

Racismo y discriminación en contextos escolares: mixtecos y afroamericanos de Oaxaca - Racismo Diario de Campo.

Masferrer León, Cristina.

Cita:

Masferrer León, Cristina (2018). *Racismo y discriminación en contextos escolares: mixtecos y afroamericanos de Oaxaca - Racismo Diario de Campo. Diario de Campo, (5), 137-165.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.masferrer/19/1.pdf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Racismo y discriminación en contextos escolares de Oaxaca: mixtecos y afromexicanos*

Cristina V. Masferrer León**

ISSN: 2007-6851

p. 137-p. 165

Fecha de recepción del artículo: febrero de 2018

Fecha de publicación: agosto de 2019

Título del artículo en inglés: *Racism and Discrimination in Schools Contexts of Oaxaca: Mixtecs and Afro-Mexicans*

Resumen

Este artículo analiza experiencias de racismo y otras formas de discriminación de personas mixtecas y afromexicanas en contextos escolares de la región Costa de Oaxaca. El texto es resultado del trabajo de campo, el cual ha incluido etnografía, entrevistas, etnografía educativa en tres escuelas, talleres con docentes y de radio, y otras actividades con niñas y niños. Tras la introducción, se presenta un apartado teórico-metodológico, seguido de un breve análisis del contexto de la investigación. Luego se exponen los discursos escolares en torno a los indígenas y los afrodescendientes, el mestizaje y la "raza". La última sección se centra en las experiencias de discriminación de personas afromexicanas y *ñuu savi* en contextos escolares.

Palabras clave: discriminación, racismo, educación, afromexicanos, mixtecos.

Abstract

This paper analyzes experiences of racism and other forms of discrimination against Mixtec and Afro-Mexican people in schools of the Coast of Oaxaca. It is the result of fieldwork, which included ethnography, interviews, educational ethnography in three schools, workshops with teachers, radio workshops, and other activities with boys and girls. After an introduction, the text presents the principal methodological and theoretical aspects of the research, followed by a brief analysis of the context of the study. Then, school discourses about Indigenous and Afro-Mexican people, mestizaje, and "race" are analyzed. The last section focuses on the experiences of discrimination among Nuu Savi and Afro-Mexican students.

Keywords: discrimination, racism, education, Afro-Mexicans, Mixtecs.

* Esta investigación es un avance de los proyectos que desarrollo como profesora-investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y como estudiante del doctorado en historia y etnohistoria de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

** Profesora-investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social, INAH (cristina_masferrer@inah.gob.mx y cristinamasleon@gmail.com).

*Santa María la de Huazolotitlán,
qué bonitas son las flores,
negra del alma, que allí se dan.*

FÉLIX SUMANO BAÑOS, "La de Huazolotitlán"

En varias regiones de México han convivido en forma cotidiana, y durante siglos, personas indígenas y de origen africano que no sólo comparten el espacio, sino también algunas de sus prácticas culturales. Sin estos intercambios no sería posible escuchar magistrales chilenas como la que sirve de epígrafe en este artículo, dedicada a un pueblo históricamente mixteco pero cuya cercanía con los afrodescendientes aún es evidente hoy. Las poblaciones originarias y afromexicanas¹ también coinciden en muchas de las condiciones de desigualdad social y económica, así como en la experiencia de diferentes formas de discriminación, entre ellas, el racismo (Conapred, 2012).

El presente artículo analiza el racismo y otras formas de discriminación en contextos escolares de la región Costa Chica de Oaxaca, al examinar tanto las experiencias de personas mixtecas o *ñuu savi* como las de personas afromexicanas o negras y morenas. Para lograrlo se analizan y comparan los discursos y las prácticas racistas y de discriminación que se viven en la escuela y que se reproducen mediante los materiales educativos, las prácticas docentes y las interacciones entre pares e intergeneracionales. No obstante, estos mismos actores sociales también emprenden acciones para combatir las distintas formas de discriminación, y existen contenidos en los libros de texto encaminados a eso.

El estudio del racismo y de la discriminación en México es cada vez más abundante no sólo a partir de perspectivas antropológicas, históricas y sociológicas, sino incluso psicológicas. Un balance bibliográfico excede los objetivos de este artículo; sin embargo, es importante tener presente que existen cada vez más trabajos acerca de distintas regiones del país. Recientemente ha habido un interés creciente por incluir a los afrodescendientes en esta temática. También son numerosas las investigaciones acerca de las poblaciones *ñuu savi* y afromexicanas de la Costa de Oaxaca (por ejemplo, Bartolomé, 1999; López Beltrán, 2011; López Castro, 2015a y 2015b; Díaz y Velázquez, 2017). No obstante, son escasos los trabajos que incluyen tanto a poblaciones indígenas como afrodescendientes, sobre todo en relación con el racismo (véanse Flanet, 1990; Castillo, 2000; Lara, 2012; Quecha, 2016 y 2017).

A continuación presento los principales aspectos metodológicos de la investigación. Después expongo los rasgos centrales de la localidad oaxaqueña de Santa María Huazolotitlán, co-

1. Las personas afrodescendientes provienen de mujeres y hombres africanos que fueron víctimas del comercio de personas esclavizadas entre los siglos XVI y XIX, aunque no sean descendientes exclusivamente de ellos (Conapred, 2011). Los pueblos indígenas u originarios de México son aquellos "[...] que descienden de las poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, art. 2). A lo largo del texto se emplean las palabras "mixtecos" y "afromexicanos" por ser los que se utilizan en la Constitución del Estado de Oaxaca, pero también se utilizan los siguientes términos de autoadscripción y heteroadscripción: para los primeros, *ñuu savi*, *ñaa yivi chichi ñuu*, mixtecos, indios e indígenas; para los segundos, negros, morenos, afro, afromestizos y afromexicanos.

nocida como *Ñuu Tyendi* en la variante huazoloteca de la lengua mixteca o *tu'un savi*.² A lo largo del texto también hago referencia a este pueblo como Huazolotitlán o Huazolo, como se acostumbra en la zona. En el tercer apartado recupero la *memoria del racismo* para explicar las características de las escuelas de Huazolo. Posteriormente expongo los discursos escolares en torno a los indígenas y los afromexicanos, el mestizaje y la “raza”.³ Y en la última sección me centro en las experiencias de discriminación de personas afromexicanas y *ñuu savi* en contextos escolares.

Rutas metodológicas y brújulas teóricas de la investigación

El trabajo de campo realizado en octubre y diciembre de 2017 en la Costa de Oaxaca, sobre todo en la localidad de Santa María Huazolotitlán, es la base de este artículo. Como parte del método etnográfico, inicié adentrándome en los espacios cotidianos para comprender sus dinámicas sociales, económicas, políticas e históricas. Aunque desde el principio comenté abiertamente que mi pesquisa se centraba en las distintas formas de discriminación en los contextos escolares, fue importante posponer lo más posible la indagación sobre este aspecto en particular y comenzar por comprender aquellos elementos generales de Huazolotitlán. Además, procuré prestar especial atención a todas las formas de discriminación del contexto para identificar, en un segundo momento, cuál de ellas se presentaba como más significativa y podía servir analíticamente como eje articulador, aunque sin opacar las demás manifestaciones del fenómeno.

Realicé entrevistas formales e informales con numerosas personas, incluyendo a niños (*rakuatya*), jóvenes (*raa yoko*) y adultos (*raa cha'nu*, *ñaa cha'nu*) de diferentes adscripciones étnicas, ocupaciones y congregaciones religiosas. Las entrevistas formales y las actividades con niños y adultos se basaron en el consentimiento informado —previo y libre—. Cuando considero que la información que expongo puede ocasionar algún daño a las personas involucradas, modifiqué o evito mencionar algunos datos que no afectan el contenido, pero que permiten proteger su identidad; por ejemplo, sus nombres.

Como apunta Michael Billig (1985: 593), la escuela puede tener un papel importante en la reproducción del racismo, ya que, “en una sociedad cuya ideología oficial es racista, las personas más instruidas podrían convertirse en los guardianes de esta ideología”. Con esto en mente, realicé etnografía educativa en tres de las cuatro escuelas primarias de Santa María Huazolotitlán —una general y dos bilingües.⁴

2. Agradezco profundamente al profesor Alejandrino López, originario de Huazolotitlán, docente de primarias indígenas bilingües, secretario general y asesor técnico-pedagógico en la Supervisión Escolar de Jamiltepec, por darme clases de *tya'vinyoo*, variante del idioma mixteco que se habla en Huazolotitlán. Asimismo, expreso mi profundo agradecimiento al doctor Hermenegildo López Castro, originario de Pinotepa Nacional, etnohistoriador, maestro en estudios mesoamericanos y autor de numerosos libros sobre la región, quien también ha sido mi profesor de *tia'vintioo*, variante del idioma mixteco en Pinotepa.

3. Las razas humanas no existen en términos biológicos y tal concepto no es pertinente para explicar la variabilidad genética del ser humano. En esta investigación se analizan los significados de esa palabra a nivel regional, y cómo ello se relaciona con el racismo histórico.

4. Agradezco inmensamente la amabilidad y apertura de las escuelas primarias Carlos A. Carrillo, Revolución y Mi Patria es Primero, así como de la Secundaria Técnica 73, de Huazolotitlán.

Para María Bertely (2000), la etnografía educativa implica trascender la observación en el aula para lograr tres niveles de reconstrucción que incluyen la “acción significativa”, el “entramado cultural”, el discurso y el trasfondo hegemónico de la cultura escolar construido históricamente. Por eso, en dichas instituciones realicé observación participante en salones, patios, canchas y comedores; además de las clases y los recreos, compartí diferentes actividades escolares, como la ceremonia cívico-social, la asamblea de padres de familia y el cierre de actividades del año 2017. Para identificar el discurso hegemónico en torno a las poblaciones indígenas y afro mexicanas, y examinar cómo éste se vincula con el racismo, analicé los libros de texto de las materias de Español (1° a 6° grados), Formación cívica y ética (1° a 6° grados), Exploración de la naturaleza y la sociedad (1° y 2° grados), Estudio de la entidad donde vivo (Oaxaca) (3° grado), Historia (4° a 6° grados) y Geografía (4° a 6° grados), que la Secretaría de Educación Pública (SEP) distribuye en forma gratuita y obliga a utilizar; así como las guías de la editorial Santillana, de los seis grados de primaria, que se emplean de manera cotidiana en estas instituciones.

Para Teun van Dijk (2003: 209), el interés particular en los libros de texto se debe a que “probablemente se trate del único discurso social ‘obligatorio’, lo cual significa que tiene un enorme impacto sobre los niños, los adolescentes y los jóvenes”. Esto también puede aplicarse a los familiares, quienes con frecuencia apoyan a sus hijos con las tareas o cuando estudian; por ejemplo, la mamá de una niña que acude a una primaria bilingüe de Huazolotitlán afirmó: “Ahora, con los chamacos vuelve uno a aprender” (notas del diario de campo de la autora, 2017). Como indica Van Dijk (2003: 209), estas publicaciones “se asocian a la autoridad y a la legitimación puesto que forman parte de la programación educativa y lo que se dice en ellos se considera ‘veraz’”.

