

La representación social de niños de una localidad afroamericana de Oaxaca sobre las "personas negras".

Masferrer León, Cristina.

Cita:

Masferrer León, Cristina (2017). *La representación social de niños de una localidad afroamericana de Oaxaca sobre las "personas negras"* (Tesis de Licenciatura). UNAM, México, México.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.masferrer/15>

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



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>.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑOS
DE UNA LOCALIDAD AFROMEXICANA DE OAXACA
SOBRE LAS PERSONAS “NEGRAS”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

CRISTINA VERÓNICA MASFERRER LEÓN

DIRECTORA: DRA. ANGÉLICA LETICIA BAUTISTA LÓPEZ

REVISORA: DRA. CLAUDETTE DUDET LIONS

**COMITÉ: MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO
LIC. MARÍA GABRIELA ITURRALDE NIETO
DRA. CITLALI QUECHA REYNA**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi mamá y mi papá

A Alejandro con amor

A Claudia y Renato

A Cristina Santos Alemán

A Jordi, Kenia, Brenda y Sheila

A todas las niñas y los niños de El Potrero, Morelos y Cuajinicuilapa

A mi familia de Morelos

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. REPRESENTACIONES SOCIALES	19
1.1 Origen y definiciones conceptuales.....	20
1.2 Aspectos centrales de las representaciones sociales.....	23
1.3 Anclaje y objetivación: mecanismos del proceso de representación social .	27
1.4 Las representaciones sociales y la niñez.....	29
Comentarios.....	36
CAPÍTULO 2. PREJUICIO, DISCRIMINACIÓN Y RACISMO	39
2.1 De las categorías del pensamiento a los prejuicios	39
2.2 Prejuicios, estereotipos y estigmas	45
2.3 Discriminación.....	49
2.4 Racismo	52
Comentarios.....	57
CAPÍTULO 3. EL POTRERO Y LA POBLACIÓN AFROMEXICANA	59
3.1 Las poblaciones afrodescendientes.....	59
3.2 Historia y presente de la población afromexicana.....	62
3.3 La población afromexicana de la Costa de Oaxaca	70
3.4 El Potrero	77
Comentarios.....	92

CAPÍTULO 4. MÉTODO	97
4.1 Objetivo	97
4.2 Tipo de estudio.....	98
4.3 Participantes	100
4.4 Procedimiento	101
4.4.1 Actividades alternas con niñas y niños de El Potrero	103
4.4.2 Pinturas de “personas negras”	105
4.4.3 Entrevistas grupales	107
4.5 Análisis de contenido de entrevistas y pinturas	109
Comentarios.....	115
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	119
5.1 Pinturas.....	119
5.1.1 Preescolar.....	121
5.1.2 Primero y segundo de primaria.....	122
5.1.3 Tercero y cuarto de primaria.....	123
5.1.4 Quinto y sexto de primaria	125
5.2 Entrevistas grupales.....	126
5.2.1 Dimensiones, categorías y unidades de análisis identificadas a partir de las entrevistas grupales	128
Comentarios.....	136
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑOS SOBRE LAS PERSONAS “NEGRAS”	139
6.1 Preescolar, primero y segundo grado de primaria	139
6.2 Tercer y cuarto grado de primaria.....	147
6.3 Quinto y sexto grado de primaria	156
Comentarios.....	163
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	169
EPÍLOGO. PAUTAS PARA DISMINUIR EL PREJUICIO EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE LOCALIDADES AFROMEXICANAS SOBRE LAS “PERSONAS NEGRAS”	179

REFERENCIAS	185
Bibliografía y hemerografía.....	185
Fuentes documentales.....	195
Leyes y constituciones.....	195
Sitios de Internet.....	195
Videos.....	196
ANEXOS	197
ANEXO 1. Descripción de pinturas (preescolar).....	197
ANEXO 2. Descripción de pinturas (1º y 2º de primaria).....	198
ANEXO 3. Descripción de pinturas (3º y 4º de primaria).....	202
ANEXO 4. Descripción de pinturas (5º y 6º de primaria).....	209
ANEXO 5. Marcación para la transcripción de entrevistas.....	213
ANEXO 6. Transcripción de la entrevista grupal 1.....	214
ANEXO 7. Transcripción de la entrevista grupal 2.....	221
ANEXO 8. Transcripción de la entrevista grupal 3.....	232
ANEXO 9. Representación social sobre las personas negras de acuerdo al grado escolar de los niños de el potrero.....	237

AGRADECIMIENTOS

Quiero iniciar agradeciendo a todas las personas de El Potrero, de José María Morelos, de Cuajinicuilapa y de otros pueblos de la hermosa Costa Chica de Oaxaca y Guerrero. Gracias por abrirme siempre las puertas tan cálidamente y enseñarme todo lo que no sería posible en un aula; por compartir conmigo tanto. Sin ustedes esta tesis no hubiera sido posible.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser un espacio histórico de estudios y por mantenerse pública y autónoma, pero sobre todo por abrirme las puertas a la psicología.

Al Instituto Nacional de Antropología e Historia, en particular al Programa Nacional de Investigación “Etnografía de las Regiones Indígenas de México” (CNAN-INAH) y al equipo Oaxaca, agradezco el apoyo académico y económico para realizar trabajo de campo.

Agradezco especialmente a todos mis profesores de la Facultad de Psicología, porque siempre aprendí algo de ustedes, aun cuando por espacio no mencione a cada uno. Gracias también a mis profesores de la ENAH y del CIESAS, porque esta tesis tampoco hubiera sido posible sin ustedes.

Agradezco a las organizaciones de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, en particular, a AFRICA AC, México Negro AC, la Casa del Pueblo de Morelos, El Taller Cultural Cimarrón, Ecosta Yutu Cuii y EPOCA AC. La unión hace la fuerza; la diversidad de ideas enriquece.

A Florecer Casa Hogar, por recibirme siempre con amabilidad. Gracias a los niños, niñas y adolescentes, y especialmente a Cecilia Morales y Ana María Monroy.

Agradezco al Programa Nacional de Investigación “Afrodescendientes y Diversidad Cultural” (CNAN-INAH) y a su coordinadora, María Elisa Velázquez, por permitirme ser parte, por su apoyo y por colaborar en mi formación.

Mi gratitud al Proyecto Internacional “Afrodesc. Afrodescendientes y esclavitudes: dominación, identificación y herencias en las Américas (siglos XV-XXI)”, porque con ellos aprendí otra visión acerca de lo negro en México. En especial, agradezco a Elisabeth Cunin y a Odile Hoffmann por enseñarme tanto siempre.

Gracias a la “Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina” y a su coordinadora, Olivia Gall, por permitirme ser parte y apoyarme para seguir aprendiendo cómo erradicar el racismo.

Al Proyecto PAPIIT “Estudios afroamericanos. Aportes africanos a las culturas de nuestra América”, en especial a Jesús Serna, gracias por sus enseñanzas en estos seminarios, coloquios, en el aula y también en campo.

A Angélica Bautista, todo mi agradecimiento por dirigir esta tesis, dedicando tiempo a su lectura y aportes sumamente valiosos a la misma. Por guiarme en todo momento, con paciencia, y por asegurarte de que me esforzara en hacer un mejor trabajo, mi mayor gratitud.

A Cecilia Morales, gracias por enseñarme tanto sobre tantas cosas, abriste para mí el camino de la psicología educativa y las puertas de la generosidad con niñas, niños y adolescentes; aprendizaje significativo, situado y humanista.

Agradezco a Citlali Quecha por la detallada revisión de la tesis y por tus valiosas contribuciones para apuntalar la investigación. Gracias por tu compañerismo, amabilidad y gran profesionalismo, así como por compartir conmigo el mundo de niñas y niños.

A Gabriela Iturralde, agradezco la minuciosa lectura y los aportes que hiciste a esta tesis. Gracias también por tu profesionalismo, compañerismo y por compartir la pasión de la lucha contra el racismo.

A Claudette Dudet, gracias por la revisión del proyecto y de la tesis, así como por tu apertura y constante amabilidad.

A Luzma Javiedes, mi mayor gratitud por impulsarme a hacer mi tesis y no soltarme nunca. Gracias por adentrarme al mundo de la Psicología Social.

Mi mayor agradecimiento a María Elisa Velázquez, por enseñarme tanto sobre las poblaciones afrodescendientes y afro mexicanas. Por inspirarme siempre, por tu confianza, tus sonrisas, tu honestidad y tu firmeza para erradicar el racismo.

A Emily Itto, agradezco su lectura de mis primeros proyectos de titulación, aunque después haya tenido que cambiar de rumbo.

A Paloma Escalante, gracias por tu confianza y por compartir conmigo la docencia y el mundo de niñas, niños y adolescentes.

Agradezco a Carime Hagg, por permitirme ser parte de su programa de formación profesional iniciándome en la psicología educativa en la práctica.

Agradezco a Leopoldo Trejo por hacerme parte del equipo Oaxaca donde seguí aprendiendo a investigar, escribir y a trabajar en equipo; gracias también por escucharme y valorar mis opiniones.

Por enseñarme a investigar e incidir al mismo tiempo, agradezco a *Afrodescendencias en México Investigación e Incidencia AC*.

Agradezco a Cristina Santos Alemán, y a Jordi, Fabián y Lesli, por recibirme en su casa y prestarme su cuarto y su ventilador, además de compartir todo su tiempo, sus deliciosos alimentos y la diversión de las maquinitas.

Gracias a Ana y Lorenzo de los Santos, por abrir su casa para mí, platicar conmigo y compartir su deliciosa comida.

A Hilario y Martín Alemán por sus pláticas, por llevarme a los papayales y presentarme a su familia en El Potrero. No hubiera llegado sin ustedes.

A María Princesa Corcuera Toscano y Kenia Figueroa Corcuera, gracias por las pláticas y por animarme a dar los anuncios con mucha más energía.

Agradezco a Etelberto Luna Torres, Honoria García Habana y toda su familia por conversar acerca de la historia del pueblo y por permitirme grabar su música para los programas de radio. Un reconocimiento muy especial al grupo musical Mar y Estrella, son la historia viva de una cultura maravillosa.

Agradezco a todas las niñas y los niños de El Potrero que platicaron conmigo y compartieron juegos, pinturas, sonrisas y conocimientos sobre su pueblo y sobre las personas negras, así como a las y los niños de José María Morelos, Cuajinicuilapa y otras localidades de la Costa de Oaxaca y Guerrero. De El Potrero, gracias a Abad Iván Torres de Luna, Adriana Taideth de los Santos, Aimee, Alexis, Alma Janeth Cota Silva, Alondra Inés Ibarra Santos, Álvaro Saidel, Ángel Gabriel, Braulio, Brenda Herrera Luna, Carlos, Concepción Michel Cortés Manenchi, Dael Mateo García, Damaris Cortés Manenchi, Daniela Carro López, Edmin Torres Canceco, Emanuel, Eriberto Camacho Rojas, Esteban Herrera Luna, Fredi José García Cortés, Gabriel Martínez Medrano, Humberto García, Isaías García Rodríguez, Jesús Javier, Jimena, Jordi Josué Santos Alemán, Jorge Torres, Jorge Vásquez García, José Armando Fuentes Ibarra, José Luis Torres Bacho, José Manuel, José Ramón Carro López, José Luis García, Karla Daletsy Corcuera Rodríguez, Karla Isbeidy, Kenia Megan Figueroa Corcuera, Lucero, Luis Antonio Ibarra Santos, Luis, Magdalena Santiago, Manuel, Mireya Torres Bacho, Nelson, Oscar, Ruth Esther Saldaña Serrano, Sheila Ailed Torres Canseco, Silva Terraza, Víctor Santos López, Vladimir Lisandro Torres Hernández, William y todos aquellos que por error no menciono aquí.

A la familia Torres Bacho, gracias por prestarnos agua para los talleres de pintura y por sus pláticas.

Mi gratitud a Abigail Morales Peña, porque al tiempo que fuiste mi alumna me permitiste aprender. Gracias por acompañarme a la Costa durante la realización del trabajo de campo en que se basó esta tesis, así como por tu valiosa compañía con los niños durante los talleres; y también por resistir el calor, las caminatas y el temor a la chikungunya.

Agradezco especialmente a Israel Reyes Larrea, Angustia Torres y su familia, por las enseñanzas, por recibirme cálidamente y abrir el camino de la Costa.

A Sergio Peñaloza y su familia, un agradecimiento especial por recibirme, por enseñarme tantas cosas y por abrir las puertas de la Costa para mí.

Agradezco a Aquilina, Pedro Raymundo, Juliana, Vero, Silvina, Betillo, Fé y Pepe, por sus pláticas, sus risas y su exquisita comida, pero sobre todo por adoptarme con cariño y ser mi familia de la Costa.

A Germán, por ayudarme a construir mi propio mundo, por escucharme y tener palabras, abrazos y sonrisas siempre listos para mí, muchas gracias.

A Miguel y Ana, gracias por estar conmigo siempre a pesar de las montañas de cosas. Gracias por darme el mejor regalo del mundo, mi Ahuizotl hermoso.

A Luz, Jimena, Luisa y Geo, gracias por su amistad a pesar del tiempo y de la distancia, y también por compartir los estudios. Agradezco con cariño a Leona, Maribel y mis compañeros de la maestría y del doctorado, por su amistad. Gracias a Rodrigo, Eugenia, Lucía, Érika y Nahúm, por su compañía durante la carrera.

Gracias a Sergio, Celeste y Stephanie, por emprender de la mano el camino hacia el reconocimiento afrodescendiente en la Ciudad de México.

Agradezco con cariño y aprecio a Alejandro J. por tu gran apoyo, porque escribí esta tesis en el lugar que amablemente nos ofreces.

A Claudia, gracias por las pláticas, los viajes, por cuidarme de niña cuando estaba enferma, por ser una buena hermana mayor y por compartir conmigo tantas cosas.

