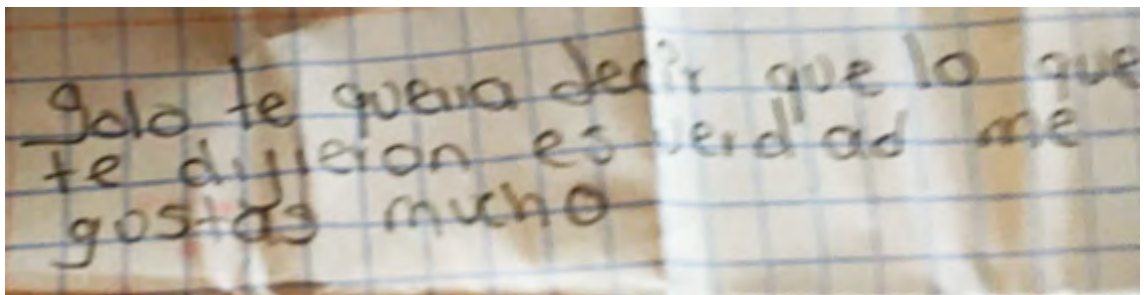
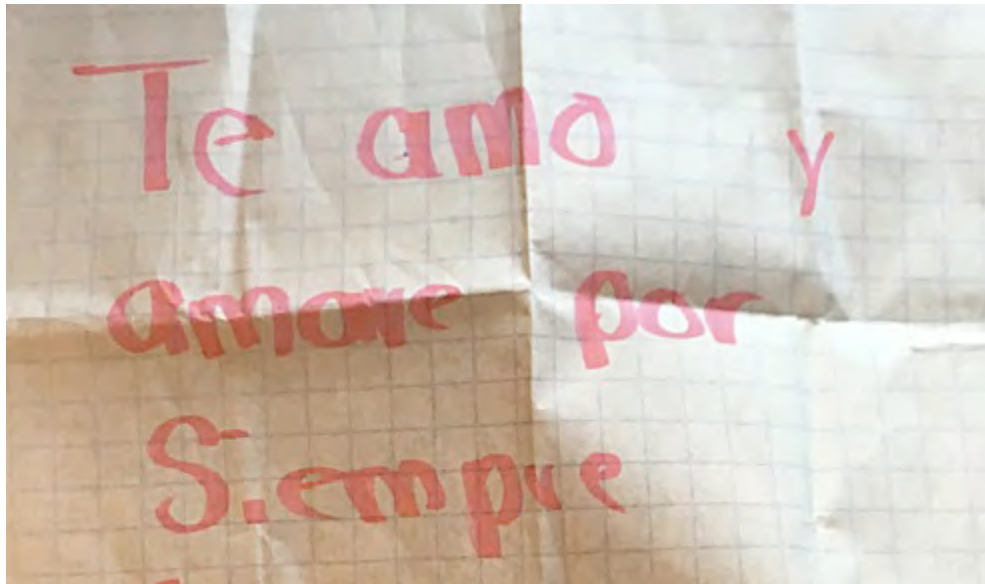
conductor y a la maestra cómo se llegaba a Correa para que ellas fueran después (Primer día de intercambio, 1A: 14/01/2016). Una de ellas me comentó: "Así es como te das cuenta de que las clases sociales no importan"; "¿Por qué?", le pregunté; "Porque pueden ser amigas igual", me respondió (Primer día de intercambio, 1A: 14/01/2016). En 1C, un

par de alumnos del Walsh se acercaron a decirme que se querían cambiar de escuela a Correa (Primer día de intercambio, 1C: 13/01/2016).

2.1. Cuestiones sobre la sexualidad

Durante el primer día del intercambio, varios alumnos de ambas escuelas expresaron atracción hacia niños de la otra escuela. Por ejemplo, en 1B, algunas de las cartas que enviaron las niñas fueron dirigidas a niños que les habían gustado, como se muestra en el Dibujo 4. En 1C, un niño del Walsh me comentó varias veces que le había gustado Milca, de Correa, y que incluso le había pedido su teléfono. Una compañera suya, Ana Laura también le había gustado un alumno de Correa; días después me comentó que ella le había dicho que al niño que le gustaba y que él le había respondido que ella también. Otra alumna de Correa escribió en su autorreflexión: “Lo que más me gustó fue que estuvo muy divertido todos los juegos que hicimos, y que me enamoré de un niño. Lo siento pero expreso mis sentimientos” (Autorreflexión, 1B Correa). Estas atracciones estuvieron presentes en ambas escuelas y entre alumnos de ambos sexos.

Dibujo 4



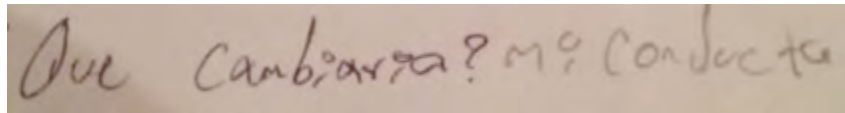
Fuente: Autorreflexión, alumnas 1B Correa.

Transcripción: “Te amo y amaré por siempre”. “Sólo te quería decir que lo que te dijeron es verdad me gustas mucho”.

Mientras que las relaciones descritas anteriormente eran positivas, en algunos casos, los niños parecían no saber cómo controlar sus impulsos, violentando el espacio personal de sus compañeros. Por ejemplo, en una ocasión, las alumnas de 1B le gritaban ‘guapo’ a uno de los niños a través del patio. En 1C, un alumno le tomaba fotos a una niña mientras comía. Y en 1A, una alumna me comentó que sintió que alguien le tocó los glúteos durante la actividad de nudo humano. Tras oír sobre la experiencia de esta alumna, hablé con los directores de ambas escuelas y con los alumnos sobre la importancia de respetarse

y de honrar la dignidad del cuerpo humano: “Nuestros cuerpos no son objetos a ser observados, manipulados, saboreados o tocados a conveniencia propia, como si fueran un pedazo de pastel o un chocolate que se nos antoja y lo tomamos. El cuerpo está siempre atado a una persona y sólo esa persona es quien tiene el derecho de decidir qué hacer con su cuerpo. Precisamente, si estamos trabajando en formar amistades y en aprender a apoyarnos, tenemos que empezar por pensar primero qué quiere la persona con la que me estoy relacionando y no sólo en lo que yo quiero decir y hacer”, les explicaba. Al realizar sus autorreflexiones, un alumno de 1A –que pudo haber sido quien tocó los glúteos de su compañera, dada la cercanía que tuvo con ella durante la actividad del nudo humano–, escribió que si pudiera cambiar algo sobre los intercambios habría cambiado su conducta, como se muestra en el Dibujo 5, mostrando al menos el reconocimiento de poder actuar distinto.

Dibujo 5



Fuente: Autorreflexión, alumno 1A Correa
Transcripción: “¿Qué cambiaría?: mi conducta”.

En los 30 encuentros de fin de semana con jóvenes de 15 a 16 años, y 11 campamentos de verano con niños de 9 a 12 que ha realizado Fundación SHARE, implementando la metodología de esta tesis con más de 1, 375 niños y adolescentes, nunca habían ocurrido incidentes de este tipo. Las expresiones de atracción por los niños nunca habían sido tan generalizadas, ni mucho menos así de invasivas. Por lo tanto, podríamos inferir que estas actitudes pueden deberse en parte a la edad de los alumnos que participaron en los

intercambios. Según Ballester Arnal y Gil Llario (2006), precisamente en este rango de edad los niños comienzan a tener expresiones de su sexualidad⁴². A pesar de que el presente proyecto no estuvo enfocado en este tema, al facilitar espacios de contacto bajo las condiciones ideales, de manera implícita también se debía cultivar el manejo de emociones, y la formación de relaciones sanas y respetuosas.

Dado que el segundo día del intercambio precisamente trabajaríamos en cultivar herramientas de solidaridad, hablé acerca de la importancia de considerar los intereses y sentimientos de otros al expresar nuestra atracción. Como consecuencia, fue notorio el aumento de respeto entre los alumnos durante el segundo día del intercambio.

3. Segundo día de Intercambio

Fotografía 5



Fuente: fotografía propia.
Nota: izquierda alumna de Walsh/ derecha alumna de Correa.

Al comenzar el segundo día de intercambio fue patente la permanencia de los vínculos afectivos formados la semana anterior. Por ejemplo, al verse, los alumnos de 1B corrieron a abrazarse y platicar, como se muestra en la Fotografía 5. Tras darles un tiempo de reconexión, se introdujo el objetivo del día. Mientras que el propósito del primer día fue que los alumnos se conocieran para que tuvieran experiencias que les permitieran cuestionar y reformular sus prejuicios, el propósito del segundo día fue que los niños aprendieran a relacionarse de una forma distinta, en la que buscaran el bienestar mutuo.

⁴² De acuerdo con los autores (Ballester Arnal y Gil Llario, 2006) los niños comienzan a tener expresiones de su sexualidad desde los 9 años, en caso de los niños, y un poco más adelante en el caso de las niñas. Sin embargo, es a partir de los 13 años cuando estas expresiones aumentan de manera significativa.

Como se ha mencionado, de acuerdo con Allport, dos de las cuatro condiciones ideales de contacto son tener metas en común, y colaborar para llevarlas a cabo. Durante el segundo día de los intercambios se pretendió que estas condiciones ocurrieran al cultivar herramientas de solidaridad entre los alumnos. El segundo día de cada intercambio, comencé hablando acerca de la importancia de escucharnos y apoyarnos para tener relaciones sanas. Señalaba que estas habilidades, al igual que las habilidades de autocrítica que habíamos trabajado durante los talleres previos, eran herramientas que nos podían ayudar en todas nuestras relaciones, y en distintas situaciones más allá de estos intercambios. Con esta reflexión en mente, recordamos los acuerdos de convivencia propuestos por los alumnos el primer día del intercambio, y los alumnos reflexionaron y modificaron los mismos.

Como primera actividad del día los alumnos se dividieron en cuatro equipos, y cada equipo hizo una porra y una casa club con sus cuerpos, como se muestra en la Fotografía 6. Los maestros que nos acompañaban calificaron cada porra y casa club, y el equipo con más creatividad, originalidad y trabajo en equipo. Al final del día, el equipo con más puntos ganaría un premio. Esta actividad ayudó a los alumnos a volver a familiarizarse y a colaborar entre ellos. Por lo general, los equipos hacían chistes en sus porras y casas club, lo cual permitió establecer un comienzo alegre y divertido al día.

Fotografía 6



Fuente: fotografía propia.

Nota: alumnos con uniforme deportivo, de Correa. Alumnos con pantalón de mezclilla, de Walsh.
Alumna con pantalón color rojo, de Walsh.

En la segunda actividad del día, los alumnos del Walsh compartieron alguna actividad que fuera significativa para ellos, al igual que lo habían hecho los alumnos de Correa una semana antes. De igual forma, algunos equipos lo hicieron mediante cartulinas, fotos o videos. La mayoría de las actividades que compartieron eran similares a las que habían presentado los alumnos de Correa: jugar futbol, videojuegos, salir a pasear y pasar tiempo con amigos. Sólo dos equipos mencionaron actividades que los de Correa no habían señalado. Éstas fueron jugar en un club deportivo con trampolines y grandes piscinas, y otro fue pasar tiempo en la playa.

Por lo general, los alumnos hacían comentarios, vinculándose de una forma u otra con el material presentado. Sin embargo, los alumnos no parecían prestarle tanta atención a las presentaciones, sino que tomaron este tiempo como un momento de relajación con sus

Fotografía 7



Fuente: fotografía propia.

Nota: de izquierda a derecha: alumna de Correa, alumna de Walsh, alumna de Walsh, alumna de Correa, alumna de Walsh acostada.

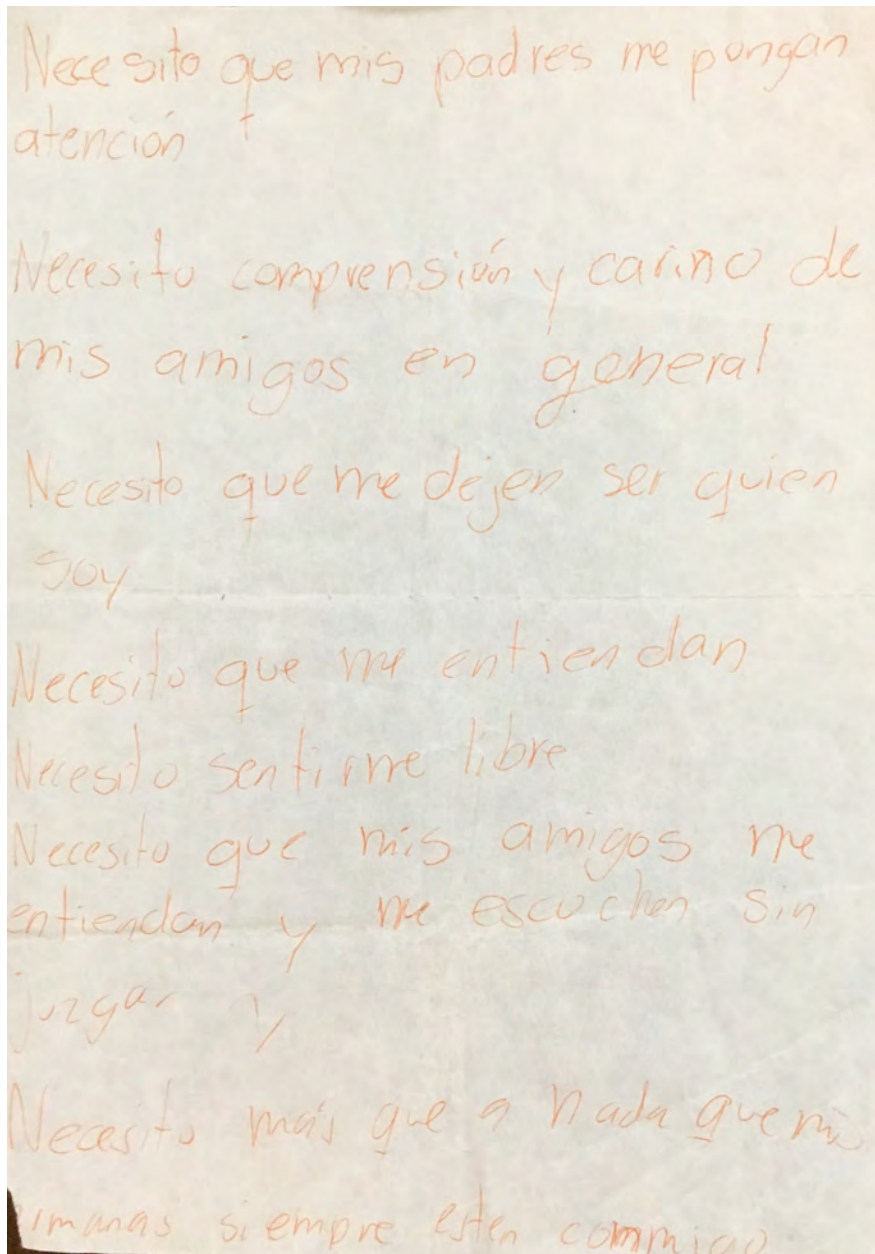
amigos, durante los momentos en que cada equipo pasaba a hacer su presentación. Por lo tanto, más significativo que las presentaciones en sí, fueron las actitudes de los niños que observaban cada exposición. Por ejemplo, en 1B algunos alumnos de ambas escuelas se sentaron en el piso y las niñas se acostaron colocando sus cabezas sobre las piernas de otras mientras jugaban con su cabello o

apretaban sus cachetes, tal como se muestra en la Fotografía 7. Estos alumnos no mostraban reacciones hacia las exposiciones, sino que seguían enfocados en las relaciones que estaban formando con los niños de la otra escuela. Esta cercanía física contribuyó a la cercanía emocional que mostraron en la siguiente actividad.

Al terminar las exposiciones realizamos la actividad “¿Qué necesitas?, ¿en qué te puedo ayudar?”. La actividad comenzó por una explicación acerca de cómo todos tenemos necesidades (emocionales, biológicas, físicas, sociales), y cuando no vemos estas actividades satisfechas comenzamos a tener problemas. Después, cada alumno escribía en una hoja qué necesidades en su vida no estaban siendo satisfechas, incluyendo necesidades que pudieran llegar a tener en sus distintas relaciones, como puede observarse en el Dibujo 6. Una vez que habían reflexionado acerca de sus propias necesidades se volvían a reunir con sus parejas, y se hacían estas preguntas mutuamente,

manteniéndose en silencio mientras su pareja hablaba, como se muestra en la Fotografía 8. Repetimos hasta tres rondas de esta actividad en cada grupo, permitiéndoles cambiar de pareja en cada ronda. Para la última ronda era posible notar cómo los alumnos habían logrado hablar y confiar en sus compañeros con mayor facilidad.

Dibujo 6



Necesito que mis padres me pongan atención
Necesito comprensión y cariño de mis amigos en general
Necesito que me dejen ser quien soy
Necesito que me entiendan
Necesito sentirme libre
Necesito que mis amigos me entiendan y me escuchen sin juzgar
Necesito más que a nada que mis hermanas siempre estén conmigo

Fuente: Alumna 1B Walsh.

Transcripción: “Necesito que mis padres me pongan atención. Necesito comprensión y cariño de mis amigos en general. Necesito que me dejen ser quien soy. Necesito que me entiendan. Necesito sentirme libre. Necesito que mis amigos me entiendan y me escuchen sin juzgar. Necesito más que nada que mis hermanas siempre estén conmigo”.