En cuanto al trabajo con niñas y niños, además de pláticas o entrevistas informales sobre temas diversos, realicé entrevistas colectivas, talleres de radio⁵ y otras actividades que implicaban escribir o dibujar con estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grados. Otra actividad fue el Taller Discriminación, Racismo y Educación en México, dirigido al personal que labora en las escuelas, que impartí en tres primarias y en la secundaria técnica de Huazolotitlán. Los talleres con adultos y las actividades con niños se diseñaron para obtener un panorama general acerca de las experiencias de discriminación que se presentan dentro y fuera de las escuelas y, a la vez, constituyeron una oportunidad para contribuir a la divulgación del conocimiento antropológico e histórico sobre la discriminación y el racismo, así como para co-construir estrategias que coadyuven a la solución de fenómenos significativos del contexto social.

Como advierte Escalante (2009: 7), “lo esencial de cualquier fenómeno discriminatorio consiste en comprender el daño que produce a la dignidad y autoestima de las personas o a la si-

5. Realicé talleres de radio como parte de las actividades escolares dentro de las instituciones educativas. A partir de ellos busqué rescatar conocimientos sobre su pueblo, representaciones sociales acerca de lo mixteco y lo negro, y conocimientos y experiencias de la discriminación, entre otros aspectos. En investigaciones previas he organizado talleres similares, tanto en el interior de las escuelas como de manera externa a ellas (véase Masferrer, 2014b). Tras completar las grabaciones, las edito e integro la música que los niños hayan recomendado. Una vez que ese proceso culmina, se entrega un disco compacto a cada participante y, en ocasiones, a escuelas, espacios culturales y autoridades locales.

tuación de exclusión y segregación del grupo que la padece”. No obstante, las personas afectadas directamente no son las únicas a quienes incumbe eliminar la discriminación, ya que este tipo de prácticas perturba “al tejido social en su conjunto, poniendo en riesgo la armonía y los vínculos entre todos los sectores socioculturales que lo integran” (Escalante, 2009: 8). Así, las experiencias de discriminación implican situaciones que requieren de sensibilidad y compromiso ético por parte de los antropólogos, ya que muchas veces se asocian con sentimientos de tristeza, enojo o dolor, y en ocasiones se les vincula con conflictos. Por lo tanto, al estudiar este fenómeno resulta necesario no vulnerar los derechos humanos de los sujetos sociales implicados directamente, ya sea al dañar su dignidad y privacidad o presentándolos como víctimas, como culpables o como sujetos sin agencia social.

Subrayo que de ningún modo deseo mostrar a las personas con quienes trabajé como víctimas ni como culpables de las situaciones de discriminación en que se ven involucradas. En cambio, es necesario tener en mente que tanto la discriminación como el racismo son fenómenos históricos y estructurales complejos que se expresan y reproducen mediante prácticas microsociales que son consistentes con macroestructuras del sistema (Essed, 1991: 39).

Además, tal como lo afirman Philomena Essed (1991: 39) y Jesús Rodríguez (2011: 19), y como yo misma he observado en muy variados contextos y situaciones, en numerosas ocasiones el racismo y la discriminación se reproducen sin ninguna intencionalidad por parte de los actores sociales.

Para Restrepo (2012: 176), la discriminación “supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión”, mientras que, apegándose a un marco jurídico, Rodríguez (2011: 19) señala que la discriminación es una “[...] conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social”.

Por lo general se reconocen las características particulares que fue adquiriendo el racismo desde finales del siglo xv, desarrollado plenamente como racismo pseudocientífico en los siglos xviii, xix y xx (Wieviorka, 2009; Geulen, 2010; Wallerstein, 1988; Foucault, 1996). Además, en la década de 1970 estas nociones fueron retomadas y reformuladas por la sociobiología (Gould, 2011: 463-474; Lewontin *et al.*, 1991: 282-323). Las secuelas de ese campo científico han llegado al territorio mexicano mediante proyectos que buscan el genoma nacional o del mexicano, los cuales han sido cuestionados por distintos investigadores (Vera, 2008; López Beltrán, 2011; López Beltrán *et al.*, 2017).

Aunque la ciencia ha demostrado que la especie humana no se divide biológicamente en razas (Ramírez, 2007 y 2009), el racismo sigue siendo una realidad patente. Para el antropólogo Eduardo Restrepo (2012: 177) se trata de una forma de discriminación articulada en torno a lo

racial,⁶ que implica un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión hacia personas o colectivos a los cuales se les han atribuido social e históricamente ciertas características “raciales” específicas. Tal diferenciación implica estereotipos, imágenes, concepciones e ideas acerca de las personas discriminadas, y se vincula con la exclusión, la cual “abarca el rechazo, la negación y el desconocimiento de quien es objeto de discriminación” (Restrepo, 2012: 177).

Por su parte, Wallerstein (1988: 68) afirma que el racismo “es un conjunto de enunciados ideológicos combinado con un conjunto de prácticas continuadas cuya consecuencia ha sido el mantenimiento de una fuerte correlación entre etnia y reparto de la fuerza de trabajo a lo largo del tiempo”. El autor va más allá y afirma también que “fue la justificación ideológica de la jerarquización de la fuerza de trabajo y de la distribución sumamente desigual de sus recompensas” (Wallerstein, 1988: 68). Como indica Pérez Ruiz (2000: 82), “el racismo y la discriminación, como expresiones de formas estructurales de dominación y subordinación, implican el ejercicio de prácticas sociales arraigadas en profundas concepciones ideológicas y culturales, que se fundamentan en la descalificación cultural y racial del otro, del subordinado”.

Asimismo, fue importante retomar la propuesta metodológica de Philomena Essed acerca del racismo cotidiano, ya que éste es la conexión entre los niveles micro y macro de un sistema de dominación más amplio. Desde una perspectiva macro, “el racismo es un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, creado y recreado mediante prácticas rutinarias”; en cambio, desde un punto de vista micro, “las prácticas específicas, cuyas consecuencias pueden ser intencionales o no, pueden ser evaluadas en términos de racismo sólo cuando son consistentes con (nuestro conocimiento) sobre estructuras macro de desigualdad racial existentes en el sistema” (Essed, 1991: 39).

Otros conceptos y propuestas asimismo han servido de brújulas teóricas para orientarme en los caminos metodológicos recorridos. Una explicación más detallada quedará pendiente, aunque quisiera cerrar este apartado señalando que el racismo, la identidad, las relaciones interétnicas y el etnocentrismo son procesos —diferentes— que están asociados y que se articulan para operar de manera conjunta.

Como afirma Pérez Ruiz (2000: 73): “Racismo e identidad son dos conceptos estrechamente relacionados porque, para el ejercicio del racismo, generalmente un grupo social emplea ciertos rasgos de identificación y cohesión social (culturales, lingüísticos, religiosos y raciales) como elementos para explicar y justificar la segregación, la dominación y aun la explotación que efectúa sobre otro grupo”.

6. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD, por sus siglas en inglés) define así la discriminación racial: “Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública” (Rodríguez, 2010: 66).

Ñuu Tyendi o Santa María Huazolotitlán. El contexto de la pesquisa

En las *Relaciones geográficas de Oaxaca* de 1777 y 1778 se lee lo siguiente:

Este curato de Huazolotitlán es una población que está en una cañada, y viene a quedar como una hoyo por estar cercada de lomas, cerros no muy grandes, se compone de dos barrios, el grande que es la cabeza, y el chico que es San Felipe Apóstol, administrados por el cura y dos vicarios; hay vecinos españoles, mulatos e indios; los españoles serán como cuatro familias, los mulatos como quinientas personas de todas edades, indios como seiscientos de todos estados; estos hablan el idioma mixteca [Esparza, 1994: 138].

Muchas cosas han cambiado desde esta descripción de Huazolotitlán, realizada hace más de 200 años. La población ahora cuenta con tres barrios: Barrio Grande, Barrio Chico y Barrio Ñucahua (*Ñuu Kahua*). Ya no se habla de vecinos españoles ni de mulatos; ahora hay mestizos, negros o afroamericanos y personas *ñuu savi*. El idioma mixteco, un cura en el pueblo y su ubicación entre lomas, como en una hoyo, siguen caracterizando a la localidad, que está asentada en una cañada y tiene un puente peatonal que facilitaba la comunicación en época de lluvias, pero que ha caído en desuso desde que una de las administraciones municipales construyó un desagüe que hizo que toda el agua del río se mezclara con la del drenaje y secó casi por completo ese cauce ancestral.

Santa María Huazolotitlán es cabecera político-administrativa del municipio del mismo nombre y depende del distrito de Jamiltepec. Pertenece a la región Costa de Oaxaca, así como a la región Costa Chica, que se extiende desde Acapulco hasta Huatulco, entre el océano Pacífico y la Sierra Madre del Sur (Widmer, 1990). Esta zona se ha configurado históricamente como un espacio interétnico donde conviven personas de origen africano e indígena, sobre todo mixtecos, amuzgos, tlapanecos y chatinos, entre otros, así como personas que se consideran mestizas.

Con 4 763 habitantes, de acuerdo con el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2010, Huazolotitlán se encuentra a una altitud de 280 msnm, y si atendemos a la clasificación de Gloria Lara (2012: 71-72), se ubica en la zona media, que, entre otras características fisiográficas, presenta montañas suaves y pequeños lomeríos de entre 251 y 500 msnm, y allí se practican la agricultura de temporal y la ganadería extensiva a mediana escala. La tenencia de la tierra es ejidal y los campesinos aceptaron la implementación del Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares. En términos de las microrregiones identificadas por Lara (2012), Huazolo forma parte de dos, la de Pinotepa y la de Jamiltepec, ambas con población mixteca y afrodescendiente, así como élites mestizas significativas (Flanet, 1990; Hoffmann, 2007a).

La población de Huazolo es mayoritariamente mixteca, aunque existe un sector significativo que se considera mestizo y que hasta ahora ha concentrado el poder político-administrativo, ya que los presidentes municipales no han sido indígenas en ninguna ocasión. A pesar del poder

que tiene esta minoría mestiza, hay dos consejos tradicionales de mandones en el pueblo, y el componente mixteco ocupa un espacio significativo y mayoritario en las relaciones económicas, sociales y políticas de la localidad y del municipio. A los mestizos también los llaman “gente de razón” —una categoría del periodo virreinal—, que incluye a los negros o afroamericanos. De hecho, en la variante de la lengua mixteca de Huazolo, los mestizos son conocidos como *toon*, palabra que también significa “negro” y que se usa, en general, para nombrar tanto a mestizos como a negros o afroamericanos, si bien a estos últimos también se les puede llamar *toon nyaa*, traducido literalmente como “muy negro”.

