

En María Elisa Velázquez, *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. CIUDAD DE MEXICO (México): INAH.

# “Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”.

Cristina Veronica Masferrer Leon.

Cita:

Cristina Veronica Masferrer Leon (2019). *“Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”*. En María Elisa Velázquez *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. CIUDAD DE MEXICO (México): INAH.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.masferrer/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pafs/kuo>



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>.



Estudiar el racismo:  
afrodescendientes  
en México

María Elisa Velázquez  
Coordinadora

---

Velázquez Gutiérrez, María Elisa, coord. e introd. Estudiar el racismo: afrodescendientes en México / coord. e introd. María Elisa Velázquez Gutiérrez. – México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2019.  
618 p.: il.; 14 × 21 cm. – (Colección Africanía, 10)

ISBN: 978-607-539-320-9

1. Negros – México – Historia 2. Racismo – México 3. Multiculturalismo – México I. t. II. Ser.

F1392.A1 V145

---

Primera edición: 2019

Producción:  
Secretaría de Cultura  
Instituto Nacional de Antropología e Historia

Portada: Toumani Cámara

D.R. © 2019 de la presente edición  
Instituto Nacional de Antropología e Historia  
Córdoba, 45; 06700 Ciudad de México  
informes\_publicaciones\_inah@inah.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Antropología e Historia de la Secretaría de Cultura

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito de la Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Antropología e Historia

ISBN: 978-607-539-320-9

Impreso y hecho en México



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



## ÍNDICE

•

### 11 **Introducción**

*María Elisa Velázquez Gutiérrez*

### PRIMERA PARTE

### 29 **Del blanqueamiento de Quetzalcóatl a la invisibilidad del cuerpo pintado de negro**

*Rosario Nava Román*

### 75 **Esclavitud, raza y racismo. Reflexiones y debates sobre africanos y afrodescendientes en la historia de México**

*María Elisa Velázquez Gutiérrez*

### 127 **Las personas de “menos valer” en Guanajuato a inicios del siglo XIX: la formación de estereotipos afroindígenas**

*Marco Antonio Pérez Jiménez*

### 169 **“Castas” como ciudadanos y “castas” viciosas y desarraigadas. Concepciones decimonónicas sobre**

las poblaciones de origen africano  
en México

*María Camila Díaz Casas*

#### SEGUNDA PARTE

- 237 "Lo negro" y las "razas mezcladas":  
estudiar el racismo a partir  
de los relatos de viajeros extranjeros  
del siglo XIX

*Gabriela Iturralde Nieto*

- 287 Africanos y afrodescendientes  
en la literatura mexicana del siglo XIX:  
de esclavos a mulatos, de mulatos  
a extranjeros

*José Luis Martínez Maldonado*

- 339 Las fotografías de afrodescendientes  
en México en el siglo XIX

*María Dolores Ballesteros Páez*

#### TERCERA PARTE

- 373 Racismo y afrodescendencia  
en la educación básica de México.  
Libros de texto nacionales y prácticas  
docentes locales

*Cristina V. Masferrer León*

- 425 La sexualización y la exotización:  
mecanismos cotidianos de la expresión  
del racismo entre los afromexicanos  
*Carlos Correa Angulo*

- 481 Formas de nombrar: espacios de inclusión/  
exclusión de la población de origen  
africano en la Costa Chica mexicana  
*Itza Amanda Varela Huerta*

#### CUARTA PARTE

- 521 La idea sobre la raza y el racismo:  
notas desde la antropología  
*Citlali Quecha Reyna*

- 573 Apuntes de experiencias de investigación  
sobre el racismo hacia los pueblos indígenas  
*Alicia Castellanos Guerrero*

- 611 Información curricular de coordinadora  
y autores

**RACISMO Y AFRODESCENDENCIA  
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO.  
LIBROS DE TEXTO NACIONALES  
Y PRÁCTICAS DOCENTES LOCALES**

●  
Cristina V. Masferrer León

La educación básica oficial de México presenta poca información acerca de las contribuciones de las poblaciones afrodescendientes en la historia y el presente del país, y en ocasiones se refiere a la diversidad humana como cuestión de razas. Ello puede observarse en los libros de texto gratuitos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) edita y distribuye para ser utilizados obligatoriamente en las escuelas del país. Pero además de considerar estos materiales educativos, también se debe tomar en cuenta lo que ocurre en las aulas, las opiniones y estrategias de los docentes, las relaciones de los profesores entre ellos y con sus estudiantes, así como las interacciones entre los propios alumnos.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se presentaba a las poblaciones afrodescendientes de México en los libros de texto de primaria entre 2010 y 2014, es decir, luego de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), así como exponer la experiencia de algunos docentes en torno a este asunto. A partir del análisis de los textos escolares se busca mostrar la situación en el plano nacional, mientras que el trabajo de campo en la región de la Costa Chica entre 2011 y 2013 preten-

de dar luces sobre cómo influyeron en la cotidianidad escolar.<sup>1</sup>

Aunque el contexto elegido en esta investigación es la zona con mayor concentración de población afro-mexicana,<sup>2</sup> es necesario insistir en que conocer el pasado y el presente de los afrodescendientes en México concierne a todas las escuelas del país, y no únicamente a aquellas que atienden a dicha población. Se calcula que a lo largo del periodo virreinal ingresaron al país doscientas cincuenta mil personas de origen africano como parte del tráfico de gente esclavizada, y su presencia y contribuciones fueron relevantes en todo el territorio de la Nueva España.<sup>3</sup> Además, de acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), había en ese año 1.4 millones de personas afrodescendientes en México, distribuidas en prácticamente todas las

<sup>1</sup> Un análisis preliminar acerca de esta temática —limitado al trabajo de campo realizado en 2011 y a la revisión de los libros de la SEP del ciclo escolar 2010-2011— puede consultarse en Cristina Masferrer León, “La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México”, en *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*, Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana, 2011, pp. 150-157, disponible en (<http://www.cinu.mx/AFRODESCENDENCIA.pdf>) y Cristina Masferrer León, “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*, UNAM, México, 2014, pp. 141-158.

<sup>2</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDI), *Informe final de la consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México*, CNDI, México, 2012.

<sup>3</sup> María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde, *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*, Conapred/INAH, México, 2012.

entidades, aunque principalmente en Guerrero, Oaxaca, Veracruz, el Estado de México y el Distrito Federal.<sup>4</sup>

Las nociones de lo “negro”, la “raza” y el racismo se aprenden y enseñan en diferentes espacios, incluyendo la escuela.<sup>5</sup> Sería equivocado pensar que la educación hace disminuir automáticamente estas actitudes, ya que, de acuerdo con Michael Billig, “en una sociedad cuya ideología oficial es racista, las personas más instruidas podrían convertirse en los guardianes de esta ideología”.<sup>6</sup> De ahí la importancia de analizar los significados que los docentes otorgan a estas categorías y cómo enseñan sus contenidos. Igualmente, los libros escolares son de suma relevancia porque son publicados por una secretaría de Estado, lo cual les otorga una autoridad en materia educativa. Además, como Calsamiglia y Tusón explican, el texto escrito ha sido “el modo de representación del conocimiento”; su capacidad para “transmitir y producir conocimiento le ha conferido un valor epistémico y le ha asociado culturalmente al avance del saber”.<sup>7</sup>

Es útil recordar que las razas humanas no existen en términos biológicos, de modo que el racismo es

<sup>4</sup> INEGI, *Encuesta Intercensal 2015*, INEGI, México, 2015.

<sup>5</sup> Teun van Dijk, “Racismo y discurso en América Latina: una introducción”, en Teun van Dijk (comp.), *Racismo y discurso en América Latina*, Gedisa, Barcelona, 2007, p. 25.

<sup>6</sup> Michael Billig, “Racismo, prejuicios y discriminación”, en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, vol. II, Paidós, Barcelona, 1985, p. 593.

<sup>7</sup> Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 78.

“una relación que produce las razas, y no se deduce de ellas, pues éstas no existen de por sí, sino que son construcciones sociales y políticas resultados de procesos complejos de dominación y hegemonía”.<sup>8</sup> Además, al hablar de lo negro me refiero a una categoría construida histórica, política y culturalmente; “no es cuestión de pigmentación”.<sup>9</sup>

En este sentido, hacer referencia a la manera en que se comprende “la raza” en el contexto regional y a las formas en que ello se presenta en los libros nacionales tiene la finalidad de exhibir algunos de sus usos en México, teniendo en mente los graves crímenes contra la humanidad que se han justificado recurriendo a categorías raciales.

Este artículo se inicia con una breve descripción del sistema educativo mexicano, haciendo hincapié en el nivel primaria. Posteriormente, se explican los métodos y las técnicas empleados en la investigación y se detalla el contexto en que se realizó la mayor parte del trabajo de campo. Finalmente, se analizan los contenidos de los libros de texto y las enseñanzas sobre lo negro por parte de docentes de localidades consideradas afroamericanas.

<sup>8</sup> Odile Hoffmann, “Entre etnicización y racialización: los avatares de la identificación entre los afrodescendientes en México”, en Alicia Castellanos (coord.), *Racismo e identidades. Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas*, UAM, México, 2008, p. 163.

<sup>9</sup> Stuart Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich [eds.]), Instituto Pensar / Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruanos / Universidad Andina Simón Bolívar / Envió Editores, Popayán, 2010, p. 324.

### Breve explicación del sistema educativo mexicano

La SEP es una instancia gubernamental que está a cargo de la educación y su objetivo es crear las condiciones necesarias para asegurar que todos los mexicanos tengan acceso a ella. El sistema educativo mexicano se divide en varios niveles y grados, tal como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1. *Sistema educativo mexicano*

Tipo de educación	Nivel	Grados	Edad aproximada
Básica	Preescolar	1°, 2°, 3°	3-5
	Primaria	1°	6-7
2°			7-8
3°			8-9
4°			9-10
5°			10-11
Secundaria	6°		11-12
	1°	12-13	
	2°		13-14
Media Superior	3°		14-15
	Profesional técnico	1°, 2°, 3°	15-18
Superior	Bachillerato		
	Técnico superior		
	Licenciatura		
	Posgrado		

Fuente: SEP, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, consultado en [www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales_cifras_2009_2010.pdf), p. 8.