Fotografía 8



Fuente: fotografía propia.

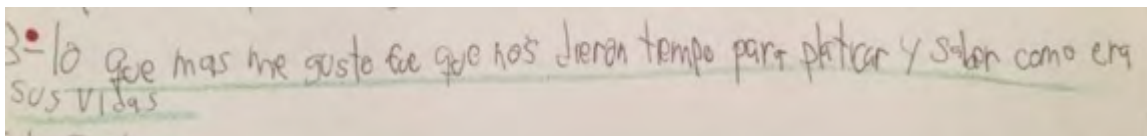
Nota: alumna de suéter rojo, de Walsh. Alumna de pantalones deportivos, de Correa.

El énfasis de esta actividad era que, al querer apoyar a alguien, la prioridad en ese momento es la persona a la que se quiere apoyar, y no nuestros propios pensamientos acerca de las necesidades de esas personas. Con esta actividad, se pretendió revertir la dinámica asistencial de ayuda que muchos de los niños habían aprendido, en la cual asumían una postura de superioridad ante las personas que querían apoyar. El permitirle al otro comunicar cuáles cree él o ella que son sus necesidades, reconociendo que son ellos los que tienen el mejor conocimiento sus vidas, y el derecho de decidir si y cómo los

apoyas, implica poner al otro como prioridad y apoyarlo de una forma horizontal. Este nuevo enfoque tuvo un efecto significativo en los alumnos.

Dado que la actividad ‘¿Qué necesitas?, ¿en qué te puedo ayudar?’, implicaba el permitirse ser vulnerables y confiar en sus nuevos amigos, varios alumnos comentaron posteriormente que se sintieron apoyados al realizarla. Una alumna de 1C, comentó: “En el ‘¿qué necesitas?’ Me sentí comprendida porque hubo varios compañeros que tenían muchas experiencias como yo (Reflexión de cierre, 1C: 04/02/2016). Otro niño, de 1A, comentó, como se muestra en el Dibujo 7: “Lo que más me gustó fue que nos dieron tiempo para platicar y saber cómo eran sus vidas.” (Autorreflexión, 1A Walsh). De igual forma, otra alumna de 1B de Correa, comentó que lo que más le había gustado era: “La [actividad] de platicar con las parejas” (Reflexión de cierre, 1B Correa: 04/02/2016).

Dibujo 7



Fuente: Autorreflexión, alumno 1A Walsh

Transcripción: “Lo que más me gustó fue que nos dieron tiempo para platicar y saber cómo eran sus vidas”.

La siguiente actividad obligaba a los alumnos a ejercer esa confianza corporalmente, a manera de juego. La actividad se llamaba ‘el avión’, y consistió en quitarle alguna habilidad a cada participante y que cada equipo entrara en un espacio bloqueado por sillas y mesas que representa el avión. El juego implica imaginar que el avión se va a caer y que todos tienen que salir, el equipo que lograra sacar a todos sus integrantes más rápido ganaba. Se les colocaron paliacates para resaltar cada habilidad de la siguiente manera: sobre los ojos, a los alumnos que les costaba trabajo confiar en los demás o eran tímidos;

sobre los oídos, a las personas que siempre tenían la iniciativa; sobre la boca, a las personas que más hablaban; alrededor de los tobillos, para que no pudieran caminar, a las personas físicamente fuertes; alrededor de las muñecas, a las personas que siempre querían ayudar; alrededor de tobillos, manos, ojos, boca y oídos, al líder del equipo. De esta forma, todos los alumnos estaban en igualdad de circunstancias de vulnerabilidad y necesitados del apoyo de sus compañeros. Mediante esta dinámica activa y divertida para los niños, se cumplían nuevamente las condiciones de contacto ideales para Allport, y se fortalecían los lazos que los niños habían trabajado durante el intercambio, al tiempo que se preparaban para la siguiente actividad.

La última actividad se llamó ‘La dinámica de apoyo de Grupo (DAG)’. En dicha actividad cada grupo iba a algún lugar privado y silencioso acompañado de un maestro, quien ejercía el rol de moderador. La actividad consistía en compartir un momento de su vida que fue difícil, en el cual un amigo lo ayudó; se comenzó por el moderador y después cada persona del grupo. Una vez que hubieran acabado de compartir historias pasadas, cada participante mencionaría algo por lo que quería pedir apoyo actualmente, para lo cual todos se tomaban de las manos y daban un apretón en señal de apoyo en cada ronda.

Previo a la dinámica, tuve una sesión con los moderadores explicándoles la actividad, e invitándolos a ser vulnerables, pues ellos serían quienes comenzarían a compartir sus experiencias con el equipo. Entre más vulnerables se mostraran los moderadores, más probable sería que los participantes se sintieran en confianza y se permitieran compartir sus propias experiencias. Dada la sensibilidad de la actividad, antes de que los equipos se separaran les expliqué a los alumnos que hablar no era obligatorio, ni era la única manera

de participar, que todo lo dicho era confidencial, y quien sintiera que no podía estar ahí adecuadamente podía salirse o simplemente no ir a la actividad.

Por lo general, esta actividad sensibilizó mucho a los niños y les permitió formar

vínculos más profundos. En los equipos en

los que yo participé, por lo general los

alumnos compartían sus historias

emotivamente, en algunos casos incluso

llorando, con lo cual la actividad finalizaba

con abrazos entre todas las personas del

equipo. Un alumno que estaba en otro

equipo de 1C, me comentó: “La última, la

dinámica de apoyo, lloraron todos en mi

equipo” (Reflexión de cierre, 1C Correa:

04/02/2016). Una alumna de Correa me

comentó posteriormente que el ser apoyada

fue lo que más le gustó: “Lo que más me

gustó fue la dinámica de pareja porque me

escuchó de todos los problemas que tengo

e igual la dinámica de apoyos”

(Autorreflexión, 1C Correa). En este

mismo salón, un grupo alargó tanto la

actividad que tuvimos que ir a pedirles que hicieran el cierre de la actividad, pues el

camión ya había llegado por los alumnos. En la reflexión de cierre del día, con todos los

Fotografía 9

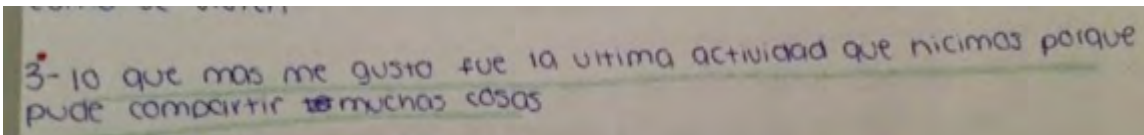


Fuente: fotografía propia.

Nota: alumnos de Walsh, fuera del camión, despidiendo a alumnos de Correa cuyos brazos y cabezas se asoman desde las ventanas del camión.

alumnos, las niñas de 1A comentaban que se sentían tristes y felices al mismo tiempo; tristes por recordar momentos difíciles y felices por el apoyo que recibieron (Segundo día de intercambio, 1A: 20/01/2016). Como se muestra en el Dibujo 8, otra compañera de 1A compartió: “Lo que más me gustó fue la última actividad que hicimos porque pude compartir muchas cosas” (Autorreflexión, 1A Walsh).

Dibujo 8



Fuente: Autorreflexión, alumna 1A Walsh

Transcripción: “Lo que más me gustó fue la última actividad que hicimos porque pude compartir muchas cosas”.

El cierre del intercambio fue por lo general muy emotivo. Los niños se abrazaban, nos pedían que les tomáramos fotos, y me preguntaban cuándo se iban a poder volver a ver. Dependiendo del grupo, la despedida fue más fácil o más prolongada. Por ejemplo, los alumnos de 1A pidieron muchas fotos, los de 1C se despidieron más rápidamente, siguiendo nuestras indicaciones, y los alumnos de 1B se resistían a separarse. En este último salón, como se puede observar en la Fotografía 9, los alumnos del Walsh incluso fueron hasta el camión a dejar a los alumnos de Correa, y algunos hasta se subieron a éste con sus compañeros de la otra escuela porque no se querían despedir. Cuando por fin logramos que se bajaran del camión, los alumnos de Correa se asomaron de las ventanas alargando sus brazos para darles la mano a sus compañeros del Walsh (Segundo día de intercambio, 1B: 19/01/2016).

4. Diferencias entre los tres grupos

A pesar de presentar resultados generales similares, hubieron experiencias ligeramente distintas en cada grupo y en cada alumno. Las diferencias más significativas entre los tres intercambios fueron, en general, de disposición de cada grupo y, en particular, las acciones de ciertos alumnos.

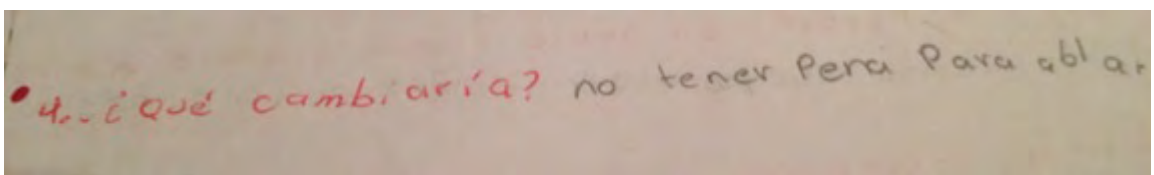
Los alumnos de 1B tuvieron más dificultad para lograr las metas de las actividades, sin embargo, fueron los que más se rieron y platicaron durante los días de intercambio. En particular, las niñas de este grupo se caracterizaron por ser muy afectivas, abrazándose y comunicándose con cariño entre ellas. Al finalizar el primer día del intercambio, el camión que iba a recoger a los alumnos del Walsh se retrasó porque falleció un familiar del conductor. Durante el tiempo que tomó que la escuela consiguiera otro camión, los alumnos del Walsh se quedaron en la secundaria de Correa. El director los invitó a quedarse en el comedor o pasar a jugar fútbol. Sin embargo, al ver que sus amigos de Correa tenían que regresar a sus clases de la tarde, los alumnos del Walsh le pidieron permiso para entrar a clase con sus amigos y pasaron a sentarse en el piso al pie de sus parejas, o a pararse al fondo del salón recargados sobre la pared. Las niñas del Walsh que se sentaron al pie de sus parejas de Correa tendían a recargar sus cabezas o brazos sobre las piernas de sus compañeras, y éstas, a su vez, jugaban con el cabello de las alumnas que estaban en el piso.

Por el contrario, los alumnos de 1C lograron la meta de cada actividad tan efectivamente que nos dio tiempo de hacer varias rondas de cada una. Mientras que su disposición no era tan efusiva como la de los alumnos de 1B, los alumnos de 1C tendían a tener reflexiones más enriquecedoras, en las cuales la mayoría de los alumnos compartían

con claridad cómo se habían sentido, vinculando las lecciones de cada actividad con su experiencia personal.

Por último, los alumnos de 1A fueron en general los que tuvieron mayor dificultad para conectar. En parte porque algunos niños de ambas escuelas iban a la escuela con una actitud negativa, como se mencionó con anterioridad. Los alumnos de Correa incluso comentaron que durante el primer día de intercambio, uno de los alumnos del Walsh comentó: “que nadie se junte con nosotros que porque somos de pueblo y no vaya a ser que le contagiemos la raza”. Lo curioso es que el niño que señalaron que había dicho aquello era un niño de tez oscura, a quien los alumnos del Walsh molestaban llamándolo ‘negro’. Los alumnos de los tres salones habían mencionado en las entrevistas cómo toda la generación le hacía ‘bullying’ a aquel alumno por el color de su piel. Tras saber sobre el comentario, hablé con este alumno y sólo me dijo que no había dicho eso y que se disculpaba si había ofendido a alguien. Durante el segundo día de intercambio no volvió a haber un incidente así, aunque los niños no parecieron conectar tanto como las niñas.

Dibujo 9



Fuente: Autorreflexión alumna 1A Correa.
Transcripción: “¿Qué cambiaría? No tener pena para hablar”.

Por otro lado, en 1A también algunas de las niñas tuvieron dificultad para darse a conocer. Una de ellas, incluso comentó que su mayor aprendizaje en el intercambio fue: “A no tener pena, hablar un poco más” (Autorreflexión, 1A Correa). Como se muestra en

Fotografía 10



Fuente: fotografía propia.
Nota: izquierda alumna de Walsh/
derecha alumna de Correa.

el Dibujo 9, una de sus compañeras comentó que lo que cambiaría del intercambio sería: “No tener pena para hablar” (Autorreflexión 1A Correa). Sin embargo, a través de las actividades fue notorio cómo las niñas comenzaron a confiar cada vez más unas en otras, y al final del intercambio era muy patente la cercanía entre algunas de las parejas de ambas escuelas, como por ejemplo las niñas de la Fotografía 10.

5. Consideraciones finales

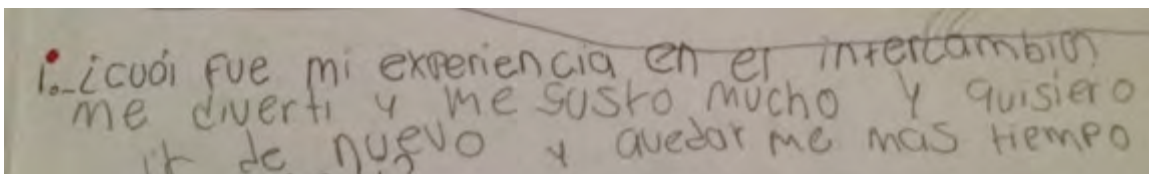
“Mi experiencia fue muy divertida. En el momento en el que ellos estuvieron aquí fue muy padre, me divertí con ellos y con mis amigos porque convivimos entre todos, nos divertimos, pasamos todo el tiempo juntos hicimos actividades en las que todos participamos. El día que mi escuela visitó la Walsh fue muy divertido, hicimos diferentes actividades, conocimos a muchas más personas de la Walsh” (Reflexión de cierre, 1C Correa: 04/02/2016).

Como se muestra en el testimonio anterior, a pesar de las diferencias en cada grupo y entre alumnos, por lo general los alumnos expresaron haber disfrutado su tiempo juntos. Al preguntarles qué aprendieron, los alumnos de 1C comentaron: “A convivir; a valorar

lo que tienes; a tener amigos; a llevarte con los demás: conocer mejor a las personas; a no juzgar” (Reflexión de cierre, 1C Walsh: 04/02/2016).

Al preguntarles qué cambiarían, varios alumnos respondían que les hubiera gustado haber pasado más tiempo juntos o volver a visitarse (Reflexión de cierre, 1C Correa: 04/02/2016). Como se muestra en el Dibujo 10, Tania de 1A, comentó: “Me divertí y me gustó mucho y quisiera ir de nuevo y quedarme más tiempo” (Autorreflexión, 1A Correa). Otra alumna de 1B escribió en su autorreflexión: “Que los niños del Walsh vengan más seguido con nosotros porque me gustó convivir con ellos y me gustó su personalidad” (Autorreflexión, 1B Correa). En el Walsh los alumnos de 1C me preguntaron cuándo podríamos organizar que los alumnos del Correa regresaran a su escuela, y una alumna me dio las gracias por darle experiencias tan bonitas (Cierre, 1C Walsh: 27/01/2016). Una alumna incluso me preguntó dónde hacíamos los campamentos de Fundación SHARE, porque quería ir para tener experiencias similares. El impacto, tanto de los talleres expuestos en la primera parte, como de los intercambios, se ve reflejado más claramente en las autorreflexiones que cada alumno realizó, tal como se muestra en el siguiente capítulo.

Dibujo 10



Fuente: Autorreflexión, alumna 1A Correa.

Transcripción: “¿Cuál fue mi experiencia en el intercambio? Me divertí y me gustó mucho y quisiera ir de nuevo y quedarme más tiempo”.

Capítulo 9 Autorreflexiones

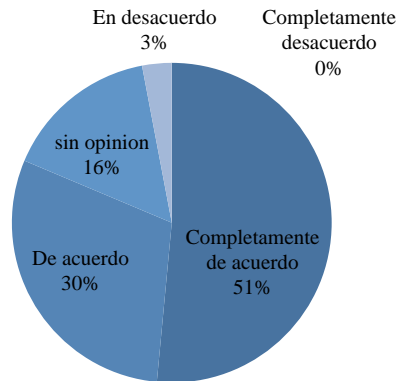
Yo le decía a la tocaya que mis expectativas eran muy bajas con respecto a esta actividad, pensaba que iba ser muy difícil con estos estudiantes. Decía: “chispas como que esto no va a funcionar”. O sea, los jóvenes de acá son totalmente distintos en el contexto de los chicos de allá y cuando me llegó la invitación del director para ir con mi grupo, me tocó ir con Hermes, estaba a la expectativa. Al principio fue difícil porque algunos conectaron y otros no. Al final, tuvimos una actividad muy intensa. Cuando nos lo planteó Vero fue escarbar en tu cabeza y en tus recuerdos: qué les voy a contar, cómo les voy a llegar. Si a mí me cuesta trabajo, para ellos va a ser mucho más difícil. Cada quién se organizó por equipos, me encantó que nos incluyó, y que nos llevó precisamente como guías de esa actividad y que fue también para nosotros la parte intensa de hacer clic con los muchachos porque nosotros teníamos que abrirnos para que ellos vieran y también pudieran abrirse. Y la verdad yo quedé fascinada con esta actividad, a mí me encantó y le digo a Vero que yo al final superé las expectativas que tenía. **Yo llegué así al suelo y terminé hasta el cielo con las expectativas.** Porque esta actividad cómo los sensibiliza, todo lo que al principio no se logró, al final se lograron lazos muy intensos, algunos terminaron abrazados, intercambiando teléfonos. Por ejemplo, los chicos de mi equipo, todos al final acabaron llorando. Te das cuenta de que todos tenemos problemas y que todos necesitamos unos de otros para salir adelante. Esta parte, al final, se logró y se logró de manera muy particular y siento que fue muy buena esta actividad y este intercambio.