Con base en lo anterior, y retomando el análisis sobre el “efecto-lugar”⁷ que Hoffmann (2007a y 2007b) realizó sobre Pinotepa y Cuajinicuilapa, me permito proponer que en Huazolo la diversidad étnica suele imaginarse a partir del modelo de dos razas: mixtecos —indígenas, *ñaa yivi chichi ñuu* o “indios”— y mestizos —*toon* o “gente de razón”—. No obstante, considero que ésta sólo es una pequeña variación del modelo “étnico” de “tres razas” que Hoffmann (2007a: 102-104) identificó en Pinotepa y que posiblemente pueda aplicarse a Jamiltepec. Pinotepa y Jamiltepec son dos centros-mercados fundamentales para Huazolo tanto por su cercanía como por su histórica dependencia económica y político-administrativa.

Este modelo se expresa en aspectos cotidianos en la dinámica de la cabecera municipal; por ejemplo, en la organización del espacio, con un centro mestizo y barrios periféricos indígenas; en la celebración de festividades, que se traduce en mayordomías indígenas y mestizas por separado; en la elección del colegio para los niños —centros de educación preescolar y primarias bilingües para los indígenas, así como escuelas federales para los mestizos y los “ricos”—, e incluso en el aviso sonoro de la muerte,⁸ pues las campanadas de la parroquia distinguen entre el fallecimiento de una persona indígena o de una mestiza, y así anuncian la “raza” de quien perdió la vida. Ser mestizo o indígena también se intuye a partir de los apellidos y, a decir de jóvenes y adultos, esto es usado con frecuencia para discriminar y no sólo para distinguir. La distinción a partir de los apellidos también se ha registrado en otros lugares (Pérez, 2000 y 2015; Tinajero, 2004; Trejo, 2004; Iturriaga, 2016).

En términos municipales, la zona con menos altitud es considerada predominantemente negra, y es común que se haga referencia a sus pobladores como “los negros del bajo”, expresión que puede acompañarse de manifestaciones de rechazo o inferiorización. Igualmente, entre los pueblos afroamericanos de las agencias del municipio se emplea la frase “los indios de Huazolo” o “los indios de arriba”, a veces con similares declaraciones negativas; en cambio, la referencia a

7. Para Odile Hoffmann (2007a: 102-104), el modelo étnico de Oaxaca (Pinotepa) se conforma a partir de “tres razas” —blancos, indígenas y negros—, similar a la división de castas del periodo colonial. El concepto de “efecto-lugar” se basa en la categoría geográfica de lugar (*place*), pero toma en consideración la “inscripción e interacciones múltiples con otros niveles”, así como el hecho de que “se mantiene y evoluciona gracias a la resignificación de las diferencias desde otros ámbitos” (Hoffmann, 2007a: 106).

8. En su estudio sobre el sonido entre los huaves, Roberto Campos Velázquez (2016: 87) explica que las campanadas son “secuencias de sonidos [que] pueden comprenderse como señales audibles que sustituyen al lenguaje verbal”; es decir, son “mensajes comunicativos [con] contenidos semánticos” y socialmente convencionales.

la pequeña élite mestiza de la cabecera municipal resulta poco visible en las agencias o, cuando menos, poco mencionada. Junto con otros aspectos, esto me llevó a proponer que, desde el punto de vista de las agencias de este municipio, el modelo étnico es de dos “razas”: indígenas y afromexicanos (Masferrer, 2017).

Varios investigadores han observado un asentamiento diferencial en la región que ha ocasionado que en las zonas con mayor altitud predomine la población indígena y en las bajas o costeras, la población afrodescendiente (Campos Muñoz, 1999: 157; Hoffmann, 2007a: 106; Lara, 2012: 68-72); por supuesto, lo anterior es producto de procesos históricos y no de preferencias climatológicas, como propondría el racismo pseudocientífico. Sin embargo, resulta necesario subrayar la convivencia que ha habido durante siglos entre estas poblaciones, hecho que da cuenta de la inexistencia de una segregación espacial. También es común que se articule con procesos de racialización y de racismo, los cuales generan comentarios como los que se han esgrimido y van más allá de las relaciones interétnicas asociadas con el espacio cuando se acompañan de nociones de inferiorización sobre unos u otros (véase Quecha, 2017: 164).

Recientes datos de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI revelan que 45.3% de los 11 400 habitantes del municipio de Huazolotitlán se considera indígena, y 30.9% de los mayores de cinco años habla un idioma originario. El porcentaje de personas que se autoadscriben como negros, afromexicanos o afrodescendientes es de 49.4%. Al comparar estos datos con los de otros municipios oaxaqueños con porcentajes altos de presencia afrodescendiente, encontré que Huazolotitlán es el municipio donde estos tres aspectos se acercan más. Tal particularidad fue el motivo principal para centrar la investigación en este caso (figura 1).

El papel de Santa María Huazolotitlán como cabecera mixteca no se limita al plano político-administrativo, sino que se extiende al ámbito religioso, ya que el municipio se guía por la pastoral indígena y no por la pastoral afro. Los católicos representan la religión mayoritaria en *N̄uu Tyendi*, y no sólo cuentan con la parroquia, ya que también se organizan rezos, calendas y mayordomías para las vírgenes o los santos. Además, la Hermandad del Santo Entierro ha logrado levantar la capilla a San Martín de Porres en el sitio conocido como El Calvario (entrevista hecha por la autora a Benito González Galindo, mayordomo de la Hermandad, 2017).

También es primordial la presencia de otras congregaciones religiosas. El primero de estos grupos en fundarse fue el templo evangélico pentecostal Castillo del Rey Biblia Abierta, hace más de 40 años (entrevista hecha por la autora al pastor y los líderes, 2017). Hace cerca de 15 años se formaron el templo evangélico pentecostal Impacto de Dios (entrevista hecha por la autora al pastor Ignacio Hernández, 2017) y la congregación evangélica pentecostal Fuente de Amor (entrevista hecha por la autora al pastor Álvaro, 2017). Hacia las afueras de la localidad se encuentra el templo Divino Redentor, de la Iglesia Cristiana Interdenominacional, dirigido desde hace dos años por una mujer, quien es originaria de Huazolotitlán e indígena (entrevista hecha por la autora a la líder Elizabeth Martínez, 2017). Existe un salón del reino de los Testigos de

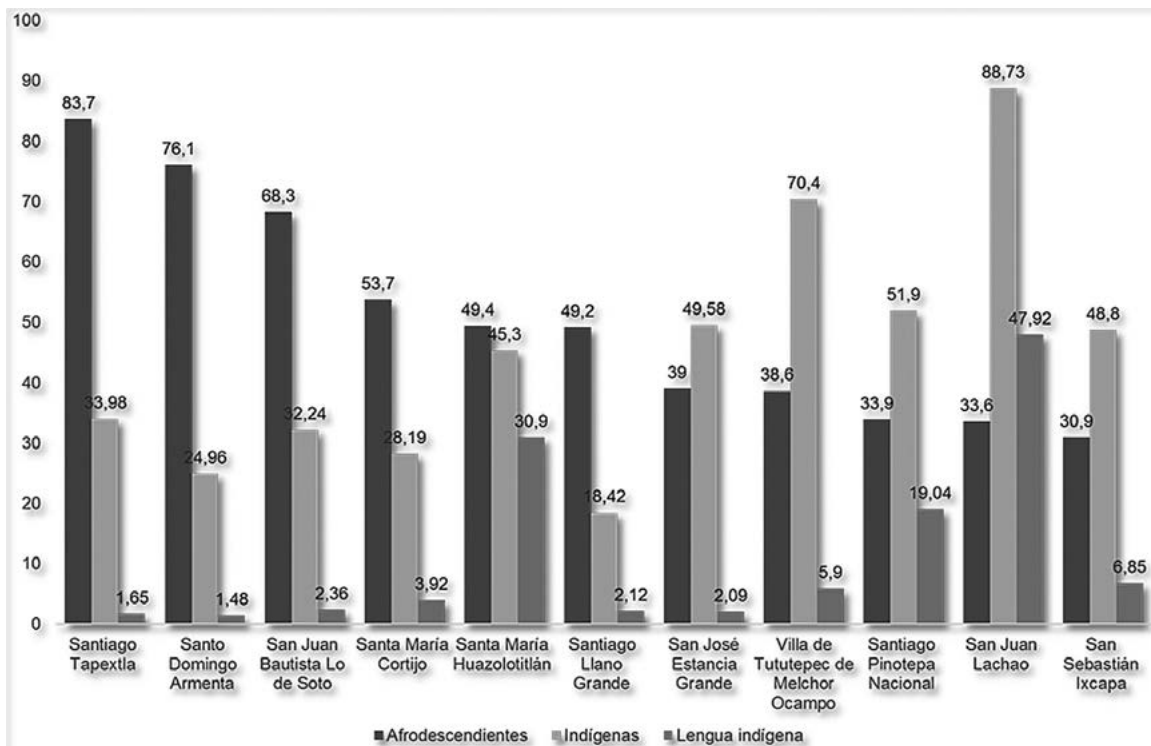


Figura 1. Porcentaje de autoadcripciones afrodescendiente e indígena y de hablantes de lengua indígena, por municipio (Oaxaca). Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Jehová, un templo que corresponde a la Iglesia Adventista del Séptimo Día y una capilla de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. El recinto mormón y la parroquia católica se ubican en el centro de la localidad, mientras que los otros espacios de culto se hallan en diferentes barrios, pero a todos acuden tanto personas indígenas como mestizas.

Memoria del racismo. La fundación de las escuelas en Huazolo

Ñuu Tyendi cuenta con cuatro centros de educación preescolar, cuatro escuelas de educación primaria, una secundaria técnica y un bachillerato. En los niveles educativos más avanzados no se cuenta con enseñanza de lengua mixteca —aunque sí de inglés—, mientras que en los niveles de educación preescolar y primaria hay escuelas bilingües donde se dedican entre una y dos horas semanales a la enseñanza del idioma mixteco o *tu'un savi*. Hay tres centros de educación preescolar “indígenas”, cada uno de los cuales está próximo a alguna de las primarias bilingües. En cambio, hay un preescolar y una primaria federal que se encuentran en el centro, uno frente a la otra.