En México hay más de noventa y nueve mil escuelas primarias, la inmensa mayoría públicas (menos de 9%

son privadas).<sup>10</sup> Todas las escuelas deben seguir los libros de texto de la SEP pues son obligatorios; sin embargo, en ocasiones los colegios privados emplean otros libros. Mientras que las escuelas indígenas bilingües (que no se consideran en este trabajo) reciben otros materiales. Alrededor de 14.5 millones de alumnos cursan la primaria cada año, lo que confirma la relevancia de los libros que el Estado proporciona y obliga a utilizar. El cuadro 2 muestra las materias que se imparten en la primaria, resaltando los cursos cuyos libros se revisaron para esta investigación.

CUADRO 2. *Materias de primaria por grado escolar*

Primaria					
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Español					
Asignatura estatal: Lengua adicional					
Matemáticas					
Exploración de la naturaleza y de la sociedad: Ciencias Naturales, Geografía e Historia					
Ciencias Naturales					
Estudio de la Entidad donde Vivo			Geografía		
Historia					
Formación Cívica y Ética					
Educación Física					
Educación Artística					

Fuente: Leopoldo Rodríguez y Noemí García, *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, SEP, México, 2009, p. 50.

<sup>10</sup> En el ciclo escolar 2009-2010 había 99 319 escuelas, de las cuales 8 288 privadas (8.34%). En el ciclo escolar 2013-2014 estas cifras fueron 99 140 y 8 694 (8.77%), respectivamente. Véanse *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, SEP, México, 2010, disponible en <[www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales_cifras_2009_2010.pdf)>, y *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2013-2014*, SEP, México, 2014, disponible en <[fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica\\_c\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2013\\_2014.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_c_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf)>.

Los libros de texto son exactamente los mismos en toda la República Mexicana, a excepción del libro de tercer grado dedicado a la entidad federativa donde estudia el alumno, que depende de la autoridad educativa local.

En el caso de la secundaria, esta investigación únicamente contempla los libros de Historia (2° y 3° grados) de telesecundaria, por ser los que la SEP produce.<sup>11</sup> El resto de las escuelas secundarias del país utilizan libros realizados por distintas editoriales que la SEP se encarga de revisar y aprobar. Un análisis detallado de ellos queda fuera de los objetivos de esta investigación,<sup>12</sup> pero al respecto existe la tesis doctoral de Dolores Ballesteros.<sup>13</sup> En el ciclo escolar 2013-2014, hubo más de 1.3 millo-

<sup>11</sup> La telesecundaria es una forma de educación secundaria basada en clases transmitidas por televisión, aunque no todos sus planteles cuentan con equipos de recepción televisiva. Este sistema se encuentra por lo general en áreas rurales donde las bibliotecas son escasas; de ahí la importancia de los libros de texto gratuitos. Para mayor información, consúltese <[lesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/mision.php](http://lesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php)>.

<sup>12</sup> Únicamente he revisado dos libros de Historia de 2° grado de secundaria. En términos generales, el libro de la editorial Santillana cuenta con información más precisa, en ellos los africanos y sus descendientes en México están más presentes y algunas de las actividades que sugiere permiten que los estudiantes reflexionen acerca de la esclavitud, si bien hay escasa información sobre África y sus culturas; además, incluye datos sobre Martín Luther King y Nelson Mandela. El libro de la editorial Larousse también tiene algunos ejemplos positivos, pero muy poca información sobre la esclavitud, sobre las contribuciones de los africanos a la sociedad mexicana durante la época colonial y en la actualidad, así como acerca de África, sus culturas y su historia; además, muestra a la sociedad de una manera jerarquizada y con poca movilidad, y asocia a los africanos con la esclavitud sin hacer alusión a ellos como personas libres. Tomás García *et al.*, *Historia I, Secundaria*, Larousse, México, 2008, y Rosario Rico *et al.*, *Historia universal I, Secundaria*, Santillana, México, 2006.

<sup>13</sup> María Dolores Ballesteros Páez, *El presente del pasado y la construcción de identidad(es). Continuidades y cambios en la producción de los libros de texto de historia*

nes de estudiantes en telesecundaria, lo que representa 20.9% de los alumnos de este nivel educativo.<sup>14</sup>

### Métodos, técnicas y el contexto de la investigación

La RIEB se inició en 2004 con el nivel preescolar, continuó en 2006 con secundaria y culminó con la primaria entre 2009 y 2011. En este trabajo se presenta el análisis de los libros de primaria posteriores a la RIEB<sup>15</sup> y que fueron utilizados en los ciclos escolares del 2010-2011 al 2013-2014; sin embargo, es necesario precisar que las diferencias entre ellos son pocas y éstas sólo se mencionarán cuando sean relevantes para la investigación.<sup>16</sup> Por dicho motivo, muchas veces sólo se incluye la referencia de una de las ediciones, y no de todas.

*de México de Educación Secundaria (1993-2012)*, tesis de doctorado, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, 2014.

<sup>14</sup> SEP, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2013-2014*.

<sup>15</sup> Algunas investigaciones han analizado la reproducción de ideas racistas sobre las poblaciones indígenas en los libros de texto de primaria anteriores a la RIEB; véanse Jill Renee Gnade, *Raza, racismo y educación escolar en México*, tesis de doctorado en estudios latinoamericanos, UNAM, México, 2008, y Virginia Molina Ludy, "La ideología subyacente en la discriminación hacia los pueblos indios", en Raquel Barceló, María Portal y Martha Sánchez (coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*, vol. II, UNAM / Plaza y Valdés, México, 1995, pp. 147-174. Un análisis de la manera en que la RIEB reproduce la ideología del mestizaje negando el presente de las poblaciones indígenas puede encontrarse en Ana Laura Gallardo Gutiérrez, *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*, tesis de doctorado en pedagogía, UNAM, México, 2014.

<sup>16</sup> Se identificaron más cambios en los libros del ciclo escolar 2014-2015; dicho análisis sigue en curso. En el caso de la telesecundaria, los libros que se analizan se continuaban usando en el ciclo escolar iniciado en 2015.

Se han revisado 20 libros de primaria que se emplean en todo el país, siete de primaria que dependen de cada entidad y dos de telesecundaria. He puesto especial atención a los libros de Historia y Geografía, porque son las materias donde hay más oportunidades para abordar el tema —y donde, en muchos casos, simplemente no hay información sobre el tema que nos ocupa—. Se analizó el discurso y el contenido de dichos libros, tomando en cuenta tanto las imágenes como lo escrito, y se partió de la pragmática del discurso.<sup>17</sup>

Los libros que se han mencionado se analizaron como producto de la SEP en su conjunto y no como escritos de algunos individuos en particular; en otros estudios será importante considerar el perfil y las experiencias de los autores, pero ello no se ha realizado en este trabajo. Al respecto, coincido con Eduardo Restrepo, quien afirma que la discriminación y el racismo son más profundos cuando se encuentran "en el diseño mismo del entramado institucional que reproduce un modelo de sociedad y unos proyectos de vida particulares".<sup>18</sup> Así,

<sup>17</sup> La pragmática es el nivel del lenguaje que se refiere al uso del mismo, es decir, la relación entre el lenguaje y sus usuarios en un contexto específico. Por tanto, se centra en los procesos y los productos de la comunicación, su inserción en la cultura y sus consecuencias sociales. Véanse Shoshana Blum-Kulka, "Pragmática del discurso", en Teun van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*, Gedisa, Barcelona, 2007, y Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, Routledge, Londres, 1999. Una descripción más detallada acerca de cómo aplicar esta perspectiva al análisis de los libros de texto en México puede encontrarse en Cristina Masferrer León, "Racismo, ignorancia y olvido...", *op. cit.*

<sup>18</sup> Eduardo Restrepo, *Intervenciones en teoría cultural*, Universidad del Cauca, Popayán, 2012, p. 188.

CUADRO 3. *Libros incluidos en la investigación<sup>a</sup>*

Cantidad de libros	Materia	Grados
6	Español	Primaria: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°
6	Formación Cívica y Ética	Primaria: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°
2	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Primaria: 1° y 2°
7	Estudio de la entidad donde vivo (Entidades federativas: Oaxaca, Guerrero, Distrito Federal, Veracruz, Coahuila, Puebla, Morelos). <sup>b</sup>	Primaria: 3°
3	Geografía	Primaria: 4°, 5° y 6°
5	Historia	Primaria: 4°, 5° y 6°

Telesecundaria: 2° y 3°

<sup>a</sup> Las referencias de estos libros de texto se pueden encontrar al final de este trabajo.<sup>b</sup> El estado de Morelos no debe confundirse con la localidad "José María Morelos", ubicada en el estado de Oaxaca. México tiene 32 entidades federativas.

para este autor el "racismo estructural" puede definirse como el "diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados".<sup>19</sup> Por tanto, aunque es fundamental estudiar el perfil de los autores de estos textos y sus experiencias personales, en esta investigación se ha preferido analizar a la SEP como una institución del Estado cuyos integrantes siguen los principios, materiales y estrategias de la propia institución gubernamental, ya sea por voluntad, por desconocimiento o por deber.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> *Idem.*<sup>20</sup> De acuerdo con Gramsci, la hegemonía se condensa cuando logra crear un "hombre colectivo", un "conformismo social" que adecúe la moral-

La información de los textos escolares se complementó con trabajo de campo realizado en la región de la Costa Chica, que abarca parte de los estados de Guerrero y Oaxaca.<sup>21</sup> Como se dijo, actualmente en esta región se concentra la mayor cantidad de población afroamericana, la cual ha convivido durante siglos con pueblos indígenas (sobre todo mixtecos, amuzgos, chatinos, zapotecos, tlapanecos y nahuas), así como con personas de origen asiático y europeo. Desde la década de 1990 surgieron numerosas organizaciones civiles negras o afroamericanas que encabezan una lucha contra la discriminación, a favor del reconocimiento constitucional y por la reivindicación de su patrimonio cultural. Es interesante el vínculo entre la escuela y algunas de estas organizaciones, como África A. C. y México Negro A. C., pues algunos de sus miembros son maestros o directores.

El trabajo de campo se llevó a cabo en periodos intermitentes entre 2011 y 2013.<sup>22</sup>

dad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que "el individuo se incorpore al modelo colectivo". En Juan Carlos Portanteiro, "La hegemonía como relación educativa", en María de Ibarrola (ed.), *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP, México, 1985, p. 44. Véase también Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Barcelona, 1981.

<sup>21</sup> También fue particularmente útil mi experiencia en Florecer Casa Hogar, una institución de la capital del país que atiende a niñas, niños y adolescentes (unos cuarenta y cinco en total) en condición de vulnerabilidad social y económica. Allí proporcioné apoyo psicoeducativo a alumnos de preescolar, primaria y secundaria entre 2010 y 2012.