Gracias Alejandro, mi amor, por compartir conmigo tu vida y tu corazón. Por apoyarme cuando se me ocurrió la locura de estudiar psicología. Por soltarme y también por no dejarme ir. Por cuidar juntos de nuestro Ahuizotl.

Mamá y papá, no hay palabras para agradecer todo lo que han hecho por mí. Gracias por el apoyo constante a lo largo de mi vida, en todo, por enseñarme a jugar, a hablar y a estudiar, por educarme en libertad y responsabilidad. Por criarme con respeto, igualdad y justicia. Por enseñarme el verdadero valor de las cosas y sacrificar tanto por mí. Mamá, gracias por cuidarme cuando era niña y estaba enferma. Ustedes son motivo de mis alegrías. Son mi ejemplo a seguir.

RESUMEN

Esta investigación analiza la representación social de niños de una localidad afroamericana de la región Costa de Oaxaca acerca de las personas “negras”, para indagar de qué manera se vincula, o no, a prejuicios racistas. Las representaciones sociales son imágenes, categorías, teorías y sistemas de referencia que se construyen socialmente y que permiten a los individuos interpretar su entorno, además de posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad. Por su parte, el prejuicio es una actitud u opinión negativa hacia un grupo de personas, o hacia una persona por pertenecer a dicho grupo; y puede vincularse a estereotipos, estigmas, discriminación y racismo.

Se trata de un estudio de caso, de corte cualitativo y exploratorio, que aporta al conocimiento sobre la manera en que los niños construyen representaciones sociales sobre la diversidad humana, en particular acerca de la población afroamericana, conocida localmente como “negra” o “morena”. Los participantes fueron niñas y niños de 4 a 13 años de edad, que cursan el preescolar o la primaria. Además de recorridos en la zona, etnografía y entrevistas con adultos del pueblo, se realizaron talleres de radio y de pintura con niñas y niños. No obstante, esta investigación se centra en entrevistas grupales y elaboración de pinturas individuales, material que fue examinado a partir del análisis de contenido.

Se exponen y analizan las características principales de la representación social de niños de una localidad afroamericana sobre las “personas negras”, a partir de las categorías, las imágenes y las teorías sobre ellas. Asimismo, se muestra en qué medida y de qué manera esta representación social se asocia al prejuicio y la actitud positiva, de acuerdo al grado escolar de los participantes. Finalmente se plantean los alcances y limitaciones del trabajo y se proponen estrategias para la erradicación del prejuicio racista.

Palabras clave: Representación social; Prejuicio; Niñez; Afroamericanos

INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta tesis es analizar la representación social de las personas “negras” que construyen niños¹ de una localidad afroamericana de la costa de Oaxaca, llamada El Potrero, e investigar de qué manera esta representación social se vincula al prejuicio racista. Sin embargo, es necesario considerar que la propuesta original de investigación se centraba en el estudio de la construcción de esta representación social y el objetivo no involucraba analizar su relación con el prejuicio. Es decir, por supuesto que anticipaba que de algún modo se vincularía con la larga historia de racismo que ha pesado en México y otros países, pero fue el análisis de los resultados lo que me llevó a reforzar aspectos teóricos y analíticos vinculados a estos conceptos y a incluir otros, como estigma, el cual no había contemplado al inicio.

En este sentido también es pertinente subrayar que de ningún modo busco reducir esta representación social al prejuicio; ni mucho menos mostrar a los niños con quienes trabajé como culpables de los prejuicios, estereotipos, estigmas, ideas racistas o prácticas discriminatorias que asocian a esta representación social. Por el contrario, es fundamental comprender que se trata de fenómenos que forman parte de un proceso mucho más amplio. Así, a pesar de que niños y adultos son agentes sociales debemos siempre tener en mente que la discriminación, como el racismo, es una conducta sistemática, extendida y definida cultural e históricamente cuyas consecuencias a menudo son intencionales, pero pueden no serlo (Rodríguez, 2008:26). El racismo es una problemática compleja que suele perjudicar la dignidad de las personas y menoscabar el ejercicio de sus derechos humanos. Por ello, la relevancia de analizar este tema tan sensible y doloroso descansa sobre la posibilidad de comprender mejor cómo opera y poder crear estrategias efectivas para erradicarlo.

¹ La palabra niños incluye a aquellos del sexo femenino y masculino, si bien en ocasiones también empleo las frases “las y los niños” o “niñas y niños” para referirme a ellas y ellos. En cambio, utilizaré las palabras “niñas” o “niños varones” para referirme a un grupo genérico específico.

Así, esta investigación busca mostrar qué significa para las y los niños de una localidad afromexicana “ser negro”, con qué lo asocian y cómo representan gráficamente a estas personas. Asimismo, se ha explorado cómo describen a la gente de su pueblo y cómo se consideran ellos mismos para aproximarme a la relación entre esta representación social y la identidad. Por último, se analiza de qué manera y en qué medida la representación social de las personas negras se vincula a estereotipos, estigmas, prejuicios, prácticas discriminatorias e ideas racistas.

Cabe también señalar que un análisis de los actos de discriminación en sí mismos y las prácticas racistas en la vida cotidiana queda fuera de los alcances de esta tesis, a pesar de la enorme urgencia de hacerlo. En cambio, este trabajo se centra en mostrar cómo y hasta qué punto el prejuicio forma parte de la representación social de estos niños sobre las personas “negras”, el cual puede tomar la forma de estereotipos, estigmas y otras actitudes negativas, o bien, recordar a los niños casos de discriminación o de racismo. Por supuesto, también presté atención a la expresión opuesta, es decir, aquellas imágenes y actitudes positivas que formaran parte de dicha representación social.

La población afromexicana ha recibido escasa atención por parte de la psicología en nuestro país. En cambio, desde mediados del siglo XX –pero sobre todo desde la década de 1980– se han realizado investigaciones históricas y antropológicas acerca del pasado y el presente de la población de origen africano en México. Como resultado de ello es posible encontrar numerosos estudios al respecto desde estas ciencias sociales. En aras de tener un acercamiento desde la psicología, y en particular desde la psicología social, esta tesis incluye a niños de comunidades afromexicanas y aborda un tema que concierne a esta población: la representación social de la “negritud”, “lo negro” o las personas “negras”.²

² Se emplea la frase “lo negro” en lugar de la palabra “negritud”, ya que ésta puede confundirse con el movimiento francés de la negritud (*Négritude*), a pesar de ser el sustantivo derivado de

Acerca de la infancia afromexicana, recientemente se han realizado importantes investigaciones antropológicas. Los estudios de Citlali Quecha (2011a, 2011b, 2015 y 2016) se han centrado en niñas y niños de localidades afrodescendientes de Oaxaca, prestando especial atención a las dinámicas generadas a partir de la migración de sus padres. Se trata de pesquisas antropológicas que en gran medida cuentan con una perspectiva imprescindible para la psicología, al incorporar análisis acerca de las emociones de los niños ante la ausencia de sus padres, así como otros procesos familiares generados a partir de su migración dentro del país o allende la frontera.

Por su parte, el trabajo pionero del etnohistoriador Aguirre Beltrán (1985 [1958]) y, posteriormente, el de la antropóloga Cristina Díaz (2003) abordan el tema de la crianza en comunidades afromexicanas de la Costa Chica. Asimismo, la tesis de Amaranta Castillo (2000) analizó los estereotipos y las relaciones interétnicas entre “mixtecos”, “mestizos” y “afromestizos” en Oaxaca. En trabajos propios he estudiado la infancia de origen africano en el periodo virreinal y en localidades afromexicanas contemporáneas (Masferrer 2013, 2014a y 2016a).

Durante la época virreinal hubo africanos y afrodescendientes en todas las regiones de Nueva España. En la actualidad la población afromexicana se concentra sobre todo en la Costa Chica, una región que se extiende a orillas del océano Pacífico y que ocupa parte de Guerrero y Oaxaca (CDI, 2012). Aunque allí se ubica mayoritariamente, también hay personas afromexicanas en otras regiones y entidades del país, tal como se muestra en el tercer capítulo de esta tesis.

Las personas afromexicanas son descendientes de los miles de hombres y mujeres africanos que arribaron a México (antes Nueva España) entre los siglos

negro. Además, se utiliza la frase personas “negras” porque es la manera en que se abordó el tema con los niños.

XVI y XIX, como parte del comercio de personas esclavizadas. En términos históricos hubo población de origen africano a lo largo de todo el territorio que actualmente es México. También es importante señalar que, tanto en la época virreinal como después de la Independencia, ha habido procesos intensos de intercambios culturales y sociales entre personas indígenas y de origen africano, europeo y asiático. Esto quiere decir que de ningún modo estuvieron segregados y que esos largos procesos sociales de mestizaje deben contemplarse en nuestros análisis (Velázquez e Iturralde, 2012).

Algunos estudios realizados en México permiten suponer que ser considerada una persona “negra” se vincula a prejuicios e ideas racistas. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Discriminación (Enadis 2010) realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) mostró que casi un tercio de los encuestados (30.4%) consideró que no se respetan los derechos de “personas de otra raza”, y 36.9% señaló que se respetan sólo “en parte” (Conapred, 2011a: 29). Es importante insistir en que las razas humanas no existen en términos biológicos, a pesar de la equivocada y ampliamente difundida creencia de que la especie humana se divide en razas; se trata de una construcción social e histórica que no corresponde a ninguna realidad biológica.³

La Enadis 2010 también presentó resultados por grupos de edad. De la población de 12 a 17 años que fue encuestada, 15.2% señaló que sus derechos no habían sido respetados por el color de su piel, mientras que 37.4% de ellos señaló que en México se trata diferente a las personas según su tono de piel (Conapred, 2011b: 85-95). Posteriormente, en 2011, el Conapred hizo público un video que evidencia los prejuicios negativos que niñas y niños mexicanos tienen en relación al tono de piel oscuro. Se les presentó un muñeco “blanco” y otro “negro” y, en su mayoría, los niños eligieron al muñeco “negro” como “feo” y “malo” (Conapred, 2011d, video en: www.youtube.com/watch?v=Z341bBS7oj0). Se trata de una réplica del

³ Al respecto de la inexistencia de las razas humanas, desde una perspectiva biológica y genética, consúltese: Lewontin, 1972; Gould, 2011; Ramírez, 2007 y 2009, entre otros.

conocido experimento realizado en la década de 1930 por Kenneth y Mamie Clark en Estados Unidos. En esa época, los resultados mostraron que los niños preferían los muñecos con un tono de piel claro y que asociaban aspectos negativos a aquellos que eran “negros”. Entre los niños que participaron en el experimento había niños afroamericanos, de tal modo que ellos mismos habían interiorizado prejuicios acerca de su grupo de pertenencia.

Como lo han demostrado estos estudios, el tono de piel tiene una gran importancia en las dinámicas sociales en que están inmersos niñas y niños. Sin embargo, es necesario evitar reducir a las poblaciones afrodescendientes a un solo aspecto de su fenotipo, ya que ser parte de una comunidad afrodescendiente tiene muchas otras implicaciones sociales, culturales e históricas. Lo negro es una categoría construida histórica, política y culturalmente; “no es cuestión de pigmentación” (Hall, 2010:324). Por ello, el “color” o tono de la piel se toma en cuenta únicamente en la medida en que este aspecto se presenta como relevante para los niños con quienes se ha trabajado.

En el primer y el segundo capítulo de esta tesis se expone el marco teórico que ha guiado esta investigación. Primero, se define el concepto de representación social y se analizan algunos de los elementos más importantes de la teoría de las representaciones sociales. Posteriormente, el segundo capítulo aborda los conceptos de prejuicio, estereotipos, estigma, racismo y “discriminación racista”.

Una vez aclarados los aspectos teóricos y conceptuales de la investigación, se procede a explicar las principales características del contexto regional y local en que se realizó la pesquisa. No sólo se menciona la ubicación geográfica de la localidad de estudio, sino sobre todo se analizan los aspectos sociales, culturales e históricos centrales, así como las relaciones que El Potrero mantiene con otros poblados cercanos. Ello permite contextualizar la información recabada con niñas y niños.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se explica el procedimiento desarrollado para lograr los objetivos de este estudio. Se detalla cómo se convocó a los niños que participaron en la investigación; la manera en que se efectuaron las entrevistas con los niños; y también las instrucciones dadas para que realizaran las pinturas. Igualmente, se explica cómo se ha analizado la información obtenida, y qué tipo de datos se obtuvieron de manera complementaria, por ejemplo, a partir de entrevistas con personas adultas de la localidad, y con base en una investigación bibliográfica. Otro aspecto central de este apartado es que se explica cómo se examinan los resultados, para lo cual se incluyen las dimensiones y categorías de análisis que sirvieron de guía.

El quinto apartado presenta los resultados de la investigación. Para lograrlo se describen las características centrales de las pinturas realizadas por niñas y niños de 4 a 13 años de edad; en particular en relación a la manera en que se representó a las personas en dichas elaboraciones gráficas, así como los elementos que les acompañan. Se agruparon los resultados de acuerdo al grado escolar creando cuatro grupos: 1) preescolar; 2) primero y segundo de primaria; 3) tercero y cuarto grado, y; 4) quinto y sexto de primaria. Esta división corresponde a la manera en que se realizaron las entrevistas colectivas y favorece la confidencialidad de los autores de las pinturas. En anexos, se presentan las transcripciones de las entrevistas que incluyen la identificación de las unidades de análisis, las cuales corresponden a las dimensiones y categorías de análisis propuestas en el cuarto capítulo.

En el sexto capítulo se presenta un análisis acerca de la representación social de los niños de esta localidad afromexicana sobre las personas negras, de acuerdo al grado escolar y la edad, e integrando los resultados obtenidos a partir de las pinturas y las entrevistas grupales. Además, esta información se contrasta con otras investigaciones realizadas en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca acerca de temas similares.