La Escuela Primaria Revolución fue la primera en fundarse en Huazolotitlán, y en la actualidad tiene seis grupos; continúa en el subsistema de escuelas indígenas bilingües, a pesar de que hace aproximadamente 40 años los mestizos exigieron que se abriera una escuela para ellos, con

el argumento de que no querían que sus hijos estudiaran en la misma institución que los niños *ñuu savi*. Es común que la gente refiera que esta separación se debió a que “los mestizos no querían mezclarse con los indios”. Así, indagar sobre la fundación de las escuelas remite a la separación de éstas y a la inmediata evocación de la memoria del racismo. Para Portelli (1993: 6), la memoria “no es un archivo del pasado, sino el proceso que transforma los materiales del pasado en materiales del presente, reelaborándolos continuamente”. A decir de Luis Martínez, actual director de la primaria Revolución, esa institución se desplazó a la orilla de la localidad, con el interés de que nadie asistiera a ella (notas del diario de campo de la autora, 2017). La escuela se encuentra en la salida del pueblo hacia Morelos, y se dice que antes no había casas ni otras construcciones cerca. El docente jubilado y ex supervisor Pánfilo Sánchez, originario de Huazolo, explicó así este suceso:

A nosotros nos mandan hasta por la orilla; claro que se construyó la escuela, pero ellos acapararon el lugar adecuado, céntrico [...] Aquí sometieron a las autoridades, porque las autoridades también se acoplaron a ello, como todas las que han sido autoridad son mestizos, escucharon la voz de los mestizos: “Queremos la separación porque ya no queremos estar con estos indios”. Eso fue. Y solicitaron ante el IEEPO y sí le autorizó la creación porque era mucho, también, el alumnado; por eso es que hubo la posibilidad de separarse. Y ellos no han podido dividir su escuela porque ya no le da el número de alumnos, mientras que nosotros sí tuvimos la oportunidad de tener dos crías de la escuela Revolución: una aquí, la otra allá. Y ellos no; con ésa nada más se quedaron [entrevista hecha por la autora a Pánfilo Antonio Sánchez Simón, 2017].

Aún hay niños que cruzan el pueblo para asistir a la escuela federal, a pesar de vivir cerca de alguna de las bilingües. Este fenómeno se da con argumentos cargados del racismo histórico que menosprecia los idiomas y otras prácticas culturales originarias y que favorece cierta segregación por motivos étnicos. Por ejemplo, algunos padres de familia afirman que la educación en la primaria federal es mejor, mientras que otros no quieren que sus hijos se vistan “de indios”, ya que los viernes utilizan como uniforme el traje típico de la localidad; o bien, temen que se les “*cuatrapee* la lengua” y empiecen a hablar “mal” por aprender el “dialecto” (notas del diario de campo de la autora, 2017). Otros, en cambio, no inscriben a sus hijos en la escuela federal por temor a que los mestizos los discriminen por ser indígenas o porque tienen menos recursos económicos (Adelina Gómez, madre de familia, notas del diario de campo de la autora, 2017).

A pesar de esto, es importante mencionar que en todas las escuelas hay estudiantes que se consideran mixtecos, mestizos y afromexicanos. Muchos de los niños indígenas —y no indígenas— conocen palabras en *tu'un savi*. Es común que algunos comprendan la lengua, pero no que mantengan una conversación larga en este idioma. Más extraño es que sepan escribir y leer fluidamente en ella. Los adultos argumentan que los niños “no quieren aprender” o “no quieren hablar”, y los propios infantes a veces dicen que no les gusta hacerlo.

La primaria Carlos A. Carrillo es conocida como una escuela federal o general, aunque los otros centros educativos de la localidad también sean federales en términos administrativos y generales en el sentido de que cualquier niño puede inscribirse a ellas. No obstante, estos términos se emplean para distinguir a esa escuela de las primarias bilingües, que muy pocas veces son llamadas “indígenas”. La Carlos A. Carrillo tiene 12 grupos, dos para cada grado, y se ubica en el centro de la localidad.

El profesor Pánfilo Sánchez relató que, después de la separación de las escuelas mencionadas, se vio la necesidad de fundar otras instituciones más debido a la gran cantidad de niños que había; así, se logró construir la primaria Lic. Benito Juárez. Cuando pedí indicaciones para llegar a ella, me dijeron que era la que se encontraba “en la orilla”, “junto al arroyo”: efectivamente, está un tanto alejada de la carretera principal, en Barrio Chico.

La primaria de más reciente formación se llama Mi Patria es Primero y tiene ocho grupos, uno por cada grado, excepto tercero y cuarto, que tienen dos. Se ubica en Barrio Ñucahua y se fundó allí para atender a los niños de esa zona, pues las precipitaciones incrementaban el caudal del arroyo que cruzaba en medio de la localidad y dificultaba la asistencia de los pequeños a los demás colegios.

En relación con la *memoria del racismo*, propongo que este concepto hace referencia al proceso mediante el cual ciertos pasajes de la memoria colectiva se asocian con el racismo; los recuerdos se transforman y reelaboran para convertirse en materiales del presente, de tal manera que racismo, memoria e identidad se articulan complejamente y se nutren entre sí.⁹ La memoria del racismo puede favorecer la toma de conciencia sobre esta problemática y, en oposición a lo que se juzga como actos reprobables de intolerancia, humillación, violencia, persecución y genocidio, puede reforzar el orgullo de pertenecer a un grupo históricamente discriminado; sin embargo, también puede expresarse en una constante reactivación de los conflictos y abusos de tiempos pasados, así como en sentimientos de vergüenza por ser parte de un grupo que históricamente ha sido rechazado, sobajado, sojuzgado, esclavizado, perseguido y asesinado, lo cual deriva en la experiencia del pasado como un estigma que alienta procesos de endorracismo y negación de ciertas identidades étnicas.

Discursos escolares nacionales y locales en torno a los indígenas, los afroamericanos, el mestizaje y la raza

Los docentes emplean materiales didácticos variados en su práctica cotidiana. No obstante, es evidente el papel central de las publicaciones de la SEP y *La guía Santillana*, pues muchos de los profesores los siguen casi al pie de la letra. Al analizar estos libros, encontré que los principales aspectos del

9. La relación entre la construcción de la identidad y la memoria de eventos relacionados con el racismo ha sido analizada para el caso de las comunidades judías (Bokser, 2007); asimismo, se ha considerado la memoria del racismo y su relación con la identidad como un recurso para la interpretación de literatura escrita por migrantes descendientes de árabes y judíos (Bravo, 2010).

discurso sobre las poblaciones afromexicanas son: 1) la invisibilización y minimización de las contribuciones históricas de los africanos y los afrodescendientes, así como de su importancia actual en México; 2) la reducción de estas poblaciones a la esclavitud y lo negro, como si fueran sus elementos centrales o únicos; 3) los afrodescendientes como un ingrediente más del mestizaje y los negros como una raza; 4) la extranjerización de las personas afromexicanas; 5) la negación de la historia de África, y 6) las poblaciones de origen africano como víctimas históricas de discriminación y racismo.

La manera en que se presenta a las poblaciones indígenas dista de los puntos señalados, aunque hay aspectos comunes, como el hecho de que también aparecen como un ingrediente del mestizaje. Los contenidos de los libros de texto, en general, expresan lo siguiente: 1) reconocen en numerosas ocasiones la historia de las sociedades indígenas y sus contribuciones a la conformación nacional; 2) señalan constantemente la importancia de no discriminarlas, así como de respetar y valorar sus manifestaciones culturales; 3) se presta menos atención al presente de los pueblos originarios que a su pasado y se hacen pocas referencias a la continuidad entre las poblaciones indígenas del pasado y las de la actualidad; 4) aunque la esclavitud aparece de vez en cuando al hacer referencia a ellas, no se les reduce a esta práctica; 5) también aparecen como un elemento del mestizaje, pero, junto con los españoles, representan el ingrediente central del mismo, lo cual no significa que esta visión esté exenta de nociones asociadas con el racismo; 6) con frecuencia se hace referencia a ellas como poblaciones del territorio nacional, de modo que no se les extranjeriza, y 7) no se hace el mismo hincapié en todos los pueblos originarios.

Así, las particularidades de cada uno no reciben la atención suficiente; por ejemplo, la historia, el presente y la heterogeneidad de los *ñuu savi* no obtienen la misma observación que otros grupos. En cuanto al último punto, es pertinente comentar que, cuando me reuní con el Consejo Tradicional de Mandones de Barrio Chico y mencioné que estudiaría la discriminación, su regidor señaló que ésta se expresa en la pérdida paulatina de su idioma, en la negación de los jóvenes a portar la vestimenta tradicional y en el hecho de que los libros de texto hablan más de otros grupos, como los zapotecos, pero no tratan tanto la historia de los mixtecos (notas del diario de campo de la autora, 2017). Por otro lado, lo observado en los libros coincide en gran medida con lo que hace cerca de 30 años afirmaba Guillermo Bonfil Batalla (1990: 23):

Hay un orgullo circunstancial por un pasado que de alguna manera se asume glorioso, pero se vive como cosa muerta, asunto de especialistas o imán irresistible para atraer el turismo. Y, sobre todo, se presume como algo ajeno, que ocurrió antes aquí, en el mismo sitio donde hoy estamos nosotros, los mexicanos. El único nexo se finca en el hecho de ocupar el mismo territorio en distintas épocas, *ellos y nosotros*. No se reconoce una vinculación histórica, una continuidad.

Es común que los niños de las primarias de Huazolotitlán estudien sobre Mesoamérica y la historia de distintas poblaciones prehispánicas, sin reparar en la posibilidad de que haya una con-

tinuidad entre aquéllas y los grupos indígenas actuales: entre aquéllas y ellos mismos. Cuando pregunté a alumnos de cuarto grado de una escuela bilingüe sobre la historia de los mixtecos, me dijeron que no sabían nada al respecto, que ese tema no lo habían visto. En el salón colgaban láminas sobre los olmecas, mayas, teotihuacanos y mixtecos que ellos mismos habían elaborado poco tiempo antes, así que las señalé y les pregunté al respecto. Entonces dijeron: “¡Ah, ésas son culturas mesoamericanas!”, como si se tratara de algo distinto. Les pregunté: “¿Y ahí no estaban los mixtecos?”, a lo cual varios me respondieron que no, e insistieron reiteradamente en su negativa, aunque después una niña me explicó: “Sí están los mixtecos, nada más que ésas son culturas”, como si fuera diferente (entrevista colectiva hecha por la autora a los alumnos de cuarto grado de una escuela bilingüe, 2017).

En los libros de la SEP, esta discontinuidad se observa en la organización de las diferentes materias. Aunque el libro de historia de cuarto grado dedica un par de páginas a “la presencia indígena en la actualidad”, justo después de hablar sobre las culturas mesoamericanas (Reyes *et al.*, 2017: 72-73, 75), *La guía Santillana* de tercer grado incita directamente a tal discontinuidad histórica, pues exige que los alumnos completen un recuadro donde se pregunta sobre la fecha de desaparición del grupo indígena de la entidad donde viven.

Africanos “vendidos en subastas” y semidesnudos, “traídos como esclavos” (Bernal *et al.*, 2017: 223); negros que “no tenían derechos y trabajaban como servidumbre o esclavos” (Cingerli *et al.*, 2017: 289). Éstos son algunos de los referentes que proporcionan las guías de Santillana acerca de las personas de origen africano. La asociación entre esclavitud y personas negras es tan rigurosa para esta editorial que una de las imágenes que busca mostrar la organización social en el periodo prehispánico presenta una pirámide donde los únicos de piel oscura son los esclavos (Bernal *et al.*, 2017: 146).

En el libro de *Historia* de cuarto grado se menciona la participación de “africanos y mulatos” en la Independencia (Reyes *et al.*, 2017: 171), aunque parece que a los autores de *Historia* de quinto grado se les olvidó incluir ese dato (Reyes *et al.*, 2015: 12-24), o tal vez no lo consideraron relevante, a pesar de que uno de los compromisos del Programa Nacional por la Igualdad y No Discriminación (2014-2018) consistía en lo siguiente: “Incorporar en libros de texto de educación básica los aportes de la población afrodescendiente en la conformación del país” (Conapred, 2014: 58).