<sup>22</sup> Al final del capítulo se detalla información acerca del trabajo de campo en que se basó esta investigación.

Se aplicaron diversos métodos y técnicas, como la etnografía, la etnografía educativa, la observación participante, las entrevistas formales e informales y estrategias participativas con niños (talleres de radio, de pintura e intercambio de cartas). Entrevisté a adultos de la región, algunos de los cuales pertenecen a diversas organizaciones civiles.<sup>23</sup> Asimismo, impartí cinco talleres para docentes de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, lo que me permitió conocer mejor sus perspectivas. Realicé 19 entrevistas semiestructuradas con docentes y directores de escuelas primarias de la región.

En esta ocasión me centraré en los resultados de la localidad José María Morelos, en la costa del estado de Oaxaca. Allí hay dos escuelas de nivel primaria: la Emiliano Zapata, con seis grupos y aproximadamente noventa alumnos y La Corregidora, que atiende a 12 grupos y aproximadamente doscientos veinticinco estudiantes. En esta última entrevisté a siete de los 12 docentes (de 2° a 6° grados), así como al director. En el caso de la escuela Emiliano Zapata, realicé entrevistas con todos los maestros (1° a 6° grados) y al director,<sup>24</sup> quien además preside la organización África A. C. También hago referencia a otras instituciones educativas de la región, sobre todo de Cuajinicuilapa, ubicada en la Costa Chica de Guerrero, donde asistí a tres de las siete escuelas primarias.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> África A. C., México Negro A. C., Taller Cimarrón y la Casa del Pueblo de Morelos.

<sup>24</sup> En ninguna de las escuelas entrevisté a maestros de Educación Física.

<sup>25</sup> En ocasiones, omito el nombre de las personas entrevistadas para evitar afectarlas de alguna manera.

Quisiera reiterar que mi interés es analizar el racismo como un proceso social y cultural históricamente configurado, por lo que de ninguna manera deseo mostrar a las personas que participaron en esta investigación como culpables de las actitudes o acciones racistas en que a veces se ven involucradas. A pesar de que niños y adultos son agentes sociales<sup>26</sup> y responsables de sus propios actos, coincido con Van Dijk en que la mayoría reproducirán el *statu quo* y adoptarán las ideologías dominantes. De acuerdo con este especialista, los discursos que los maestros enseñan no fueron definidos por ellos, sino por los líderes de los grupos dominantes que elaboran los programas académicos o los textos escolares.<sup>27</sup> Los profesores enseñan estos contenidos a los niños, algunos de los cuales se convierten después en los líderes que definen contenidos educativos. Además, muchas veces quienes procuran romper este círculo vicioso son los propios docentes al emprender acciones contra la discriminación en su práctica cotidiana.

#### Lo "negro" y la "raza" para docentes de la Costa Chica

Comprender cómo definen "lo negro" y "la raza" los docentes que trabajan en localidades consideradas afromexicanas es fundamental, porque se vincula con lo que piensan acerca de la población con la cual trabajan y pudiera reflejarse en la manera en que tratan a sus

<sup>26</sup> Anthony Giddens, *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press, 1986, pp. 5-14.

<sup>27</sup> Teun van Dijk, *op. cit.*, pp. 25 y 27.

alumnos. Aunque queda pendiente una investigación de esta índole en otras partes del país, es posible que los docentes de otras regiones tengan opiniones similares.

Durante un taller para docentes que impartí en la Costa Chica, una directora de primaria señaló que los negros de la región eran más fuertes. Expliqué que se trataba de un estereotipo que iba asociado a otros, como la poca inteligencia y el vigor sexual; entonces me respondió que, para ella, los niños negros tenían “la cabeza muy dura” (taller, 2011). En otro de los talleres expliqué la inexistencia de las razas y hablamos sobre los estereotipos que se asocian a las personas consideradas negras y morenas. Una de las maestras presentes afirmó que ya fuera por la “raza” o por cualquier otro motivo, en sus treinta años de experiencia había visto que los negros son “más tontos” y “más flojos”; una profesora que se autocalificó negra coincidió con ella (taller, 2012). Al respecto es pertinente recordar que la aseveración de que la inteligencia depende de la “raza” a la que se pertenece tiene sus orígenes en el racismo pseudocientífico del siglo XIX y es una idea que siguió desarrollándose en el siglo XX, por ejemplo, con la eugenesia.<sup>28</sup>

Este tipo de experiencias contrastan fuertemente con las acciones de diversos maestros de la región, quienes constante y cotidianamente procuran combatir el racismo y la discriminación. Por ejemplo, la maestra Paty Méndez, con 34 años de experiencia docente, es miembro de la organización México Negro, directo-

<sup>28</sup> Max Hering, “Raza: variables históricas”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 26, Bogotá, 2007, pp. 16-27.

ra de una escuela de Cuajinicuilapa, Guerrero, y profesora de otra en la misma localidad. Ella comentó: “Sí hay discriminación aquí, yo vivo con los compañeros, viendo cómo los discriminan [a los niños] [...] el niño es de piel oscura y luego es de bajos recursos, es más la discriminación [...] lo sientan a un lado, no le hacen caso”. Insistió en que la discriminación es una práctica dolorosa y es una de las razones por las que sigue siendo maestra: “Yo no me he jubilado de esta escuela por eso, yo no me voy a ir hasta que no se vayan todos los maestros que hacen eso”, refiriéndose a quienes dan un trato discriminatorio a sus alumnos (entrevista, 2012). La discriminación que enfrentan los niños afromexicanos en la Costa Chica no se limita a los comentarios de otros alumnos, sino que también implica un trato distinto por parte de sus docentes. También hay que considerar que, en ocasiones, son los propios maestros quienes viven la discriminación por parte de sus compañeros de trabajo.

En José María Morelos la mayoría de los docentes proceden de otros pueblos y son de origen indígena, aunque algunos dijeron ser mestizos; Angustia Torres, originaria de dicho pueblo y miembro de África, A. C., se considera negra. La profesora Torres también procura combatir la discriminación en su práctica docente diaria. Por lo general, los maestros que se consideraron indígenas se mostraron orgullosos de serlo; por ejemplo, cuando pregunté al respecto, Juan Méndez Mendoza respondió: “Yo sí, cien por ciento indígena, pero me siento bien orgulloso por hablar el mixteco y aprendí a hablar el español” (entrevista, 2012). Como

este profesor, otros dijeron hablar mixteco o chatino, o ser indígenas a pesar de no hablarlo.

Aunque todos los maestros entrevistados emplearon la palabra *raza*, muchos de ellos no supieron explicar su significado. Algunos mencionaron “raza indígena” y “raza negra”, mientras que otros dijeron emplear ese término sólo para referirse a los negros y no supieron qué otras razas pudiera haber. Algo similar ocurrió entre los docentes de otras localidades cuando se les preguntó al respecto, durante los talleres. Para algunos maestros de Morelos, la raza es un grupo de personas con características comunes. Una maestra de la escuela La Corregidora afirmó que, en el caso de las personas, la raza “sería el color”. Para ella, se puede hablar de la “raza negra”, la “raza blanca”, la “raza mestiza” y la “raza morena” —que serían los indígenas— (entrevista, Marisol Gómez, 2013). Otro profesor de la misma institución explicó que la raza es un grupo que comparte costumbres y tradiciones; le pregunté si también compartían algo físico, a lo cual respondió: “Pudiera ser el color” (entrevista, Miguel Ángel Peláez Javier, 2013). El profesor Juan Méndez, de la Emiliano Zapata, definió la raza como “un grupo de personas que preservan el color de la piel y su cultura, sobre todo” (entrevista, 2013). Así, de acuerdo con los docentes, la raza es un grupo de personas que se definen por criterios culturales, pero también por el “color” de la piel.

En cuanto a la definición de lo negro, los maestros de Morelos consideraron que negros y morenos<sup>29</sup> com-

<sup>29</sup> El término “morenos” se emplea en la región para referirse a las personas afrodescendientes. En ocasiones es sinónimo o eufemismo de “negros”, aunque también se emplea para referirse a quienes se considera que tienen

parten aspectos fenotípicos y culturales. En cuanto a lo somático, se refirieron al color de la piel y al cabello. En relación con lo cultural, mencionaron la manera de hablar, pero también el uso de groserías; “son léperos”, me dijo una de las maestras, que tiene más de diez años dando clases en Morelos. Otra maestra señaló que la gente de dicha localidad “no tiene cultura, aquí la gente es más alegre, le gustan los bailes, la diversión, ésa es la diferencia” (entrevistas, 2013).

También el comportamiento es, para ellos, una de las características distintivas de los negros. La mayoría de los docentes señalaron que los indígenas eran más respetuosos, o incluso tímidos, mientras que los negros o morenos eran “inquietos”, “juguetones” o “rebeldes”. Este tipo de comportamiento no siempre se asoció a lo negro; una maestra con más de diez años en Morelos mostró la importancia del contexto escolar y restó relevancia a la “raza” como un determinante de su comportamiento, al señalar: “Acá [en esta escuela] los niños te obedecen, en cambio allá [en la otra] son muy groseros, no te respetan” (entrevista, 2013). Como señalé anteriormente, algunas docentes afirmaron que los niños negros son menos inteligentes, lo cual pudiera tener fuertes consecuencias en su proceso educativo, por recibir un trato discriminatorio y también por el fenómeno conocido como profecía autocumplida.<sup>30</sup>

un tono de piel menos oscuro. Véase Cristina Masferrer León, *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, 2014.