Este testimonio de la tutora de 1C de Correa resume a grandes rasgos la experiencia de los intercambios escolares. Aún más interesante fue descubrir cómo percibieron los alumnos todo el proceso: desde los talleres de autoconciencia hasta el contacto intergrupar. Para evaluar el efecto en los tres objetivos de este proyecto (tomar conciencia sobre los propios prejuicios; tener nuevas experiencias que nos permitan modificar estos prejuicios; y adquirir herramientas de solidaridad), realicé encuestas con todos los alumnos de primero de secundaria que pudieron vivir el proceso completo.

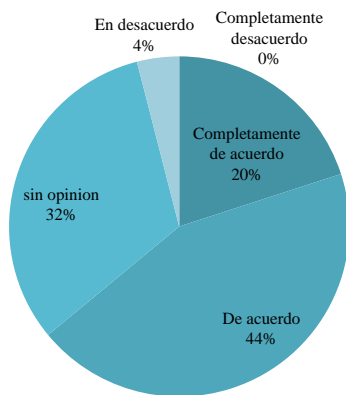
Como se muestra en la Gráfica 1, un 81% de los alumnos estuvo de acuerdo en que identificaron sus prejuicios, un 16% no tuvo opinión y el 3% estuvo en desacuerdo. De estos porcentajes, en el Walsh, el 77% consideró que sí había identificado sus prejuicios, 20% no tuvo opinión y 3% consideró que no los había identificado. En Correa, 86% estuvo de acuerdo en que se había logrado este objetivo, 11% no tuvo opinión, y 3% consideró que no se había logrado.

Gráfica 1

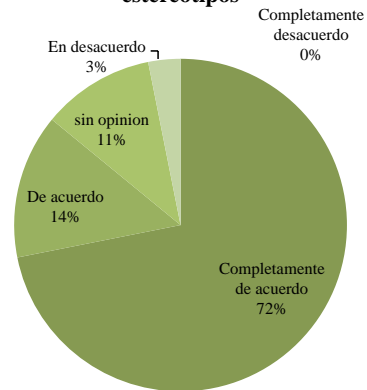
Identifiqué mis prejuicios y estereotipos



Walsh: Identifiqué mis prejuicios y estereotipos



Correa: Identifiqué mis prejuicios y estereotipos

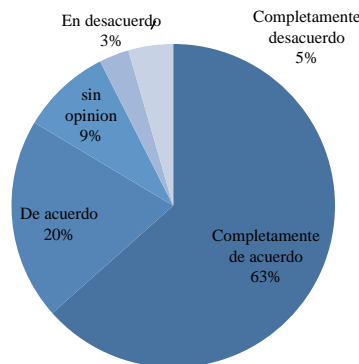


Fuente: elaboración propia con base a respuestas de alumnos a encuesta de impacto.

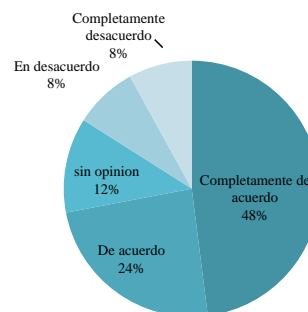
Al finalizar los intercambios, 83% de los alumnos afirmaron tener experiencias que les permitieran cuestionar y reformular sus prejuicios; un 80% de los alumnos del Walsh y 87.50% de Correa tenían esta opinión. Un 11.43 % de los alumnos del Walsh y un 12% de Correa dijeron no tener opinión al respecto. Tan sólo un 8.57% de alumnos Walsh y un 8% de Correa consideraron que no tuvieron experiencias que les permitieran reformular sus prejuicios. Algunos alumnos explicaron que pensaban que sus prejuicios no habían cambiado o no tenían opinión, porque consideraban no haber tenido prejuicios antes de los intercambios (ver Gráfica 2).

Gráfica 2

Tuve experiencias que me permitieron ver más allá o reformular esos prejuicios



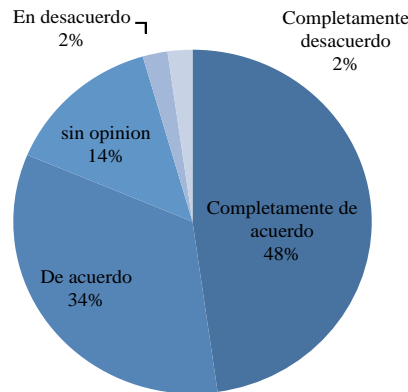
Walsh: Tuve experiencias que me permitieron ver más allá o reformular esos prejuicios



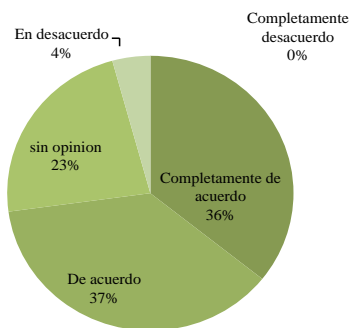
En la última pregunta, 60% reconoció haber adquirido herramientas de solidaridad, 36% no tuvo opinión al respecto, y 1% consideró no haber adquirido dichas herramientas. De estos porcentajes, en el Walsh 73% consideró que sí había desarrollado solidaridad, 23% no tuvo opinión y 4% consideró que no la había desarrollado. En Correa, 70% estuvo de acuerdo que se había logrado este objetivo, 22% no tuvo opinión, y 8% consideró que no se había logrado (ver Gráfica 3).

Gráfica 3

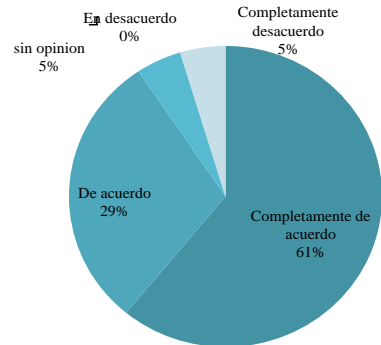
Adquirí herramientas de solidaridad



Walsh: Adquirí herramientas de solidaridad



Correa: Adquirí herramientas de solidaridad



Fuente: elaboración propia con base a respuestas de alumnos a encuesta de impacto.

Mientras que estas evaluaciones indican que los tres objetivos del proyecto se alcanzaron en la mayoría de los casos, surgen preguntas como las siguientes: ¿cuáles fueron los prejuicios que identificaron?; ¿cuáles fueron las experiencias que les permitieron reformularlos, adquirir herramientas de solidaridad y por qué? Con la finalidad de facilitar procesos de autorreflexión y cultivar este hábito en los niños, exploramos juntos los pasos del proceso hermenéutico ilustrado en la Figura 1. El primer componente del proceso hermenéutico son nuestras preconcepciones, a través de las cuales juzgamos a otro. Al conocer aspectos nuevos sobre ese otro, cambia lo que pensamos sobre ellos, y también cambia lo que pensamos sobre nosotros mismos. Con estos cinco pasos en mente (preconcepciones, juicios, nueva información, nuevo juicio sobre el otro, nuevas preconcepciones propias), los alumnos contestaron cinco preguntas: ¿Qué prejuicios tenía sobre comunidades similares a la que visité?; ¿qué cosas nuevas aprendí sobre las personas de estas comunidades?; ¿cómo cambió lo que pensaba acerca de comunidades similares a la que visité?; ¿cómo cambió lo que pienso sobre mi propia comunidad?

Figura 1



Fuente: elaboración propia.

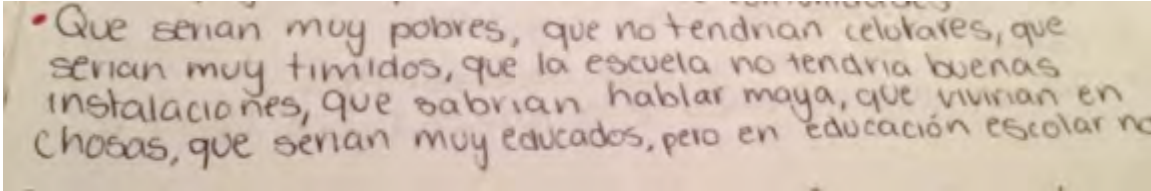
A continuación, se presentan las autorreflexiones de los niños, las cuales reflejan sus experiencias y aprendizajes a lo largo de este proyecto de investigación. Mediante la siguiente exposición, se busca reconocer la agencia y las voces de los niños al presentar las vivencias y la consciencia que ellos generaron, a través de los acercamientos horizontales facilitados mediante talleres de autoconciencia de prejuicios e intercambios entre grupos alternos. Con la finalidad de compartir sus palabras de forma auténtica, incluyo a continuación algunas fotos de las autorreflexiones que escribieron los niños que muestran en su propia letra, color y énfasis lo que ellos quisieron decir. De esta forma, espero que el lector pueda sentir mayor cercanía con las voces de los niños y sus vivencias.

1. ¿Qué prejuicios tenía sobre comunidades similares a la que visité?

Las reflexiones de la primera pregunta corresponden a la autoconciencia que los alumnos formaron durante los talleres expuestos en los capítulos cuatro a seis. Sus reflexiones parten del entendimiento de que estos prejuicios no dan cuenta de toda la realidad, sino que operan como lentes morados a través de los cuales los alumnos reconocían que estaban viendo erróneamente a personas de grupos alternos. Se espera que esta conciencia de la subjetividad de nuestros juicios, y la crítica de los mismos, sean habilidades que los niños puedan replicar en sus contextos, más allá de las experiencias de contacto que tuvieron durante este proyecto. Armados con estos conocimientos los alumnos podrán hacer frente a las ideologías que esencializan y jerarquizan la diferencia, tal como lo hace la ideología racista.

1.1. Walsh

Dibujo 1



Fuente: Autorreflexión, alumna 1B Walsh.

Transcripción: “Que serían muy pobres, que no tendrían celulares, que serían muy tímidos, que la escuela no tendría buenas instalaciones, que sabrían maya, que vivirían en chozas, que serían muy educados, pero en educación escolar no”.

A modo general, al preguntarles a alumnos de primero de secundaria qué prejuicios tenían sobre personas similares a las que viven en Correa, los estudiantes respondían que creían que eran pobres, que vivían en chozas, que tenían mala educación, que eran groseros, con poca higiene, violentos, involucrados en vandalismo, y que no tenían tecnología. Primeramente, los niños reconocían que su principal prejuicio tenía que ver con carencias económicas y condiciones de vida marginadas derivadas de estas carencias. Por ejemplo, algunas alumnas de 1B escribieron: “Los prejuicios que tenía sobre la comunidad que visité fueron que son pobres, casas chicas, casi no tienen para comer, no tienen cosas electrónicas y que el horario de clases era corto, no tenían educación”; “Que eran muy pobres, que no tendrían celulares, que serían muy tímidos, que la escuela no tendría buenas instalaciones, que sabrían hablar maya, que vivirían en chozas, que serían muy educados pero en educación escolar no”; “Que vivían en la calle y no tenían celular” (Autorreflexión, 1B Walsh). En 1A, los alumnos comentaron: “Los prejuicios que tenía sobre la comunidad que visité fueron que era feo y la gente de allá estaba mal económicamente”; “Los prejuicios que tenía que casi todos hablaban maya o vivían en

casa pequeñas, que eran mal educados, que no salían de Correa para ir a Mérida”; “Mis prejuicios que tenía sobre la comunidad de Correa eran que yo pensaba que sus casas iban a ser chicas, y que solo se quedaban en Correa, muy pocas veces iban a Mérida” (Autorreflexión, 1A Walsh).

En ocasiones, los alumnos señalaban los prejuicios asociados condición económica, educación, y etnia, tal como lo muestra el testimonio de este alumno: “Pues que las casas eran hechas de palos, que usaban la ropa típica de Yucatán y que no tenían educación” (Autorreflexión, 1C Walsh). En otros casos, los alumnos incluso vinculaban condición económica con violencia o criminalidad. Por ejemplo, un alumno de 1A describía que él pensaba que Correa, y comunidades similares, eran: “Muy pobres y peligrosas” (Autorreflexión, 1A Walsh). Este último prejuicio, el que las personas de comunidades similares a las que visitaron eran peligrosas, fue identificado por varios alumnos.

Por lo general, los niños reconocían que, previo al contacto, ellos pensaban que las personas de comunidades del sur de la ciudad eran ‘malas’. Por ejemplo, un alumno escribió: “Que eran malos y que iban a ser malas personas” (Autorreflexión, 1C Walsh). En 1B, un par de niños escribieron: “Los prejuicios que tenía sobre las comunidades como la que visité era que eran muy agresivos o que no te respetarían y que en la escuela no aprenderían inglés”; “El prejuicio que tenía era que las personas eran ‘bandallistas’ con piercings, tatuajes, que eran irrespetuosos, ‘morbosear’, vivían en chozas” (Autorreflexión, 1B Walsh). El término ‘bandallistas’ lo utilizaban los estudiantes para describir a vándalos o delincuentes. Este término era una formulación de su cultura de pares, una conceptualización que los niños en este contexto habían formulado para describir el tener cualidades delictivas. Al identificar este prejuicio, los niños estaban

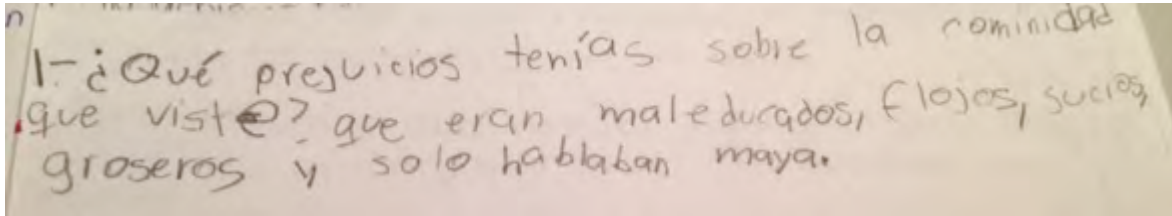
apuntando a la permanencia de la creencia que, según Leibel (2015), surgió después de la independencia que los niños de ascendencia indígena son herederos de ‘cualidades delictivas’.

En ocasiones, estos prejuicios eran promovidos por los padres de los estudiantes. Antes del intercambio escolar, Manuel compartía las preocupaciones de sus padres: “Mi mamá decía que me iban a hacer algo, pero después no pasó nada” (Autorreflexión, 1C Walsh). Sin embargo, la preocupación de los padres era interpretada y después reproducida por los alumnos bajo el término ‘bandallista’. Siendo esta acción de los alumnos un ejemplo de lo que Corsaro (2015) llamó ‘reproducción interpretativa’.

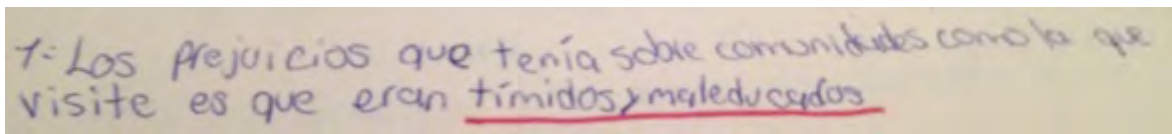
Algunos alumnos incluso reconocían que los prejuicios que tenían eran despectivos, tal como se muestra en el Dibujo 2. Por ejemplo: “Que iban a ser raros, que no iba a concordar tanto con ellos, que hablaban un poquito naco, que no les iba a caer bien, que sus casas iban a ser de lámina” (Autorreflexión, 1C Walsh). Algunos simplemente usaban la palabra ‘groseros’ o ‘maleducados’, como por ejemplo Laura: “Los prejuicios que tenía sobre comunidades como que visité es que eran tímidos y maleducados”. (Autorreflexión, 1B Walsh). Otros agregaban palabras que tenían que ver con limpieza. Por ejemplo, un par de alumnos de 1B escribieron: “Que eran maleducados, flojos, sucios, groseros y sólo hablaban maya”; “Que todos eran mayas y raros, que tenían diferentes gustos, que no tenían dinero, que vivían en casas de paja, que no se bañaban, que no se lavaban los dientes, sin higiene” (Autorreflexión, 1B Walsh). Otro compañero escribió: “Pensé que eran malos, pensé que iban a apestar” (Autorreflexión, 1C Walsh). En estas afirmaciones encontramos la vinculación entre clase, etnia, y educación

mostrando –como lo señalaba Aníbal Quijano (2000:4) sobre Perú– cómo el racismo se puede enmascarar detrás de códigos sociales, tales como los ingresos o el nivel educativo.

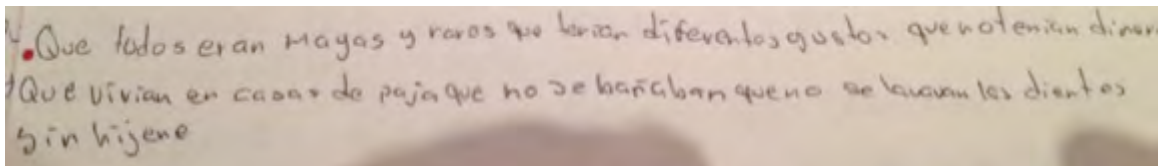
Dibujo 2



1- ¿Qué prejuicios tenías sobre la comunidad que viste? que eran maleducados, flojos, sucios, groseros y solo hablaban maya.