Pese a éstos y otros serios inconvenientes que no han podido incluirse en este artículo por espacio, también es importante reconocer la gran cantidad de oportunidades que los libros proporcionan para luchar contra la discriminación, e incluso el racismo. En la materia de Formación cívica y ética es común encontrar información contra la discriminación; en particular, destaca la mención al racismo en quinto y sexto grados (Conde *et al.*, 2016: 94-96; Conde y Conde, 2017: 98-105). La mayoría de los docentes suelen estar atentos a estos contenidos y buscan retomarlos para realizar acciones en contra de todo tipo de discriminación, pero es importante considerar la presión que tienen por cumplir con los planes y programas de la SEP, así como con la organiza-

ción del horario de clases, que suele dar mucho mayor peso a las materias de Español y Matemáticas que a las demás.

Finalmente, dado que el mestizaje fue un aspecto en común entre los discursos sobre estas poblaciones que se reproducen a partir de los libros de texto, y que se vincula con la noción de raza, cierro este apartado con una reflexión acerca de cómo eso se enseña a nivel local y cuáles son los significados del término. Federico Navarrete (2016: 22) ha apuntado que la noción del mestizaje es uno de los ejes centrales de la expresión del racismo histórico en México, y afirma que “los mexicanos no podremos dejar de ser racistas mientras sigamos creyendo que somos mestizos”.

Parece ser que, desde 2015,¹⁰ la palabra *raza* fue eliminada de la mayoría de los libros de la SEP. Sin embargo, cada entidad federativa se ocupa de publicar el libro que corresponde a la materia Estudio de la entidad donde vivo, de tercer grado de primaria, y en el de Oaxaca esta palabra aún aparece (Sumano y Basurto, 2015: 91, 155). Tales contenidos posiblemente no tendrían tanto efecto entre los estudiantes si no fuera porque la mayoría de los docentes posee ideas racializadas sobre la diversidad humana, lo cual también es común entre los padres de familia y otros adultos de la localidad, así como en muchos otros lugares de México.

Es preciso subrayar que un docente por cada escuela manifestó que no existen las razas humanas (cuestionarios y talleres con docentes realizados por la autora, 2017). Sin embargo, la mayor parte de ellos consideró que había entre dos y 10 o más razas humanas en el mundo —y otros afirmaron no saber—. En general, la definición que tienen los profesores sobre esta palabra coincide con la noción o concepto de raza que advierte Eduardo Restrepo (2012: 180) y que “supone la asociación necesaria entre ciertos rasgos corporales (como el color de la piel) que son concebidos como heredados biológicamente y unas características intelectuales y de comportamiento que se consideran irremediamente derivadas”.

Para algunos de ellos, la raza se refiere principalmente al “color” u otros aspectos corporales, como el cabello o la estatura, mientras que otros centraron su definición en elementos culturales, como la vestimenta o el idioma materno. Al preguntar sobre su autoadscripción de “raza”,¹¹ la mayoría de los docentes de escuelas bilingües se consideraron indígenas o mixtecos debido a las costumbres, el idioma materno o el origen familiar. En la primaria Mi Patria es Primero pregunté sobre el significado de la palabra *tata* (en *tu'un savi*), que en ocasiones se traduce como “raza”, e indicaron que se refiere a la descendencia. En otra escuela, una profesora hizo

10. Con la finalidad de que este tipo de contenidos se modificara, con el apoyo del INAH, a través del Programa de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural, en 2014 y 2015 entregué material a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, cuando Fernando Salmerón estaba a cargo de esa institución. Esto se logró en reuniones que tuvieron lugar gracias al apoyo y con la presencia de las investigadoras María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde, del Programa Nacional de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

11. Esta pregunta se realizó en el marco del Taller Discriminación, Racismo y Educación en México, que impartí en las escuelas; allí se explicó la inexistencia biológica de las razas humanas, así como las consecuencias del racismo. Por lo tanto, la formulación de ésta y otras preguntas era un medio para aproximarme a los conocimientos e ideas de los participantes y, a partir de ello, trabajar los diferentes contenidos del taller con el objetivo de facilitar un espacio donde los docentes y personal escolar diverso identificaran cómo se presenta la discriminación y el racismo tanto dentro como fuera de su escuela, para formular estrategias pedagógicas que favorezcan una educación libre de toda forma de discriminación.

referencia al color al señalar que se consideraba “blanca” (talleres con docentes realizados por la autora, 2017).

Asimismo, es significativo mencionar que el tema se trató en los talleres para docentes, y varios de ellos manifestaron sus dudas y su interés en saber si las razas existen o no en términos biológicos. Ésta es una diferencia importante con los talleres que impartí en 2010 y 2012 en pueblos mayoritariamente afromexicanos, donde la raza aparecía como una noción obvia que poco se cuestionaba, e incluso hubo docentes que manifestaron abiertamente ideas racializadas y racistas (Masferrer, 2014a: 153). No obstante, un profesor de Huazolotitlán reconoció creer que los niños negros “no aprenden” (talleres realizados por la autora con docentes, 2017), lo cual se vincula con lo observado en otras ocasiones donde, por ejemplo, una maestra afirmaba que los niños negros tienen “la cabeza muy dura” (Masferrer, 2014a: 153).

La noción de mestizaje de razas también se aprende mediante los símbolos que tiene el escudo de Santa María Huazolotitlán. Camino a la escuela, en la entrada a los sanitarios o como material didáctico en las aulas, los estudiantes pueden apreciarlo casi en cualquier momento. Como parte de las clases, los niños de tercer grado estudian el significado de los símbolos que contiene el escudo. Infantes y adultos los relacionan con la población mixteca de la cabecera municipal, a saber: la vestimenta, las artesanías, las danzas, la lengua y el *tyatya* del centro. Sin duda, resulta positivo que, en términos de la lucha contra la discriminación, se haya representado en el escudo la importancia histórica y actual de la población *ñuu savi*; no obstante, la población afrodescendiente, que prácticamente constituye 50% del municipio, sólo aparece como un rostro negro en la parte inferior del mismo. Por si fuera poco, los colores negro, blanco y rojo empleados en varias de las versiones evocan las nociones del racismo pseudocientífico decimonónico que José Vasconcelos (1925) retomó para formular su propuesta sobre la “raza cósmica” (figura 2).

La invisibilización de estas poblaciones es reforzada por el libro de texto de tercer grado, *Estudio de la entidad donde vivo*, correspondiente a Oaxaca, donde ni siquiera se menciona a los afromexicanos como uno de los grupos étnicos de dicho estado (Sumano y Basurto, 2015: 23, 69), a pesar de que desde 1998 se cuenta con un reconocimiento constitucional a esta población, el cual fue ampliado en 2013. Tras 20 años desde el primer reconocimiento y cinco desde el segundo, la SEP aún no logra incluir a esta población en los libros de texto.

La mayoría de los profesores señalaron que sí enseñan diferentes aspectos sobre las poblaciones indígenas; algunos lo relacionan con la identidad cultural de sus estudiantes, pero otros consideraron que no lo hacen en forma suficiente por centrarse en los programas y libros. Por otro lado, tres cuartas partes de los profesores indicaron que no han enseñado nada sobre las poblaciones afromexicanas. Quienes indicaron que sí lo han hecho, consideraron que no ha sido suficiente. Por ejemplo, algunos aclararon que sólo han explicado que fueron esclavos; otros dijeron que se limitan a lo que se dice de los afrodescendientes en los libros de texto. Otro más



Figura 2. Escudo del municipio de Santa María Huazolotitlán. **Fuente:** tomado del atril o podio del Ayuntamiento. **Fotografía:** © Cristina Masferrer (octubre de 2017).

indicó lo siguiente: “Sí, tal vez no lo suficiente; me gustaría que se acepten primero ellos como indígenas y la riqueza que poseen” (talleres realizados por la autora con docentes, 2017).

Así, lo indígena aparece como el referente obligado de la diversidad cultural y como lo “propio”, mientras que lo afroamericano es minimizado, reducido a la esclavitud y considerado “ajeno”. Además, el reconocimiento como indígenas aparentemente entraría en pugna o sería contradictorio con el reconocimiento histórico o actual de los afrodescendientes. En su libro *Racismo y lucha de clases*, Boggs (1971: 26) denuncia que una de las estrategias del capitalismo es valerse del racismo para poner en pugna a los sectores obreros; tal vez podríamos decir lo mismo de otras poblaciones históricamente oprimidas y discriminadas que son orilladas a pensarse como opuestas entre sí.

Discriminación o *cha ka'an ndyaayo*. Comprensiones y experiencias locales

Los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados de las escuelas de Huazolotitlán en las cuales se trabajó explicaron que, para ellos, la discriminación implica burlarse de alguna persona o golpearla, faltarle al respeto, llamar a otros con apodos y groserías, excluirlos de las actividades o los espacios y maltratarlos. Muchos estudiantes asocian estas conductas discriminatorias con *bullying* o acoso escolar, con tratos injustos o con violencia y abuso psicológico y físico. Fue común encontrar casos de *bullying racista* contra niños indígenas y afroamericanos, no sólo a partir de la utilización de apodos humillantes y cargados de estereotipos, sino también mediante su exclusión de actividades en equipo o juegos. Asimismo, la pobreza apareció como otro motivo que, aunado a ser mixteco o negro, aseguraba el rechazo de los compañeros, y uno más, sumamente relevante, fue tener algún tipo de discapacidad o de condición genética.

Estas experiencias, que se presentan como parte de las interacciones cotidianas, no deben minimizarse en modo alguno, ya que forman parte de lo que Wallerstein (1988: 93) llamaría “un marco ideológico de humillación opresiva” producto del capitalismo histórico. Como indica Essed (1991: 36), el estudio del racismo cotidiano implica “analizarlo como un proceso que se manifiesta en múltiples relaciones y situaciones de la vida diaria” y que se transforma a lo largo del tiempo. Estas prácticas rutinarias a nivel micro aseguran la reproducción de las macroestructuras de desigualdad existentes en el sistema (Essed, 1991: 39).

A partir de los talleres con las personas que laboran en las escuelas, encontré que la discriminación es entendida como una forma de rechazo, desprecio, maltrato, distinción, favoritismo o humillación basada en distintas formas de clasificación de las personas. Ese encasillamiento puede centrarse en aspectos culturales, sociales, económicos, religiosos, de nacionalidad, de discapacidad, tipo de profesión, sexo, ideología o afinidad política. En cambio, el racismo suele entenderse como una discriminación por motivos de raza, color, grupo cultural de pertenencia, idioma, etnia, clase social, estatura, creencias religiosas o vestimenta.