<sup>30</sup> La profecía autocumplida es el fenómeno mediante el cual el propio individuo actúa para confirmar los estereotipos y prejuicios que los de-

Para los profesores, lo negro se vincula a prácticas de discriminación, a pesar de que también consideraron que los términos “correctos” para referirse a la población afrodescendiente son *negros* o *raza negra*. Docentes de la escuela Emiliano Zapata señalaron que la palabra *negro* no es ofensiva; por ejemplo, de acuerdo con la maestra María Leonor Jiménez, “en la actualidad esa gente ya no se siente, como decimos, agredida con decirle negro..., ni ellos con decirnos a nosotros indios” (entrevista, 2013). Sin embargo, una maestra de esa misma escuela comentó: “Hay muchas personas que si uno les dice ‘negro’ se ofenden [...] igual y a algunos les agrada que les digan ‘negro’; no se ofenden, pero otros lo toman a mal” (entrevista, 2013). Así, maestros de ambas escuelas que por distintos motivos conocen acerca de las acciones que se emprenden en el ámbito regional a favor del reconocimiento de esta población, señalaron que hay gente que se siente insultada con esa palabra. De hecho, la mayoría de los

más imponen sobre él. Worchel *et al.* lo explican como un círculo vicioso que “genera una confirmación conductual *real* de nuestras expectativas (que no es lo mismo que sólo *percibir* una confirmación como resultado de un procesamiento sesgado de la información)”. El motivo de dicha confirmación conductual es, ante todo, que las expectativas y estereotipos que tenemos sobre cierta persona hacen que nos comportemos de otra manera con ella; dichas conductas diferenciadas son las que incentivan al sujeto a confirmar nuestras expectativas. Las profecías autocumplidas son menos probables si las personas sobre las cuales recaen los prejuicios están conscientes de ellos; de ahí la enorme importancia de dotar a las personas de las herramientas necesarias para evitar confirmar los prejuicios sobre su grupo. Véase Stephen Worchel, Joel Cooper, George Goethals y James Olson, *Psicología social*, Thomson, México, 2002, pp. 207-208.

docentes prefieren evitarla, y en su lugar emplean *moreno*.

Aunque muchos maestros mostraron disposición a incluir información acerca de los afromexicanos en su labor docente, más de la mitad de los entrevistados reconocieron no enseñar nada sobre su historia. La mayoría indicaron que cuando enseñan al respecto suelen limitarse a la información de los libros, explicando a sus estudiantes que los negros fueron traídos de África como esclavos. Señalaron que en los libros de texto se presenta poca información y que ellos no tienen tiempo para investigar al respecto. Por ejemplo, el maestro de Morelos Vicente López, de origen chatino, comentó que la falta de material no permite tener los resultados deseados, a pesar de que “a veces como maestro das lo máximo” (entrevista, 2013). Por ello, resulta fundamental analizar los textos escolares.

#### La afrodescendencia en los libros de texto

En términos generales, los libros de texto de primero y segundo de primaria que se revisaron no hacen referencia a los africanos y sus descendientes. En ocasiones se menciona la diversidad de México y la promoción del respeto hacia las lenguas indígenas, pero no se incluyen actividades para lograrlo ni se menciona a los negros o afromexicanos. Por ejemplo, en el libro de *Formación Cívica y Ética* de primer grado, se presenta un texto titulado “México es de todos los mexicanos”, escrito por Rubén Bonifaz Nuño, que repite el

estereotipo del mexicano como mestizo y el culto al indio muerto, a la vez que excluye a los afrodescendientes del imaginario nacional.<sup>31</sup>

Aunque los libros son hechos por la federación, uno de los títulos de tercer grado, como señalé arriba, lo elabora cada entidad federativa. En términos generales, los libros revisados de este título presentan escasa información acerca de las poblaciones afrodescendientes, refiriéndose a ellas como “negros” y “esclavos”. En algunos casos no se presenta siquiera una mención al respecto, aunque otros, como los de Veracruz y Puebla, incluyen información más detallada. En ocasiones se muestra a personas “negras” o de origen africano desnudas o semidesnudas, lo que contrasta con la manera en que se representa a personas de otros orígenes.<sup>32</sup> También en Colombia y en Argentina se ha señalado el hecho de representar a africanos e indígenas semidesnudos como parte de la reproducción de estereotipos raciales.<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Lilian Álvarez et al., *Formación Cívica y Ética. Primer grado*, SEP, México, 2012, p. 76.

<sup>32</sup> María Bahena y Carlos Gallardo, *La entidad donde vivo. Morelos. Tercer grado*, SEP, México, 2012, pp. 79 y 83.

<sup>33</sup> Elizabeth Castillo, “La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, UPN, México, 2011, pp. 61-73, disponible en <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/pys/article/viewFile/779/751>>; María Soledad Balsas, “Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario”, *Estudios Sociológicos*, vol. XXIX, núm. 86, mayo-agosto de 2011, Colmex, México, pp. 649-686, disponible en <[www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf)>.

Por lo general, los libros de tercer grado revisados se refieren al proceso del mestizaje en términos “raciales”, o incluso lo explican como la mezcla de sangres.<sup>34</sup> Cuando hacen referencia a los africanos, les reducen a esclavos. Por ejemplo: “Los negros eran esclavos en las minas, los ingenios azucareros, los talleres de telas y la servidumbre en las casas. [...] Sus amos los azotaban cruelmente, no podían ocupar cargos ni empleos en el gobierno ni recibir el bautizo de la Iglesia”.<sup>35</sup> De manera similar, el libro del Distrito Federal indica: “Las personas de raza negra, traídas de África, no tenían derechos, ni podían ejercer algún oficio de manera libre, pues eran esclavos”.<sup>36</sup> Esta información es equivocada, no sólo porque las razas humanas no existen, sino también porque las personas de origen africano sí eran bautizadas por la Iglesia, sí tenían derechos y en ocasiones pudieron ejercer diversos oficios de manera libre, además de que fue relativamente común que consiguieran la libertad.<sup>37</sup> En estos materiales, la SEP tampoco proporciona herramientas para manejar el peso emocional que implica reducir a los “negros” a “esclavos” a quienes “azotaban cruelmente”.

En el caso del estado de Guerrero, donde se localiza Cuajinicuilapa, su libro menciona escuetamente a los

<sup>34</sup> Por ejemplo, Melchor Maldonado Jiménez et al., *La entidad donde vivo. Coahuila. Tercer grado*, SEP, México, 2012, pp. 80-81.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>36</sup> Irasema Alcántara et al., *La entidad donde vivo. Distrito Federal. Tercer grado*, SEP, México, 2012, p. 83.

<sup>37</sup> María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde, *op. cit.*, y Cristina Masferrer León, *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano de la Ciudad de México*, INAH, México, 2013.

africanos y los afrodescendientes como parte del pasado y el presente. En el apartado histórico se habla de la muerte de los indígenas a causa de los trabajos pesados impuestos por los españoles y las enfermedades que padecieron; “entonces los españoles trajeron esclavos negros desde África. Esta población se distribuyó principalmente en la Costa Grande y en la Costa Chica de Guerrero”.<sup>38</sup> Afortunadamente, no se les presenta en oposición con los indígenas, sino a su lado: “Indios y negros desempeñaban los trabajos más pesados”.<sup>39</sup> Al hablar sobre las actividades económicas realizadas durante ese periodo, se dice que “el minero José de la Borda compró las minas de Taxco y obligó a indígenas y negros a trabajar en ellas, convirtiéndose así en uno de los hombres más ricos de la Nueva España”.<sup>40</sup> Esta última cita es interesante porque muestra que gracias al trabajo en conjunto de indígenas y negros un hombre español se enriqueció.

Incluso se presenta una actividad que incluye a los afrodescendientes. Se muestran fragmentos de las conocidas “pinturas de castas” y se solicita a los educandos lo siguiente: “Observa los dibujos y describe las diferencias que observas entre españoles, indígenas, negros y mestizos. Fíjate en su color de piel, su pelo y vestimenta”.<sup>41</sup> A pesar de la referencia a cuestiones físicas, considero positivo que también se pida poner aten-

<sup>38</sup> Crisóforo Cruz *et al.*, *La entidad donde vivo. Guerrero. Tercer grado, SEP, México*, 2012, p. 83.

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 82.

ción a la vestimenta, ya que ello permite que los niños noten que no portaban ropa andrajosa ni andaban semidesnudos, como en otros libros se sugiere.

Un aspecto sumamente positivo de este libro es que se reconoce la presencia actual de estas poblaciones en Guerrero: “La Costa Chica presenta un mosaico cultural conformado por diversas poblaciones y etnias: los mixtecos de la costa; los afromexicanos, descendientes de antiguos africanos traídos como esclavos; los amuzgos; los chatinos y todo el conjunto de pueblos considerados mestizos”.<sup>42</sup>

En cambio, en el caso de Oaxaca no se menciona a los afromexicanos como parte del estado, a pesar de ser un grupo reconocido en su Constitución desde 1998. En los apartados históricos únicamente se hacen dos menciones sucintas acerca de los africanos y los afrodescendientes, y en ambos casos se les relaciona con los trabajos en las minas y cañaverales.<sup>43</sup> Algunos maestros de José María Morelos confirmaron que ellos a sus alumnos suelen decirles que los negros fueron traídos a México como esclavos para realizar los trabajos más pesados y, por lo general, no detallan la variedad de actividades que desempeñaban o de la posibilidad de ser personas libres (entrevistas, 2013).

En los libros de la materia de Historia los africanos aparecen poco. En el libro de cuarto de primaria se indica que la humanidad se originó en África. Posteriormente se explica que en América había grupos de

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>43</sup> Esteban Sumano y María Basurto, *La entidad donde vivo. Oaxaca. Tercer grado, SEP, México*, 2012, p. 91.

cazadores y recolectores, y para ilustrar el tema se utilizan imágenes de grupos contemporáneos de África y el sureste asiático. Estas fotografías se acompañan de un texto explicativo que dice “aún existen grupos que usan técnicas de caza parecidas a las de los antiguos nómadas”.<sup>44</sup> Si la unidad trata sobre la historia de América, ¿por qué no presentar imágenes de grupos contemporáneos de este continente? ¿Qué tipo de ideas se fomentan en los alumnos al vincular a personas de piel oscura con las “técnicas” de los “antiguos nómadas”?

Además, en la edición de 2010 debajo de dichas fotografías se presenta un dibujo de personas comiendo carne cruda y peleando por ella, lo que genera una asociación entre las personas de África y Asia con el salvajismo. Al presentar este problema a un grupo de docentes durante un taller realizado en 2011, me dijeron que les parecía increíble que aún hubiera gente que comiera carne cruda como se mostraba en el dibujo, lo que confirma que se crea una asociación entre las fotografías y la imagen presentada debajo.

En agosto de 2011 —paradójicamente en el Año Internacional de los Afrodescendientes—, dicha imagen se sustituyó por una representación de primates no humanos (simios) cazando animales (véase la figura 1).<sup>45</sup> Este tipo de imágenes fomenta la asociación entre los “negros” y los africanos con los monos. Mi experiencia en campo confirmó esta idea, ya que cuando pregun-

<sup>44</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, Primaria, SEP, México, 2010, p. 23.

<sup>45</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, Primaria, SEP, México, 2011, p. 23.



Aún existen grupos que usan técnicas de caza parecidas a las de los antiguos nómadas. Las dos imágenes de la izquierda fueron tomadas en Irán (sobre los nomas) y la del lado derecho son de África, en Namibia (arriba) y en el Congo (abajo). Esta última muestra cómo los pigmeos doblan ramas para crear trampas en campamentos de caza.