7- Los prejuicios que tenía sobre comunidades como la que visité es que eran tímidos, maleducados



4- Que todos eran mayas y raros que tenían diferentes gustos, que no tenían dinero. Que vivían en casas de paja que no se bañaban que no se lavaban los dientes sin higiene

Fuente: Autorreflexión, alumnos 1C Walsh.

Transcripción: “¿Qué prejuicios tenías sobre la comunidad que viste? Que eran maleducados, flojos, sucios, groseros y que sólo hablaban maya”. “Los prejuicios que tenía sobre comunidades como la que visité es que eran tímidos y maleducados”. “Que todos eran mayas y raros, que tenían diferentes gustos, que no tenían dinero. Que vivían en casas de paja, que no se bañaban, que no se lavaban los dientes, sin higiene”.

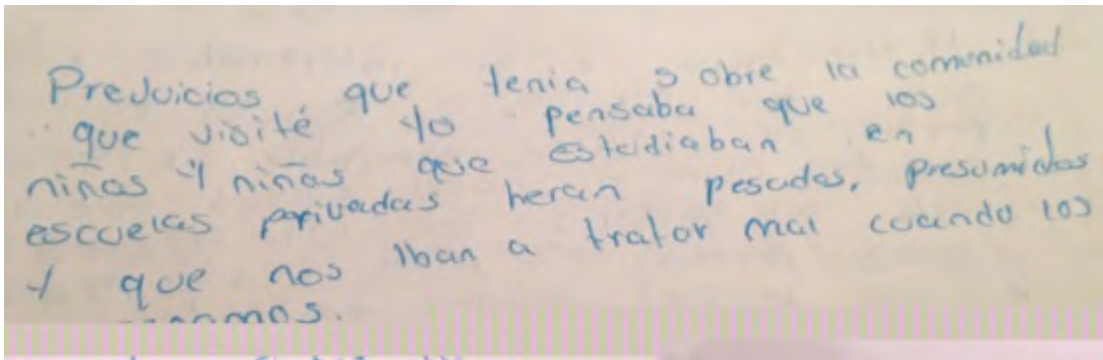
1.2. Correa

Por otra parte, los alumnos de primero de secundaria de Correa describían a las personas que vivían en el norte de la ciudad como ricos, creídos, fresas, que juzgan y son poco sociales o malos. El prejuicio más evidente hacia las personas que iban en escuelas similares al Walsh, es que eran ricas y presumidas. Los alumnos de 1A escribieron: “Que todos eran millonarios, que eran creídos, pero cuando los vi me di cuenta que no”; “Pensé que eran fresones, que eran presumidos, que se creen, que no hablan, también que juzgaban”; “pensé que iban a ser fresones pero ya veo que no, sobre todo la niña que me tocó cuando fuimos, quedé muy sorprendida” (Autorreflexión, 1A Correa). Los alumnos

de 1B tenían comentarios similares: “Pensaba que eran fresones, ricos, populares, presumidos, pensaba que todos eran guapos, su carácter era de presumidos”; “Yo creía que la comunidad que conocí eran gente pesada, creída y eran malos, también pensé que no eran de hacer amigos rápido, que tenían pena y no eran sociables” (Autorreflexión, 1B Correa). Como se muestra en la última cita, algunos alumnos asociaban la riqueza material y el ser presumidos con la maldad, e incluso el trato hacia personas distintas. Por ejemplo, los alumnos de 1C escribieron: “Que pensaba que eran creídos, ricos, malos, etc.”: “Pensé que ellos iban a ser muy presumidos, tenían casas grandes, muy fanfarrones, te echaran cosas en cara o te iban a despreciar” (Autorreflexión, 1C Correa).

Varios alumnos de Correa expresaban miedo a ser discriminados por los alumnos del Walsh. Una alumna de 1A escribió: “Tenía miedo a que me criticaran” (Autorreflexión, 1A Correa). Como se muestra en el Dibujo 3, otra alumna de 1B describía un prejuicio similar: “Yo pensaba que los niños y niñas que estudiaban en escuelas privadas eran pesados, presumidos y que nos iban a tratar mal cuando los conociéramos” (Autorreflexión, 1B Correa). De igual forma un alumno de 1C escribió: “Los prejuicios que tenía sobre la comunidad que visité [es que] eran pesados, fresas, chechones, malos, y que eran muy discriminadores” (Autorreflexión, 1C Correa).

Dibujo 3



Fuente: Autorreflexión, alumna de 1B Correa.

Transcripción: “Prejuicios que tenía sobre la comunidad que visité. Yo pensaba que los niños y niñas que estudiaban en las escuelas privadas eran pesados, presumidos, y que nos iban a tratar mal cuando los conociéramos”.

2. ¿Qué cosas nuevas aprendí sobre las personas que conocí?

La segunda pregunta permitía a los alumnos reflexionar acerca de los aspectos que les parecieron sorprendentes de las vidas de los niños del grupo alterno, y les permitió cuestionar y reformular los prejuicios que tenían sobre personas de dichas comunidades. El conocimiento de distintas personas pertenecientes a una comunidad alterna nos sólo les mostró que algunos prejuicios eran erróneos, sino que también desplegó la diversidad de experiencias y cualidades que poseen las personas que se identifican con ese grupo, así como la diversidad y complejidad de características de cada individuo. Mediante el contacto, los alumnos pudieron aprender de forma experiencial el principio de los lentes morados.

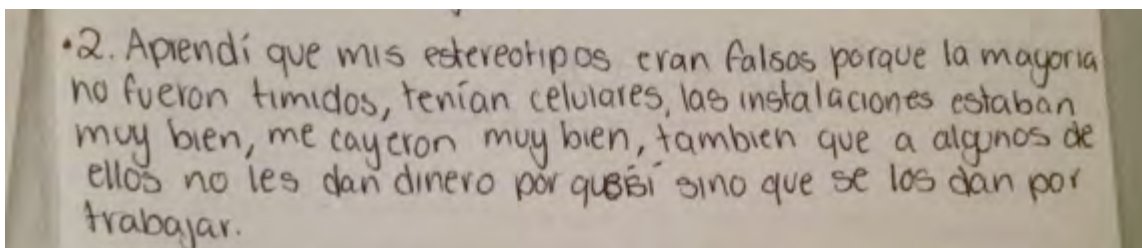
2.1. Walsh

Los alumnos del Walsh expresaron estar muy sorprendidos por cómo eran en realidad los niños de Correa, refiriéndose a cuestiones materiales y a aspectos emocionales de los amigos que conocieron. Por ejemplo, una alumna de 1B comentó:

Pensé que los de la comunidad vivían en chozas pero en realidad tenían casas, pensé que dormían en hamacas pero tienen camas, pensé que eran violentos pero no lo eran, eran amables y buenas personas. Ellos son amables y también son chistosos y buena onda, no sabía que tenían teléfonos y lo que más me impresionó es que tenían un taller de soldadura y eso nosotros no lo tenemos. (Autorreflexión, 1B Walsh).

No sólo cambiaron los prejuicios que tenían sobre las personas que conocieron, sino que se modificó lo que pensaban acerca de sus condiciones de vida. Por ejemplo, un alumno escribió: “algunos niños trabajan con sus papás, aprendí que ellos tienen más tiempo para estar con sus padres, están más apegados a las actividades tradicionales como las vaquerías y que las cosas que nosotros pensamos que ellos no hacen o no tienen nosotros también lo hacemos o tenemos” (Autorreflexión, 1A Walsh). Dentro de las cosas específicas de su estilo de vida o actividades que realizaban, los alumnos comentaron: “Pensé que hablaban maya, pero la mayoría hablaba español y ahora que siempre paso por un pueblo sé cómo es estar en uno”; “todos se llevan, la mayoría tienen novio o novia, que no saben hablar maya, bueno pocos sí, y que sus novios son más grandes y novias más chicas, pocos son del mismo grado” (Autorreflexión, 1B Walsh); “Van a la playa” (Autorreflexión, 1C Walsh).

Dibujo 4

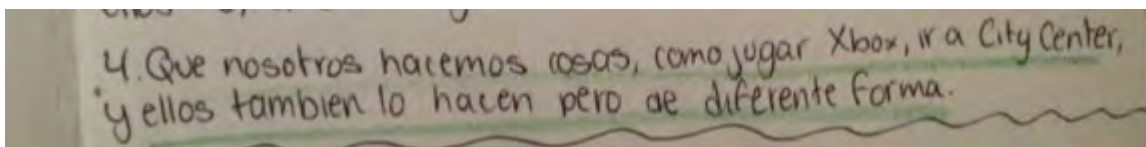


Fuente: fotografía propia.

Transcripción: “Aprendí que mis estereotipos eran falsos porque la mayoría no fueron tímidos, tenían celulares, las instalaciones estaban muy bien, me cayeron muy bien, también que a algunos de ellos no les dan dinero por que sí sino que se los dan por trabajar”.

Adicionalmente a estas cuestiones específicas sobre las vidas de los alumnos de Correa, los alumnos del Walsh mencionaron varias veces que les sorprendió aprender sobre el acceso a tecnología que tenían los alumnos de Correa. Por ejemplo, un alumno escribió: “que tenían tecnología, de hecho, tenían *Whats App* y me sorprendió mucho” (Autorreflexión, 1C Walsh). Como se muestra en el Dibujo 4, otro alumno de 1A agregó: “Aprendí que mis estereotipos eran falsos porque la mayoría no fueron tímidos, tenían celulares, las instalaciones estaban muy bien, me cayeron muy bien, también que a algunos de ellos no les dan dinero porque sí, sino que se los dan por trabajar” (Autorreflexión, 1A Walsh). De forma similar, un alumno de 1B comentó: “Mi prejuicio era que eran tímidos y que no íbamos a agarrar cariño hacia ellos y pensé que no iban a tener mucho dinero o que no jugaban Xbox los niños. Me sorprendió lo amigables que son y me inspiraron a tomar confianza” (Autorreflexión, 1B Walsh).

Dibujo 5

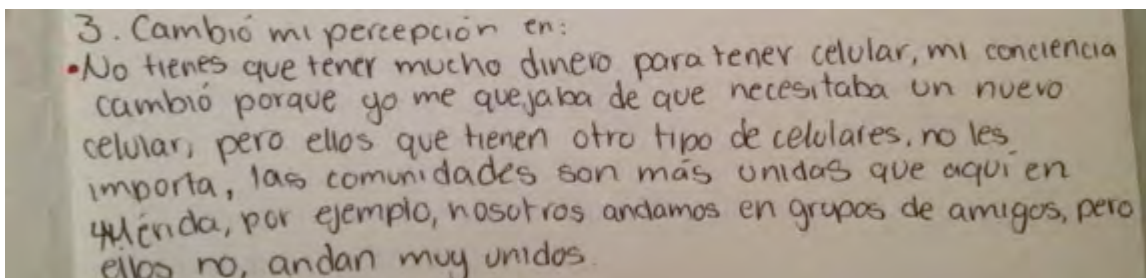


Fuente: Autorreflexión, alumno de 1A Walsh.
Transcripción: “Que nosotros hacemos cosas como jugar Xbox, ir a City Center, y ellos también lo hacen pero de diferente forma”.

En relación con el acceso a tecnología, varios alumnos comentaron que habían aprendido que tenían más cosas en común con los alumnos de Correa de lo que esperaban. Un alumno de 1B comentó: “Las cosas nuevas que aprendí sobre las personas de esa comunidad es que aprenden inglés en la escuela y que hacen muchas cosas que yo hago con amigos”. Como se muestra en el Dibujo 5, otro alumno de 1A comentó: “Una

de las cosas que aprendí es que actúan como cualquiera de nosotros, tal vez algo tímidos, pero sentía como si fueran mis mismos compañeros de clase, además del fanatismo del fútbol que tienen y eso de que juegan Xbox me sorprendió bastante” (Autorreflexión, 1A Walsh). Estas afirmaciones señalaban que los niños habían deconstruido una de las formas en las que se ejerce la exclusión basada en el racismo según Wieviorka (1994: 43): el declarar una incapacidad de asimilarse a la cultura dominante. Mediante sus experiencias de contacto los alumnos pudieron identificar que los niños podían hablar maya, vivir en un pueblo y también jugar Xbox o tener celular. Esta identificación les permitía contradecir la forma en la que opera lo que Martin Barker (1981) denominó ‘nuevo racismo’: el desvío del racismo a grupos definidos por etnicidad, religión o nación haciéndolos irreductiblemente diferentes. Con esta conciencia, los alumnos estaban equipados para cuestionar lo que Taguieff (2001) llamó racismo *heterofilio*: que las culturas son tan distintas entre sí que son incompatibles. Lo que los niños anteriormente veían como una cultura lejana y ajena ahora había sido acercada de tal forma que los niños podían identificar áreas de compatibilidad y valorar áreas de diferenciación.

Dibujo 6



Fuente: Autorreflexión, alumno de 1B Walsh.

Transcripción: “Cambió mi percepción en: no tienes que tener mucho dinero para tener celular, mi conciencia cambió porque yo me quejaba de que necesitaba un nuevo celular, pero ellos que tienen otro tipo de celulares no les importa, las comunidades son más unidas que aquí en Mérida, por ejemplo, nosotros andamos en grupos de amigos pero ellos no, andan muy unidos”.

A pesar de identificar las similitudes que tenían con los niños de la otra escuela, los alumnos no cayeron en lo que Taguieff (2001) llamó racismo *heteróforo* –que resalta las similitudes buscando la igualdad, y con ello rechazando la diferencia–, pues también lograron valorar las diferencias que tenían. Para algunos de los alumnos, las cosas que aprendieron sobre sus compañeros fueron inspiradoras. Por ejemplo, Alejandra escribió: “No me imaginaba que tenían escuelas así de buenas, bonitas y educativas” (Autorreflexión, 1B Walsh). Varios niños mencionaron que les sorprendía que en Correa los alumnos se llevaban con niños de distintas generaciones –lo cual no ocurría en Walsh–, y no se dividían en ‘grupos’ de amigos, como muestra el testimonio que aparece en el Dibujo 6: “Las comunidades son más unidas que aquí en Mérida, por ejemplo, nosotros andamos en grupos de amigos, pero ellos no, andan muy unidos” (Autorreflexión, 1B Walsh).

2.2 Correa

Por otra parte, los alumnos de Correa mencionaban que sus prejuicios cambiaron, porque se dieron cuenta que los estudiantes del norte de Mérida también tienen problemas, son buenas personas, y no son presumidos o ‘fresones’ porque escuchan, les gusta platicar, no insultan y eran parecidos a ellos. Los alumnos comentaron que habían aprendido cosas nuevas sobre las condiciones vida de los niños del Walsh. Por ejemplo, los alumnos de 1C escribieron: “Pensé que eran ricos y no son casi, pensé que era malos y no son así, que comían algo bueno y no, no comían cosas yucatecas y sí lo comen”; “yo pensaba que eran malos pero no todos son malos, algunos son buenos, algunos son fresones, otros no. No todos tenían mucho dinero, que no todos eran felices y que también tienen situaciones económicas igual que nosotros aquí” (Autorreflexión, 1C Correa).

Para muchos de los niños era sorprendente que los alumnos del Walsh no presumían tener más dinero que ellos. En palabras de una alumna de 1C: “Pensé que algunos eran presumidos, que eran millonarios, que eran educados, que no insultaban y que presumían todo, pero ahorita pienso que no son presumidos y pues no sé si eran millonarios porque nunca lo supe y algunos sí sabían insultar poco, pero lo que me gustó es que no presumían nada” (Autorreflexión, 1C Correa).

El descubrir que sus compañeros del Walsh no eran presumidos tendía a ir acompañado del descubrimiento de que eran ‘buenos’ al no pelear tanto, confiar en otros y ser generosos. Por ejemplo, los alumnos de 1A comentaron: “No pelean con los compañeros”; “Nuestra escuela no es igual y que me divertí mucho, que ellos confían en ti” (Autorreflexión, 1A Correa). Los alumnos de 1C tenían comentarios similares: “No insultan y que ellos tienen más cosas, nos sorprendieron, nos inspiraron y también me sorprendió que me apoyaran”; “Pensé que ellos eran egoístas porque eran ricos pero cuando ganó un equipo la niña del Walsh dijo que lo iban a compartir con nosotros y yo me impresioné”; “[Mi pareja] es una buena persona y [su amiga] me platicó sobre sus problemas y me sorprendió porque no me lo esperaba, y todos fueron muy amables”; “Me sorprendió Regina que tenía la separación de sus padres, y que no era fresona, no era rica, tenía sus situaciones también como nosotros. Me gustó que yo la vez que la vi no me caía bien pero después al platicar con ella supe que me llevaría bien con ella y me gustó porque como nosotros los recibimos así nos recibieron ellos. Me inspiró a conocer a las personas y [me di cuenta de] que no son como yo pensaba” (Autorreflexión, 1C Correa).