En el séptimo capítulo se enuncian las conclusiones a las que se llegó con la investigación, procurando integrar los aspectos teóricos con los resultados empíricos. Igualmente, se ha incluido una discusión donde se analiza de manera crítica el procedimiento empleado, con el propósito de identificar ventajas y limitaciones de una investigación como la que nos ocupa.

Finalmente, dada la necesidad de colaborar a erradicar el racismo en México, se presenta un epílogo en el cual se apuntan pautas para guiar la formulación de estrategias que busquen disminuir y eliminar estereotipos, estigmas, prejuicios e ideas racistas, así como prácticas discriminatorias.

CAPÍTULO 1. REPRESENTACIONES SOCIALES

Toda representación social es representación de algo y de alguien
Denise Jodelet (1984:475)

El objetivo de este capítulo es definir y explicar el concepto de representaciones sociales; esto es, exponer parte del marco teórico que ha guiado la investigación. Se inicia definiendo este concepto, para después detallar sus aspectos básicos, como son su carácter convencional y prescriptivo, así como el hecho de que se producen y modifican a partir de las interacciones sociales. Asimismo, se hace hincapié en que forman parte de un contexto social, cultural e histórico específico, pero, al mismo tiempo, las representaciones sociales colaboran a constituir dicho contexto. En este capítulo también se hace alusión a la representación social en tanto proceso, por ello, se explican los mecanismos de objetivación y anclaje. Finalmente, dado que esta tesis se centra en el trabajo con niñas y niños, se analiza la relación entre las representaciones sociales y la niñez.



Figura 1. Pintura de: Karla Dalety Corcuera Rodriguez, El Potrero, 2015
Fotografía: Cristina Masferrer León.

1.1 Origen y definiciones conceptuales

El concepto *representaciones sociales* fue propuesto por Serge Moscovici en la década de 1960, pero de manera más elaborada, en las décadas siguientes. Moscovici retomó el concepto *representaciones colectivas* del sociólogo Émile Durkheim, quien escribía hacia finales del siglo XIX (Farr, 2003: 153), pero también se inspiró en el concepto de *representación* del psicólogo Jean Piaget (Moscovici y Marková, 2003:137). Aunque Moscovici partió de las propuestas de diversos autores, hay algunos matices fundamentales en su perspectiva, ubicada dentro de la psicología social.

La teoría de las representaciones sociales busca analizar la vida social, pero desde una perspectiva psicológica. Por tanto, “no es una psicología de la cognición referida a la vida social, sino más bien una teoría que sitúa las actividades psicológicas en la vida social” (Duveen y Lloyd, 2003: 31). Este concepto nos sitúa, como investigadores, en la intersección entre “lo psicológico y lo social”, y su estudio devuelve a la psicología “sus dimensiones históricas, sociales y culturales (Jodelet, 1984:473, 494). En este sentido es pertinente hacer referencia a la propuesta de la investigadora Christina Toren (1993: 461) quien afirma que la cognición humana es un proceso histórico porque constituye y transforma las ideas y prácticas de las cuales parece ser producto.

De acuerdo con Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que cumplen dos funciones. En primer lugar, establecen un orden que permite que los individuos se orienten en su mundo social y material. En segundo lugar, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, mediante el aporte de dos códigos: uno para el intercambio social y otro para clasificar de manera inequívoca los aspectos de su mundo, de su historia individual y grupal (Moscovici en: Duveen y Lloyd, 2003:30). En este sentido, cabe preguntarse, ¿en qué medida la representación social de las personas “negras” permite que los niños de la localidad afromexicana de estudio se orienten en su

mundo social? ¿De qué manera esta representación aporta códigos para clasificar de manera inequívoca a otras personas, a sí mismos y a sus grupos de pertenencia?

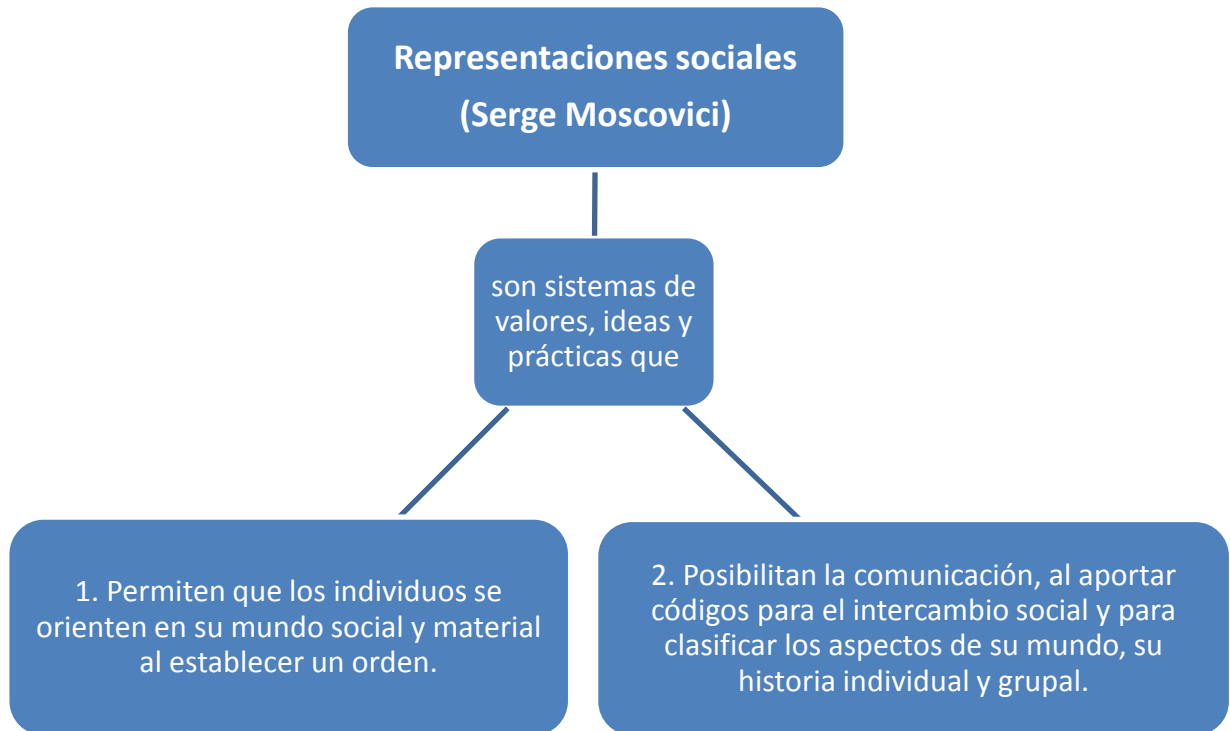


Figura 2. Las representaciones sociales de acuerdo con Serge Moscovici.
Elaboración propia a partir de Duveen y Lloyd (2003:30).

Las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes, más bien, son sistemas cognitivos (Farr, 1984:496). Así, la representación social es una forma de conocimiento y pensamiento social; es un “conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984:473). Denise Jodelet definió las representaciones sociales de la siguiente manera:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1984:472).

El estudio de las representaciones sociales es el análisis de cómo los sujetos sociales aprehenden la vida diaria, de cómo interpretan y piensan la realidad cotidiana. En este sentido, la construcción de representaciones sociales se vincula con la construcción social de la realidad, haciendo alusión a las propuestas de la nueva sociología del conocimiento (Jodelet, 1984; véase también Berger y Luckmann, 1997). Basándose en estos criterios, Jodelet (1984: 474) propuso que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento, específicamente, el conocimiento del sentido común. Las representaciones “constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1984: 474).

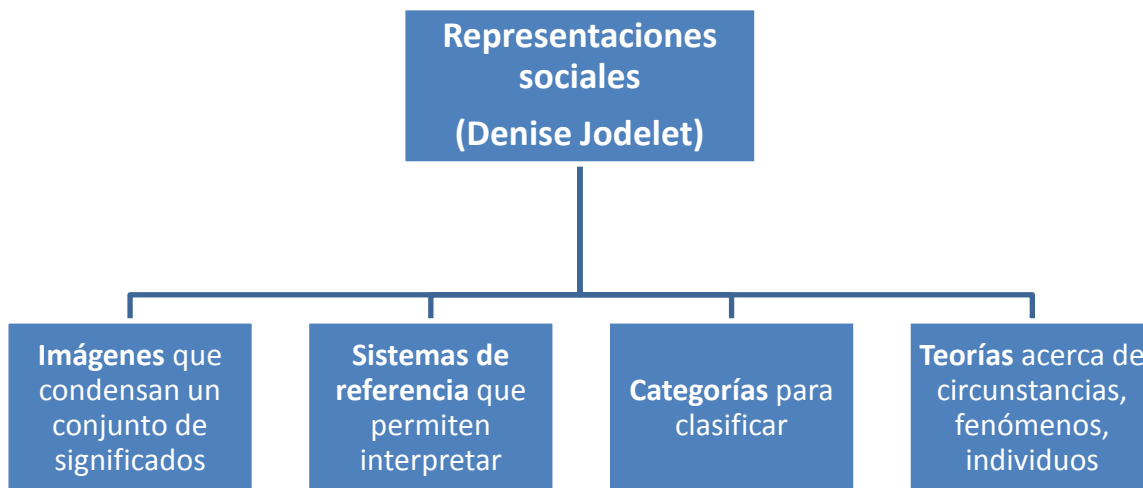


Figura 3. Las representaciones sociales de acuerdo con Denise Jodelet. Elaboración propia a partir de Jodelet (1984:472).

Para Banchs, Agudo y Astorga (2007:63), el énfasis que puso Moscovici en el sentido común y la vida cotidiana, es una de las diferencias entre las teorías de la representación social y del imaginario social.⁴ Explican que mientras Cornelius

⁴ Para Castoriadis (1998), el imaginario social es la creación de significaciones y de figuras, formas o imágenes que soportan dichas significaciones. Se trata de “una compleja urdimbre de significaciones imaginarias que amparan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad

Castoriadis y otros teóricos del imaginario buscaron responder cómo nacen las instituciones sociales, Moscovici puso el énfasis en “la construcción del conocimiento de la vida cotidiana, por lo que podríamos decir que su teoría es una suerte de epistemología del sentido común” (*Ibidem*). Además, afirman que Castoriadis “se ubica en la dimensión histórico-social” mientras que Serge Moscovici “se ubica frente a la pregunta del origen de nuevos conocimientos en el aquí y el ahora” (*Idem*: 88). A pesar de ello, ambas teorías también guardan importantes correspondencias y de acuerdo con Pérez Campos (2003: 185-190) y Banchs, Agudo y Astorga (2007) las propuestas de este filósofo son importantes para el concepto de representación social.

1.2 Aspectos centrales de las representaciones sociales

Es importante comprender que “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1984:475). Ello quiere decir que no sólo es esencial comprender qué es ese algo sino también quién es la persona o el grupo que construye la representación de ese algo. Por tanto será necesario dilucidar qué es la negritud, lo negro o las personas “negras”, pero también quiénes son los niños que construyen dicha representación, qué posición ocupan dentro de su grupo social y cuáles son las características centrales de la población afroamericana de la Costa oaxaqueña. Las representaciones sociales “tienen un contenido específico, además de una aplicación específica, que difiere de una esfera o de una sociedad a otra” (Moscovici, 2014:70). Así, se puede decir que las representaciones sociales forman parte de un contexto social y cultural; y si no comprendemos dicho

considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen” (Castoriadis en Banchs *et al.*, 2007:54). Las significaciones imaginarias instituidas “son impuestas a la psique durante el largo y penoso proceso de fabricación del individuo social” (Castoriadis, 1997:6). Así, el imaginario social es instituyente pero también se presenta como instituido: la sociedad se ve articulada por el *magma* de las significaciones imaginarias sociales, es decir, una inmensa y complicada red de estas significaciones que una vez que han sido creadas, “se cristalizan o se solidifican”, constituyendo el “imaginario social instituido”, lo que asegura su reproducción y continuidad (Castoriadis en Banchs *et al.*, 2007:61). Para Anzaldúa (2012: 56), las figuras, representaciones o imágenes que componen el imaginario social no tienen el carácter de las representaciones sociales de Moscovici, pues estas últimas hacen referencia al sentido común.

entorno, difícilmente podremos conocer el contenido y la función de dicha representación.

Además, las representaciones tienen un carácter convencional y un carácter prescriptivo. El primer aspecto significa que las representaciones sociales logran convencionalizar los objetos, las personas y los sucesos; “les dan una forma definida, los ubican en una categoría dada y de manera gradual los establecen como un modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas” (Moscovici, 2014:13). También son prescriptivas, porque “se imponen a nosotros con una fuerza irresistible” (Moscovici, 2014:15).

A pesar de su carácter prescriptivo, los individuos y las sociedades no tienen un papel pasivo; no son simples reproductores de las representaciones sociales dadas. Por el contrario, “los individuos y los grupos crean representaciones, en el curso de la comunicación y de la cooperación” (Moscovici, 2014:19). Tanto los individuos como los grupos “producen y comunican sin cesar sus propias y específicas representaciones” (Moscovici, 2014:22). De hecho, para Castorina y Kaplan (2003:12), “lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales, como el hecho de que sean elaborados durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones”.

Por tanto, otro de los aspectos más importantes de las representaciones sociales, es que “se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su estatuto ontológico” (Castorina y Kaplan, 2003: 12). Ello es conocido como la microgénesis de las representaciones sociales; ya que las representaciones sociales son construidas “durante el transcurso de las interacciones o a través de encuentros sucesivos que configuran la historia de una determinada relación interpersonal” (Duveen y Lloyd, 2003:37). Lev Vygotski (2006:94) explica que “todas las funciones superiores se originan como relaciones

entre seres humanos”, ya que de un nivel social, entre personas o interpsicológico, pasan después a ser intrapsicológicas.