Imagen de cómo podría haber sido la caza por una presa.

Figura 1. Página del libro de Historia de cuarto grado de Primaria (2011). Fuente: Daniel Alatorre Reyes, Amílcar Carpio Pérez, Lidia Leticia Osornio Manzano, Lorena Llanes Arenas y Carlos Alberto Reyes Tosqui, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2011, p. 23. Consulta con fines educativos, de difusión y no lucrativos.

té a alumnos de cuarto de primaria sobre la historia de los negros, alguno respondió: “Antes eran changos y comían carne cruda, mataban animales, agarraban las pieles de animales y se las ponían de ropa, iban a buscar piedras y las hacían cuchillos”. Cuando les insistí

si estaban hablándome sobre la historia de los negros, uno de ellos dijo: “De los negros que eran, que primero ellos eran así como changos y después crecieron así y se fueron formando en humanos” (entrevista colectiva con alumnos de cuarto grado, Morelos, 2013).

Es posible que estas ideas también circulen entre adultos de la localidad. Una señora me explicó: “Allá en Collantes<sup>46</sup> también hay otro detalle, hay gente que están como parecidos al mono. Que ve que la historia cuenta que, que según el ser humano fue evolucionando, que salió del chango, pues, ¿no? Entonces allí en Collantes hay personas que todavía no han terminado o no terminaron de evolucionar” (entrevista, 2013). Esta página (figura 1) permaneció sin cambios en los libros de Historia de los ciclos escolares 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. Fue eliminada en la edición de 2014-2015, aunque permanecen fotografías que asocian a africanos de piel oscura con los “antiguos nómadas”.<sup>47</sup> Estas representaciones racistas tienen hondas raíces históricas pues, tal como mostró Camila Díaz en otro capítulo de este libro, en el siglo XIX este tipo de ideas circulaban entre intelectuales tan significativos para el periodo como Carlos María de Bustamante.

Al hablar sobre la Conquista, el libro de Historia de cuarto grado de 2010 dice que los españoles vencieron a los indígenas por varios motivos, teniendo como aliada a “la viruela”. Esta enfermedad se relaciona con los

<sup>46</sup> Collantes es una localidad considerada afromexicana, ubicada en la Costa Chica de Oaxaca.

<sup>47</sup> Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, Primaria, SEP, México, 2014, p. 23.

africanos pues se indica que “cientos de mexicas murieron por una epidemia de viruela que había sido llevada a Tenochtitlan por indígenas caribeños y esclavos africanos de las tropas de Pánfilo de Narváez”.<sup>48</sup> Así, la participación de los africanos se reduce a la introducción de una enfermedad que generó una grave epidemia entre los indígenas, sin explicar el papel de los hombres de origen africano como conquistadores. De hecho, una imagen de ese libro representa el encuentro de Cortés con Moctezuma, pero no incluye a ningún afrodescendiente, a pesar de que en las representaciones del siglo XVI aparece un hombre de origen africano.<sup>49</sup>

En otros apartados del mismo libro de Historia se dice que en la Nueva España había tres grupos: los africanos, los españoles y los indígenas, y que los primeros fueron traídos como esclavos para trabajar en minas y haciendas azucareras;<sup>50</sup> en el libro de sexto se les menciona además como trabajadores domésticos,<sup>51</sup> pero no se indica que muchos también fueron libres. Esta omisión es relevante; durante un taller, una maestra explicó que, cuando los niños “negros” molestan a los “indios”, ella les recuerda que los “negros” vinieron como esclavos, para que así respeten a sus compañeros indígenas (taller, 2011).

<sup>48</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2010, p. 105.

<sup>49</sup> Véanse, por ejemplo, “Encuentro con Moctezuma” y “Recibimiento en Tlaxcala”, en Diego Durán, *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme*, Conaculta, México, 2002.

<sup>50</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2010, p. 124.

<sup>51</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Sexto grado. Material complementario*, Primaria, SEP, México, 2010, p. 22.

Dicho libro también tiene un error importante, pues dice que en 1553 había más de veinte mil africanos, lo que alarmó al virrey, quien prohibió la entrada de más de ellos.<sup>52</sup> El virrey no hizo tal cosa, y aun si lo hubiese hecho sabemos que llegaron muchas más personas de África durante los siguientes doscientos años, cuando menos.<sup>53</sup> Este error facilita que tanto maestros como alumnos perciban la presencia y contribuciones de esta población como insignificantes. Acerca de los chinos y japoneses se dice que “esporádicamente llegaban al territorio para hacer negocios”,<sup>54</sup> de modo que no sólo se oculta el hecho de que también fueron esclavizados, sino que se reduce su importancia.<sup>55</sup>

En el libro de Historia de cuarto grado de 2010 se encuentra una sección de dos páginas titulada “Temas para reflexionar”, dedicada a la vida de la población africana en la Nueva España. En ella se explica la diversidad de orígenes de los africanos en el virreinato y las labores que realizaron, así como sus contribuciones y herencias en la cultura popular, religión, magia, me-

<sup>52</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, 2010, SEP, México, p. 131.

<sup>53</sup> Esta información posiblemente esté basada en una carta en la que Luis de Velasco solicita al rey Felipe II lo siguiente: “Vuestra majestad mande que no se den tantas licencias para pasar negros, porque hay en esta Nueva España más de veinte mil y van en aumento y tantos podrían ser que pudiesen la tierra en confusión”. Gonzalo Aguirre Beltrán, *La población negra de México*, FCE, México, 1972, p. 206. Como puede notarse, lo que hace el virrey no es prohibir la entrada, sino solicitar que se reduzca la cantidad de licencias otorgadas.

<sup>54</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2010, p. 132.

<sup>55</sup> El libro del ciclo escolar 2014-2015 fue modificado, corrigiéndose la mayoría de estos errores e incluyendo más información. Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2014.

dicina tradicional, forma de hablar, cantos, cocina, etc. Se presenta información sobre Gaspar Yanga, quien dirigió un movimiento cimarrón muy importante en el siglo XVII. Además, se muestran fotografías de personas de origen africano de la actualidad.<sup>56</sup> En el libro de 2014, esta sección se sustituyó por una que se titula “El aporte asiático y africano a la cultura virreinal y en la actualidad”.<sup>57</sup> Lamentablemente, en ocasiones no hay tiempo para analizar este tipo de apartados que se consideran complementarios, pues la SEP dispone únicamente de una hora y media a la semana para la materia de Historia. Este corto tiempo en ocasiones es reducido al mínimo, o suspendido momentáneamente, para dar mayor espacio a español y matemáticas y así poder cumplir con los requerimientos de las pruebas nacionales estandarizadas.<sup>58</sup>

El libro de Historia de quinto grado de 2010, dedicado a la historia de México entre los siglos XIX y XXI, no incluye ninguna referencia a los afrodescendientes.<sup>59</sup> De manera similar, el libro de sexto de 2010 no incluye la historia de África. En dicho material se aborda el origen de la humanidad, las civilizaciones de Oriente y el Mediterráneo (incluyendo Egipto), Mesoaméri-

<sup>56</sup> Daniel Alatorre *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2010.

<sup>57</sup> Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2014, pp. 144-146.

<sup>58</sup> Desde 2008 la prueba Enlace evalúa Matemáticas y Español, y de manera complementaria se evaluó Ciencias (en 2008 y 2012), Formación Cívica y Ética (en 2009 y 2013), Historia (sólo en 2010) y Geografía (sólo en 2011). <[http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura\\_de\\_la\\_prueba/](http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/)>.

<sup>59</sup> Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Quinto grado*. Primaria, SEP, México, 2010.

ca y el Área Andina, así como la Edad Media en Europa y Asia, y finaliza con la época moderna. Sin embargo, la historia de África es completamente negada, y sólo aparece al hacerse referencia al surgimiento de los homínidos o cuando se aborda el tema de la esclavitud.<sup>60</sup> Al hablar de la prehistoria, para representar a los “primeros seres humanos” se muestra a un hombre de tez blanca haciendo fuego, cubierto desde la mitad de la espalda hasta arriba de las rodillas; en cambio, para representar la vida cotidiana de los “homínidos” aparecen varias personas de piel oscura en posiciones corporales de salvajismo y desnudos casi por completo.<sup>61</sup>

Tal como lo han señalado Paul Lovejoy y Ali Moussa, la creencia de que África es un continente sin historia y civilización se encuentra en la base de muchos prejuicios raciales que tratan de justificar la esclavización y la colonización.<sup>62</sup>

Esta misma visión está presente en los libros de texto de Historia del sistema de telesecundaria. La presen-

<sup>60</sup> Dicho libro reconoce que los europeos destruyeron violentamente parte de la cultura de los africanos al extraerlos de su continente como esclavos, y explica que la interacción entre personas de África, Asia, Europa y América dio dinamismo a la economía y enriqueció al mundo entero. Insiste también en que la llegada de los europeos representó para algunos una auténtica tragedia, por ejemplo, para los millones de africanos que fueron capturados y transportados a América como esclavos. Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Sexto grado*, Primaria, SEP, México, 2010, pp. 151 y 162.

<sup>61</sup> Carlos Alberto Reyes *et al.*, *Historia. Sexto grado*, SEP, México, p. 17.

<sup>62</sup> Paul Lovejoy y Ali Moussa, “New Directions in Teaching Slavery and the Slave Trade”, en Paul Lovejoy y Benjamin Bowser (eds.), *The Transatlantic Slave Trade and Slavery. New Directions in Teaching and Learning*, Africa World Press, Toronto, 2013, p. 2.

cia de los africanos y sus descendientes en México es minimizada y asociada constantemente a la esclavitud. Por ejemplo, en una línea del tiempo, las imágenes que se usan para representar a África muestran a una persona encadenada<sup>63</sup> y a otra siendo azotada.<sup>64</sup> En varias ocasiones se motiva a los estudiantes a pensar cómo habría sido la relación entre indígenas, europeos y africanos, pero se refieren a los africanos como “esclavos negros de África” o “esclavos africanos”,<sup>65</sup> de modo que siempre están asociados a la esclavitud. En otras ocasiones no se menciona a los africanos, sino sólo a los esclavos; por ejemplo, se dice que “la convivencia entre españoles, indígenas, esclavos y los nuevos grupos que surgieron de sus uniones, duró más de tres siglos”.<sup>66</sup>

Además, tanto en textos complementarios de sexto de primaria<sup>67</sup> como en libros de telesecundaria se muestran representaciones piramidales de la sociedad que reducen a los africanos y los afrodescendientes a los niveles más bajos. Estas visiones son falsas, pues si bien en la sociedad colonial había jerarquías, también había movilidad social. En el caso de la telesecundaria, se representa a esclavos africanos encadenados en la parte inferior, con los siguientes comentarios, “negros: Esclavos, trabajan en minas y plantaciones, principal-

<sup>63</sup> Oxana Pérez *et al.*, *Historia I. Volumen I*, Telesecundaria, SEP, México, 2007, pp. 20-21 y 102-103.