Las cosas nuevas que aprendieron sobre los alumnos de la Walsh no sólo eran cualidades positivas, sino que también descubrieron que había aspectos negativos en sus

vidas. De forma simple, el hallazgo que tenían era: “Que habían pasado malas cosas” (Autorreflexión, 1A Correa). Siendo más específicos, algunos alumnos de 1C que lograron hablar a mayor detalle con los alumnos del Walsh, comentaron: “Mi pareja [...] tenía problemas familiares con su mamá y papá, que no tenían mucho dinero, y me sorprendió igual me gustó que me escuchó cuando yo hablé”; “Lo que pensaba que era es que no me esperaba que dirían que en mi casa que no tuviera amabilidad y uno de ellos me sorprendí porque dijo que no tenía para comer a veces y hasta tenía que pedir una beca para poder estudiar en esa escuela y se lo dieron, y también le dieron una beca”; “Las cosas nuevas que aprendí sobre las personas de la comunidad que conocí fueron que mi pareja tenía problemas con su papá, aprendí a formar otras amistades con las personas de esa comunidad y también me sorprendió que no eran fresones, me inspiró que me hayan contado la historia de sus vidas de esas personas”; “Algunos tenían problemas y no eran felices y otros te apoyaban y escuchaban”; “Comprendí que algunas personas tenían problemas económicos y algunos sufrían porque se les había muerto un familiar”; “Que a veces no tenían dinero y que sus padres se peleaban por dinero cuando había”; “Aprendí que algunas niñas tenían problemas en su casa, y aprendí que todos nosotros y ellos somos iguales, y que algunos eran buenos pero tenían problemas en su casa, y problemas muy duros, hasta casi lloraban y aprendí a no juzgar a las personas como son” (Autorreflexión, 1C Correa).

El aprender acerca de la diversidad de experiencias, positivas y negativas, que conformaban las vidas de niños que anteriormente visualizaban como pertenecientes al ‘grupo de referencia’ –utilizando el término de Allport–, desmitificaba la idealización que los niños de Correa tenían de dicho grupo alterno. La relevancia del hallazgo de que los

niños del norte de la ciudad tenían problemas y similitudes con sus propias vidas, redujo la idealización de las condiciones de vida de personas de este grupo y, como se mostrará a continuación, abrió el paso para la revalorización de sus propias comunidades.

3. ¿Cómo cambió mi percepción sobre comunidades similares a la que visité?

La tercera pregunta permitió a los niños reflexionar sobre los cambios en sus prejuicios de una forma más amplia y más allá de las opiniones acerca de las personas específicas que habían conocido durante el intercambio. Los alumnos pudieron explorar los cambios en sus creencias y, por lo tanto, pudieron cuestionar la validez de las dinámicas sociales de sus contextos, las cuales se sustentan en dichas creencias.

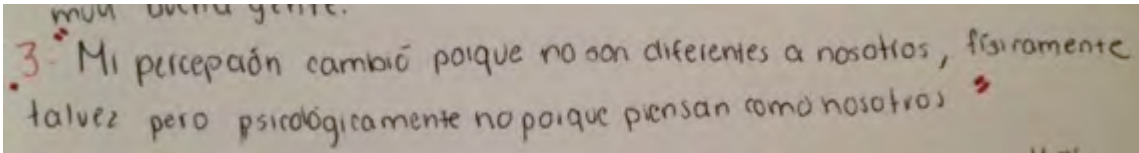
3.1. Walsh

El cambio más inmediato para los alumnos del Walsh tenía que ver con la percepción que tenían sobre la pobreza. Por ejemplo, un alumno de 1A explicaba: “Que el hecho de que sean rurales, no [no significa que] viven en chozas, que también hablan en español” (Autorreflexión, 1B Walsh).

Otros alumnos reconocían que después de los encuentros tomaron consciencia de las similitudes que tenían con personas que viven al sur de la ciudad. Como se muestra en el Dibujo 7, una alumna de 1A escribió: “Mi percepción cambió porque no son diferentes a nosotros, físicamente tal vez, pero psicológicamente no porque piensan como nosotros” (Autorreflexión, 1A Walsh). Esta afirmación muestra como los alumnos desvincularon cualidades morales, intelectuales o de comportamiento de diferencias físicas o étnicas. Otra alumna comentó: “Pues para empezar me di cuenta que hablar y comportarse de una forma diferente no es influyente en su forma de ser” (Autorreflexión, 1C Walsh).

Nuevamente este último comentario no sólo mostraba el reconocimiento de similitudes, sino también la apreciación de la diferencia.

Dibujo 7



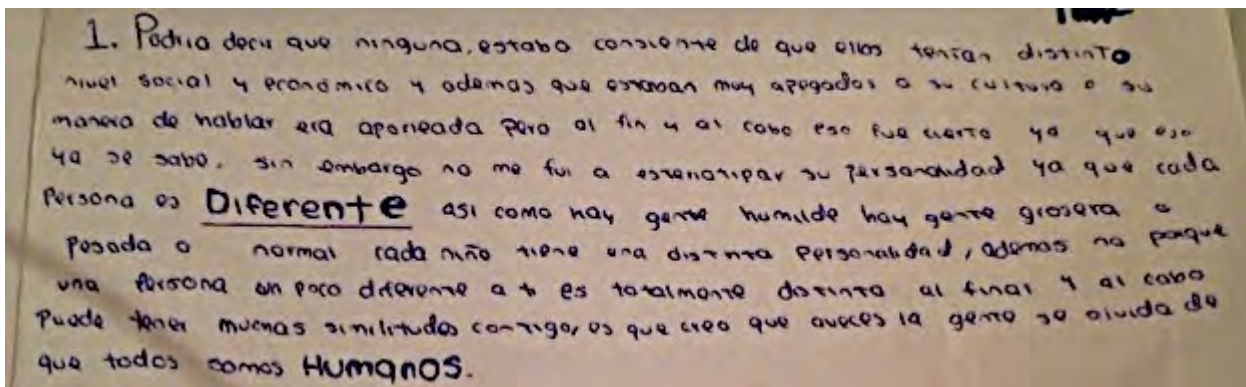
Fuente: Autorreflexión, alumno de 1A Walsh.

Transcripción: “Mi percepción cambió porque no son diferentes a nosotros, físicamente tal vez pero psicológicamente no porque piensan como nosotros”.

En algunas ocasiones, los alumnos llegaban a reconocer que dentro de un grupo había diversidad, rompiendo con la visión estereotípica acerca de un grupo alterno y tomando consciencia sobre la complejidad humana y social. Por ejemplo, un alumno de 1C explicaba: “Algunos son buena influencia y otros no, que algunos son buena persona y otros no, que algunos también tienen los lentes morados y otros no” (Autorreflexión, 1C Walsh). Tal vez esta apreciación por la diversidad se ilustra más claramente en las palabras de esta alumna de 1A:

estaba consciente de que ellos tenían distinto nivel social y económico y además que estaban muy apegados a su cultura o a su manera de hablar era aporreada, pero al fin y al cabo eso fue cierto ya que eso ya se sabe, sin embargo, no me fui a estereotipar su personalidad ya que cada persona es diferente así como hay gente humilde, hay gente grosera o pesada o normal, cada niño tiene una distinta personalidad, además no porque una persona un poco diferente a ti es totalmente distinta al final y al cabo puede tener muchas similitudes contigo, es que creo que a veces la gente se olvida que todos somos humanos” (Autorreflexión, 1A Walsh).

Dibujo 8



Fuente: Autorreflexión, alumna de 1A Walsh .

Transcripción: “Podría decir que ninguna, estaba consciente de que ellos tenían distinto nivel social y económico, y además que estaban muy apegados a su cultura o su manera de hablar era aporreada, pero al fin y al cabo eso fue cierto ya que eso ya se sabe, sin embargo, no me fui a estereotipar su personalidad ya que cada persona es diferente. Así como hay gente humilde hay gente grosera o pesada o normal, cada niño tiene una distinta personalidad, además no porque una persona un poco diferente a ti es totalmente distinta, al fin y al cabo puede tener muchas similitudes contigo que creo que a veces la gente se olvida de que todos somos humanos”.

Con este cambio de consciencia, varios alumnos del Walsh comentaron que mediante sus experiencias aprendieron a no juzgar o discriminar. Un niño escribió: “Sólo cambió [mi percepción] que no por ser persona de color se tiene que excluir o [decir] que no es ‘guapo’” (Autorreflexión, 1C Walsh). Lucía, quién hemos citado en capítulos anteriores, comentó: “Pues que ya no les hago el feo y ahora soy más abierta” (Autorreflexión, 1C Walsh). Un compañero suyo compartió algo similar: “Lo que aprendí fue a no burlarnos” (Autorreflexión, 1C Walsh).

3.2. Correa

Al igual que en la segunda pregunta, los alumnos de Correa principalmente mencionaban que habían descubierto que las personas del norte de Mérida no eran malas y que también tienen problemas. En palabras de una alumna: “Me di cuenta de que son amigables, que no son pesados, que también tienen problemas, que no toda su vida es feliz como

aparentan y que no son perfectos” (Autorreflexión, 1B Correa). De igual forma una compañera de otro salón escribió: “No todas las personas pueden ser presumidas, millonarias, sino ellas son buenas personas y que también tienen problemas como nosotros” (Autorreflexión, 1A Correa). Otra alumna reconoció: “Ellos también tienen problemas, no todos son guapos y [de] algunos su carácter es agradable, y también son amigables y no son fresones” (Autorreflexión, 1B Correa). Un alumno de 1C escribió algo en la misma línea: “Aprendí que no todos son millonarios o algo así, todos tenemos problemas al igual que ellos” (Autorreflexión, 1C Correa). Una alumna reconocía que al aprender esto ella pudo formar relaciones nuevas: “No todas las personas son fresonas, raras o incluso malas, pero las conocí y me animé a hacer nuevas amigas” (Autorreflexión, 1A Correa).

Al igual que en el Walsh, esta conciencia llevaba a los niños a reconocer la importancia de no juzgar a personas de grupos alternos. En palabras de un niño de 1A: “No hay que juzgar antes de ver a la persona, y en realidad ellos fueron muy lindos más con la compañera que me tocó” (Autorreflexión, 1A Correa). Este comentario fue aún más significativo dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, los alumnos de 1A fueron los que tuvieron mayor dificultad, tanto para participar en las actividades de los encuentros, como para conectar. Sin embargo, con este tipo de comentarios podemos observar cómo aún en esos casos hubo un cambio de consciencia en los alumnos sobre sus creencias y actitudes. De igual forma, un par de alumnos de 1C escribieron: “Yo aprendí que no hay que juzgar a las personas por su apariencia o por lo que tienen, sino por lo que valen, además aprendí que aunque seamos ricos o pobres todos tenemos problemas y preocupaciones”; “Que no juzgues a alguien sin conocerlo y que no son

creídos ni tampoco son ricos ni pobres, son como nosotros, diferentes escuelas y muchos campos” (Autorreflexión, 1C Correa).

Llevando la reflexión aún más lejos e identificando directamente el impacto que los acercamientos horizontales habían tenido en modificar actitudes racistas, una alumna de 1B escribió: “Tanto los ricos como los pobres somos prejuiciosos, somos buenos amigos y me gustaría que conviviéramos más para no ser tan racistas” (Autorreflexión, 1B Correa). Otro alumno incluso llegó a mencionar que debido las experiencias que tuvo ahora le gustaría conocer a más comunidades similares a la que visitó: “Me gustaría conocer a su familia como viven y quiero conocer más de otras escuelas” (Autorreflexión, 1C Correa).

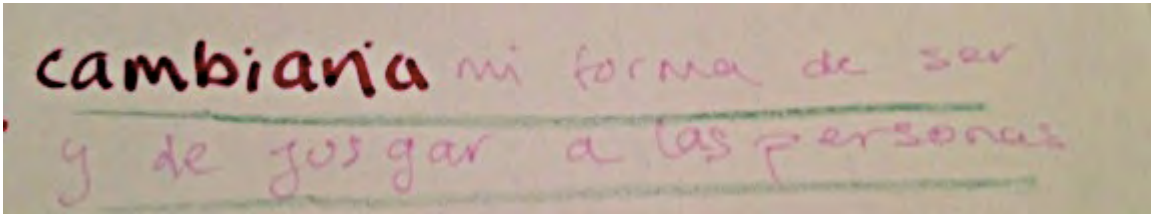
4. ¿Cómo cambió mi percepción acerca de mi propia comunidad?

La cuarta pregunta partía del reconocimiento de que, al cambiar la forma en la que se identificó al otro, entonces cambia también la forma en la que se construye la propia identidad en relación con la otredad. Como se muestra a continuación, los alumnos de ambas comunidades educativas expresaron que el principal cambio en la percepción sobre sus propias comunidades consistía en mirar lo valioso en su propia diversidad y al mismo tiempo el aprendizaje para no juzgar a personas de comunidades distintas. Con esta reflexión, fue notoria la diferencia de facilitar la Teoría del contacto con un enfoque antropológico con perspectiva hermenéutica, que permita a los niños ser críticos de su contexto de una manera más amplia.

4.1. Walsh

En el Walsh la principal característica que se modificó en la percepción de sus propias comunidades fue la conciencia de que éstas debían de cambiar tanto en los juicios como en el trato que hacían de personas distintas a ellos. En palabras de una alumna de 1C: “Pues que mi cultura está muy mal porque hacemos muchos prejuicios ilógicos” (Autorreflexión, 1C Walsh). En esta pregunta, Lucía, a quien hemos mencionado anteriormente, comentó: “Cambiaría mi forma de ser y de juzgar a las personas” (Autorreflexión, 1C Walsh) (ver Dibujo 9). Otro alumno del mismo salón, escribió: “Cambió sobre que no todo el mundo y yo son el centro de atención” (Autorreflexión, 1C Walsh).

Dibujo 9



Fuente: Autorreflexión, alumna de 1C Walsh.
Transcripción: “cambiaría mi forma de ser y de juzgar a las personas”.

4.2. Correa

Al igual que los alumnos del Walsh, los alumnos de Correa mencionaron que lo que cambió en la percepción de su propia comunidad fue la toma de conciencia de lo equívoco y dañino que puede ser juzgar a las personas. Por ejemplo, una alumna de 1B comentó: “Aprendí a que no es bueno juzgar a las personas que ni siquiera conoces y ni sabes en realidad que tienen un buen corazón” (Autorreflexión, 1B Correa). Un

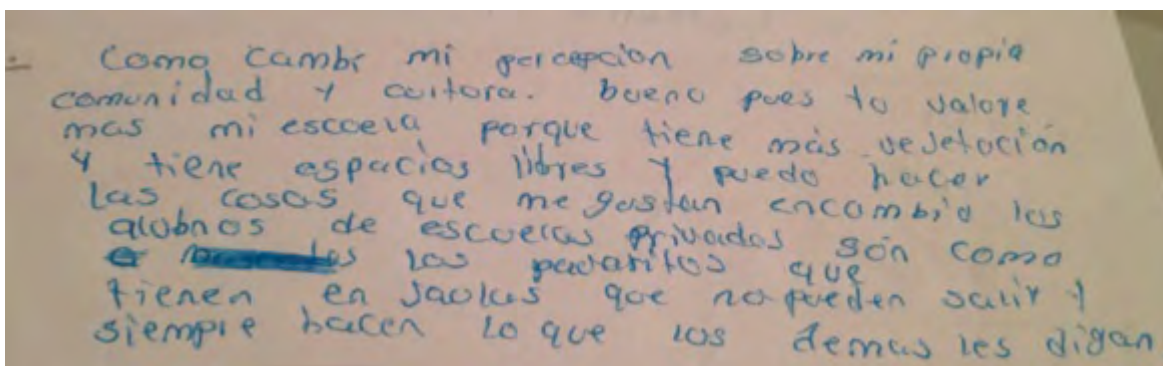
compañero de 1C escribió algo similar: “No hay que juzgar a las personas solo por su apariencia” (Autorreflexión, 1B Correa).

Algunos alumnos incluso escribieron que aprendieron a tener actitudes distintas. Por ejemplo, uno de los alumnos de 1A reflexionó: “Aprendí a ser más amable con las otras personas” (Autorreflexión, 1A Correa). Otro compañero del mismo salón también expresó tener este aprendizaje: “Pues aprendí muchas cosas cuando debemos escuchar lo que dicen los demás” (Autorreflexión, 1A Correa). Lo más curioso es que ambos alumnos formaban parte del salón en el que los niños tuvieron mayor dificultad en conectar, tal como se mencionó en el capítulo anterior. Sin embargo, como muestran sus comentarios, ellos percibieron un cambio de conciencia acerca de sus actitudes y acciones.