Los elementos de la representación social expresan relaciones sociales, pero además contribuyen a constituir las (Jodelet, 1984: 486-487). Así, no sólo se trata de indagar de qué manera las interacciones infantiles en la localidad afroamericana de estudio intervienen en la construcción de la representación social de las personas “negras”, sino también cómo es que dicha representación contribuye a constituir las relaciones sociales que niñas y niños establecen con otras personas.

Denise Jodelet (1984:474) resume estas nociones al explicar que la caracterización de los contenidos y de los procesos de representación social, debe referirse a tres elementos: primero, a las condiciones y a los contextos en los que surgen; segundo, a las comunicaciones por medio de las cuales circulan y; tercero, a las funciones que tienen en la interacción con el mundo y los demás. En otras palabras, se trata de conocer cuáles son las circunstancias y los escenarios en que surge la representación social de las personas “negras”; cuáles son las comunicaciones por medio de las cuales esta representación circula entre niñas y niños, y; cuáles son sus funciones en las interacciones infantiles.

La representación social es considerada la expresión de alguna sociedad determinada (Jodelet, 1984:479). Por ello, las representaciones sociales sólo pueden ser comprendidas como parte de un espacio social y cultural, ya que son específicas de cierta sociedad. Pero además, debe comprenderse que las representaciones sociales colaboran a constituir dicho contexto, ya que “deben ser vistas como un entorno en relación con el individuo o el grupo” (Moscovici, 2014:29). Este aspecto es fundamental, pues significa que la representación social de lo negro, no sólo es producto o expresión de una sociedad determinada, con una cultura e historia particulares, sino que además esta representación ayuda a constituir el entramado pensante en que niñas y niños nacen, crecen y viven.

Una vez creadas, las representaciones sociales circulan y dan nacimiento a nuevas representaciones. De allí que para estudiar la representación social de algo, sea tan importante entender las representaciones de las cuales nació, o en las cuales tuvo sus orígenes; esto es, analizar su proceso histórico. Para Serge Moscovici, las representaciones sociales:

...son forzadas, son transmitidas y son el producto de una secuencia de elaboraciones y de cambios que ocurren en el curso del tiempo, y son el logro de generaciones sucesivas. Todos los sistemas de clasificación, las imágenes y las descripciones que circulan en una sociedad, incluso las científicas, implican un vínculo con sistemas e imágenes previos, una estratificación en la memoria colectiva y una reproducción en el lenguaje, que invariablemente refleja el conocimiento pasado y rompe los límites de la información actual (Moscovici, 2014:16).

Es decir, las representaciones sociales tienen una dimensión histórica. El proceso mediante el cual éstas se generan (sociogénesis) se produce en el tiempo. Por tanto, “aun cuando se investiguen las representaciones en un momento determinado, la descripción resultante debe considerarse desde una perspectiva diacrónica” (Duveen y Lloyd, 2003: 35). El proceso histórico de las representaciones sociales es relevante porque “mientras más olvidado es su origen y su naturaleza convencional es ignorada, más fosilizada llega a ser” (Moscovici, 2014:21). En este sentido, cabe preguntarse, ¿cuáles son los orígenes de la representación social de “lo negro” o de las personas “negras”? Denise Jodelet (1984:471) afirma que algunas representaciones sociales condensan historia, relaciones sociales y prejuicios, en una “imagen cosificante”. ¿De qué manera la representación social de las personas “negras” implica prejuicios? El vínculo entre representación social y prejuicio se analizará en el capítulo 2.

El siguiente diagrama resume algunos de los aspectos más importantes de las representaciones sociales.



Figura 4. Aspectos centrales de las representaciones sociales.

1.3 Anclaje y objetivación: mecanismos del proceso de representación social

El término representaciones sociales no sólo se emplea para referirse a imágenes, categorías, teorías o sistemas de valores, ideas y prácticas, sino que también se utiliza para hacer referencia a un proceso, esto es, al proceso de representar socialmente a las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2003: 30). Para comprender la representación social, en tanto proceso, es necesario explicar las nociones de anclaje y objetivación.

El anclaje y la objetivación son dos mecanismos o funciones que se complementan de manera dialéctica. Para Serge Moscovici (2014:35), “el primer mecanismo se esfuerza por anclar las ideas extrañas, reducirlas a categorías e imágenes ordinarias y situarlas en un contexto familiar”, mientras que el segundo lo objetiva, es decir, convierte “algo abstracto en algo casi concreto”. Estos mecanismos son interdependientes ya que una representación social sólo puede anclarse en la medida en que se encuentre objetivada, y viceversa (Duveen y Lloyd, 2003:30).

El mecanismo de objetivación implica reproducir las nociones abstractas en imágenes, “descubrir la calidad icónica de una idea o de un ser impreciso” (Moscovici, 2014:45). Denise Jodelet (1984:486) explica que la objetivación involucra la constitución formal de un conocimiento, mientras que el anclaje se refiere a su inserción dentro de un pensamiento constituido. La objetivación dota de textura material a las ideas, logra que las cosas correspondan a palabras y da cuerpo a esquemas conceptuales (Jodelet, 1984:481).

El mecanismo de anclaje fue explicado por Moscovici (2014:35) con un símil que hace referencia a un barco extraviado que ancla en una de las boyas de “nuestro espacio social”. Consiste en clasificar algo y nombrarle. El anclaje hace referencia al “enraizamiento social de la representación y de su objeto”, pero también “a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1984:486). Alrededor de una representación se crea una red de significados a través de la cual lo que es representado se sitúa socialmente y se evalúa como un hecho social (Jodelet, 1984:486).

Si nos referimos a la representación social en que se centra esta tesis, es necesario analizar cómo es que algo tan abstracto como lo negro (o las personas negras), se reduce a algo casi concreto; es decir, cómo se objetiva esta noción tan compleja. Asimismo, será interesante identificar a qué sistema de pensamiento

preexistente se integra cognitivamente, y cómo transforma dicho sistema. Siguiendo el símil de Moscovici, cómo es que lo negro –en tanto un barco extraviado–, ancla en alguna de las boyas del espacio social de los niños de esta localidad afromexicana.

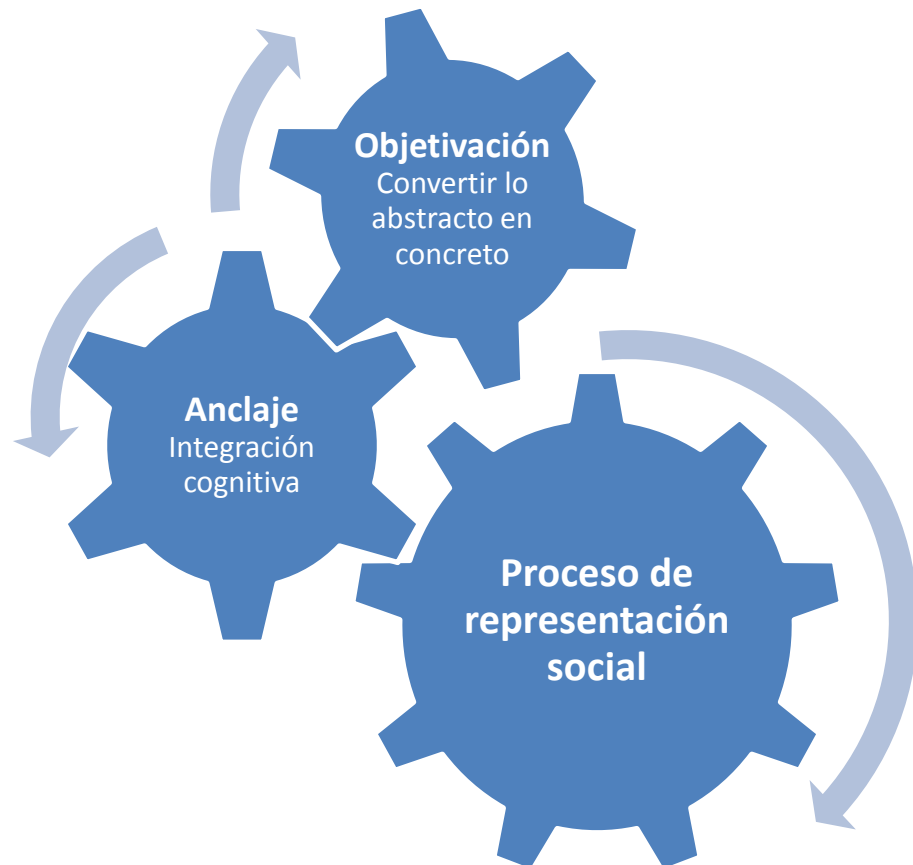


Figura 5. Los mecanismos del proceso de representación social: anclaje y objetivación. Elaboración propia a partir de Moscovici (2014) y Jodelet (1984).

1.4 Las representaciones sociales y la niñez

A lo largo de este apartado se presentan las perspectivas de algunos autores acerca de la relación entre la niñez y las representaciones sociales, sin embargo, es importante aclarar que en ciertos aspectos difiero de sus conclusiones, sobre todo cuando se muestra a las y los niños como sujetos pasivos en el proceso de construcción de dichas representaciones. Por el contrario, como se explica hacia

el final de este apartado, afirmo el papel activo que tienen las y los niños en la construcción de representaciones sociales.

Se ha dicho que el contexto social y cultural es crucial para estudiar las representaciones sociales, pero también que es importante conocer las circunstancias particulares, las interacciones y los intercambios comunicativos en que éstas se evocan. Si consideramos estos aspectos, entonces nos damos cuenta de la relevancia que tiene la posición que se ocupa dentro de la sociedad. De acuerdo con Moscovici (2014:72), estudiar el desarrollo de las representaciones sociales entre la niñez y la adultez “podría explorar la manera en que una sociedad es concebida y vivida simultáneamente por diferentes grupos y generaciones”. Este punto nos llama la atención acerca de las diversas maneras de concebir el mundo y la vida social incluso dentro de una misma sociedad; de modo que identificamos a la edad como uno de los factores que determina estas distintas miradas. A este respecto, Toren (1993:466) afirma que las ideas de los niños se relacionan con las de sus compañeros y las de las personas mayores de su grupo, pero no precisamente a manera de espejo; en cambio, las nociones infantiles corresponden a los niños en función de su edad, sus habilidades cognitivas y la historia de sus relaciones con otros en un ambiente con una historia cultural particular.

Por otro lado, el estudio de las representaciones sociales durante la niñez es relevante porque se relaciona con la construcción de identidades sociales. De acuerdo con Castorina y Kaplan (2003:21), “la identidad social de cada niño se constituye por internalización de representaciones sociales”. A este respecto, Gerard Duveen y Barbara Lloyd (2003:35-36) indican que los individuos elaboran identidades sociales concretas a partir de la reconstrucción de representaciones sociales. Por tanto, para expresar o afirmar alguna identidad, las personas se basan en las representaciones sociales. Sin embargo, es fundamental comprender que “las mismas representaciones sociales pueden sustentar distintas identidades sociales” (Duveen y Lloyd, 2003:36). Estos investigadores lo han demostrado para

el caso del género (véase Lloyd y Duveen, 2003); pero lo mismo podría decirse de las identidades que se relacionan con lo étnico. Por ejemplo, dos niños pueden tener una representación social casi idéntica acerca de las personas indígenas, pero uno de ellos puede considerarse indígena, y el otro no.

Vemos que las identidades sociales se relacionan con las representaciones sociales y también con la socialización, ya que el proceso de internalización de la realidad social se conoce como socialización primaria, de acuerdo con Berger y Luckmann (1997:174). Para Vygotski (2006:94), “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana”. Ello reitera la relevancia de considerar el contexto, y no únicamente los procesos cognoscitivos como si éstos se dieran en el vacío.

Hay que subrayar que los niños no son simples imitadores de las representaciones sociales de los adultos, ni tampoco son reproductores parciales de acuerdo a su nivel de desarrollo. La formación de representaciones sociales no es un acto individual, sin embargo, “eliminar toda elaboración individual en la asimilación de las representaciones sociales equivale a retornar a la vieja escisión entre individuo y sociedad por la vía de suprimir uno de sus términos” (Castorina y Kaplan, 2003:20).

Duveen y Lloyd (2003:35) señalan que las personas nacen dentro de una «sociedad pensante», por lo que las representaciones sociales que forman parte de ella “constituyen el «entorno pensante» para el niño” o la niña. El proceso mediante el cual las personas desarrollan “la competencia para participar como actores en esta sociedad pensante”, es conocido como ontogénesis (Duveen y Lloyd, 2003:35). Ello permite a los niños acceder a las representaciones sociales de su grupo social. Es importante aclarar que la ontogénesis no concierne únicamente a niñas y niños, sino que también puede referirse a la habilidad que adquiere una persona adulta cuando se integra a algún grupo o corporación. Para

analizar este proceso es necesario describir cómo se activan psicológicamente las representaciones sociales en los individuos (Duveen y Lloyd, 2003:36).

Además, la ontogénesis se relaciona con la microgénesis y la sociogénesis. Por ejemplo, Duveen y Lloyd (2003) abordan el proceso que lleva a un niño o una niña a adoptar alguna representación social acerca de su comunidad, ya sea el género o la nacionalidad; y proponen que para que ocurra este proceso ontogenético, el niño o la niña “debe recibir alguna comunicación a través de sus interacciones con los adultos, con otros niños o con las representaciones que presentan los medios” (microgénesis). De este modo, estos investigadores señalan una relación entre microgénesis y ontogénesis; sin embargo, señalan que los niños ejercen escasa influencia en las representaciones de su comunidad, la cual es considerada como un entorno pensante preexistente. A este respecto cabe preguntarse: ¿preexistente a las y los niños, o sólo a los recién nacidos? De hecho, la sociedad pensante de la cual hemos hablado, es considerada una sociedad adulta: “entre la «sociedad pensante» *de los adultos* y la presencia del niño como actor social existe un proceso de construcción que merece ser considerado” (Duveen en Castorina y Kaplan, 2003:20). Así, explícitamente se hace referencia a una sociedad pensante adulta o “de los adultos”.