<sup>64</sup> Eunice Ayala *et al.*, *Historia II. Volumen I*, Telesecundaria, SEP, México, 2008, pp. 20-21.

<sup>65</sup> *Ibid.*, pp. 63 y 67.

<sup>66</sup> Oxana Pérez *et al.*, *Historia I. Volumen I*, SEP, México, p. 77.

<sup>67</sup> Daniel Alatorre Reyes *et al.*, *Historia. Sexto grado. Material complementario*, SEP, México, 2010, p. 22.

mente”, y “Las sociedades coloniales carecieron de movilidad social, es decir, ningún miembro de un grupo pudo pertenecer o gozar de los privilegios de otro”.<sup>68</sup>

En los libros de Historia de telesecundaria es posible identificar contradicciones en la información sobre las poblaciones afrodescendientes. Por un lado, se presenta a los africanos como negros y esclavos, en el escalafón más bajo de la sociedad y sin posibilidad de relacionarse con los indígenas y otros grupos sociales, y sin la oportunidad de movilidad social. Sin embargo, posteriormente se dice que su contribución fue de poca importancia pues no fueron la base económica de la Nueva España<sup>69</sup> y que los indígenas esclavizados tuvieron peores condiciones que ellos,<sup>70</sup> aun cuando en el mismo libro se dice que la esclavitud de los indios se prohibió tempranamente.<sup>71</sup> Desconozco la manera en que los maestros y los alumnos de telesecundaria se enfrentan a estas contradicciones.

Sobre la presencia de los africanos y sus descendientes en México también hay contradicciones importantes. Por ejemplo, se dice que a mediados del siglo XVI había tres millones de indios y 35 000 españoles y esclavos;<sup>72</sup> se añade que en pocas haciendas hubo afri-

<sup>68</sup> Oxana Pérez et al., *Historia I. Volumen I*, SEP, México, pp. 77 y 79.

<sup>69</sup> Eunice Ayala et al., *Historia II. Volumen I*, Telesecundaria, SEP, México, 2008, p. 113.

<sup>70</sup> “Muchos vivieron en mejores condiciones que los indígenas esclavizados durante los procesos de conquista”; en Eunice Ayala et al., *Historia II. Volumen I*, SEP, México, p. 113.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 51 y 61. Véase también Oxana Pérez et al., *Historia I. Volumen I*, SEP, México, p. 63.

<sup>72</sup> Eunice Ayala et al., *Historia II. Volumen I*, SEP, México, p. 71.

canos trabajando porque eran muy costosos,<sup>73</sup> pero en la siguiente página se dice que indígenas, mestizos y descendientes de esclavos trabajaron juntos en las haciendas.<sup>74</sup> A pesar de ello, algunas hojas después se asegura que en el norte de la Nueva España trabajaron inmigrantes blancos, mestizos, asiáticos y esclavos africanos, pero estos últimos “en menor medida”,<sup>75</sup> si bien inmediatamente después se explica que había más mestizos y mulatos que indígenas y españoles en esa región.

Los indígenas son presentados como personas débiles, mientras que los africanos como más fuertes que ellos. Éste fue un argumento utilizado durante el siglo XVI para promover la esclavitud de los africanos, y en textos de telesecundaria se reproduce esta idea.<sup>76</sup> Por ejemplo, se dice que los esclavos africanos fueron llevados a las minas para realizar las labores pesadas que los indígenas no podían efectuar.<sup>77</sup> De esta manera, los indígenas son reputados incapaces y los africanos se asocian repetidamente a las tareas más pesadas. El estereotipo de la fuerza atribuida a los “negros” también está presente en ciertos libros de primaria. Una maestra de ese nivel de Morelos explicó: “A los negros se les trataba como esclavos, ¿por qué? Porque tenían más fuerza, porque eran más altos” (enero, 2013).

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>76</sup> Ben Vinson III, “La historia del estudio de los negros en México”, en Ben Vinson III y Bobby Vaughn, *Afroméxico*, FCE / CIDE, México, 2004, p. 26.

<sup>77</sup> Oxana Pérez et al., *Historia I. Volumen I*, SEP, México, p. 78.

En el libro de Geografía de cuarto grado de primaria de 2010 se incluye información interesante sobre los afromexicanos, con la finalidad de ejemplificar cómo puede hacerse un proyecto de investigación. Se ve a los afromexicanos como un grupo étnico olvidado y se explica que han sido parte de México por muchos años pues llegaron durante el periodo virreinal y fueron esclavizados.<sup>78</sup> Se dice que se les ha tratado como un grupo invisible que no es considerado en el censo de población. El reconocimiento de este olvido y esta invisibilización es muy positivo, y sorprende que se haya enunciado. Más adelante se presentan algunas de las contribuciones de esta población a México, sobre todo musicales. De hecho, el objetivo de este proyecto es estudiarlos “con el propósito de darlos a conocer como una etnia cuyas costumbres y manifestaciones enriquecen nuestra cultura”.<sup>79</sup> A pesar de ello, no se hizo mención de los africanos y sus descendientes en la unidad sobre la diversidad de la población mexicana de ese mismo libro. En 2014 este apartado se eliminó y se sustituyó por uno que habla sobre la contaminación del agua.<sup>80</sup>

En el libro de Geografía de quinto grado se presenta a los “negros” como una minoría de origen extranjero, a pesar de que han estado en este territorio desde antes de que México se constituyera como un país, tal como se observa a continuación:

<sup>78</sup> Lourdes Romero *et al.*, *Geografía. Cuarto grado, Primaria*, SEP, México, 2010, p. 165.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>80</sup> Lourdes Romero *et al.*, *Geografía. Cuarto grado, Primaria*, SEP, México, 2014.

Dentro de cada uno de estos grupos existen muchas variaciones que favorecen la riqueza cultural del mundo, por ejemplo, sólo en México existen 62 grupos étnicos indígenas que hablan una lengua propia, no obstante, en comparación con la población total del país, representan menos de un 8%, por lo que son considerados minorías culturales; al igual que algunos grupos de origen extranjero, como los menonitas, los judíos, los negros y los asiáticos, que no llegan a ser más del 1% de los mexicanos.<sup>81</sup>

Presentarlos como un grupo de tamaño tan reducido limita su importancia, y no queda claro por qué no se habla de africanos o afrodescendientes. ¿Quiénes son los “negros”? ¿Acaso se consideró en un mismo grupo a personas de distintos países y continentes sólo por el color de su piel? Los asiáticos fueron agrupados por tener un origen continental común, los menonitas por su origen étnico, los judíos por su origen étnico y religioso; ¿qué criterio se siguió para agrupar a los “negros”? Ello fomenta la idea de que en el caso de estas poblaciones, el color de la piel es más importante que el origen continental, nacional, étnico o religioso, además de perpetuarlos como extranjeros.

### Reflexiones finales

El Estado es educador, decía Gramsci, y anunciaba que “todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto ti-

<sup>81</sup> Sheridan González *et al.*, *Geografía. Sexto grado, Primaria*, SEP, México, 2010, p. 103.

po de civilización y de ciudadano (y por consiguiente de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras".<sup>82</sup> Como he mostrado, el Estado mexicano, a través de su Secretaría de Educación Pública, crea y mantiene ciudadanos ignorantes acerca de las contribuciones de las poblaciones de origen africano, promueve una convivencia racializada y difunde una ideología que enaltece al mestizo y diluye la diversidad cultural.

En los materiales educativos que la SEP obliga a utilizar abundan los silencios acerca de las poblaciones africanas y afrodescendientes. La historia de África es borrada y su diversidad cultural es completamente negada. Se fomenta la asociación entre los africanos y un estado primitivo del ser humano, un nivel atrasado de evolución biológica. Además, se reproduce la idea de que las razas humanas existen, en particular la "raza negra".

Cuando se hace referencia a las personas de origen africano en la Nueva España, se pasa por alto su diversidad cultural, social y económica, reduciéndolas a "negros" y "esclavos". Sus aportaciones sociales, culturales, económicas y políticas se limitan a la experiencia de la esclavitud, sin siquiera tener la precaución de explicar adecuadamente en qué consistía esta práctica y las formas que tuvieron de conseguir la libertad. Se reproduce el estereotipo racista de que esas poblaciones eran más fuertes y que realizaron sólo los trabajos

<sup>82</sup> Antonio Gramsci, *op. cit.*, 1985, p. 58.

más pesados, sin reconocer la importancia de sus conocimientos en la producción de cultivos y en el manejo de animales que no se conocían en América. Por ello, no sorprende que estos mismos problemas se reproduzcan en la cotidianidad escolar donde se ha realizado trabajo de campo.

En general, los docentes de las localidades afroamericanas de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca conciben a los niños con quienes trabajan como parte de una "raza" definida en lo fenotípico y lo cultural, y en ocasiones atribuyen a esa "raza" comportamientos y características particulares. Algunos los consideran "rebeldes", "conflictivos" y, en casos excepcionales, "tontos" y "flojos". La mayoría saben poco sobre su historia, de modo que suelen subrayar la asociación entre lo negro y la esclavitud, reduciendo la historia de África y de los afrodescendientes a ella. Algunas de las ideas que se reproducen en los libros de texto de la SEP —y que ciertos docentes aceptan y defienden— provienen del siglo XIX y se sitúan claramente dentro del racismo pseudocientífico.

No obstante, en mi experiencia, la mayoría de los profesionales de la educación están abiertos a escuchar los hallazgos históricos, antropológicos y biológicos acerca de las poblaciones con las que trabajan, pero pocas veces tienen los recursos necesarios. Por ello, resulta urgente corregir y ampliar los libros de texto, y proveer a los docentes de los materiales requeridos para que puedan mostrar las contribuciones de los africanos y los afrodescendientes en la historia de México, así como la presencia de afroamericanos en la actuali-

dad. Es apremiante realizar campañas de sensibilización y talleres para docentes, directores y supervisores que expliquen claramente qué es el racismo, por qué las razas no existen, cómo puede entenderse y enseñarse la diversidad cultural, y cuáles han sido las contribuciones pasadas y presentes de la población de origen africano en México. De otro modo, se corre el riesgo de que los maestros terminen siendo “guardianes” del racismo y “vehículos del aprendizaje discriminatorio”,<sup>83</sup> muchas veces sin que ésa sea su intención.