Los docentes de la Escuela Bilingüe Mi Patria es Primero indicaron que el concepto de discriminación puede traducirse al *tu'un savi* de Huazolo como *cha ka'an ndyaayo*, término que se refiere a que alguien se burla de otra persona. Por su parte, para el señor Luis Ibarra, encargado de la radio comunitaria y abuelo de una estudiante de la primaria federal, este concepto podría enunciarse como *chaa kuñiru nyee ñu'uru chiu*, que hace referencia a abusar de alguien (escritura de Alejandrino López, 2017). Del mismo modo, como parte de una actividad que realicé con estudiantes de sexto grado de la escuela antes mencionada, los niños elaboraron carteles con la ayuda de su maestro de grupo; en ellos anotaron las siguientes frases en *tu'un savi* para combatir la discriminación: *ña kañi ta'ayo*, “no hay que pelear”; *Saca'nu ta'ayo*, “valorarnos”, y *ña ka'a ndaun*, “no te burles”.¹²

Los profesores de la escuela federal casi no reportaron haber vivido discriminación. Sin embargo, un docente indígena recordó haber tenido momentos difíciles en la secundaria por venir de una primaria bilingüe. Por su parte, una maestra afromexicana señaló que en su familia denostaban su inteligencia y criticaban su apariencia. Cabe mencionar que este último tipo de comentarios también fue hecho por varias niñas cuando expusieron sus experiencias de discriminación. Los comentarios negativos sobre la imagen corporal se asocian con un ideal de belleza que no está libre de racismo y pesa de manera diferencial según el género.

En cambio, en las escuelas bilingües la inmensa mayoría del personal docente reportó haber vivido discriminación por motivos étnicos, durante su infancia, juventud o adultez; en esos casos, el color de piel también apareció como parte de las experiencias de discriminación descritas. El análisis detallado de las experiencias de los docentes quedará pendiente, pero señalo la importancia de hacerlo.

12. Traducciones de Alejandrino López.

Estudiantes afromexicanos

En términos étnicos, algunos de los estudiantes de Huazalotitlán se consideran negros, morenos o afromexicanos. A veces, la discriminación que enfrentan se centra en su tono de piel¹³ o en otros aspectos corporales, como el cabello, pero a esto se añadan situaciones de pobreza y procesos de migración interna —sobre la representación social de lo negro, véase Masferrer (2017).

Procedente de Acapulco, una estudiante de sexto grado llegó hace algunos años a Huazalotitlán. Los profesores coinciden en que no ha podido integrarse al grupo ni tiene una buena relación con sus compañeros, quienes constantemente la excluyen de los juegos y se rehúsan a aceptarla en los equipos de trabajo. Niños y docentes argumentan que ella “no trabaja bien”; sin embargo, no es posible saber en qué medida eso es consecuencia de las prácticas discriminatorias que la niña ha vivido por varios años. A ella y a otra niña se les insulta por su color y por su cabello, e incluso se les compara con simios.

Otro caso es el de Sandra, una niña originaria de Huazalotitlán. Cuando la conocí, ella caminaba cerca del centro de Huazolo, en compañía de su madre, sus dos hermanas mayores y un hermano menor. La mayor de las hermanas de Sandra me saludó, pues me reconoció porque yo había hecho una actividad con su grupo en una de las escuelas primarias. Me acerqué y me presenté con su mamá, quien estaba extrañada de que su hija me conociera cuando ella nunca me había visto. Le expliqué que estaba haciendo una investigación en el pueblo y, de manera particular, en las escuelas. Dijo sentirse apenada porque sus hijas estaban despeinadas; “peor ella”, dijo, mientras señalaba a Sandra, porque “siempre trae el cabello alborotado”. Continué explicando que investigaba el tema de discriminación y la niña mayor dijo de inmediato que a su hermanita la molestan en la escuela: “A ella le hacen burla por su cabello, la empujan, le pegan... peor en el kínder”, añadió. La mamá se apresuró a abundar: “Es que ella es china; siempre está despeinada, con el cabello alborotado; tiene su cabello feo, puchunco; le digo que, cuando se lo suelta, ¡hasta parece negrito bimbo!” (notas del diario de campo de la autora, 2017).

La actitud de la señora es un ejemplo de interiorización del racismo o *endorracismo* (Restrepo, 2012: 179). Wallerstein (1988: 69) advierte que tanto el racismo como el sexismo han funcionado de manera opresiva, pero también lo han hecho “como ideología autorrepresiva, modelando las expectativas y limitándolas”. Por ahora, a Sandra le agrada tener su cabello suelto y de manera natural, aunque tal vez, con el paso del tiempo, interiorice esas nociones negativas sobre su cuerpo, como lo hizo otra niña, quien escribió una carta a Santa Claus pidiéndole “que le hiciera lacio su cabello”: la solicitud fue escrita cuando cursaba la primaria, y ahora ya es una joven (notas del diario de campo de la autora, 2017). A decir de la madre de Sandra, desde el kínder la “hacen menos”, pero no sólo los demás niños, sino las madres de familia e incluso una de sus maestras. La

13. El tono de piel también forma parte de las experiencias de discriminación de las personas indígenas; así, no se trata de algo restrictivo de las personas afromexicanas, quienes además presentan una gama de diferentes tonalidades de piel.

señora recuerda que, en una ocasión, su hija “se llenó de piojos” y las otras madres comenzaron a decir que de seguro se debía al tipo de cabello de la pequeña. “Es porque lo tiene chino”, decían. Entonces la madre decidió rapar a Sandra y eso provocó que sus compañeros comenzaran a decir que ella parecía un niño en vez de niña. Aunque tener piojos no se vincula necesariamente con la falta de higiene ni mucho menos con algún sector poblacional o étnico específico, Herrera (2011: 74) muestra que, a finales del siglo XIX, se creía que había una relación entre suciedad, enfermedad y pobreza, específicamente en relación con los piojos, y señala la posibilidad de que tales nociones continúen en la actualidad.

La mamá de Sandra comentó que, cuando su hija vive *bullying racista* por parte de sus compañeros, la pequeña reacciona de inmediato, a veces con agresividad hacia los demás (entrevista hecha por la autora a la madre de Sandra, 2017). La profesora Angustia Torres, de la organización AFRICA A. C., observó consecuencias similares entre niños que enfrentan este tipo de violencia (Masferrer, 2014b: 400). Del mismo modo, Casillas (2004: 105) presenta varios casos de niños y adultos indígenas en la Ciudad de México que se defienden de agresiones racistas con insultos verbales o golpes.

La madre relata que una de las maestras de su hija solía pegarle “por no hacer bien las cosas”, por no comprender o por perder sus pertenencias, y que este tipo de trato lo recibía ella en mayor medida que los demás alumnos. La pequeña explicó a su mamá que no podía hacer algunas actividades escolares correctamente porque en el aula la maestra le prestaba menos atención que a los demás, que a los demás niños los tomaba de la mano para que lo hicieran bien, y que a ella no la apoyaba del mismo modo (entrevista hecha por la autora a la madre de Sandra, 2017). Las conductas diferenciales por parte de los docentes fueron señaladas por una maestra de Cuajinicuilapa como una de las prácticas de discriminación que se ejerce contra los estudiantes negros (testimonio de Patricia Méndez, en Masferrer, 2014b: 391).

La hermana mayor de Sandra también ha vivido discriminación, no específicamente por ser afromexicana, sino por ser “pobre”. Ella lo explicó de la siguiente manera: “Cuando yo iba a la tienda me quise acercar i me dijeron tu vete paraya no te junte con nosotros por que tu eres una podre que pide comida y ropa has calzado [sic]” (cuestionario aplicado por la autora en una escuela primaria, 2017). En efecto, la mamá de las niñas afirma: “Nosotros somos gente negra”; no obstante, las vivencias de discriminación que ella y su familia experimentan se articulan con la situación económica, pues incluso en el jardín de niños su hijo ha recibido menos comida que los demás —por ejemplo— durante los convivios, con el argumento de que sus padres no pagan las cuotas.

Estudiantes *ñuu savi*

A decir de los docentes, sus estudiantes indígenas también pueden vivir discriminación, sobre todo por parte de los compañeros de clase. También afirmaron que es común que haya madres de

familia que “no quieren que sus hijos porten su traje típico”, muchas veces con el argumento de que es muy caro, aunque los profesores aseguran que se debe a la discriminación que existe en la localidad. En efecto, persisten actitudes de desprecio contra la vestimenta que se considera indígena; por ejemplo, tanto los estudiantes como los profesores de las escuelas bilingües señalan que, algunas veces, los niños se burlan de ellos los viernes, cuando usan el algodón o la nagua y el mandil, respectivamente.

Cuando, además de ser indígena, un niño tiene una discapacidad o una niña pertenece a una religión minoritaria, la discriminación puede ser múltiple, porque intervienen distintas dimensiones de la identidad, como la edad, la discapacidad, el género o la religión.

Algo similar ocurre si un maestro es indígena y homosexual. Un profesor afirmó que, en una ocasión, el director de su escuela menospreció su trabajo y utilizó la ofensiva palabra “mariconcito” al hacerlo. En Huazolotitlán existe una comunidad significativa de personas homosexuales y transgénero. Las expresiones de rechazo contra las personas indígenas que forman parte de la comunidad LGBTI (lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales) implican una articulación entre el racismo y la discriminación por orientación sexual o identidad y expresiones de género, discusión que dejó abierta para futuras aproximaciones.

Describo ahora el caso de Saúl, un niño que cursa en una de las primarias de Huazolotitlán. Se trata de un pequeño de siete años, hablante bilingüe de mixteco y español, cuya familia es mixteca. Él tiene una leve discapacidad motriz y un trastorno del habla considerable; conoce algunas letras y es el único de su grupo que es bilingüe, ya que comprende y puede comunicarse tanto en español como en mixteco, lo cual no es común en las escuelas bilingües ni en la federal, debido a la pérdida paulatina del idioma originario, como se ha dicho.

El motivo de su condición motriz y de lenguaje es desconocido para los docentes, y su madre lo atribuye al “susto”: afirma que no lo ha llevado con algún médico por el alto costo que implica. Conocí a la señora en la escuela de su hijo, y lo primero que noté es que hablaba mixteco porque, aunque se trata de algo común en la localidad, no lo es en las escuelas. Tampoco es común que las madres vayan descalzas por sus hijos, y ella no llevaba zapatos ese día. La señora se me acercó para ofrecerme la ropa que vendía y que llevaba en una bolsa de plástico gastada.