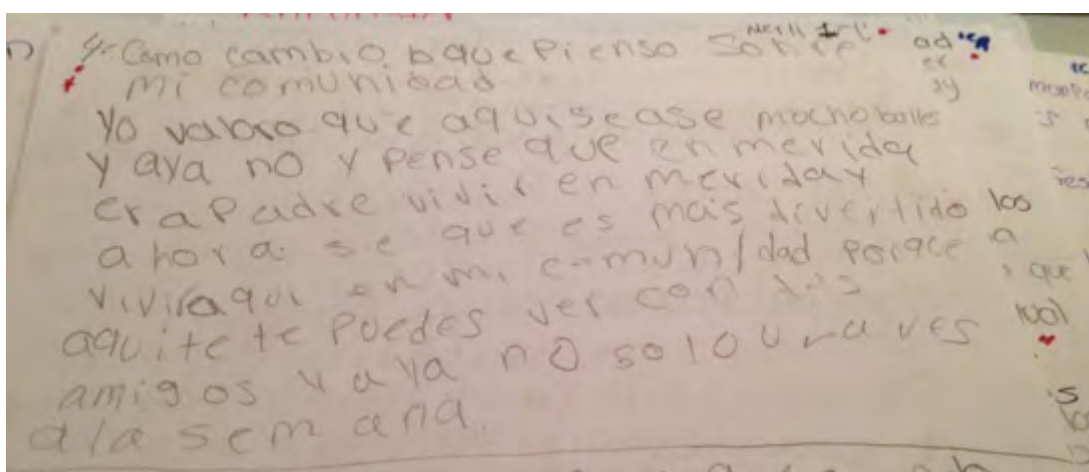
Adicionalmente, en Correa los alumnos expresaron que había cambiado la percepción de su propia comunidad en la valoración que tenían de la misma. En palabras de un alumno: “Me di cuenta de que las plazas y los parques están cerca, ellos no tienen muchas áreas verdes en su escuela y no se llevaban con los de segundo y tercero, además está más grande nuestra escuela” (Autorreflexión, 1C Correa). En esta misma línea, los alumnos de 1B comentaron: “Pues yo valoro mi escuela porque los del Walsh casi no se llevan con nadie solamente con los de su salón, en cambio aquí todos se llevan con todos y pues casi no nos peleamos”; “Mi escuela es un poco mejor porque se respira aire libre y porque somos libres de hacer cosas que nos gusta. Me gustaría que los alumnos que conocí fueran un poco menos prejuiciosos y que tengan mejor ambiente”; “Valoré más mi escuela porque tiene más vegetación y tiene espacios libres, y puedo hacer las cosas que me gustan, en cambio los alumnos de escuelas privadas son como los pajaritos que

tienen en jaulas que no pueden salir y siempre hacen lo que los demás les digan” (Autorreflexión, 1B Correa). De igual forma, los alumnos de 1C escribieron: “Yo valoro que aquí se hace, muchos bailes y allá no, y pensé que era padre vivir en Mérida y ahora sé que es más divertido vivir aquí en mi comunidad porque aquí te puedes ver con tus amigos y allá no, sólo una vez a la semana”; “Me gustaría que todos se lleven bien y me di cuenta que está padre vivir aquí, bueno en *mi comunidad* porque no me sentía bien porque en Mérida van y hacen muchas cosas pero me gusta más vivir aquí que en Mérida porque puedo salir aquí y allá no”; “Igual como ellos yo nunca había ido por ese rumbo y aprendí que allá tienes más cemento que pasto y lo que más me gustó fue convivir con ellos” (Autorreflexión, 1C Correa).

Dibujo 10



Como cambie mi percepción sobre mi propia comunidad y cultura. Bueno pues yo valore mas mi escuela porque tiene mas vegetación y tiene espacios libres y puedo hacer las cosas que me gustan en cambio los alumnos de escuelas privadas son como ~~los~~ los pajaritos que tienen en jaulas que no pueden salir y siempre hacen lo que los demás les digan.



Como cambio lo que pienso sobre mi comunidad. Yo valoro que aquí se hace muchos bailes y allá no y pensé que en Mérida era a padre vivir en Mérida a hora se que es más divertido vivir aquí en mi comunidad porque aquí te puedes ver con tus amigos y allá no solo una vez a la semana.

Fuente: Reflexiones alumnos Correa.

Transcripción: “Cómo cambié mi percepción sobre mi propia comunidad y cultura. Bueno, pues yo valoré más mi escuela porque tiene más vegetación y tiene espacios libres y puedo hacer las cosas que me gustan. En cambio, los alumnos de escuelas privadas son como los pajaritos que tienen en las jaulas, no pueden salir y siempre hacen lo que los demás les digan”. “Cómo me cambió, qué pienso sobre mi comunidad. Yo valoro que aquí se hace muchos bailes y allá no, y pensé que en Mérida era a padre vivir, y ahora sé que es más divertido vivir aquí en mi comunidad porque aquí te puedes ver con tus amigos y allá no, sólo una vez a la semana”.

5. Consideraciones generales

Las reflexiones anteriores nos permiten escuchar las voces de los niños que participaron en este caso de estudio. En ellas podemos ver el impacto de la metodología de acercamientos horizontales, desde la autoconciencia de sus preconcepciones, el cambio de éstas con base en las nuevas experiencias que tuvieron acerca de personas de grupos alternos y la transformación de sus propias creencias y cosmovisiones. Sus testimonios

nos inspiran a ofrecerle a más alumnos la oportunidad de desarrollar herramientas de autocrítica, contacto, empatía y solidaridad que les permitan tomar conciencia de las estructuras sociales generadas por el racismo y las ideologías que las sustentan, respetando que siempre es el actor social el que decidirá qué hacer con estas oportunidades.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis argumenté cómo la segregación de espacios educativos y de socialización desde la infancia en la ciudad de Mérida, ha generado un distanciamiento físico y experiencial para los estudiantes que habitan la ciudad. La separación de la población de acuerdo con condiciones étnicas y socioeconómicas ha limitado la apreciación de la diversidad de sus habitantes. Esta ignorancia, a su vez, ha alimentado prejuicios que conducen a actitudes clasistas, racistas y relativas a la discriminación étnica limitando lo que los niños consideran que es posible tanto para sus vidas como en las vidas de otros, dependiendo si su grupo de pertenencia es o no el grupo de referencia en la región.

Mediante la propuesta de facilitar acercamientos horizontales en un contexto escolar, se atacó una de las causas principales del racismo: la ignorancia. Facilitar acercamientos horizontales mediante la enseñanza de antropología desde un enfoque hermenéutico acompañado del contacto intergrupal bajo condiciones ideales, permitió que los alumnos conocieran a personas de contextos distintos, a los que no tenían acceso pues nunca habían compartido el mismo espacio como *pares* en igualdad de estatus. Como mostré en el capítulo anterior, este impacto fue evidente para los alumnos y maestros. Sin embargo, los resultados expuestos corresponden a las vivencias particulares de los alumnos pertenecientes a las comunidades educativas con las que se trabajó para la realización de este proyecto de investigación.

Como señala Elsie Rockwell (2011), al ser un caso situado, ciertos hallazgos de lo que ocurre en las escuelas no pueden ser generalizados. Los resultados de esta metodología muestran específicamente los prejuicios de niños de dos comunidades educativas en

Yucatán, y las maneras en que lograron cuestionar y reformular dichos prejuicios, dado el proceso hermenéutico que vivieron. En este sentido, se cumplió con el objetivo del proyecto de investigación: co-descubrir con los alumnos los estereotipos y prejuicios que arrojan creencias y actitudes discriminatorias en su sociedad, así como la posibilidad de combatirlos mediante acercamientos horizontales entre niños de grupos alternos.

A pesar del carácter local de los hallazgos, la metodología presentada en esta tesis puede representar aportaciones teóricas más amplias, tanto para los estudios de la infancia como para la antropología y la Teoría del contacto. Por un lado, la metodología ofrece estrategias para reconocer a los niños como actores capaces de reflexionar, cuestionar y reformular prejuicios racistas, clasistas y de discriminación étnica presentes en su sociedad. Mediante la enseñanza de la antropología, bajo el paradigma hermenéutico se facilita un proceso mediante el cual los niños pueden ser partícipes de procesos de investigación de forma activa. Este modelo de enseñanza antropológica ofrece una aportación al quehacer antropológico tradicional, al situar la investigación antropológica fuera del marco institucional universitario o de investigación adulta, y llevándolo al campo de la indagación y la agencia infantil. De esta manera, el uso de técnicas de investigación tales como las historias de vida llevadas a cabo por niños, en vez de por investigadores adultos, representa una nueva propuesta para realizar una investigación colaborativa y participativa desde la infancia. Por otro lado, al implementar experiencias de contacto intergrupales dentro del marco de un programa de enseñanza antropológica se ofrece un proceso de preparación a los niños previo al contacto, así como las herramientas críticas necesarias para continuar cuestionando prejuicios de manera posterior a la experiencia de encuentro. Esta nueva forma de implementar la

Teoría del contacto resuelve uno de los mayores retos señalados por Pettigrew y Tropp (2006): cómo reducir la ansiedad y el miedo que desincentiva el contacto intergrupar. Adicionalmente, el incorporar experiencias de contacto al proceso de investigación antropológica bajo una perspectiva hermenéutica, asegura que las experiencias de encuentro se realicen bajo las condiciones ideales necesarias para reducir prejuicios, y con ello posibiliten el combate a fenómenos derivados de prejuicios como el racismo, la xenofobia y la discriminación étnica, haciendo de esta propuesta una aportación desde la antropología aplicada.

Mediante el caso de estudio presentado se comprueba la hipótesis de que la metodología propuesta puede representar una vía para combatir el racismo y otros fenómenos sociales derivados de los prejuicios. Si bien no es la única vía posible para resolver las condiciones de asimetría y de diferenciación social que sustentan la construcción de la discriminación y del racismo para justificar tal desigualdad social, el caso de estudio sí muestra que esta propuesta metodológica puede ser una alternativa para lograrlo. De acuerdo con los testimonios de los alumnos presentados en el capítulo anterior, la gran mayoría de ellos afirmó no sólo haber identificado sus prejuicios, sino haber cambiado la forma en la que pensaba que debía de relacionarse con personas de grupos alternos y la valoración que tenían sobre su propia cultura sin limitarse por las ideologías jeraquizantes y esencializantes presentes en su sociedad. Nuevamente, estos hallazgos se limitan al caso de estudio realizado. Sin embargo, también sirve como un ejemplo de qué es lo que sucede al facilitar procesos de autoconciencia, seguidos de experiencias en las que se modifican condiciones de contacto de acercamientos verticales a acercamientos horizontales; es decir, el impacto que puede tener el facilitar procesos

mediante los cuales se pueda cuestionar y transformar las creencias esencialistas jerarquizantes y las estructuras de poder que sustentan el racismo. A continuación, detallo las aportaciones y limitaciones de esta propuesta en cada campo.

1. Aportaciones teóricas

Mediante este proyecto de investigación busqué generar espacios en los que los niños pudieran dar a conocer sus voces y aportar nuevos conocimientos no sólo de los prejuicios racistas que percibían en sus comunidades y sus efectos, sino de cómo el reconocimiento y valoración de otros podría cambiar estos prejuicios. En línea con los estudios de la infancia de Corona y Pérez (2000); Jociles, Franzé y Poveda (2011); James, Jenks y Prout (1998); Qvortrup (1993); Corona y Linares (2007); Corsaro (2015); Mayall (2002); Faulkner y Woodhead (2008); Hardman (2001); Bluebond-Langner (1978); James y Prout, (1990); Hirschfeld (2002); Vergara (2015); en este proyecto enfatiqué el reconocimiento de la agencia desde la infancia. A diferencia de la forma tradicional de enseñar el currículo, el componente central de las actividades facilitadas era la participación de los alumnos, y no los discursos de los maestros u otros adultos. Como metodología de enseñanza, el enfoque de esta tesis fue innovador pues implicó la creación de espacios abiertos a la indagación y al cuestionamiento en instituciones tradicionalmente vistas como espacios de adoctrinamiento. Sin embargo, un área de oportunidad para el mayor reconocimiento de la agencia infantil sería diseñar junto con los niños las actividades para investigar el racismo, en vez de facilitar actividades pre-diseñadas. Un reto que otras investigaciones *co-laborativas* también han encontrado (ver Leyva y Speed, 2008).

Por otro lado, la metodología no se limitó a haber generado espacios de investigación desde la infancia; fue llevada a cabo mediante una perspectiva antropológica. La metodología implementada no sólo retoma propuestas recientes sobre el quehacer antropológico –como elementos de Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1979); la antropología doblemente reflexiva propuesta por Gunther Dietz (2011); o la invitación de Hale (2001) de realizar una investigación activista–, sino que modifica las estructuras académicas e institucionales bajo las cuales se ejerce la disciplina. El enseñar antropología desde la educación básica –y ofrecer a niños técnicas de indagación, reflexión y análisis antropológico– abre un horizonte de posibilidad acerca del alcance que puede llegar a tener la disciplina, y la incidencia que la misma puede generar para hacer frente a conflictos étnicos y sociales como el racismo desde la infancia. El reto de esta propuesta es cómo capacitar a maestros a nivel de educación básica acerca de los principios básicos de la antropología o cómo incluir a antropólogos en dichos programas.

Como se ha mostrado, la metodología abre un espacio para la agencia infantil haciendo uso de técnicas de investigación antropológica. La primera de éstas fue la de elaborar y compartir historias de vida. Esta estrategia tradicionalmente utilizada por antropólogos para conocer la red de significaciones dentro de una cultura fue retomada por los alumnos, tanto para reflexionar sobre su propia cultura como para aproximarse a un grupo alterno. Mientras que esta técnica se ha utilizado para entrevistar a niños (ver García Palacios y Hetch, 2009; Hecht y García, 2018; Zubillaga, 2003), la aportación de esta tesis fue facilitar que niños utilizaran esta herramienta para ellos mismos conocer a niños de grupos alternos. Nuevamente una limitación de la forma en la que se utilizó esta técnica fue el diseñar un esquema común bajo el cual realizar las historias de vida y

conocer las de los alumnos de comunidades alternas. Una oportunidad para investigaciones futuras podría ser explorar con los niños cómo diseñarían el formato de estas historias, analizando las aportaciones que ellos podrían hacer al incluir distintos elementos que consideren relevantes en sus vidas.

Posteriormente, realicé tres actividades que permitieron que los niños pudieran tomar conciencia por sí mismos acerca de los estereotipos y prejuicios presentes en sus comunidades, y cuestionar la veracidad de los mismos. Quizá lo más relevante de estos ejercicios fueron las reflexiones acerca de lo que son los estereotipos y cómo funcionan, mediante la metáfora de los lentes morados. Como mostré en el quinto capítulo, mediante este ejercicio los niños comenzaron a aprender acerca de las limitantes de nuestras preconcepciones. Llegando aún más lejos, los niños reflexionaron sobre el relativismo cultural, al dialogar sobre los distintos significados que podía tener un mismo fenómeno en distintas culturas, y la validez de cada uno de estos significados en cada sociedad. Esta conciencia antropológica no sólo permitió que los niños estuvieran abiertos a conocer a personas de grupos alternos, sino que cambió la forma en la que los juzgarían pues el punto de partida de su experiencia era ser críticos de sus propias ideas al conocer al otro, en vez de ser crítico de lo que es ajeno. En este punto, considero que los niños aprendieron que debemos, en palabras de Rosana Podestá (2007), “Revisar constantemente los alcances y limitaciones que tenemos cuando intentamos acercarnos a culturas ajenas a la nuestra. [...] Compenetrarnos, acercarnos al conocimiento de los otros es dejarlos hacer, pensar y sentir desde sus visiones” (2007: 1011). Adoptar esta perspectiva antropológica implicaba para los alumnos el desarrollo de habilidades de autocrítica, empatía, y la valoración de la alteridad. Las experiencias de contacto

posteriores fueron una oportunidad de poner en práctica esta perspectiva, aprendiendo estas habilidades de forma experiencial.

Los talleres también ayudaron a disminuir el miedo y la ansiedad que típicamente desincentiva el contacto intergrupar, aportando una solución a uno de los mayores problemas para la Teoría del contacto según Pettigrew y Tropp (2006). Como he mencionado anteriormente, el componente de encuentro entre alumnos de ambos grupos se realizó retomando la Teoría del contacto originalmente propuesta por Gordon Allport (1979). A diferencia de otras experiencias de contacto facilitadas por investigadores, periodistas y organizaciones de la sociedad civil, el contacto en este proyecto se realizó facilitando las condiciones ideales de contacto propuestas por Allport, y los hallazgos del estudio meta-analítico de Pettigrew y Tropp (2006) acerca de 515 investigaciones sobre la Teoría del contacto.

Los hallazgos de esta última señalaban que, de las cuatro condiciones de contacto propuestas por Allport, la que parecía ser indispensable era el apoyo institucional. Esto explica por qué algunos experimentos como el mostrado en el documental titulado 'Promesas' –en el que se reunieron brevemente a niños de Palestina e Israel–, el contacto no pareció tener efectos duraderos. Al no haber un apoyo institucional al contacto era casi imposible que los niños se volvieran a ver o fueran parte de sus vidas, como lo comentan los niños mismos al finalizar el documental. La importancia de que el contacto intergrupar se realice bajo apoyo institucional justifica la necesidad de realizar estos acercamientos desde y en las escuelas. La presencia de maestras e incluso directivos en las actividades de encuentro implícitamente significaba que las relaciones horizontales

entre los niños eran algo deseado⁴³. Esta aprobación puede ser la clave para contrarrestar las influencias externas que desincentivan relaciones de mutuo apoyo entre niños de distintos contextos o que promueven relaciones verticales entre ellos. Sin embargo, siempre existirá la limitante de que los niños son parte de estructuras sociales sustentadas en ideologías como el racismo. Mediante experiencias de acercamientos horizontales sólo podemos esperar que los niños comiencen a ser críticos de ellas y comiencen a buscar alternativas de relacionarse que modifiquen los engranajes sociales actuales.

Por otro lado, el hecho de que el contacto ocurra dentro de un marco institucional no garantiza la reducción de prejuicios, particularmente si se replican relaciones asimétricas. Una investigación de Thijs y Verkuyten, publicada en el 2014, arroja el hallazgo de que la diversidad en un contexto escolar no es suficiente para promover tolerancia interétnica. Por otro lado, el trabajo de Thijs y Verkuyten muestra la importancia de mantener el mismo estatus durante las experiencias de contacto como una condición ideal e indispensable para cambiar preconcepciones de oposición y rechazo. En el caso de este proyecto de investigación, al cumplir con la condición ideal de contacto de tener igualdad de estatus durante la experiencia de contacto, los alumnos podían aprender de forma experiencial cómo relacionarse de una forma horizontal y sin replicar las estructuras de poder presentes en su localidad. El énfasis en la igualdad de estatus durante las experiencias de encuentro modifica radicalmente los esfuerzos de contacto intergrupales orientados a la asistencia o el servicio⁴⁴ que refuerzan dinámicas jerárquicas de

⁴³ Mediante las experiencias facilitadas por Fundación SHARE, hemos encontrado que en el caso de que contacto intergrupales no ocurra dentro del contexto escolar, basta con que se cuente con representantes institucionales, aunque sean de otro tipo (como los centros comunitarios o las comunidades religiosas) para que los participantes sientan apoyo y respaldo institucional ante la nueva forma de relacionarse.