Ser maestro es un trabajo arduo debido a la habilidad pedagógica requerida, el tiempo necesario para la planificación de las clases, la cantidad de alumnos a cargo, las deficientes condiciones materiales y, en ocasiones, el poco apoyo de los padres o tutores, así como el escaso valor social que se otorga a su labor. A ello hay que sumar la obligación de cumplir con evaluaciones estandarizadas que muchas veces se encuentran alejadas de su realidad social; las presiones de grupos nacionales y regionales que los colocan en el centro de disputas políticas, y las serias amenazas a sus derechos laborales propias de políticas neoliberales. Por lo tanto, es importante lograr que la culpa no recaiga exclusivamente sobre los profesores, sino que el Estado educador en su conjunto reconozca su responsabilidad y demuestre voluntad política para romper el círculo vicioso del racismo y la ignorancia que aún pesa sobre la afrodescendencia en México.

<sup>83</sup> Yuri Escalante, *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*, Conapred, México, 2019, p. 41.

Es pertinente cerrar este trabajo relatando las experiencias que hemos tenido con autoridades educativas al buscar cambiar los contenidos de estos materiales, para comprender mejor cómo el racismo institucional obstaculiza las acciones individuales que buscan detener aquel círculo vicioso. Al respecto, es importante decir que he presentado los resultados de estas investigaciones en ponencias, conferencias y talleres para maestros, así como ante trabajadores y autoridades de la SEP directamente relacionados con la elaboración de planes y programas de estudio, y con la producción de materiales interculturales. Esto último ha tenido la intención explícita de lograr modificar los contenidos que —como hemos visto— pueden considerarse equivocados, parciales o incluso abiertamente racistas. Diversas reuniones tuvieron lugar en 2012, 2013, 2014 y 2015 gracias al apoyo —y con la presencia— de María Elisa Velázquez<sup>84</sup> y Gabriela Iturralde.<sup>85</sup>

En dichas ocasiones se expusieron estos resultados y se hizo entrega de insumos básicos relacionados con esta temática. Además, en 2015, María Elisa Velázquez y yo elaboramos un documento con lineamientos y criterios básicos para la producción de planes, programas y libros de texto. Las personas que nos recibieron estuvieron interesadas pero advirtieron las dificultades de lograr modificaciones, casi siempre subrayando la esca-

<sup>84</sup> Titular del Programa Nacional de Investigación “Afrodescendientes y Diversidad Cultural” del INAH y, hasta hace poco, presidenta del Comité Científico Internacional La Ruta del Esclavo de la UNESCO.

<sup>85</sup> Integrante del Programa Nacional de Investigación “Afrodescendientes y Diversidad Cultural” del INAH.

sez de recursos y la pesadez de la inercia y la burocracia institucionales. En la primera reunión explicaron que cada sexenio presidencial hay cambio de personal y que ellos muy pronto saldrían, así que nos recomendaron regresar una vez que el nuevo presidente de la República hubiera asumido su cargo y realizado los cambios correspondientes. En los años siguientes recurrimos a otra instancia de la SEP y establecimos comunicación con personas comprometidas en la materia; sin embargo, después de varias reuniones y de entregar insumos para la modificación de los libros de texto, estos procesos de negociación se vieron interrumpidos debido a un inesperado cambio de personal, lo que nos obliga a comenzar nuevamente todo el proceso de inducción y comunicación con la lejana esperanza de que rinda frutos.

Además de ello, es importante subrayar que ni las reuniones sostenidas desde 2012, ni la entrega de documentos y publicaciones sobre el tema en los tres años siguientes, ni tampoco la denuncia de los contenidos erróneos en notas periodísticas<sup>86</sup> han logrado un cambio sustantivo en los libros de texto. Estas dinámicas

<sup>86</sup> Natalia Gómez Quintero, "Ven discriminación en libros de la SEP", *El Universal*, Sección Nación, México, 26 de febrero de 2012, p. A11; Juan Noé Fernández Andrade, "En el Oído", *El Heraldo de Saltillo*, en <[www.elheraldodesaltillo.mx/opinion/p2\\_articleid/48906](http://www.elheraldodesaltillo.mx/opinion/p2_articleid/48906)>, 28 de febrero de 2012; Raúl Linares, "Libros de la SEP con mensajes de discriminación racial", *Revolución Tres Punto Cero*, en <<http://revoluciontrespuntocero.com/libros-de-la-sep-con-mensajes-de-discriminacion-racial/>>, 21 de febrero de 2014; Masferrer León, Cristina Verónica, "El racismo en contextos escolares de México", *La Jornada del Campo*, suplemento informativo de *La Jornada*, Tema: Afrodescendientes, 18 de octubre de 2014, núm. 85, año 8, p. 15.

son un claro ejemplo de la manera en que opera el racismo institucional y estructural, el cual —tal como explica Eduardo Restrepo— "se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de reproducir desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas".<sup>87</sup>

## Referencias

### Fuentes

#### Libros de texto de Primaria

##### Primer grado

- Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Primer grado*, SEP, México, 2012.
- Martínez Luna, María del Rosario, Guillermina Rodríguez Ortiz, Octavio Isario Guzmán, Ignacio Cordero Valentín y David Alejandro Valdés Toledo. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Primer grado*, SEP, México, 2010.
- Oros Luengo, Martha Judith, Aurora Consuelo Hernández Hernández, María de la Luz Camarena Palacios Macedo, Hilda Edith Pelletier Martínez, Elizabeth Rojas Samperio, Erika Margarita Victoria Anaya, Luz América Viveros Anaya, Denysse Itzala Linares Reyes. *Español. Primer grado*, SEP, México, 2010.

<sup>87</sup> Eduardo Restrepo, *op. cit.*, p. 188.

*Segundo grado*

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*, SEP, México, 2010.

Martínez Luna, María del Rosario, Guillermina Rodríguez Ortiz, Octavio Isario Guzmán, Ignacio Cordero Valentín y David Alejandro Valdés Toledo. *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Segundo grado*, SEP, México, 2010.

Oros Luengo, Martha Judith, Aurora Consuelo Hernández Hernández, Elizabeth Rojas Samperio, Hilda Edith Pelletier Martínez, Luz América Viveros Anaya, Erika Margarita Victoria Anaya, María de la Luz Camarena Palacios Macedo. *Español. Segundo grado*, SEP, México, 2010.

*Tercer grado*

Alcántara, Irasema, Ricardo Javier Garnica Peña, Laura Diana López Ascencio, María de Lourdes Villaseñor Bello, Estela Roselló Soberón, Rafael Antonio Ruiz Torres y Valeria Sánchez Michel. *La entidad donde vivo. Distrito Federal. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Tercer grado*. México: SEP, 2010.

Bahena, María Guadalupe y Carlos Gallardo. *La entidad donde vivo. Morelos. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Cruz Jiménez, Crisóforo Mario, Carlos Gallardo Moreno, Éric Francés Salgado, Jorge Luis Godínez Basilio, Rogelio Gutiérrez Vázquez, Rogelio Galán López, Nati-

vidad Adame Abarca, Mónica Basilio Témelo, Leonor Martínez Moran, Edwis Alberto Medina Guerrero, Irma Camilo Trujillo, Francisco Javier Gómez Ángel y Hermes Montes Bello. *La entidad donde vivo. Guerrero. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Geller Corona, Sarah Bak y Arturo Curiel Ballesteros. *La entidad donde vivo. Puebla. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Maldonado Jiménez, Melchor, Blanca Delia Covarrubias, Daniel Francisco Sánchez Vargas y María Guadalupe Valdez Escobedo. *La entidad donde vivo. Coahuila. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Sumano Sánchez, Esteban (primero, segundo, tercero y quinto bloques) y María Evelia Basurto López (primer bloque). *La entidad donde vivo. Oaxaca. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Velasco Toro, José Manuel, Joaquín González Aranzazú González Hernández, Rigoberto Morales Landa, Patricia Rivera Flores, Fernando Sánchez Fernández. *La entidad donde vivo. Veracruz. Tercer grado*, SEP, México, 2012.

Viveros Anaya, Luz América, Erika Margarita Victoria Anaya, Hilda Edith Pelletier Martínez, Elizabeth Rojas Samperio, Martha Judith Oros Luengo, Aurora Consuelo Hernández Hernández, María de la Luz Camarena Palacios Macedo. *Español. Tercer grado*, SEP, México, 2010.

*Cuarto grado*

Alatorre, Daniel, Lidia Osornio, Amílcar Carpio, Lorena Llanes, y Alberto Reyes. *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2010.

Alatorre Reyes, Daniel, Amílcar Carpio Pérez, Lidia Leticia Osornio Manzano, Lorena Llanes Arenas y Carlos Al-

berto Reyes Tosqui. *Historia. Cuarto grado*, SEP, México, 2011.

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Cuarto grado*, SEP, México, 2011.

Reyes, Carlos Alberto, Amílcar Carpio, Lidia Osornio, Daniel Alatorre, Lorena Llanes. *Historia. Cuarto Grado. Primaria*, SEP, México, 2014.

Rojas Samperio, Elizabeth, Hilda Edith Pelletier Martínez, Erika Margarita Victoria Anaya, Luz América Viveros, Aurora Consuelo Hernández Hernández y Martha Judith Oros Luengo. *Español. Cuarto grado*, SEP, México, 2010.

Romero, Lourdes, Alejandra Acosta y Sheridan González. *Geografía. Cuarto grado*, SEP, México, 2010.

Romero Ocampo, María de Lourdes, María Alejandra Acosta García, Sheridan González Martínez, Luis Reza Reyes y Salvador Yolocuauhtli Vargas Rojas. *Geografía. Cuarto grado*, SEP, México, 2014.

#### Quinto grado

Acosta Alejandra, Sheridan González, Lourdes Romero, Luis Reza y Araceli Salinas. *Geografía Quinto Grado*, SEP, México, 2012.

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Quinto grado*, SEP, México, 2010.

Reyes, Carlos Alberto, Lorena Llanes, Lidia Osornio, Amílcar Carpio, Daniel Alatorre, Mario Rafael Vázquez, Sergio Miranda. *Historia. Quinto grado. Primaria*, SEP, México, 2010.