Considero que esta visión forma parte de la tradición adultocéntrica de la cual esta tesis pretende separarse. Si se trata de dar una supremacía de acuerdo a la edad, entonces, ¿por qué no caracterizar a la sociedad pensante como una sociedad “de ancianos”? ¿Por qué pasar por alto que las sociedades están conformadas por personas de diferentes edades, no sólo adultos, sino también niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos mayores? ¿No sería mejor reconocer que la sociedad pensante, junto con su entramado de relaciones y significaciones, está conformada por la participación de todas las personas en su conjunto quienes, precisamente, son parte de ella y la constituyen?

Por supuesto, niñas y niños también forman parte de las relaciones sociales de su grupo. Sus interacciones serán más –o menos– relevantes en la medida en que dicho grupo las considere como tales. No obstante, desde la psicología debemos reconocer la importancia que tienen en sí mismos. Por mucho tiempo, una visión adultocéntrica ha privado en las ciencias sociales, incluida la psicología. Por ello, los niños han sido vistos como seres incompletos, en proceso, en desarrollo, en vías de llegar a ser adultos (Szulc, 2006. Franzé *et al*, 2011).

Por su parte, la psicología transcultural y social ha mostrado que los niños no tienen exactamente los mismos procesos de desarrollo en diferentes culturas, aunque su desarrollo tampoco depende únicamente de su cultura. Cualquiera de estos dos argumentos llevados al extremo, son falsos, pero ambos tienen una parte de verdad (Whiting y Whiting, 1975:174). Del mismo modo, la sociología y la antropología de la infancia, sugieren que la niñez no es un fenómeno universal, sino una construcción, lo que significa que hay una diversidad de infancias dependiendo del contexto social y cultural; por su parte, la historia de la infancia coincide en que la niñez se transforma a lo largo del tiempo (James y Prout, 1997. Szulc, 2006).

En la década de 1990, el sociólogo Jens Qvortrup (2011) propuso nueve tesis relacionadas con la infancia o la niñez. De ellas, quisiera destacar únicamente algunas que son fundamentales para la investigación que nos ocupa. En términos sociológicos, la infancia no es una fase transitoria, sino una categoría social permanente (tesis 2). Además, las y los niños son, ellos mismos, co-constructores de la infancia y de su sociedad (tesis 5). También considero central su sexta tesis, que indica que los niños están expuestos a las mismas fuerzas sociales que los adultos, pero de manera particular.⁵

⁵ Las nueve tesis de Jens Qvortrup (2011) son: 1) La infancia es una forma particular y distinta en cualquier estructura social de sociedad; 2) La infancia no es una fase de transición, sino una categoría social permanente, desde el punto de vista sociológico; 3) La idea de infancia, en sí misma, es problemática, en cuanto la infancia es una categoría variable histórica e intercultural; 4) La infancia es una parte integrante de la sociedad y de su división del trabajo; 5) Las y los niños son

Reconocer el valor que tiene el estudio de la infancia y la colaboración de niñas y niños en nuestras investigaciones, así como su agencia y su activa participación en procesos cognoscitivos y sociales, no significa pasar por alto los importantes aportes de la psicología del desarrollo. Tal como Emler, Ohana y Dickinson (2003:68) señalan, la construcción de conocimiento en los niños es un proceso social que depende de la sociedad a la que pertenecen y al lugar que ocupan en ella, pero, a pesar de la importancia de su entorno, los niños son participantes activos en la construcción de sus conocimientos. Afirman que “a través de la comunicación e interacción con otros niños y adultos recibe[n] y ejerce[n] influencia social que contribuye a la construcción de conceptos compartidos dentro del grupo social de pertenencia” (Emler, Ohana y Dickinson, 2003:68).

De hecho, las propuestas de la psicología del desarrollo hacen hincapié en el papel activo que tienen los sujetos –incluidos los niños– en la construcción del conocimiento social. Retomando a Jean Piaget, los psicólogos Juan Delval e Irene Muriá (2008:18) afirman que “el conocimiento social es construido por los sujetos mediante una interacción entre sus capacidades cognitivas y su participación en la vida social”. Además, los conflictos o las contradicciones entre el punto de vista propio y el de los otros “obliga a realizar ajustes en las propias concepciones (conflicto socio-cognitivo)” (Delval y Muriá, 2008:18). Estos investigadores también retoman a Vygotski para señalar que el desarrollo individual y los procesos sociales no pueden separarse.

Anteriormente se mencionó que Serge Moscovici no sólo se basó en el concepto del sociólogo Émile Durkheim para postular su teoría de las representaciones

co-constructores de la infancia y de la sociedad; 6) La infancia está, en principio, expuesta (económica e institucionalmente) a las mismas fuerzas sociales que los adultos, pero de modo particular; 7) La dependencia convencionalizada de los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en descripciones histórica y sociales, así como para su autorización las provisiones de bienestar; 8) No son los padres, sino la ideología de la familia la que constituye una barrera a los intereses y el bienestar de los niños, y; 9) La infancia es una categoría minoritaria clásica, objeto de las tendencias tanto marginalizadoras como paternalistas. [Traducción libre].

sociales, sino que también se fundamentó en Jean Piaget, dedicado al estudio de la niñez y sus procesos de representación y formación de símbolos. En su obra *La formación del símbolo en el niño*, Piaget (2002: 371) propone que representar es reunir “un «significador» que permite la evocación de un «significado» procurado por el pensamiento”. Así, lo que caracteriza la representación es evocar algo que “sobrepasa al terreno perceptivo y motor”. A pesar de que el lenguaje es el “factor principal de formación y socialización de las representaciones”, representar no puede reducirse al mero uso de ciertas palabras, sino que requiere de un sistema de significantes que el individuo sepa manejar y disponer (Piaget, 2002: 371).

Finalmente, encuentro reveladora la propuesta de la psicóloga y antropóloga Christina Toren (1993: 462), quien propone un modelo antropológico de la mente que demanda centrarse en los niños –considerados al mismo tiempo sujetos y objetos de la historia–, así como en los procesos mediante los cuales constituyen su conocimiento sobre el mundo. Considera esencial estudiar los procesos cognoscitivos de los niños pero sin olvidar las relaciones de las demás personas de la colectividad. Ello implica comprender cómo las personas toman por sentado los significados, conceptos y prácticas que ellos mismos crearon; pero también implica entender cómo dicho proceso estructura las condiciones en que los niños devendrán como personas particulares e históricamente localizadas, personas que activamente constituirán un mundo que es (a la vez) el mismo mundo –pero diferente– del de sus mayores (Toren, 1993:463). Por tanto, investigar cómo los niños constituyen, a lo largo del tiempo, las ideas clave que los adultos usan permitiría entender cómo estas nociones se transforman históricamente en el proceso mismo de su constitución (*Idem*: 469).

Otro aspecto central de su modelo es recordar que los procesos cognoscitivos están constituidos mediante el involucramiento corporal en el mundo y edificado sobre la intersubjetividad; de tal modo que no existen significados que no sean sociales. Así, Toren (*Ibidem*) afirma que cualquier acto involucra a los procesos cognoscitivos corporeizados, es decir, a la persona entera. Desde el nacimiento,

las personas son el locus activo de sus relaciones con otros, de modo que lo que dicen y hacen debe ser analizado a la luz de sus propias experiencias corporeizadas (*Idem*: 470). La teoría antropológica sobre la cognición de Toren reconoce que los humanos están biológicamente estructurados para ser –al mismo tiempo– producto y productores de sus propias historias colectivas y personales. Por tal motivo afirma que no es posible hablar de individuos separados conceptualmente de la sociedad y la cultura, cuyas percepciones pueden distinguirse de sus cogniciones y emociones; más bien se trata de personas que –como el *loci* de las relaciones sociales en que se involucran– están orillados a manifestar la biología de la cognición como sujetos localizados históricamente (*Idem*: 474).

Comentarios

Como se ha explicado en este capítulo, las representaciones sociales son una forma de conocimiento social; se trata de sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten que los individuos se orienten en su mundo social y se comuniquen. Las representaciones sociales aportan un código inequívoco para el intercambio social y para la clasificación de las circunstancias, los fenómenos y todos los aspectos de su vida individual y grupal. También se ha explicado el proceso de representación social, destacando los mecanismos de objetivación y anclaje. Mientras que el primero implica convertir lo abstracto en algo concreto, el segundo se refiere al enraizamiento cognoscitivo.

Se han retomado diversos autores para explicar que las representaciones sociales son siempre de algo, pero también de alguien. Son convencionales y prescriptivas; se producen y modifican a partir de las interacciones y de los intercambios comunicativos. En este sentido, tienen un origen y un desarrollo histórico que puede trascender una generación. Asimismo, forman parte de un contexto definido en términos sociales, culturales e históricos, pero también constituyen el entorno pensante de las comunidades. Estos aspectos han sido centrales para después

considerar la relación entre la construcción de representaciones sociales y la niñez, donde he destacado el papel activo de las y los niños en los propios procesos en que participan, así como la importancia de incorporarlos en nuestras investigaciones.

Por último, es interesante que tanto Moscovici como Jodelet, entre otros investigadores, hayan empleado la teoría de las representaciones sociales para analizar la manera en que teorías científicas o políticas son difundidas, transformadas y apropiadas por una cultura determinada. Moscovici eligió el psicoanálisis y analizó cómo penetró en la sociedad francesa de la posguerra (Farr, 1984:497). Por su parte, Denise Jodelet estudió la representación social de la enfermedad mental en una comunidad rural francesa (Farr, 1984). Ella se interesó por comprender cómo una palabra que forma parte de un conocimiento erudito es importada en el lenguaje cotidiano hasta convertirse en una “categoría del sentido común, en instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad” (Jodelet, 1984:472). ¿Acaso esto mismo puede decirse del racismo, en tanto teoría *pseudocientífica* del siglo XIX? Las razas humanas no existen, pero eso –por ahora y lamentablemente– tiene poca importancia, porque en el lenguaje cotidiano e incluso en los libros de texto de la SEP es común que la diversidad humana esté catalogada en estériles “razas” (Masferrer, 2014b). Por ello, algunas palabras y nociones de esta teoría pseudocientífica decimonónica aún actúan como instrumentos para comprender al otro y para asignarle un lugar en la sociedad.

En este mismo tenor, es importante tener en cuenta que “la representación es básicamente un sistema de clasificación y denotación de asignación de categorías y nombres” (Moscovici, 2014:36). Esta apreciación coincide con la de Denise Jodelet (1984:492), quien afirma que “en la base de toda categorización, un sustrato representativo sirve de presuposición”. Además, “nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado” (Jodelet, 1984:492).

Así, el concepto de representaciones sociales se relaciona con el proceso de clasificación o categorización de las personas, lo cual es básico para comprender el prejuicio. Tal como señala Moscovi (2014:36), algunos estudios acerca de la clasificación y categorización no han tomado en cuenta que estos procesos presuponen “una representación de seres, objetos, hechos”. A pesar de la relación entre las representaciones sociales y los prejuicios, es importante aclarar que no se trata de lo mismo (Castorina y Kaplan, 2003:15).

El siguiente capítulo busca definir conceptos como prejuicio, discriminación y racismo, lo cual permitirá comprender su relación con las representaciones sociales –en tanto proceso y en tanto estructuras–.

CAPÍTULO 2. PREJUICIO, DISCRIMINACIÓN Y RACISMO

Si mis observaciones son correctas entonces todos nuestros “prejuicios”, ya sean nacionales, raciales, generacionales o los que sean, solo pueden ser superados alterando nuestras representaciones sociales...
Serge Moscovici (2014:39)

Este capítulo se centra en los conceptos de prejuicio “étnico”, discriminación y racismo, para lo cual es necesario explicar qué se entiende por prejuicio, pero también qué es lo “étnico” y lo “racial”. Sobra decir que en términos biológicos las razas humanas no existen (Lewontin, 1972; Gould, 2011; Ramírez, 2007 y 2009). Sin embargo, es importante destacar algunos de los factores cognoscitivos, socioculturales e históricos que intervienen en la construcción de prejuicios étnicos, el desarrollo de ideologías racistas y la ejecución de prácticas de discriminación con base en dichos criterios.

Se iniciará ubicando al prejuicio dentro de las nociones básicas del pensamiento humano, como la formación de categorías, para después analizarlo a la luz de prácticas históricas y socialmente situadas como la discriminación y el racismo. El epígrafe con que inicia este apartado muestra la relación entre las representaciones sociales y los prejuicios. Es por ello que el teórico de la representación social, Serge Moscovici (2014:39), sugiere que los prejuicios sólo pueden superarse si se alteran las representaciones sociales.

En el capítulo anterior se mencionó que las representaciones sociales se vinculan a la formación de categorías; ahora veremos cómo se relaciona la categorización con los prejuicios.

2.1 De las categorías del pensamiento a los prejuicios

La formación de categorías, o categorización, es un proceso cognoscitivo básico y automático que se relaciona con fenómenos perceptuales necesarios para el

pensamiento y la adaptación a nuestro medio (Worchel *et al*, 2002: 201). A partir de este proceso somos capaces de hacer suposiciones sobre los estímulos, incluyendo objetos, plantas, animales y personas. Al crear categorías reducimos y generalizamos una diversidad casi impensable, a partir de algunos pocos elementos. De acuerdo con Gordon Allport (1954: 20) la mente humana debe pensar con la ayuda de categorías y la vida depende de ello.