⁴⁴ Conner y Erickson (2017) han analizado el impacto de realizar actividades de servicio sin cumplir con las condiciones ideales de contacto propuestas por Allport y la diferencia que hace el intentar facilitarlas en estas experiencias.

relacionarse, como lo son los programas de servicio social u apostolado (los cuales podrían modificarse al incorporar un enfoque horizontal a sus actividades). En lo referente al caso de estudio presentado, el trabajar herramientas específicas para el desarrollo de apoyo mutuo durante las experiencias de encuentro, adicionalmente al énfasis a la igualdad de estatus, fortaleció un cambio de paradigma en la forma de relacionarse.

Por otro lado, de acuerdo con los autores (Thijs y Verkuyten, 2014) es necesario introducir elementos de educación multiétnica, y considerar las relaciones dentro y fuera de la escuela que tienen los alumnos. Por ello considero una aportación a la Teoría del contacto el acompañar el contacto con procesos de formación antropológica, especialmente considerando que, como muestra Bartolomé (2003: 199), el conocimiento etnográfico es un recurso para el diálogo intercultural. En el estudio de caso que presento en esta tesis, el cambio de conciencia por parte de los estudiantes no se debió exclusivamente a las experiencias de contacto bajo condiciones ideales, sino a la enseñanza de principios de autoconciencia, reflexión y autocrítica que formaron los niños al utilizar herramientas de investigación antropológica y siguiendo los pasos del proceso hermenéutico propuestos por Gadamer (2013). Quizá esto sea lo más innovador de esta propuesta: ofrecer desde la infancia la perspectiva crítica y reflexiva antropológica para acercarse la alteridad, de tal forma que desde la niñez se tenga una valoración de la diferencia, reconociendo las propias preconcepciones y buscando reformularlas. A diferencia de otros programas de contacto que se enfocan específicamente en las relaciones entre los niños al momento de contacto (muchos de ellos que se basan en la búsqueda de gustos en común), la metodología presentada en esta tesis ofrece a los niños

habilidades para cuestionar sus propios prejuicios ante personas de contextos distintos, y reconocer y valorar las significaciones distintas a las propias, más allá de la experiencia particular de contacto intergrupar. Mientras que en esta investigación mostré tan sólo un caso de estudio en el cual se implementó la enseñanza de la antropología desde la educación básica, el reto sería desarrollar estrategias para que esto pudiera ser replicado a nivel nacional. Dentro de este reto, se encuentra la limitación de capacitar a maestros acerca de los principios básicos de la disciplina, y la importancia de cumplir con las condiciones ideales de contacto propuestas por Allport. Por esta razón, desarrollamos una guía de docentes y un cuadernillo para alumnos que puedan ser adaptados y utilizados por escuelas interesadas en replicar la metodología.

2. Aportaciones al combate a Acercamientos Verticales

En esta tesis retomé las perspectivas antropológicas y psicológicas para formular el concepto “acercamientos verticales”⁴⁵, entendido como el contacto jerárquico entre grupos alternos sustentado en dinámicas de poder. Argumenté que específicamente el racismo genera condiciones de contacto jerárquicas, basadas en creencias que esencializan características morales e intelectuales de grupos de personas identificadas por su apariencia o cultura. En ocasiones esta problemática se encuentra interrelacionada con otras formas de opresión y discriminación como los son el clasismo, la discriminación étnica, de género, o la xenofobia. Desde la psicología se enfatiza la experiencia del individuo en la formación de prejuicios basados en estereotipos y desde la

⁴⁵ Como argumenté en el primer capítulo de esta tesis, se podría clasificar como ‘acercamientos verticales’ a cualquier relación social que argumente la superioridad o inferioridad de un grupo imaginado (entendiendo que no existen grupos homogéneos, estáticos o delimitados claramente, sino que las identidades que siempre tienen el potencial de modificarse).

antropología o sociología el aspecto social y estructural de dichas identidades, considerando los contextos históricos y sociales que los constituyen.

Mediante la metodología propuesta, ofrecí a niños oportunidades para desarrollar habilidades críticas para conocer y cuestionar ideologías que pretenden justificar estructuras sociales esencializantes y jerárquicas., específicamente, las valorizaciones en su sociedad que se basan en estereotipos son ejercidas como prejuicios y pueden conducir a la discriminación racial, étnica o de clase.

Como expuse en el primer capítulo de esta tesis, retomando a Wade (2008), la toma de conciencia de creencias racistas es particularmente importante en Latinoamérica, dado que el racismo frecuentemente se presenta oculto detrás de narrativas de mestizaje, o discriminación de clase. Sin esta conciencia y capacidad crítica es prácticamente imposible combatir el racismo en la región. En este sentido, la metodología de enseñanza antropológica con perspectiva hermenéutica presentada, aporta una alternativa para hacer frente a este fenómeno. Específicamente mediante los talleres presentados en los capítulos cuatro a seis, mediante los cuales los niños pudieron analizar las creencias discriminatorias sistémicas en su sociedad, y como éstas afectaban la formación de su propia identidad, lo que consideraban como futuros posibles para sí mismos, y la manera en la que se relacionaban con otros. Sin embargo, como demuestra Allport (1979: 485), las iniciativas que se enfocan solamente en crear conciencia sobre prejuicios y los fenómenos derivados de ellos como el racismo tienden a fortalecer estas problemáticas en vez de contribuir a su combate.

Por lo tanto, facilitar acercamientos horizontales entre niños que típicamente se relacionan de forma vertical les permitió aprender de forma experiencial cómo no

continuar replicando estructuras sociales sustentadas en ideologías jerarquizantes. Si bien ofrecer este tipo de experiencias a alumnos de un par de escuelas –como en este caso de estudio– no es suficiente para combatir estas problemáticas, si se ofrecieran estas oportunidades a toda una generación, entonces podríamos ver un cambio significativo en nuestro país. Adicionalmente, según los hallazgos de esta tesis, entre más oportunidades de acercamiento horizontal tengan las personas, aumentarán actitudes de empatía y solidaridad entre ellos. Futuras investigaciones en este campo podrían centrarse en cuáles pueden ser los espacios y las formas en los que estos acercamientos pueden darse entre personas de grupos alternos de distintas edades de forma continua.

3. Consideraciones finales

El fomentar acercamientos horizontales que rompen con la separación y las relaciones jerárquicas entre estudiantes de distintos contextos puede ser una vía para combatir el racismo. Sin embargo, a pesar de los resultados positivos generados mediante los intercambios escolares, es necesario que haya más espacios que ofrezcan procesos de socialización entre estudiantes de diversos contextos, y que permitan que éstos se vean como pares. Retomando a Allport (1979: 433): “Con base a los datos, parecería que la educación tiene un marcado efecto. Tal vez sea porque la mayor educación disminuye sentimientos de inseguridad o ansiedad. O tal vez la educación permite que el individuo vea la escena social como un todo y comprender que el bienestar de un grupo está ligado al bienestar de todos los grupos”⁴⁶. Un área de oportunidad para la investigación sería explorar cómo se pueden construir puentes continuos de horizontalidad entre estudiantes

⁴⁶ Traducción propia. Cita en idioma original: “From the data it would appear that education has marked effect. Perhaps it is because higher education lessens feelings of insecurity and anxiety. Or perhaps education enables the individual to see the social scene as a whole, and to comprehend that the welfare of one group is linked to the welfare of all groups” (Allport, 1979: 433).

en sociedades segregadas, ya sea mediante la educación formal, el uso del espacio público o a través de actividades recreativas que reúnan a personas y fomenten el conocimiento, respeto y apreciación mutua. Esta tesis busca ser tan sólo una propuesta de cómo puede crearse un espacio en el currículo formal para modificar los acercamientos verticales –sustentados por ideologías de discriminación como el racismo–, mediante la enseñanza de habilidades de autoconciencia y autocrítica que fomenten valorar la diferencia y generar diálogo entre grupos alternos a través de experiencias de encuentro horizontal. Sin embargo, es necesario ofrecer estas experiencias a un mayor número de la población y crear más espacios de encuentro - retomando las características de lo que he conceptualizado como ‘acercamientos horizontales’- para tener un impacto duradero que de lugar a una reconfiguración de las estructuras asimétricas de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Allen (2011). “Eugenics and Modern Biology: Critiques of Eugenics, 1910–1945”. En *Annals of Human Genetics*. 75, 314–325
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Amir, Y. (1976). “The role of intergroup contact in change of prejudice and race relations”. En P. Katz y D. A. Taylor (Eds.), *Towards the elimination of racism*, 245–308. New York: Pergamon Press.
- Ballester, R. y Gil, M.D. (2006). “La sexualidad en los niños de 9 a 14 años o de cómo los ángeles también tienen sexo”. En *Psicothema*, 18(2), 59-64.
- Banton, Michael (2004). *The relevance of models for social anthropology*. 2. Psychology Press.
- Barabas, A. M. (1979). “Colonialismo y racismo en Yucatán: una aproximación histórica y contemporánea (Colonisation et racisme au Yucatan: approche historique et contemporaine)”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (97), 105-139.
- Barker, Martin (1981). *The New Racism*. Londres: Junction Books.
- Barth, F. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Bartolomé, M. A. (1988). *La dinámica social de los mayas en Yucatán: pasado y presente de la situación colonial*. Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bartolomé, M. (2003) “En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural”. En *Revista de Antropología Social*, (12), 199-222.
- Berzunza, P. R. (1965). *Guerra social en Yucatán*. Ciudad de México: Costa-Amic.

- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Billig, Michael (1985). "Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach". En *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.
- Black, L.W. (2008). "Deliberation, Storytelling, and Dialogic Moments". En *Communication Theory* 18, 93-116.
- Bluebond-Langner, M. (1978). *The private lives of dying children*. Princeton (NJ).
- Bluebond-Langner, M., y Korbin, J. E. (2007). "Challenges and Opportunities in the Anthropology of childhoods: an introduction to 'Children, Childhoods, and Childhood Studies'". En *American anthropologist*, 109(2), 241-246.
- Bracamonte y Sosa, P., y Lizama Quijano, J. (2003). "Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán". En *Desacatos*, (13), 83-98.
- Brown, Michael T. (2004). "The career development influence of family of origin: Considerations of race/ethnic group membership and class". En *The Counseling Psychologist* 32(4) (2004): 587-595.
- Brugat, D. P. (2005). "'Indígenas, mezclados y blancos', según el Censo General de Habitantes de 1921". En *Historias*, (61), 67-84.
- Buber, M. (1975). *I Thou*. Great Britain: Morrison and Gibb Limited
- Camus, Manuela (2015). *Vivir el coto. Fraccionamientos cerrados, mujeres y colonialidad*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Castellanos Guerrero, A. (1998). "Nación y racismos". En Alicia Castellanos Guerrero y Juan Manuel Sandoval (coords.) *Nación, Racismo e Identidad*, Ciudad de México: Editorial Nuestro Tiempo, 11- 36.
- Castellanos Guerrero, A. (2000). "Antropología y racismo en México". *Desacatos*, (4), 53-79.
- Caraveo, Y. C. (2011). "Ser niño en Tepoztlán: cuatro generaciones". *Anuario de investigación*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 193-215.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. Universidad Iberoamericana.

- Carli, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente". En *Educação em Revista*, 26, 1, Río de Janeiro, 351-382.
- CDI (2012). *Instituto Nacional Indigenista - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Chicks, G. (2012). "Work, play and Learning". En *The Anthropology of Learning in Childhood*, Lancy, D, Bock, J. y Gaskins, S. (Eds.). Plymouth, United Kingdom: Altamira Press.
- Chebel d'Appollonia, A. (1998). *Los racismos cotidianos*. Barcelona: Bellaterra.
- Cingano, Federico (2014). "Trends in income inequality and its impact on economic growth". En *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 163.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California.
- Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da Criança*. Río de Janeiro: Zahar Press.
- Conner, J., & Erickson, J. (2017). When Does Service-Learning Work? Contact Theory and Service-Learning Courses in Higher Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2).
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. USA: Sage
- Corsaro, W.A., Molinari, L. (2008) "Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy". En Christensen, P. y James, A. (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Corona C, Y. y Linares P, M. E. (2007). "Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía". En *Participación infantil y juvenil en América Latina*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona, Y. C. y Perez Z, C. P. (2000). "Infancia y resistencias culturales. La participación de niños en los movimientos de resistencia comunitarios". En Del Río, N (Coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM-UNICEF, 127-145.

- Davis, J. (2009). Involving children. En *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*, 154-185.
- Dietz, G. (2011). “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3-26.
- Dulin-Keita, A., Hannon, L., Fernandez, J. R., y Cockerham, W. C. (2011). The Defining Moment: Children’s Conceptualization of Race and Experiences with Racial Discrimination. En *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 662–682. <http://doi.org/10.1080/01419870.2011.535906>
- Ellingson, Ter (2001). *The Myth of the Noble Savage*. University of California Press.
- Enríquez, A. M. y Córdova, A. (1909). *Los grandes problemas nacionales*. A. Carranza e hijos, 90.
- Esquivel, G. (2015). “Desigualdad extrema en México: concentración del poder económico y político”. En *Reporte de Oxfam*, México, 23.
- Evaldsson, A.C. (2009). “Play and games”. En *The Palgrave handbook of Childhood Studies*, Qvortrup J., Corsario W. y Honing S (Eds.). Palgrave Macmillan UK.
- Fals Borda, O. (1979). *Historia doble de la Costa (Vol. 3)*. Universidad Nacional de Colombia-Banco de la República-El Áncora.
- Fals Borda, O. (1986a). *Conocimiento y Poder Popular, Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1986b). *Investigación participativa* (con Carlos R. Brandao). Montevideo: Instituto del Hombre.
- Fals-Borda, Orlando. (1987). “The Application of Participatory Action-Research in Latin America”. En *International Sociology*, 2, 329-347.
- Faulkner, D. y Woodhead, M. “Dilemmas in Psychological Research with Children”. En Christensen, P. y James, A. (Eds.) (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Florescano, Enrique (1996). *El ocaso de la Nueva España*. Ciudad de México: Clío.

- Florescano, E. (2001). *Etnia, Estado y Nación*. Ciudad de México: Taurus.
- Fog Olwig, K. y Gullov, E. (2013). *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*, London: Routledge.
- Fogelman, E. (2011). *Conscience and courage: Rescuers of Jews during the Holocaust*. Anchor.
- Ford, W. S. (1986). "Favorable intergroup contact may not reduce prejudice: Inconclusive journal evidence, 1960–1984". En *Sociology and Social Research*, 70, 256–258.
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Argentina: Caronte Ensayos.
- Frederickson, G. (2002). *Racism: A short History*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía de los Oprimidos*. Ciudad de México: Siglo XXI Editoriales.
- Gabbert, W. (2017). "Violencia como forma de vida: la Guerra de Castas en Yucatán", en Romana Falcón y Raymond Buve (coords.) *Pueblos en tiempo de guerra*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 105-129.
- Gadamer, H.G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H.G. (2008). *Philosophical Hermeneutics*. California: University of California Press.
- Gadamer, H.G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury Academic.
- Gall, O. (2014). "Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo". En *INTERdisciplina*, 2, 4, UNAM.
- Gasché, J. (2012). "¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural?". En *Revista Pedagógica*, 14(28), 49-86.
- Gaskins, S. y Paradise, R. (2012). "Learning through Observation in daily Life". En *The Anthropology of Learning in Childhood*, Lancy. D, Bock, J. y Gaskins, S. (Eds.) Plymouth, United Kingdom: Altamira Press.

- García Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina (2009). “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En *Tellus*, 9(17): 163-186.
- García Tinajero, B.L. (2001). *Sistema de categorización socio-étnico y prejuicios en la Ciudad de Mérida*, Tesis de licenciatura en Antropología Social. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Geertz, C. (1995). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilbert, M. (2010). *The righteous: The unsung heroes of the holocaust*. Henry Holt and Company.
- Gilliam, L. (2013) “Restricted experiences in a conflict society: the local lives of Belfast children”. En: *Children’s Places: Cross-cultural Perspectives*, eds. Olwig, K. F., y Gulløv, E., London: Routledge, 2013.
- Giménez, G. (2007). “Formas de Discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social”. En: *Racismo, mestizaje y modernidad: Visiones desde latitudes diversas*. ed. Gall, O. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gledhill, John (2014). “Seguridizar, reprimir, pacificar: una crítica de las nuevas guerras en América Latina”. En Laura Valladares (Coord.), *Nuevas violencias en América Latina. Los derechos indígenas ante las políticas neoextractivistas y las políticas de seguridad*, 31-62. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos.
- Glockner, V. (2008). “De la montaña a la frontera, voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero”. Programa de formación en derechos de la infancia. UAM/Conaculta/Instituto de Cultura de Morelos/PACMYC.
- Gómez, Izquierdo. J. J. y Rozat, D. G. (2005). *Los caminos del racismo en México*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Graham, A., y Fitzgerald, R. (2010). “Progressing children’s participation: Exploring the potential of a dialogical turn”. En *Childhood*, 17(3), 343-359.
- Grunwald-Spier, A. (2010). *The Other Schindlers: Why Some People Chose to Save Jews in the Holocaust*. The History Press.