Victoria Anaya, Erika Margarita, Luz América Viveros, Virginia Tenorio, Elizabeth Rojas Samperio, Martha Judith Oros Luengo, Hilda Edith Pelletier Martínez, María de la Luz Camarena Palacios. *Español. Quinto grado*, SEP, México, 2010.

#### Sexto grado

Alatorre, Daniel, Amílcar Carpio, Lorena Llanes, Lidia Osornio y Alberto Reyes. *Historia. Sexto grado. Material complementario*, SEP, México, 2010.

Álvarez Lilian, Patricia Ávila, Bulmaro Reyes, Valentina Cantón, Adriana Corona, María Juárez y Norma Romero. *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*, SEP, México, 2010.

González, Sheridan, Lourdes Romero, Alejandra Acosta y Luis Reza. *Geografía. Sexto grado*, SEP, México, 2012.

Reyes, Alberto, Lorena Llanes, Lidia Osornio, Amílcar Carpio, Daniel Alatorre y Rafael Vázquez. *Historia. Sexto grado. Primaria*, SEP, México, 2010.

Rojas Samperio, Elizabeth, Hilda Edith Pelletier Martínez, Virginia Tenorio Sil, Erika Margarita Victoria Anaya, Luz América Viveros, Martha Judith Oros Luengo y María de la Luz Camarena Palacios Macedo. *Español. Sexto grado*, SEP, México, 2010.

#### Libros de texto de Secundaria y Telesecundaria

Ayala, Eunice, Oxana Pérez, Esther López-Portillo, Angélica Portillo, Susana García, y Lorena Pérez. *Historia II. Volumen I. Telesecundaria*, SEP, México, 2008.

. *Historia II. Volumen II. Telesecundaria*, SEP, México, 2008.

García, Tomás, Javier Anaya, Blanca Gayosso, José López y Gustavo Orozco. *Historia I. Secundaria*, Larousse, México, 2008.

Pérez, Oxana, Susana García, Angélica Portillo, Eunice Ayala y Esther López-Portillo. *Historia I. Volumen I. Telesecundaria*, SEP, México, 2007.

Rico, Rosario, Margarita Ávila y Cristina Yarza. *Historia universal I. Secundaria*, Santillana, México, 2006.

Programas, planes e información oficial de la SEP

Mapa curricular para la educación secundaria, *Diario Oficial*, 26 de mayo de 2006.

Rodríguez, Leopoldo y Noemí García. *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, SEP, México, 2009.

Secretaría de Educación Pública. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, SEP, México, 2010. Consultado septiembre 2015, en: <dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales\_cifras\_2009\_2010.pdf >

Secretaría de Educación Pública. *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2013-2014*, SEP, México, 2014. Consultado en enero 2016, en: <fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica\_e\_indicadores/principales\_cifras/principales\_cifras\_2013\_2014.pdf.>

Trabajo de campo

*Talleres con docentes de Guerrero y Oaxaca (diversas localidades)*  
—“Afrodescendientes en los libros de texto de la SEP”. Enero de 2011, Oaxaca. Asistentes: nueve docentes.

—“Afrodescendientes en los libros de texto de la SEP”. Enero de 2011, Guerrero. Asistentes: 17 docentes.

—“Educación y Afromexicanos. Historia, Cultura y discriminación”. Noviembre de 2012, Guerrero, asistentes: siete docentes.

—“Educación y Afromexicanos. Historia, Cultura y discriminación”. Noviembre de 2012, Guerrero, asistentes: 10 docentes.

—“Educación y Afromexicanos. Historia, Cultura y discriminación”. Noviembre de 2012, Guerrero, asistentes: 21 docentes.

*Etnografía escolar en las siguientes escuelas (2012-2013)*

—Escuela Emiliano Zapata, Morelos, Santa María Huazolotitlán, Oaxaca.

—Escuela La Corregidora, Morelos, Santa María Huazolotitlán, Oaxaca.

—Escuela Ignacio Manuel Altamirano 1, Cuajinicuilapa, Cuajinicuilapa, Guerrero.

—Escuela Ignacio Manuel Altamirano 2, Cuajinicuilapa, Cuajinicuilapa, Guerrero.

—Escuela Salvador Añorve, Cuajinicuilapa, Cuajinicuilapa, Guerrero.

*Entrevistas (2012-2013)*

—Escuela Emiliano Zapata: Angustia Torres (1er grado), Hermenegildo Albino Cruz (2º grado), María Leonor Jiménez Hernández (3er grado), Vicente López Carmona (4º grado), Sandra Ventura (5º grado) y Juan Méndez Mendoza (6º grado). Director: Israel Reyes Larrea.

—Escuela La Corregidora: Marisela Gómez Aguilar (2º grado), Norma Cruz Flores (2º grado), Guadalupe (3er grado), Noel Morales (4º grado), Lomelí (5º grado), Marisol Gómez Nicolás (5º grado) y Miguel Ángel Pe-láez Javier (6º grado). Director: Fernando Jiménez.

### Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *La población negra de México*, FCE, México, 1972.
- Ballesteros Páez, María Dolores, *El presente del pasado y la construcción de identidad(es). Continuidades y cambios en la producción de los libros de texto de historia de México de Educación Secundaria (1993-2012)*, tesis de doctorado, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, 2014.
- Balsas, María Soledad, "Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario", *Estudios Sociológicos*, vol. XXIX, núm. 86, mayo-agosto de 2011, Col-mex, México, pp. 649-686, disponible en <www.redalyc.org/pdf/598/59823584009.pdf>.
- Billig, Michael, "Racismo, prejuicios y discriminación", en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, vol. II, Paidós, Barcelona, 1985, pp. 575-600.
- Blum-Kulka, Shoshana, "Pragmática del discursos", en Teun van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso*, Gedisa, Barcelona, 2000, pp. 67-100.
- Calsamiglia, Helena, y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.

- Castillo, Elizabeth, "La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana", *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, 2011, UPN, pp. 61-73, disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/779/751>.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), *Informe final de la consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México*, CDI, México, 2012.
- Durán, Diego, *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme*, Conaculta, México, 2002.
- Escalante, Yuri, *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*, Conapred, México, 2019.
- Fernández Andrade, Juan Noé, "En el Oído", *El Heraldo de Saltillo*, en <www.elheraldodesaltillo.mx/opinion/p2\_articleid/48906>, 28 de febrero de 2012.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura, *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*, tesis de doctorado en pedagogía, UNAM, México, 2014.
- Gee, Paul, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, Routledge, Londres, 1999.
- Giddens, Anthony, *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press, 1986, pp. 5-14.
- Gnade, Jill Renee, *Raza, racismo y educación escolar en México*, tesis de doctorado en estudios latinoamericanos, UNAM, México, 2008.
- Gómez Quintero, Natalia, "Ven discriminación en libros de la SEP", *El Universal*, Sección Nación, México, 26 de febrero de 2012, p. A11.
- Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Barcelona, 1981.

- , “La hegemonía como relación educativa”, en María de Ibarrola (ed.), *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP, México, 1985.
- Hall, Stuart, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich [eds.]), Instituto Pensar / Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruanos / Universidad Andina Simón Bolívar / Envió Editores, Popayán, 2010.
- Hering Torres, Max (2007), “Raza: variables históricas”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 26, abril, Bogotá, pp. 16-27.
- Hoffmann, Odile, “Entre etnicización y racialización: los avatares de la identificación entre los afrodescendientes en México”, en Alicia Castellanos (coord.), *Racismo e identidades. Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas*, UAM, México, 2008, pp. 163-176.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Encuesta intercensal 2015*, INEGI, México, 2015. Disponible en <[www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015)>.
- Linares, Raúl, “Libros de la SEP con mensajes de discriminación racial”, *Revolución Tres Punto Cero*, en <<http://revoluciontrespuntocero.com/libros-de-la-sep-con-mensajes-de-discriminacion-racial/>>, 21 de febrero de 2014.
- Lovejoy, Paul, y Ali Moussa, “New Directions in Teaching Slavery and the Slave Trade”, en Paul Lovejoy y Benjamin Bowser (eds.), *The Transatlantic Slave Trade and Slavery. New Directions in Teaching and Learning*, Africa World Press, Toronto, 2013, pp. 1-12.
- Masferrer León, Cristina, “La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México”, en *Afrodescendencia. Aproximaciones con-*

- temporáneas de América Latina y el Caribe*, Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana, 2011, pp. 150-157.
- , *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano de la Ciudad de México*, INAH, México, 2013.
- , “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*, UNAM, México, 2014, pp. 141-158.
- , *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, 2014.
- , “El racismo en contextos escolares de México”, *La Jornada del Campo*, suplemento informativo de *La Jornada*, Tema: Afrodescendientes, 18 de octubre de 2014, núm. 85, año 8, p. 15.
- Molina Ludy, Virginia, “La ideología subyacente en la discriminación hacia los pueblos indios”, en Raquel Barceló, María Ana Portal y Martha Sánchez (coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional*, vol. II, UNAM / Plaza y Valdés, México, 1995, pp. 147-174.
- Portanteiro, Juan Carlos, “La hegemonía como relación educativa”, en María de Ibarrola (ed.), *Las dimensiones sociales de la educación*, SEP, México, 1985.
- Restrepo, Eduardo, *Intervenciones en teoría cultural*, Universidad del Cauca, Popayán, 2012.
- Van Dijk, Teun, “Racismo y discurso en América Latina: una introducción”, en Teun van Dijk (comp.), *Racismo y*

*discurso en América Latina*, Gedisa, Barcelona, 2007, pp. 21-34.

Velázquez, María Elisa, y Gabriela Iturralde, *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*, Conapred, México, 2012.

Vinson III, Ben, "La historia del estudio de los negros en México", en Ben Vinson III y Bobby Vaughn, *Afroméxico*, FCE / CIDE, México, 2004, pp. 19-73.

Worchel, Stephen, Joel Cooper, George Goethals y James Olson, *Psicología social*, Thomson, México, 2002.

### Páginas de internet

Conapred <[www.conapred.org.mx/](http://www.conapred.org.mx/)>:

SEP

<[basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf)>.

<[basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb)>.

<[telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/mision.php](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php)>.

<[telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/mision.php](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php) [www.dgpp.sep.gob.mx](http://www.dgpp.sep.gob.mx)>.

<[www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura\\_de\\_la\\_prueba/](http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/)>.

<[www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Vision\\_de\\_la\\_sep](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_sep)>.

<[www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Vision\\_de\\_la\\_sep](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_sep)>.