Varias semanas después estuve presente en una actividad especial del grupo de Saúl, en la que se realizaron diversos juegos. En esa ocasión todos sus compañeros participaron, excepto él. Algunas madres de familia estaban presentes y permanecían afuera del salón, observando a sus hijos. La maestra llamó a ocho niños para que participaran en el concurso que había diseñado. La mamá de Saúl le dijo en mixteco al suyo que se acercara a participar como los demás; sin embargo, cuando el pequeño se acercó, la maestra le indicó: “Tú no. Siéntate”, mientras sujetaba su brazo para apartarlo de la mesa. El pequeño regresó a su lugar con paso tambaleante e hizo un gesto a su mamá indicándole que él no participaría, como tratando de tranquilizarla. Pronto volvió a tener la mirada absorta, la misma que había visto en su rostro otras veces. Al rato, la maestra invi-

tó a más niños para que participaran en el juego de las sillas, que consiste en bailar alrededor de una fila de éstas y sentarse cuando la música se detiene intempestivamente; llamó a todos los niños que no habían jugado hasta el momento y nombró a cada uno, excepto a Saúl, a pesar de que varios de los presentes anunciamos su nombre para recordarle a la profesora que el niño estaba allí. Siguió la divertida actividad de partir la piñata y la exclusión de Saúl se repitió. Aunque una señora gritó el nombre del niño, la educadora nunca lo convocó.

Es preciso recordar que, para que un acto sea discriminatorio, no es necesario que haya una intencionalidad. Como explica Essed (2010: 140), “los actores no siempre tienen conocimiento de las consecuencias de sus acciones, ni mucho menos las buscan deliberadamente todas. Además, el racismo con frecuencia se ejerce a través de prácticas que, aparentemente, no son de tipo racial”. Así, en el caso de Saúl, cuando conversé con la maestra, ella expresó un interés genuino por integrarlo a las actividades, pero aparentemente no sabía cómo hacerlo y argumentó que, cuando el pequeño está con otros niños, los agrede y no comprende las instrucciones. Esto ha ocasionado una exclusión paulatina, que de seguro ella no ha percibido. La profesora afirmó estar consciente de la importancia de dar un buen trato y una atención particular a niños con alguna discapacidad. Ella es de origen mixteco y tiene una amplia experiencia docente que se ve reflejada en sus estrategias pedagógicas cotidianas.

Una mirada superficial señalaría a esta maestra como la única responsable de las situaciones de discriminación que reproduce. No obstante, es importante tomar en cuenta las limitaciones del contexto a que se enfrentan los docentes de ésta y otras escuelas de la región. La institución no cuenta con un psicólogo ni especialistas que puedan orientar a la profesora, y las autoridades de la escuela tampoco le han proporcionado ningún tipo de apoyo. Una de las manifestaciones del racismo de Estado es “la institucionalización de la ausencia de atención educativa lingüística y culturalmente pertinente y apropiada, generada por la incapacidad de la burocracia federal y estatal para satisfacer favorablemente las necesidades y demandas educativas de los pueblos” (Baronnet, 2013: 69). La maestra siente que tampoco tiene el respaldo de los familiares, ya que en una ocasión reportó el comportamiento de Saúl con sus padres, y al día siguiente se percató de que lo habían golpeado. Esa vez le dijo a su mamá: “No, a Saúl no hay que pegarle: hay que hablarle. Yo aquí no le pego, no le pego; así, usted no le pegue. Hable con él”.

La educadora tuvo la iniciativa de buscar a una maestra de educación especial de Pinotepa y le comentó el caso. La especialista recomendó a la docente que primero evaluara la capacidad auditiva del niño, para asegurarse de que él escucha correctamente; después le sugirió reunirse con la mamá de Saúl para saber si los integrantes de la familia platicaban con el niño y si lo hacían sólo en mixteco o también en español. La maestra respondió que sabía que la madre y el niño platican mucho, “pero en mixteco”, y la especialista recomendó entonces a la docente: “Ahora dígame a su mamá que, si han platicado mucho, ha jugado con él y todo eso, ahora que le platique, pero en español, y así para que él también vaya dándose cuenta de que tanto en la escuela como en la casa se

habla el español” (entrevista hecha por la autora a la profesora de Saúl, 2017). Al momento de la entrevista la maestra no se había reunido con los padres de Saúl, aunque pensaba hacerlo pronto.

El despojo lingüístico del idioma mixteco se imagina como una solución para las dificultades en el desempeño escolar que presenta Saúl, como si dejar de hablar su lengua materna lo beneficiara de algún modo o como si su discapacidad se debiera al idioma indígena que habla. Por eso, este caso muestra la manera en que el racismo se vincula con la discriminación contra las personas con discapacidad. De manera cotidiana, la exclusión que el niño enfrenta se debe, principalmente, a la discapacidad, si bien se aúna a su pertenencia étnica cuando la estrategia a seguir implica apartarle en términos comunicativos de su propio grupo mediante la pérdida de una manifestación cultural ancestral tan significativa como la lengua.

Mientras que Saúl enfrenta conductas de exclusión por su condición de discapacidad, diversos niños indígenas viven la burla de sus compañeros por la religión a que pertenecen. Para Virginia, una estudiante de sexto grado, la discriminación es “burlarse de una persona con una enfermedad de no caminar o solo por diversion [sic]”, y se expresa mediante golpes, apodos y groserías; por ejemplo: “Aleluya, pendeja” (cuestionario aplicado por la autora en una escuela primaria, 2017). Durante una etnografía en el aula, observé que el docente se dirigió a ella para preguntarle si había hecho la tarea, pero un niño se apresuró a responderle: “No está escuchando, profe, porque está escuchando la música de los hermanos. ¡Aleluya, aleluya, aleluya!”. Entonces varios niños se rieron, mientras hacían comentarios similares: “¡Ella nada más piensa en Dios!”. “¡Aleluya, aleluya!” El docente no intervino, aunque lo hizo una de las compañeras: “Tú cállate: si tú también vas a esa religión”, le dijo a uno de ellos. El estudiante se molestó y se defendió con esto: “¿Quién dice?”. La intervención de la estudiante detuvo el acoso, al menos por el momento. Aunque en esa ocasión el maestro no hizo nada al respecto y continuó con su clase, más tarde me explicó que ha procurado hablar con los estudiantes para que se respeten.

En ninguno de estos dos casos, ser indígena aparece como el principal motivo de discriminación. No obstante, es importante recordar que, históricamente, estas formas de discriminación han estado vinculadas. Beatriz Urías (2007: 119-123, 143) explica que el componente étnico-racial se vinculó históricamente a la eugenesia, que propugnaba por una higiene mental y se manifestaba en contra de todo tipo de “degeneración” (véase también Foucault, 1996: 206, 211-212). Por su parte, Gall (2004) muestra la imbricación entre racismo e intolerancia religiosa en ciertos contextos históricos específicos, aunque es preciso señalar que de ningún modo se trata del mismo fenómeno.

Comentarios finales

Esta investigación espera contribuir a los estudios antropológicos de las discriminaciones mediante una aproximación comparativa de las experiencias de personas indígenas y afromexicanas de di-

ferentes edades, en una región caracterizada históricamente por dinámicas interétnicas. Como se observa a lo largo del artículo, las experiencias de racismo que viven personas *ñuu savi* y afroamericanas en contextos escolares se vinculan con distintas formas de discriminación, de modo que categorías sociales como lo étnico y lo racial no sólo se presentan como indisociables, sino que además se articulan con el género, la edad, la clase, la religión, la discapacidad y el lugar de origen, entre otros. Así, las dinámicas étnico-raciales se articulan de manera compleja con las relaciones de clase de un sistema capitalista, racista y sexista —machista y heteronormativo—, y las experiencias específicas de los sujetos sociales no sólo dependen de su posición en tal sistema, sino también del lugar que ocupan en el marco de las relaciones intergeneracionales y de la biopolítica de la especie humana (Foucault, 1996: 196).

Siguiendo a Foucault (1996: 34-35, 203), el racismo puede ser considerado uno más de los mecanismos de exclusión de la burguesía, y los aparatos de saber relacionados con él se ponen en marcha mediante mecanismos disciplinarios como la escuela. Por eso, aunque me he centrado en instituciones escolares, no he perdido de vista el contexto en que se encuentran, así como el sistema del cual forman parte. En este mismo sentido, Wallerstein (1988: 69) explica que el racismo “ha servido para socializar a los grupos en su propio papel dentro de la economía”, convirtiéndose en una “ideología global para justificar la desigualdad”. De allí la enorme importancia de centrarme en los contextos escolares, pero manteniendo la vista en las macroestructuras del sistema que éstos reproducen y mantienen, al tiempo que los reconfiguran. De este modo se explica que las personas hablantes de una lengua indígena, así como las que habitan en municipios con 10% y más de población afroamericana, presenten mayores índices de inasistencia, rezago escolar y analfabetismo, y registren menor acceso a prestaciones laborales, entre otras (INEGI: 2015).

A pesar de las coincidencias, también hay diferencias significativas entre las experiencias de personas afroamericanas y mixtecas. En términos del discurso hegemónico escolar que se produce a nivel nacional y se reconfigura a nivel local, lo indígena aparece como el referente central de la diversidad cultural mexicana, mientras que lo afroamericano es notoriamente invisibilizado y extranjerizado, permitiéndose que sólo aparezca cuando de esclavitud, castas y mestizaje racial se trata. El pasado indígena recibe mucha más atención que el presente y la heterogeneidad de las poblaciones originarias. Además, lo indígena también aparece como parte del proceso de mestizaje, comprendido fundamentalmente como un proceso cultural racializado.

Ser indígena o de “raza indígena” se asocia con aspectos culturales como el idioma y la vestimenta, o con criterios de parentesco y el lugar de pertenencia y procedencia. Por su parte, ser afroamericano o de “raza negra” se vincula en mayor medida con aspectos corporales visibles, aunque también depende de la familia y el lugar de origen. No obstante, resulta pertinente subrayar que se emplean criterios corporales para definir a las personas indígenas, así como criterios culturales para identificar a los afroamericanos. La diferencia estriba en la jerarquía o el orden de importancia de estos elementos. En cambio, ser mestizo o de “raza mestiza” se define en opo-

sición a rasgos que se asocian con lo indígena; por ejemplo, no hablar mixteco y no portar la vestimenta tradicional, aunque igualmente se toman en cuenta criterios como vivir en el centro o proceder de familias reconocidas como mestizas y tener sus apellidos.

Los estudiantes *ñuu savi* y afromexicanos enfrentan distintos tipos de acoso escolar. Uno de ellos es el *bullying racista*, práctica que debe comprenderse como una manifestación del “marco ideológico de humillación opresiva” (Wallerstein, 1988: 93). Se trata de un ejemplo de racismo cotidiano, en el que las prácticas rutinarias no sólo son congruentes con las macroestructuras de desigualdad racial del sistema, sino que además aseguran su reproducción (Essed, 1991: 39). Las niñas mixtecas y negras enfrentan críticas relacionadas con su cuerpo en mayor medida que los niños; sin embargo, son las segundas quienes lo viven en mayor medida, sobre todo por rasgos corporales visibles, como el tono de piel y la forma de su cabello. A esto se suman nociones de pobreza, suciedad y un origen que se considera forastero. Esta situación no sólo se expresa en relaciones entre pares, sino que los estudiantes afromexicanos también pueden recibir tratos diferenciados por parte de los docentes, a lo cual hay que sumar el completo desconocimiento sobre sus contribuciones históricas y su importancia actual.