- Gubler, R. y Martel, P. (2001). *Yucatán a través de los siglos. Memorias del simposio del 49o Congreso Internacional de Americanistas*, Quito, Ecuador, 1997. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gullestad, M. (ed.). (1996). *Imagined Childhoods*, Oslo, Scandinavian University Press.
- Haas Dyson, A. (1995). "Writing Children: Reinventing the Development of Childhood Literacy". En *Written Communication*, Enero 1995, 12: 4-46, doi:10.1177/0741088395012001002.
- Hale, C. R. (2001). "What is activist research". En *Social Science Research Council*, 2(1-2), 13-15.
- Haraway, Donna (1988). "Situated knowledges: The Science question in feminism and the privilege of partial perspective". En *Feminist Studies*, 14, 575-599.
- Hardman, C. (2001). "Can there be an anthropology of children?". En *Childhood*, 8(4), 501-517.
- Hecht, Ana Carolina, y Mariana García Palacios (2010). "Categorías étnicas: un estudio con niñas y niños de un barrio indígena". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 2. Colombia: Centro de Estudios Avanzados de la Niñez, 981-993.
- Hering, M (2007). "'Raza': Variables Históricas". En *Revista de Estudios Sociales*, 26, abril de 2007, 1-196. ISSN 0123-885X. Bogotá, Colombia, 16-27.
- Hernández Espinosa, R. (2007). "Del colonialismo al colaboracionismo dialógico-crítico: una aproximación a la dimensión política y reflexiva de la antropología en México". En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2).
- Hernández, Rosalva Aída, Rachel Sieder y María Teresa Sierra (2013). "Introducción". En María Teresa Sierra, Rosalva Aída Hernández y Rachel Sieder (Eds.), *Justicias indígenas y Estado: violencias contemporáneas*. Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 13-47.
- Hirschfeld, Lawrence A. (2002). "Why don't anthropologists like children?". En *American Anthropologist* 104.2 (2002): 611-627.
- Irigoyen, R. (1966). *El comercio del henequén a través del tiempo*. Mérida: Centro Regional de Estudios Políticos, Económicos y Sociales.

- (1974). *Felipe Carrillo Puerto. Primer gobernante socialista de México*. Mérida: Universidad de Yucatán.
- Iturriaga, E. (2016). *Las élites de la ciudad blanca: discursos racistas sobre la otredad*. Mérida, Yucatán, UNAM.
- Iturriaga Acevedo, E. y Rodríguez Martínez, Y. (2015). “Racismo y desarrollo: el proyecto turístico Uh Najil en Ek Balam, Yucatán”. En *Península*, vol. X, núm. 2, 49-70.
- James, A. y James, A.L. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage, Londres.
- James, A., Jenks, C., y Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- James, A. y Prout A. (1990). “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems”. En A. James and A. Prout (Eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke Flamer.
- James, A. (2007). “Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials”. En *American anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jans, M. (2004). “Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. Childhood”. En *Global Journal of Child Research*, 11(1), 27-44.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (Eds.) (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Catarata.
- Kellet, M. (2006). “‘Just teach us the skills please, we’ll do the rest’: Empowering ten-year-olds as active reserachers”. En *Children and Society*, 18: 329-43.
- Knauth, L. (2000). “Los procesos del racismo”. En: *Desacatos*, núm. 4, 13- 25.
- Korstanje, M. (2008). Metodologías cuestionadas: Un enfoque crítico sobre el estudio del prejuicio encubierto. En *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, núm 6.
- Lancy, D. y Grove, A. (2012). “The role of adults in Children’s learning”. En *The Anthropology of Learning in Childhood*, Lancy. D, Bock, J. y Gaskins, S. (Eds.) Plymouth, United Kingdom: Altamira Press.
- Langness, Lewis (1965). *The Life History in Anthropological Science*. New York, Holt, Rinehart y Winston.

- Liebel, Manfred (2003). *Infancia y trabajo*, Ifejant, Lima, Perú.
- Liebel, M. (2017). “Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales”. En *Sociedad E Infancias*, 1, 19-38. doi:10.5209/SOCI.55646.
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E., y Bertely-Busquets, M. (2007). “Etnografía de la educación. Tendencias actuales”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”. En Leyva, Burguete y Speed (Colabs.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS/FLACSO, 34-59.
- López Beltrán, C. (2014). “La matriz de lo hereditario. Raza, genética e identidad mestiza”. En *InTerdisciplina*, 2(4), Ciudad de México: UNAM.
- López Santillán, Ricardo (2007). “Fronteras étnicas, formas de minorización y experiencias de violencia simbólica entre los profesionistas mayas yucatecos residentes en Mérida”. En *Península II*, 1, 139-157
- López, L. E. (2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382-406.
- (2009). “Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas”. En *PLURAL*.
- Lopes, Jader Janer Moreira y Tânia de Vasconcellos (2006). “Geografia da infância: territorialidades infantis”. En *Currículo sem Fronteiras*, 6, 1. Brasil: Universidad Federal Fluminense, 103-127.
- Lozano, Pilar (2005). *La guerra no es un juego de niños: historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio.
- Maldonado-Torres, Nestor. 2006. “La topología del ser y la geopolítica del saber.

- Modernidad, imperio y colonialidad” en Freya Schiwy y Nelson Maldonado (*Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Cuaderno No.1, Ediciones del Signo y Globalization and the Humanities Project, Duke, Duke University Press, 63-129.
- Mandell, N. (1991). “The Least Adult Role in Studying Children”. En: F. Waksler (Ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Pfeifer, J. H., Colich, N. L. y Dapretto, M. (2013). “Associations Among Pubertal Development, Empathic Ability, and Neural Responses While Witnessing Peer Rejection in Adolescence”. En *Child Development*, 84(4), 1338-1354. doi:10.1111/cdev.12056.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of Childhood: Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open University Press.
- (2008). “Conversations with children. Working with generational issues”. En *Research with children*. Routledge, 125-140.
- Maynard, A. y Tovote, K. (2012) “Learning from other children”. En *The Anthropology of Learning in Childhood*, Lancy, D, Bock, J. y Gaskins, S. (Eds.). Plymouth, United Kingdom: Altamira Press
- McClendon, M. J. (1974). “Interracial contact and the reduction of prejudice”. En *Sociological Focus*, 7(4), 47-65.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Estados Unidos Americanos: William Morrow and Co.
- Melgarejo, P. M. y da Costa Maciel, L. (2016). “Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas”. En *Educação em Foco*, 21(2), 295-332.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. En *Psychology Press*.
- Media Melgarejo P. y Costa Maciel L. (2016). “Infancia y de/ colonialidad: Autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas”. En *Educação em Foco*, 21 (2), 308- 309.
- Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción*

- decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Molina Enríquez, Andrés (1909). *Los grandes problemas nacionales*, México: Imprenta de A. Carranza e hijos.
- Moreno Figueroa, M. (2015). "El archivo del estudio del racismo en México". En *Desacatos*, 51, 92-107.
- Navarrete, F. (2016). *México racista: una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Novaro, Gabriela; Borton, Laureano; Diez, María Laura y Hecht, Ana Carolina (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 36, 173-201.
- Novaro, Gabriela y Diez, María (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". En: Corina Courtis y María Inés Pacecca (Comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Del Puerto, 37-57.
- Nunes, Angela (2002). "O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras". En Aracy Lopes da Silva et al., *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, Sao Paulo: Global, 236-277.
- Oehmichen, Cristina (2007). "Violencia en las relaciones interétnicas y racismo en la Ciudad de México. En *Cultura y representaciones sociales*, 1, 1, 91-117.
- Ospina Alvarado, María Camila, Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina (2013). "Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia". En Valeria Llobet (Comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Palencia, M. (2003). "La formación ciudadana en Adolescentes de tercero de secundaria a través de redes sociales en contextos escolares diversos". En *Infancia y Adolescencia en América latina. XXIV congreso ALAS, Sociología de la infancia, aportes desde la sociología Tomo II*, 39-60. Suecia: Editora Discopy S.A.C.

- Park, R. (2000). "The nature of race relations". En *Theories of Race and Racism: A Reader*, Back, L. y Solomos, J. Eds. Oxon: Psychology Press
- Pautassi Grosso, J. S. (2013). "De Neuro-Ética a Bioética: Neuro-Ética o Persono-Ética?". En *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(2), 48-59. Retrieved September 30, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022013000200005&lng=en&tlng=pt.
- Pavez Soto, Iskra (2012a). "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales". En *Revista de Sociología*, 27. Chile: Forja, pp. 81-102.
- (2012b), "Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile". En *Si somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12, 1, Chile: Universidad Alberto Hurtado, 75-99.
- Pérez, P. (2005). *Los judíos en España*, Madrid: Marcial Pons Historia
- Pérez. T. (2014). "Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina". En *INTERdisciplina*, 2(4), septiembre-diciembre 2014, UNAM: Ciudad de México.
- Pérez, D. M., Savarino, R. F. y Ramírez, C. L. A. (2001). *El cultivo de las élites: Grupos económicos y políticos en Yucatán en los siglos XIX y XX*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Pérez de Sarmiento, Marisa y Franco Savarino Roggero (2001). *El cultivo de las élites. Grupos económicos y políticos en Yucatán en los siglos XIX y XX*, Ciudad de México, CONACULTA.
- Perez Vejo, Tomas y Yankelevich, Pablo (Coords) (2017). *Raza y Política en Hispanoamérica*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2000). "Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings". En *Reducing prejudice and discrimination*, 93, 114.
- Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). "A meta-analytic test of intergroup contact theory". En *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

- Pitarch, P. y Orobitg, G. (2012). *Modernidades indígenas*. Madrid: Iberoamericana.
- Plous, S. (2003). "The psychology of prejudice, stereotyping, and discrimination: An overview". En *Understanding prejudice and discrimination*, 3-48.
- Podestá Siri, Rossana (2007a). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Podestá Siri, Rossana, (2007b). "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2007, 12 (julio-septiembre). [Fecha de consulta: 18 de abril de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003408>> ISSN 1405-6666.
- Quecha Reyna, C. (2014). "La etnografía con niños". En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, Oehmichen Bazán. C. (Ed.). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Quijano, A. (2000). "¡Qué tal raza!". En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 37-45.
- Quinteros, G. y Corona Y. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena*, Ciudad de México: UAM.
- Qvortrup, J. (1993). "Societal position of childhood: The international project childhood as a social phenomenon". En *Childhood*, 1(2), 119-124.
- (1994), *Childhood matters*, Aldershot, Abebury.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española* [versión electrónica]. Madrid.
- Restrepo, Eduardo (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de*

- Mérida* (Tesis doctoral), Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Rittner, C., y Myers, S. (1989). *The courage to care: Rescuers of Jews during the Holocaust*. NYU Press.
- Rico Montoya, Angélica (2013). "Percepciones de niños y niñas zapatistas: guerra, resistencia y autonomía". En *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 73, 26. Ciudad de México: UAM-Xochimilco, 57-78.
- Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, Barbara (1996). "Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities", University of California.
- Said, Edward W. (2002 [1978]). "Introducción". En *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo, 19-54.
- Saldívar Tanaka, Emiko. (2008). *Prácticas cotidianas del estado: una etnografía del indigenismo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The Anthropology of Children's play*. New York: Plenum.
- Scholte, B. (1974). "Toward a Reflexive and Critical Anthropology". En *Reinventing Anthropology*. Dell Hymes, Ed. New York: Vintage Books.
- Sierksma, J., Thijs, J., y Verkuyten (2014). "Children's intergroup helping: The role of Empathy and peer group norms". En *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 369-383. Doi: 10.1016/j.jecp.2014.06.002
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. En *Children & society*, 18(2), 106-118.
- Sosa Ferreyro (1969). *Cosas de Yucatán*. Ciudad de México: B. Costa-Amic.
- Stavenhagen, R. (1992). "Cómo descolonizar de las ciencias sociales". En *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular, 37-64.

- Szulc, Andrea (2013). “‘Eso me enseñé con los chicos’: aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén”. En *Boletín de Antropología y Educación*, 4, 6. Buenos Aires: Programa de antropología y educación, 37-43.
- Taguieff, P.A. (2001). “El racismo”. En *Debate Feminista*, 12(24), 3-14.
- Teun A. Van Dijk (1999). Discourse and Racism *Discourse & Society*, April 1999 10: 147-148. doi: 10.1177/0957926599010002001.
- Tesson, G. y Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget’s theory. En A.M. Ambert (Ed.) *Sociological studies of children*, 7, 101-126, Greenwich, CT: JAI.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- (2007). *Nosotros y los otros*, Madrid: Siglo XXI.
- Vargas, O. R. (2009). *Las autoras. Niñez y Juventud latinoamericanas*, Medellín: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Vargas, O. R., Giraldo, Y. N. G. y Trujillo, M. L. M. (2017). “La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niña y adolescentes”. En *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2).
- Vázquez, J., & Ariosa, M. (1991). Ideología, identidad y cultura: Tres elementos básicos en la comprensión de la reproducción cultural. *Boletín De Antropología Americana*, (23), 67-82. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40977929>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). “Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso”. En *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Villoro, Luis (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wade P. (2008). “Race in Latin America”. En Poole. D. (Ed). *A Companion to Latin American Anthropology*, Wiley-Blackwell ISBN 0631234683, 9780631234685.
- Wagner, R. (1981). *The Invention of Culture*. Chicago, University of Chicago Press.

- Wallerstein, I. (1988). "Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo". En *Raza, Nación y clase*, Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar, Madrid: IEPALA, 49-61.
- Warman, A. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. Ciudad de México: Ed. Nuestro Tiempo.
- Watson, G. (1946). "Unity for action". En *Jewish Affairs*, 1, 3–22.
- Wieviorka, M. (1994). "Racismo y exclusión". En *Estudios sociológicos*, 12(34), 37-47.
- (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Williams, R. M., Jr. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.
- Wright, J. C. (2012). "Children's and adolescents' tolerance for divergent beliefs: Exploring the cognitive and affective dimensions of moral conviction in our youth". En *British Journal Of Developmental Psychology*, 30(4), 493-510. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02058.x.
- Yi-Fu Tuan (1990). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Columbia University Press.
- Zubillaga, Verónica (2003). "Un testimonio reflexivo sobre la experiencia de construir Historias de Vida con jóvenes de vida violenta". En *Revista Mexicana de Sociología*, 65, 2, 2003.

Imágenes

- Celis R. (2016a) *Desfile infantil Mérida*, Diario de Yucatán, Nota: "Colorido desfile infantil en la plaza grande". Recuperado de: <http://yucatan.com.mx/imagen/carnaval/colorido-desfile-infantil-en-la-plaza-grande>
- Celis R. (2016b) *Baile carnaval Campestre*, Diario de Yucatán, Nota: "Derroche altruista de alegría". Recuperado de: <http://yucatan.com.mx/imagen/carnaval/derroche-altruista-de-alegria>
- Diario de Yucatán (2015) "Frozzelandia, el castillo congelado", en la Feria de Xmatkuil. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-8JL83UqhY8>

Índice de imágenes

Capítulo 1

Dibujo 1.....	51
Figura 1.....	55

Capítulo 2

Figura 1.....	64
---------------	----

Capítulo 3

Fotografía 1.....	90
Dibujo 1.....	97

Capítulo 4

Gráfica 1.....	104
Gráfica 2.....	105
Dibujo 1.....	108
Dibujo 2.....	109
Dibujo 3.....	111
Dibujo 4.....	113
Dibujo 5.....	115
Dibujo 6.....	116
Dibujo 7.....	118
Dibujo 8.....	122

Capítulo 5

Fotografía 1.....	128
Gráfica 1.....	132
Gráfica 2.....	133
Gráfica 3.....	134
Fotografía 2.....	136
Fotografía 3.....	136
Gráfica 4.....	137
Gráfica 5.....	140
Gráfica 6.....	142
Gráfica 7.....	143

Capítulo 6

Fotografía 1.....	150
Fotografía 2.....	151

Fotografía 3.....	153
Fotografía 4.....	155
Gráfica 1.....	158
Gráfica 2.....	158
Gráfica 3.....	159
Gráfica 4.....	159
Fotografía 5.....	162
Dibujo 1.....	166
Dibujo 2.....	168

Capítulo 7

Dibujo 1.....	175
Dibujo 2.....	177
Dibujo 3.....	178
Dibujo 4.....	179
Dibujo 5.....	180
Dibujo 6.....	181
Dibujo 7.....	185
Dibujo 8.....	186
Dibujo 9.....	187
Fotografía 1.....	189

Capítulo 8

Dibujo 1.....	190
Fotografía 1.....	197
Fotografía 2.....	201
Dibujo 2.....	201
Fotografía 3.....	202
Fotografía 4.....	203
Dibujo 3.....	205
Dibujo 4.....	207
Dibujo 5.....	208
Fotografía 5.....	209
Fotografía 6.....	211
Fotografía 7.....	212
Dibujo 6.....	213
Fotografía 8.....	214
Dibujo 7.....	215

Fotografía 9.....	217
Dibujo 8.....	218
Dibujo 9.....	220
Fotografía 10.....	221
Dibujo 10.....	222

Capítulo 9

Gráfica 1.....	224
Gráfica 2.....	225
Gráfica 3.....	226
Figura 1.....	227
Dibujo 1.....	229
Dibujo 2.....	232
Dibujo 3.....	234
Dibujo 4.....	235
Dibujo 5.....	236
Dibujo 6.....	237
Dibujo 7.....	242
Dibujo 8.....	243
Dibujo 9.....	246
Dibujo 10.....	249