Algunas de las consecuencias inmediatas de este proceso cognoscitivo es la magnificación de las semejanzas entre los objetos de una misma categoría; y la acentuación de las diferencias entre aquello que pertenece a agrupaciones dispares (Worchel *et al*, 2002: 201-202). Por ejemplo, aun cuando cada una de las manzanas del planeta sean diferentes entre sí, por lo general las agruparemos sencillamente en rojas y amarillas; grandes y pequeñas; o, verdes, maduras y podridas. Magnificaremos las semejanzas entre todas las manzanas rojas, aun cuando entre ellas haya innumerables diferencias; y cuando veamos una manzana verde y una podrida, nos fijaremos más en las diferencias que en sus parecidos. Es evidente que esta categorización de acuerdo a su “color”, su “tamaño” o su nivel de “madurez” no corresponde a la diversidad real de las manzanas en el mundo, sino a un ejercicio cognoscitivo que facilita al ser humano su relación práctica con su entorno.

Como vemos, la categorización no explica de manera automática la formación de prejuicios, sin embargo, una vez que se han creado las categorías, éstas constituyen la base para el prejuicio (Allport, 1954:20). Así, una vez que hemos clasificado a las manzanas de acuerdo a su nivel de madurez para la ingestión humana, podemos construir el prejuicio de que todas las manzanas podridas tienen un sabor desagradable, o de que todas aquellas que están maduras tienen un sabor agradable. Podemos estar convencidos de que estas interpretaciones son correctas, pero en realidad nuestra atención y percepción son fuertemente influenciadas por nuestros prejuicios, más allá de las características exactas de las manzanas. Cabe también aclarar que, aunque he hablado de manzanas y de

prejuicios favorables o desfavorables, los psicólogos tienden a reservar esta palabra para referirse a los juicios negativos que se imponen sobre las personas, es decir, “para los casos en que alguien tiene un prejuicio *contra* otra persona” (Billig, 1985:576).

Así, nuestros estereotipos y expectativas influyen en nuestras percepciones; “las pruebas reales en contra suelen pasar inadvertidas y a veces las confirmaciones imaginadas los fortalecen” (Worchel *et al*, 2002:202). Estos efectos son conocidos como *atención selectiva* y *percepción selectiva*. De acuerdo con Billig (1985: 596) ello implica “que los individuos siempre intentan comprender la información que reciben y a menudo la interpretan según suposiciones anteriores de una forma que les induce al error”. Pueden seleccionar o dar atención particular a información que les lleva a tener “una visión errónea del mundo” (Billig, 1985:596). Otro proceso cognoscitivo derivado es la *memoria selectiva*, lo cual implica que la información que es congruente con los estereotipos se recuerda mejor que aquella que no lo es (Worchel *et al*, 2002:204). Lo anterior puede tener consecuencias incluso a nivel conductual; una de estas respuestas es conocida como *profecía autocumplida*, la cual se explicará más adelante.

Como hemos visto, una consecuencia importante del pensamiento por categorías es la tendencia a distorsionar las percepciones. Estas distorsiones minimizan las diferencias dentro de la categoría, proceso conocido como *asimilación*; y maximizan las diferencias entre categorías (*contraste*). De este modo, se homogeniza a las personas de otros grupos (*outgroup homogeneity effect*) al tiempo que se crean distancias entre el grupo al que se pertenece y las personas catalogadas dentro de otra agrupación (Plous, 2003).

El siguiente diagrama resume estos procesos que inician con el pensamiento por categorías, continúan con la asimilación y el contraste, y terminan con la formación de prejuicios, los cuales se reiteran a partir de la atención, percepción y memorias selectivas.

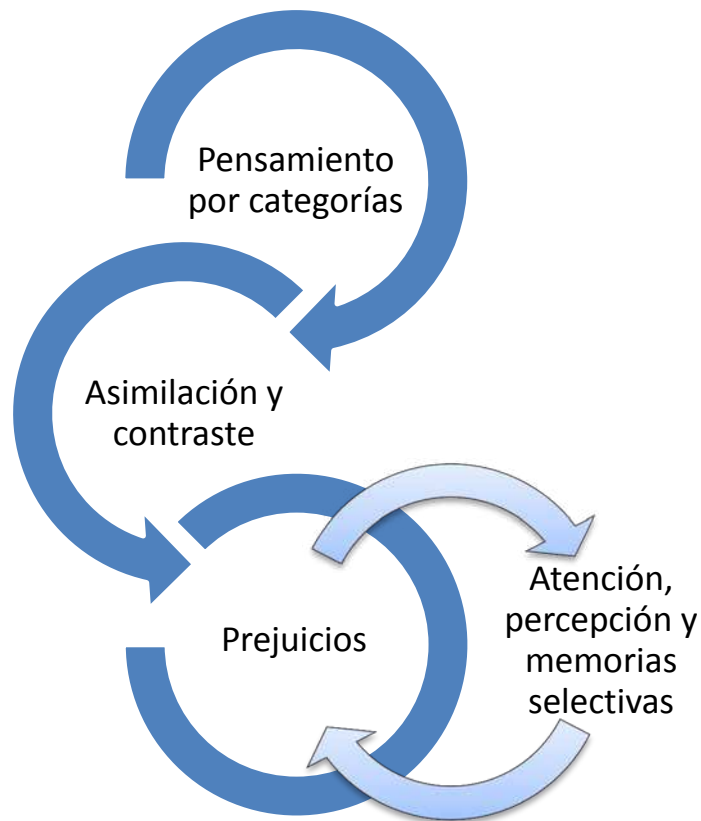


Figura 6. De la categorización a los prejuicios y los procesos asociados a estos.

Además de los procesos de asimilación, contraste y de atención, percepción y memoria selectivas, otro proceso más, ayuda a entender el enorme peso de los estereotipos y los prejuicios sobre la interpretación de la realidad es la *profecía autocumplida*. Se trata del fenómeno mediante el cual el propio individuo actúa para confirmar los estereotipos y prejuicios que los demás imponen sobre él.

Worchel y sus colaboradores (2002: 207) 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)”. Pero es necesario tener presente que 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 (Worchel *et al*, 2002: 207). Ello muestra el peso que los prejuicios pueden tener sobre las personas en quienes estos recaen.

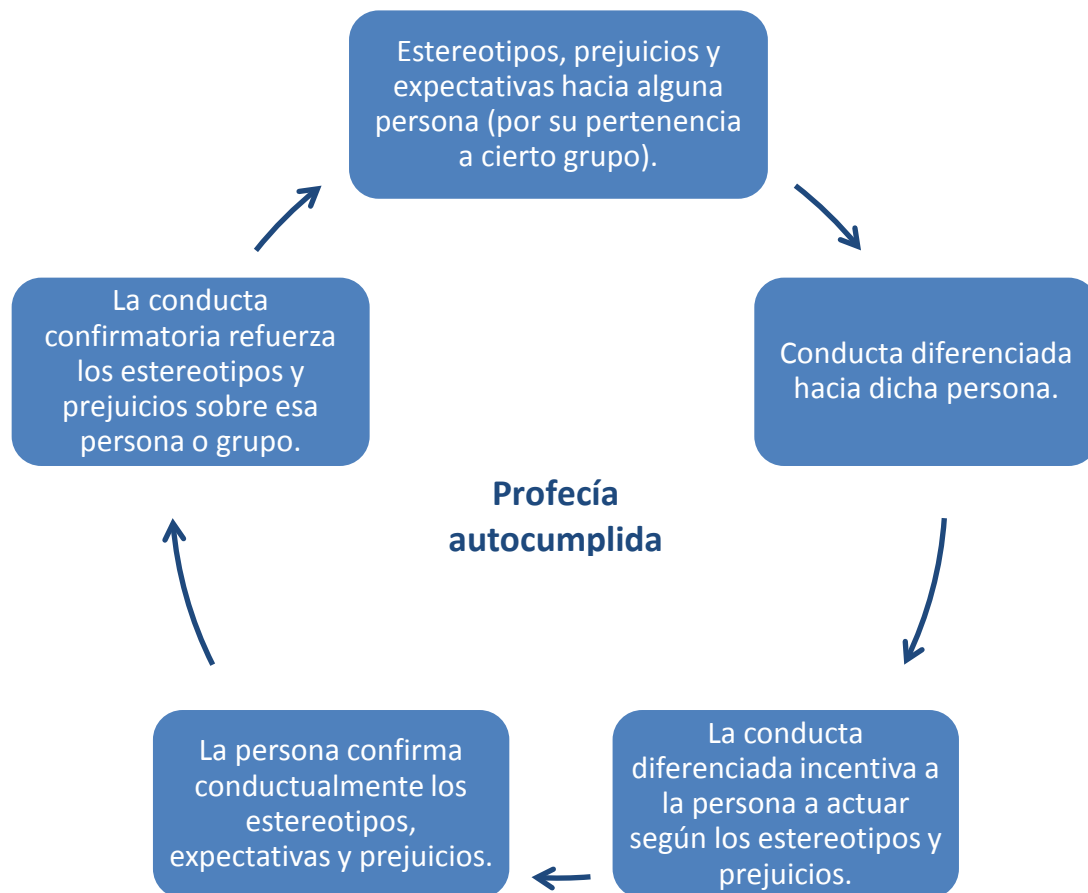


Figura 7. El círculo vicioso de la profecía autocumplida.
Elaboración propia a partir de (Worchel *et al*, 2002).

También es importante considerar que los estereotipos no siempre generan una conducta confirmatoria; “las profecías autocumplidas son más probables cuando los sujetos son inconscientes de las expectativas de quien los observa; pues cuando están al tanto, tienen el cuidado de *no* confirmar expectativas erróneas” (Worchel *et al*, 2002: 208). De allí la enorme importancia de dotar a las personas de las herramientas necesarias para evitar confirmar los prejuicios sobre su grupo. Por ejemplo, en el caso de las y los niños afroamericanos, un aporte de la psicología sería hacerles conscientes del racismo para evitar que confirmen los estereotipos y prejuicios que algunos de sus profesores manifiestan,

especialmente considerando la posición jerárquica y de autoridad que tienen con respecto a sus alumnos (véase Masferrer, 2014a).

Como hemos visto, las categorías son habituales e incluso necesarias para el pensamiento. Creamos grupos para clasificar a los seres humanos de acuerdo a criterios arbitrarios como el sexo, la edad, el origen nacional, étnico o racial (Worchel *et al*, 2002: 201). Sin embargo, por más difícil que resulte, debemos estar al tanto de que estos atributos son construcciones sociales y, en ese sentido, son arbitrarios. Criterios como el sexo, la edad y las diferencias somáticas de las personas en la realidad se presentan como continuos, a pesar de que históricamente nos hayamos acostumbrado a pensarlos como aspectos discontinuos. Scott Plous (2003:8) advierte que, desde un punto de vista biológico, negros y blancos forman un continuum, no una dicotomía. Por tanto, si las diferencias somáticas de las personas en el mundo fueran a graficarse, este ejercicio tendría que realizarse empleando una distribución continua,⁶ aunque por lo general las pensamos de manera discontinua, es decir, a manera de grupos discretos o separados (Banton, 1988:35-39).

Asignamos a las personas a ciertas categorías mediante un proceso social y el nombre que se otorga a estos grupos expresa los criterios que se toman en cuenta para dicha catalogación. Así, las dudas sobre qué nombre asignar a ciertas categorías también reflejan elementos de este proceso, el cual debe ser

⁶ Es importante distinguir la distribución continua a la que hago referencia de la distribución o curva normal propuesta por Adolphe Quetelet basándose en la curva de Gauss. De acuerdo a Alan Sekula (1986:21-22), Quetelet observó que al introducir un gran número de datos antropométricos, éstos se agrupaban en una curva que correspondía a la curva de campana de Gauss; aunque admitió que ese *promedio* era una *ficción estadística*, definió el centro de la curva (donde se concentraba la mayoría de las mediciones, alrededor de la media) como una “zona de normalidad”, lo que implicó asociar las mediciones que se alejaran de dicha zona a la “patología biosocial”. El enorme peso del racismo imbricado en el desarrollo de las ciencias en el periodo en que vivió Quetelet, me lleva a marcar distancia de la noción de “hombre promedio” o de “zona de normalidad” asociada al centro de dicha distribución continua. Así, el hecho de que al momento de graficarse, los datos antropométricos se distribuyan –o no– a manera de curva de Gauss (curva de campana o curva normal) de ningún modo debe llevarnos a pensar que el centro de la misma es una “zona de normalidad”, ni que dicho centro refleja al ser humano “promedio”; se trata de un mero recurso estadístico cuya utilidad debe siempre meditarse de manera crítica.

comprendido como multidimensional (Banton, 1988:2, 5). En este sentido es pertinente mencionar el concepto de categorización social propuesto por Tajfel (2013:41), el cual se refiere al “ordenamiento social en términos de agrupamientos de personas de tal forma que tenga sentido para el individuo”. Tajfel también explica que ello se realiza a partir del sistema de creencias e intenciones del propio individuo, esto es, para el individuo que categoriza.

Una vez formadas estas categorías sociales, hetero-adscribimos a otras personas a dichos grupos, o bien, nos auto-adscribimos a ellas. En cualquiera de estos casos, el solo hecho de imponer categorías sociales sobre los seres humanos despierta procesos de asimilación, contraste, atención, percepción y memoria selectivas, así como conductas diferenciadas y profecías autocumplidas, como hemos visto. En este apartado se ha hecho referencia a los prejuicios y los estereotipos; es momento de explicar los significados de estos conceptos y las diferencias entre ellos.

2.2 Prejuicios, estereotipos y estigmas

Desde el punto de vista de la psicología y otras ciencias sociales, los prejuicios son “opiniones dogmáticas y desfavorables respecto a otros grupos”, o individuos que forman parte de estos (Billig, 1985:576); y se expresan en estereotipos, es decir, en generalizaciones o sobre generalizaciones acerca de un grupo (Plous, 2003:3). De acuerdo con Eduardo Restrepo (2012: 179) los estereotipos son imágenes e ideas prefabricadas que se proyectan sobre un grupo de personas, las cuales “generalmente caricaturizan erróneamente las características y comportamientos de quienes son estereotipados”.