En cambio, las personas *ñuu savi* de diferentes edades conocen el constante rechazo que prevalece en la localidad por la vestimenta indígena, así como cierto desprecio por el idioma originario. Esta situación se vive en las primarias y también en la secundaria. A esto hay que añadir la memoria del racismo que, por un lado, permite crear conciencia acerca de las graves consecuencias de este fenómeno y reiterar el orgullo de ser *ñuu savi*, pero al mismo tiempo mantiene vivas las nociones racistas que se expresan en el rechazo y la vergüenza de hablar mixteco, usar el cotón, la nagua y el mandil, ser de baja estatura, tener el cabello lacio y la piel “morena”, o llevar un apellido considerado indígena, entre otros.

Para comprender la verdadera complejidad de los procesos discriminatorios, hay que añadir la heterogeneidad de las poblaciones mixtecas y afrodescendientes de la Costa de Oaxaca. Sólo así sería posible comprender las pugnas ancestrales entre *Ñuu Tyendi* y Tututepec, las tensiones más recientes entre las personas *ñuu savi* de los diferentes barrios de Huazolo, la posibilidad de que profesores mixtecos ejerzan su autoridad dentro del aula frente a niños mestizos, la relevancia económica y política de la cabecera municipal mixteca respecto a sus agencias negras —lo cual parecería contradictorio a nivel local, donde los afromexicanos se consideran parte del sector “mestizo” dominante—, o las situaciones de discriminación religiosa que trascienden la pertenencia étnica.

Bibliografía

- Baronnet, Bruno (2013). "Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano". En Gabriel Ascencio (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). México: UNAM.
- Bartolomé, Miguel (1999). "El pueblo de la lluvia. El grupo etnolingüístico *ñuu savi* (mixtecos)". En Alicia Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords.). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías* [vol. I] (pp. 133-188). México: INI/INAH-Conaculta.
- Bernal Mariscal, Irma Yolanda et al. (2017). *La guía Santillana 3*. México: Santillana.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- _____, Saraví, Gonzalo, y Abrantes, Pedro (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. México: UNICEF/CIESAS.
- Billig, Michael (1985). "Racismo, prejuicios y discriminación". En Serge Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* [vol. II] (pp. 575-600). Barcelona: Paidós.
- Boggs, James (1971). *Racismo y lucha de clases*. México: Nuestro Tiempo.
- Bokser Misses-Liwerant, Judit (2007). "Entre la historia y la memoria, la modernidad y la alteridad. Ejes de identificación judía". En Gilda Waldman y Maya Aguiluz (coords.). *Memorias (in)cógnitas. Contendias en la historia* (pp. 355-386). México: UNAM/CEIICH, 2007.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México: Conaculta/Grijalbo.
- Bravo, Diana (2010). *Contar la travesía del sí. Construcciones de identidad(es) migrante(s) a través de la memoria y el lenguaje en Las alfareras de Marjorie Agosin y Aldea blanca de José Auil*, informe de titulación de lengua y literatura hispánica. FFH-Universidad de Chile.
- Campos Muñoz, Luis Eugenio (1999). "Negros y morenos. La población afromexicana de la Costa Chica de Oaxaca". En Alicia Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords.). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías* [vol. II] (pp. 145-182). México: INI/INAH-Conaculta.
- Campos Velázquez, Roberto (2016). *Sonidos símbolo: una etnografía del calendario ceremonial de los huaves de San Mateo del Mar*. México: UNAM.
- Casillas Medina, Erika (2004). "No me gustan los indios". En Alicia Castellanos (coord.). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso* (pp. 91-114). México: UAM.
- Castellanos Guerrero, Alicia (2000). "Antropología y racismo en México". *Desacatos*, 4, pp. 1-28.
- Castillo Gómez, Amaranta (2000). *El papel de los estereotipos en las relaciones interétnicas: mixtecos, mestizos y afromestizos en Pinotepa Nacional, Oaxaca* (tesis de licenciatura en antropología social). ENAH, México.
- Cingerli Cantoni, Beatriz et al. (2017). *La guía Santillana 4*. México: Santillana.
- Conapred (2011). *Guía para la acción pública de la población afrodescendiente en México*. México: Conapred.
- ____ (2012). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados sobre diversidad cultural*. México: Conapred. Recuperado de: <www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-DC-INACCSS.pdf>.

- ____ (2014). *Programa Nacional por la Igualdad y la No Discriminación (2014-2018)*. México: Conapred.
- Conde Flores, Silvia, Papadmitriou Cámara, Greta, y Romo Reza, Sinú Miguel Ángel (2016). *Formación cívica y ética. Quinto grado*. México: SEP.
- ____, y Conde Flores, Laura Gabriela (2017). *Formación cívica y ética. Sexto grado*. México: SEP.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <<http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>>.
- Díaz, María Camila, y Velázquez, María Elisa (2017). "Estudios afromexicanos: una revisión historiográfica y antropológica". *Tabula Rasa*, 27, pp. 221-248.
- Escalante, Yuri (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: Conapred.
- Esparza, Manuel (ed.) (1994). *Relaciones geográficas de Oaxaca, 1777-1778*. México: CIESAS.
- Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. California: Sage Publications.
- ____ (2010). "Hacia un concepto de racismo como proceso". En Odile Hoffmann y Óscar Quintero (coords.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (pp. 129-169). México: Afrodesc/Eurescl [Cuaderno de Trabajo, 8].
- Flanet, Veronique (1990). *Viviré si Dios quiere: un estudio de la violencia en la Mixteca de la Costa*, México: Conaculta/INI.
- Foucault, Michel (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- Gall, Olivia (2004). "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México". *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (2), pp. 221-259.
- Geulen, Christian (2010). *Breve historia del racismo*. México: Alianza Editorial.
- Gould, Stephen Jay (2011). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Herrera Rangel, Daniel (2011). "Las pintas de la sirvienta. El tifo y el temor a los pobres en la Ciudad de México, 1874-1877". *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 41, pp. 53-77.
- Hoffmann, Odile (2007a). "De las tres razas al mestizaje: diversidad de las representaciones colectivas acerca de lo 'negro' en México (Veracruz y Costa Chica)". Suplemento de *Diario de Campo*, 42, pp. 98-109.
- ____ (2007b). "Las narrativas de la diferencia étnico-racial en la Costa Chica, México. Una perspectiva geográfica". En Odile Hoffmann y María Teresa Rodríguez (eds.). *Los retos de la diferencia: actores de la multiculturalidad entre México y Colombia* (pp. 363-397). México: CEMCA/CIESAS/ICANH/IRD.
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: Inegi. Recuperado de: <inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015>.
- Iturriaga, Eugenia (2016). *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. Mérida: UNAM.
- Lara Millán, Gloria (2012). *Espacios, sociedades y acción institucional en la Costa de Oaxaca*. Oaxaca: Conaculta/Gobierno del Estado de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca.
- Lewontin, Richard, Rose, Steven, y Kamin, Leon (2003). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- López Beltrán, Carlos (coord.) (2011). *Genes (&) mestizos. Genómica y raza en la biomedicina mexicana*. México: UNAM.

- ____ et al. (2017). *Genómica mestiza: raza, nación y ciencia en Latinoamérica*. México: FCE.
- López Castro, Hermenegildo (2015a). *Los seres sobrenaturales en la narrativa mixteca de Pinotepa Nacional (Oaxaca): un acercamiento a la cosmovisión de los mixtecos de la Costa*. México: ENAH-INAH.
- ____ (2015b) *El culto a los dioses de la lluvia entre los mixtecos de Pinotepa Nacional. Mitos y rituales*. México: Cintli/Gobierno de la Ciudad de México.
- Masferrer León, Cristina (2014a). "Racismo, ignorancia y olvido. La esclavitud y las personas de origen africano en la educación primaria y secundaria de México". En Jesús Serna y Fernando Cruz (comps.). *Afroindoamérica. Resistencia, visibilidad y respeto a la diferencia* (pp. 141-158). México: UNAM.
- ____ (2014b). *Aquí antes se llamaba Poza Verde. Conocimientos de niños de la Costa Chica sobre su pueblo y lo negro* (tesis de maestría en antropología social). CIESAS, México.
- ____ (2017). "El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afroamericanos". *Antropologías del Sur*, 4 (8), pp. 169-189.
- Navarrete, Federico (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2000). "Nacido indio, siempre indio. Discriminación y racismo en Bolivia". *Nueva Antropología*, xvii (58), pp. 73-87.
- ____ (2015). *Ser joven y ser maya en un mundo globalizado*. México: INAH.
- Portelli, Alessandro (1993). "Elogio de la grabadora: Gianni Bosio y los orígenes de la historia oral". *Historias*, 30, pp. 3-7.
- Quecha Reyna, Citlali (2016). "El juego de pelota mixteca entre los afrodescendientes de la Costa Chica: relaciones interétnicas a través del juego". *Anales de Antropología*, 50 (2), pp. 199-215.
- ____ (2017). "El racismo y las dinámicas interétnicas: una aproximación etnográfica entre afroamericanos e indígenas en la Costa Chica de México". *Antropologías del Sur*, 4 (8), pp. 149-168.
- Ramírez, Carlos (2007). "De genes, razas y racismo (parte I)". *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 38 (2), pp. 1-5.
- ____ (2009). "De genes, razas y racismo (parte II)". *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 40 (1), pp. 1-4.
- Restrepo, Eduardo (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Reyes Tosqui, Carlos Alberto et al. (2017). *Historia. Cuarto grado* [primaria]. México: SEP.
- ____ (2015). *Historia. Quinto grado* [primaria]. México: SEP.
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2010). "¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?". En Miguel Carbonell et al. *Discriminación, igualdad y diferencia política* (pp. 57-96). México: CDHDF/Conapred.
- ____ (2011). *La otra desigualdad. La discriminación en México*. México: Conapred.
- Sumano Sánchez, Esteban, y Basurto López, María Evelia (2015). *La entidad donde vivo. Oaxaca. Tercer grado*. México: SEP.
- Tinajero García, Brenda (2004). "Sistema de categorización y prejuicios socioétnicos en la ciudad de Mérida, Yucatán". En Alicia Castellanos (coord.). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso* (pp. 211-256). México: UAM.

- Trejo Germán, Leticia (2004). "El tiempo de las maquiladoras: condiciones laborales y discriminación hacia las obreras mayas". En Alicia Castellanos, (coord.). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso* (pp. 257-298). México: UAM.
- Urías Horcasitas, Beatriz (2007). *Historias secretas del racismo en México, 1920-1950*. México: Tusquets.
- Van Dijk, Teun (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Madrid: Gedisa.
- Vasconcelos, José (1925). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*, Madrid: Agencia Mundial de Librería. Recuperado de: <www.filosofia.org/aut/001/razacos.htm>.
- Vera Cortés, José Luis (2008). "Razas y racismo: entre la unidad y la diversidad de nuestra especie". *Ciencia. Revista de la Academia de Ciencias* [abril-junio], pp. 52-59.
- Wallerstein, Immanuel (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Widmer, Rolf (1990). *Conquista y despertar de las costas de la Mar del Sur (1521-1684)*. México: Conaculta.
- Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.