Así, los prejuicios son actitudes y opiniones, los estereotipos son ideas que implican sobregeneralizaciones de un grupo, mientras que la discriminación es un comportamiento. Aunque algunos estudios muestran que los prejuicios y estereotipos raciales no siempre devienen en discriminación, por lo general existe

una importante relación entre prejuicios, estereotipos y discriminación (Plous, 2003:4). De hecho, el Conapred (2008: 36-37) señala que los actos de discriminación se fundamentan en prejuicios, estereotipos y estigmas; además, define al prejuicio como una “predisposición irracional a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo o hacia sus miembros”; y al estereotipo como una clasificación de grupos y personas mediante signos simplificados y generalizados.

Este mismo organismo explica que el estigma es una “marca, física o simbólica, culturalmente preestablecida y alimentada, que identifica a un individuo o grupo, y que al hacerlo establece una categoría a la que supuestamente éste pertenece y que muchas veces da lugar a prácticas de discriminación” en su contra (Conapred, 2008: 37). Por su parte, Erving Goffman (2006: 13-14), uno de los más eminentes teóricos sobre el estigma, señala que la base de éste no es el atributo en sí mismo sino las relaciones que vinculan a un atributo con un estereotipo. De acuerdo con Goffman (2006: 61) “los signos que transmiten información social varían según sean o no congénitos y, en caso de que no lo sean, según que, una vez empleados, se conviertan o no en una parte permanente de la persona”. El tono o color de piel, es un signo congénito y permanente, a pesar de que en cada situación y contextos social e histórico puede tener significados diferentes.

De acuerdo con Allport (1954:9) el prejuicio étnico es una antipatía basada en una generalización inflexible e imperfecta; puede ser expresada o simplemente sentida; y puede ser dirigida a un grupo en general, o a un individuo, por pertenecer a ese grupo. Allport (1954: 206-218) advirtió que el prejuicio puede ser abordado desde perspectivas históricas, socioculturales, situacionales, psicodinámicas, fenomenológicas, entre otras, aunque propuso partir de todas ellas para dar cuenta de la multiplicidad causal del prejuicio. Por tanto, es importante insistir en que los prejuicios tienen una causa multifactorial, es decir, que se producen por muchas causas “cada una de las cuales es suficiente pero ninguna necesaria” (Worchel *et al*, 2002: 201). Ello significa que si se quiere

combatir o modificar los prejuicios se debe atender tanto a los factores socioculturales como a los motivacionales, cognoscitivos y de personalidad.

Describir a un prejuicio como “étnico-racial” tiene la finalidad de insistir en que este tipo de categorías incluyen componentes culturales y somáticos de manera indisociable; de modo que aspectos como las costumbres, el idioma y la pertenencia se asocian intrínsecamente con un supuesto origen biológico, con el tono de piel, la forma de ojos y cabello, entre otros factores. Banton (1988) subraya que para fines sociológicos el modelo étnico/cultural vs. racial/físico no es satisfactorio porque debe considerarse cómo estas dimensiones se relacionan y definen conjuntamente a los grupos. Por ejemplo, las poblaciones indígenas se conciben como grupos étnicos con particularidades culturales e históricas, pero también se imponen sobre ellas ciertos aspectos del fenotipo (sin importar la precisión real de estos criterios), y en ocasiones son referidos como *raza indígena*.

A este respecto quisiera insistir en que las categorías étnico-raciales son producto de procesos de clasificación basados en criterios arbitrarios que históricamente se han imaginado al mismo tiempo como raciales y étnicos, lo que no implica de ningún modo que las razas existan biológicamente o que las etnias sean grupos fijos, naturales o inamovibles. La raza, en tanto construcción social e histórica, se ha utilizado para justificar graves crímenes contra la humanidad. Al estudiar la construcción de categorías étnico-raciales debemos tener en mente aquellos actos injustificables de dominación, explotación, esclavitud, genocidio y etnocidio, así como la artificialidad de dichas categorías.

Dado que los prejuicios son construcciones sociales, debería ser posible reducirlos o modificarlos, a pesar de que su carácter histórico ha permitido el crecimiento de raíces profundas. Una de las técnicas estudiadas para reducir el prejuicio ha sido el del contacto intergrupar. A mediados del siglo XX, Allport había hipotetizado que el prejuicio podía ser reducido mediante el contacto de grupos mayoritarios y minoritarios, siempre y cuando tuvieran metas comunes, fueran apoyados

institucionalmente y se les proveyera de la percepción de intereses comunes y una humanidad común (Plous, 2003: 37). Para Scott Plous, en la vida real es difícil alcanzar las condiciones que Allport incluía en su hipótesis pues suele haber conflicto entre los grupos, lo que puede incluso originar mayor prejuicio y competición entre grupos de estatus desiguales. De hecho, bajo condiciones de competencia y estatus desigual, el contacto puede incrementar el prejuicio en lugar de disminuirlo (Plous, 2003). Del mismo modo, la educación tampoco disminuye automáticamente estas actitudes ya que de acuerdo con Michael Billig (1985:593) “en una sociedad cuya ideología oficial es racista, las personas más instruidas podrían convertirse en los guardianes de esta ideología”.

Por otro lado, las personas que padecen el prejuicio y quienes lo ejercen no necesariamente son dos grupos diferentes, ya que quienes discriminan pueden a su vez padecerla y quienes la padecen pueden haber interiorizado los prejuicios que se repiten en su contra. Eduardo Restrepo (2012:179) llama “endoracismo” a este tipo de racismo interiorizado, y al respecto añade: “el racismo no sólo se dirige hacia otros individuos o colectividades, sino que puede ser dirigido hacia el sí mismo como individuo o a la colectividad propia”. Cuando esto ocurre, las personas pueden rechazar sus propias prácticas culturales, reproducir estereotipos racistas sobre sí mismos u otros miembros de su colectividad, y preferir un tono de piel diferente al suyo o al que se asocia a su grupo de pertenencia, a veces a manera de estigma (*cf.* Goffman, 2006).

El diagrama que se presenta a continuación resume las definiciones de prejuicio, estereotipo, estigma y discriminación, si bien este último concepto se aborda en el apartado que sigue.

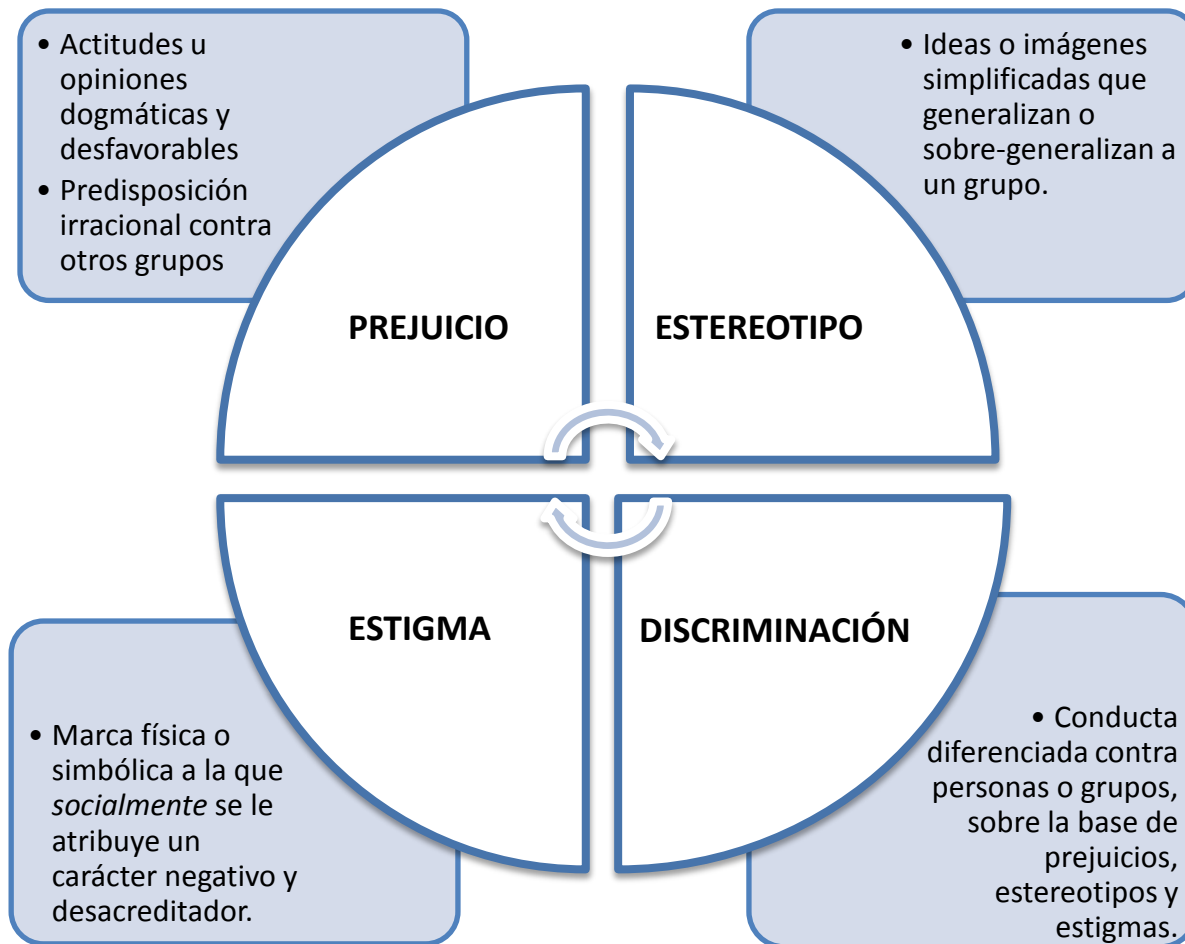


Figura 8. Prejuicio, estereotipo, estigma y discriminación.

Elaboración propia a partir de Billig, 1985; Conapred, 2008; Goffman, 2006; y Plous, 2003.

2.3 Discriminación

Como hemos visto, la discriminación se relaciona con los prejuicios y los estereotipos a pesar de que se trate de fenómenos diferentes; la discriminación es ante todo una conducta. Implica tratar de manera diferente a ciertas personas ocasionándoles una desventaja que restringe sus derechos de alguna manera (CNDH, 2012:6). De acuerdo con el antropólogo Eduardo Restrepo (2012:176) “supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión”. Por tanto, es importante analizar los criterios de diferencia que se toman en cuenta para categorizar a las personas, así como la manera en que se

excluye a aquellos considerados como diferentes. Las principales formas de exclusión son el rechazo, la negación y el desconocimiento (Restrepo, 2012:177).

También resulta pertinente la definición de Jesús Rodríguez, quien afirma que la discriminación es:

una conducta, culturalmente definida, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (Rodríguez, 2008:26).

Estudiar la discriminación es de suma relevancia puesto que se trata de un fenómeno que no sólo afecta profundamente a quienes son objeto de la misma, sino que también 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). De allí que la mirada sobre cualquier proceso discriminatorio deba ser del conjunto de la sociedad, en lugar de centrarse exclusivamente sobre quienes la padecen, o quienes la ejercen, como si fueran grupos aislados de personas.

Para Rodríguez (2008:28-29) el derecho a la no discriminación implica que todas las personas deben ser tratadas “de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria”, de tal forma que puedan gozar de “sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles”. Como puede verse, el derecho a la igualdad y el derecho a la no discriminación están vinculados entre sí, y de hecho, se consideran la piedra angular de los Derechos Humanos; no porque sean más importantes, sino porque son indispensables para garantizar el acceso a los demás derechos (CNDH, 2012:13).

Desde 2003, en México existe una ley federal que define de manera jurídica a la discriminación, si bien desde 2001 se introdujo una cláusula contra ella en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). En la

constitución estatal de Oaxaca, donde se ubica la localidad donde se ha trabajado, desde 2013 se señaló de manera expresa la prohibición de toda forma de discriminación (www.scjn.gob.mx/normativa/Oaxaca/14.pdf).

Actualmente, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación prohíbe de manera expresa “toda discriminación que impida el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades, con apego a los acuerdos derivados de tratados internacionales suscritos por México en todo aquello que beneficie los derechos de las personas” (Conapred, 2014). La definición jurídica de discriminación de acuerdo a dicha Ley Federal, es la siguiente:

Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (Conapred, 2014 en: [www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED web ACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf))

Un aspecto fundamental de la discriminación es que se puede basar en criterios muy distintos de diferenciación. Así, por ejemplo, el Conapred reconoce varios grupos en situación de discriminación, principalmente: mujeres, afrodescendientes, grupos indígenas y minorías étnicas, migrantes y refugiados, personas que no siguen la religión mayoritaria, adultos mayores, jóvenes, niñas y niños, personas con preferencia u orientación sexual diferente de la heterosexual, personas con discapacidad, personas con VIH y trabajadores del hogar (véase: www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=46&id_opcion=38&op=38).

Una de las formas de la discriminación es la “discriminación racial”, cuyo nombre más apropiado podría ser “discriminación racista” a modo de enfatizar en su vinculación con el racismo y de desincentivar la creencia falsa de que las razas existen biológicamente. Esto nos lleva al tema del racismo, lo cual se aborda en el siguiente apartado.

2.4 Racismo

El racismo no sólo es un fenómeno ideológico, político y doctrinario sino que es, sobre todo, un conjunto de prácticas y conductas entre personas y grupos humanos que toman la forma de prejuicios, estereotipos, exclusión y discriminación (Wieviorka, 2009:51-52). De manera más específica podemos afirmar, como lo hace Eduardo Restrepo (2012: 177), que el racismo es una forma de discriminación articulada en torno a lo racial; de modo que implica un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión hacia personas o colectivos a las cuales social e históricamente se les ha atribuido ciertas características raciales específicas, sin que las razas existan biológicamente (Lewontin, 1972; Gould, 2011; Ramírez, 2007 y 2009).

El término de discriminación racial aparece en instrumentos internacionales de derechos humanos tan relevantes como la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (ICERD por sus siglas en inglés), que es vinculante para México desde 1975, esto es, hace más de 40 años. Dicha Convención define a la discriminación racial de la siguiente manera:

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, 2008).

Restrepo (2012:180) explica que la noción de raza es sumamente compleja, pero para fines prácticos podemos decir que este concepto “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 irremediabilmente derivadas”. Así, la discriminación, los prejuicios, estereotipos y estigmas fundamentados en criterios que se imaginan como étnicos y raciales, no se limitan al tono de la piel u otros rasgos somáticos de las personas o colectividades. Por el contrario, de acuerdo con Yuri Escalante (2009:11), “el racismo supone que el carácter moral y social de un grupo étnico es determinado por su origen biológico [...] y su manifestación se hace patente en el conjunto de rasgos físicos y culturales que se presenta como algo indisociable” (*Ibidem*).

Otro aspecto fundamental del racismo es su carácter relacional. El sociólogo Robert Miles (1993:60) explica que las ideologías racistas son relacionales porque imaginan y construyen la existencia de una multiplicidad de poblaciones racializadas, a las cuales se les atribuyen características específicas que se evalúan de manera diferencial. Por lo general, ello ocurre dentro de un modelo de oposiciones jerárquicas y binarias, aunque el propio Miles admite que no necesariamente es binario. En este mismo sentido, otros investigadores han explicado que el racismo es “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” (Hoffmann, 2008:163).

Lo anterior muestra la importancia de considerar los procesos políticos y económicos que producen el racismo y aseguran su reproducción. A este respecto, Restrepo (2012: 178) advierte que el racismo y la discriminación racial o racista frecuentemente se encuentran asociados a otras formas de discriminación, por ejemplo, de clase, lingüísticas o geográficas. Consideremos que las poblaciones indígenas de México no sólo enfrentan discriminación racista, sino que muchas veces también la viven por su condición de pobreza y por la marginación social de las regiones en las que viven. Asimismo, Restrepo advierte

que una persona puede enfrentar diferentes tipos de discriminación asociados a condiciones de género, de edad, discapacidad, etcétera. Pensemos en una niña indígena que tiene alguna discapacidad; en un adulto mayor afrodescendiente que practica una religión diferente a la católica, o; en un joven migrante que es homosexual; en todos estos casos los individuos enfrentan discriminación por distintos motivos, fenómeno que se conoce como *discriminación múltiple* (Conapred, 2011c). Esta complejidad es otro aspecto clave de los fenómenos discriminatorios.

Por su parte, los psicólogos Alfredo Guerrero y Julia Alicia Cuadra proponen un análisis psicosocial del racismo en México. Ellos comprenden el racismo como un proceso de construcción de “alteridad radical”, cuyas manifestaciones existen y permean “todas las relaciones inter e intragrupalas” (Guerrero y Cuadra, 2013: 92). Señalan que no se trata sólo de analizar representaciones sociales, imaginarios, acciones y prácticas, sino también las emociones que se desencadenan a partir de este fenómeno social e histórico. Aunque se comprende como una construcción de alteridad, Guerrero y Cuadra explican que el racismo también se interioriza en los grupos que se han definido como distintos: “tal es el caso de la implicación y participación de las minorías y los propios grupos racializados, situación que puede darse tanto de forma consciente como inconsciente (*Idem*: 90)”.

El racismo suele basarse en la creencia equivocada de que los seres humanos nos dividimos en razas, y a cada una de ellas se les atribuye características diferenciadas consideradas mejores o peores (Miles, 1993:59). Bajo este dogma, las relaciones sociales se racializan y los prejuicios y estereotipos se imponen sobre las personas y poblaciones, lo cual conlleva a la reproducción de las condiciones de rechazo, dominación, negación e ignorancia. Michael Wiewiorka (2009: 29), explica que el racismo propone:

una pretendida demostración de la existencia de las razas, cuyas características biológicas o físicas corresponderían a capacidades psicológicas e intelectuales, a la

vez colectivas y válidas para cada individuo. Este racismo contiene un fuerte determinismo que, en algunos casos, pretende explicar no solamente los atributos de cada miembro de una supuesta raza, sino también el funcionamiento de las sociedades o comunidades compuestas por tal o cual raza.

Hoy en día los científicos, principalmente biólogos, genetistas y antropólogos físicos, reconocen que los seres humanos no se dividen en razas; al respecto puede consultarse el trabajo de Richard Lewontin (1972) quien explica de manera detallada estos aspectos biológicos. Tal como afirma Michael Wieviorka (2009: 34) el concepto de raza no tiene sentido desde el punto de vista de los genetistas, puesto que “en el seno de una supuesta raza, la distancia genética media entre individuos es prácticamente la misma, o incluso superior a la que separa a dos supuestas razas”. Además, este autor retoma al científico Alberto Piazza para afirmar que “el estudio de la diversidad genética nos enseña sobre todo la historia de la geografía de las poblaciones, lo que hace de la raza un concepto sin fundamento biológico” (*Ibidem*). Lamentablemente, estos conocimientos no implican que el racismo haya desaparecido (Wieviorka, 2009: 35).

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre los orígenes históricos de este concepto, en particular el surgimiento y desarrollo de la teoría pseudocientífica conocida como raciología que afirmaba la existencia de razas humanas. Wieviorka (2009:27) explica que a finales del siglo XIX diversos intelectuales y científicos de la época clasificaron al ser humano de acuerdo a su supuesta capacidad y características observables. En este contexto surgió el *darwinismo social* que promovía ideas racistas que en realidad estaban bastante alejadas de las propuestas de Darwin (*Ibidem*). Ello se asoció a la *eugenesia*, con Francis Galton como uno de los principales promotores de esta corriente; es preciso recordar la enorme influencia que Galton tuvo en el desarrollo de la psicología, sobre todo en sus inicios.

A pesar de que antes del siglo XVIII hubo ideologías que podrían considerarse protorracistas, el surgimiento del racismo y las ideologías propiamente racistas ha sido identificado a finales del siglo XVIII, desarrollándose sobre todo en el siglo

XIX; el racismo se asocia íntimamente a la modernidad, la Ilustración y los nacionalismos (Wieviorka, 2009: 21-24; Miles, 1993; Pérez Vejo, 2014). Robert Miles (1993: 21) insiste en la vinculación entre racismo, capitalismo y colonialismo, pero aclara que el racismo no fue un producto exclusivo del colonialismo. Para el caso mexicano, la eminente historiadora Pilar Gonzalbo (2013) explica que durante el periodo virreinal existieron diferencias y jerarquías, pero la organización social no estaba basada en la noción de raza ni en aspectos somáticos de las personas, además, no existía una clasificación racial como la que se dio durante los siglos XIX y XX. El trabajo de María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde (2012) sobre las poblaciones afrodescendientes en México también insiste en este hecho histórico, y ubican al surgimiento del racismo sobre todo en el siglo XIX.

El racismo pseudocientífico decimonónico se presenta como universalista, sin embargo, Wieviorka (2009: 42-50) ha identificado otro tipo de racismo más reciente, al que llama nuevo racismo o racismo cultural; el cual se centra en aspectos culturales como la lengua, la religión, las tradiciones y costumbres. Este tipo de racismo no se basa en la creencia de que existen las razas humanas, a pesar de que también implique prejuicios, estereotipos, relaciones jerárquicas y prácticas discriminatorias que niegan o menoscaban el acceso a los derechos humanos.

Antes de finalizar el capítulo, es importante hacer algunas aclaraciones sobre el concepto *raza*, ya que sin duda tiene un papel central en las prácticas y los discursos racistas. De acuerdo con Eduardo Restrepo (2012:155) el término por sí solo no necesariamente implica racismo: “no hay que confundir la presencia o ausencia de una palabra con la presencia o ausencia de un concepto”. Así, es posible que exista la noción de raza sin que se use explícitamente este vocablo, o aun cuando se sustituya por el de “etnia” (Arias y Restrepo, 2010). Del mismo modo, es posible que se emplee la palabra raza sin que implique un contenido racial o racista; por ejemplo, cuando se le utiliza para hacer referencia a la familia de pertenencia y procedencia. Al respecto es pertinente señalar la posibilidad de

que este significado tenga sus orígenes en el periodo virreinal, cuando la raza se asociaba a la familia o al linaje familiar (González, 2011:1501-1502). Es importante tener en mente este aspecto, ya que se retomará en los capítulos 4, 5 y 6.

Por su parte, el concepto de raza es una construcción social, cultural e histórica que ha cambiado a lo largo del tiempo y cuyos significados varían de acuerdo al contexto y en ocasiones a la situación de enunciación (Hering, 2007; Geulen, 2010; Restrepo, 2012, López, 2001; González, 2011). De este modo, las clasificaciones raciales pueden variar notablemente de una persona a otra, de acuerdo a la región geográfica, el contexto cultural, la situación en que nos encontremos y, especialmente, a lo largo del tiempo, en diferentes contextos históricos (Restrepo, 2012:184-185). A pesar de esta complejidad, lo que se busca indagar es la manera en que se presenta el concepto de raza (y no necesariamente la palabra), el cual es definido como una asociación entre ciertos rasgos corporales y características intelectuales y del comportamiento que se consideran derivados de estos o asociados irremediablemente (*Idem*:180).

Como Robert Miles (1993:47) explica, esta categoría permanece en el "sentido común" de muchas personas, haciéndolas actuar como si los seres humanos se dividieran en grupos raciales distinguibles. La mayoría de los científicos sociales rechazan esta categoría, sobre todo en su acepción racista, pero algunos la utilizan, en ocasiones, sin explicarla de manera clara y consistente lo cual termina por reforzar el sentido común y la ideología de que las razas existen. Para evitar reproducir un concepto obsoleto que ha provocado graves daños a la humanidad, sólo utilizaré la palabra raza para estudiar y explicar su significado en el contexto de estudio, aunque recurriré a los términos de discriminación racial, discriminación racista y racismo como los he definido en este apartado.

Comentarios

Como hemos visto en este capítulo, el proceso de categorización es imprescindible para el pensamiento humano. Las categorías favorecen la

formación de prejuicios mediante los procesos de asimilación y contraste, sin embargo, para comprender los motivos por los que determinados estereotipos y prejuicios se imponen sobre ciertas poblaciones es necesario comprender su dimensión social, histórica y política. Una vez que se han creado los prejuicios, las personas los reiterarán a partir de los procesos conocidos como atención, percepción y memoria selectivas, y el fenómeno llamado profecía autocumplida.

Los prejuicios, estereotipos y discriminación son fenómenos que se relacionan entre sí, a pesar de que se trata de conceptos diferentes. Los prejuicios son actitudes y opiniones, mientras que los estereotipos son ideas que generalizan y exageran ciertos aspectos de manera equivocada. Por su parte, la discriminación es una conducta que tiene como consecuencia, intencional o no, excluir y negar o menoscabar los derechos humanos. En cambio, el racismo implica una serie de prácticas de rechazo, negación y exclusión fundamentadas en ideologías racistas y racializadas, las cuales se basan en la creencia de que los seres humanos nos dividimos en razas; entendiéndolas como grupos biológicos que comparten y heredan ciertos rasgos somáticos, intelectuales, comportamentales y culturales, mismos que además evidenciarían una supuesta jerarquía entre ellas.

Además de su dimensión cognoscitiva, los prejuicios y estereotipos étnico-raciales, pero sobre todo la discriminación y el racismo, se explican a partir del análisis del contexto sociohistórico que estemos analizando. Así, para el caso mexicano, debemos pensar en lo “indígena” y lo “mestizo” como ingredientes históricos que complejizan los procesos de categorización, adscripción y racismo, haciendo obsoleta las dicotomías blanco-negro o mestizo-indígena.

En el siguiente capítulo se describe y analiza el contexto de la investigación y se proporciona información acerca de la población afromexicana.

CAPÍTULO 3. EL POTRERO Y LA POBLACIÓN AFROMEXICANA

Les quiero contar cómo se llamaba antes el pueblo. Antes el pueblo se llamaba Villa Palma Azul El Potrero y así que había poquitas personas aquí y así que primero llegaron unas cuantas personas y aquí era un rancho y así que llegaron personas y fueron llegando y fueron llegando hasta que el pueblo se hizo un poco más grandecito

Kenia Figueroa Corcuera, 9 años, El Potrero, 2015

En este capítulo se analizan las principales dinámicas y características de El Potrero, localidad afroamericana que constituye el caso de estudio de esta tesis. Se explicará quiénes son las personas y poblaciones afrodescendientes y afroamericanas; cuáles son sus principales características históricas y en qué entidades federativas se ubican. Posteriormente, me centraré en la población afroamericana de la región Costa de Oaxaca, para después ahondar en la historia y el presente de El Potrero. A partir de ello será posible conocer el contexto de la investigación para comprender mejor el método y los resultados que se exponen en los siguientes capítulos.

3.1 Las poblaciones afrodescendientes

En primer lugar es necesario tener presente que África resguarda una vasta diversidad étnica, lingüística y religiosa; se trata de un continente con más de 50 países y, por su extensión, es tres veces más grande que Europa. En términos históricos cuenta con una riqueza impresionante pues fue justamente en este continente donde se dio el origen de la humanidad y desde el cual el ser humano (*homo sapiens sapiens*) pobló el resto del mundo. Además de la conocida civilización egipcia, en África hubo otras culturas, reinos e imperios sumamente relevantes, por ejemplo, entre los siglos X y XVI se desarrollaron el reino de Ghana, el imperio de Mali, las ciudades hausa, los imperios de Songhai, Kanem-Bornu, Etiopía, Gran Zimbabue, Luba, y los reinos de Congo, Oyo, Benín, Buñoro, entre otros (Sellier, 2003; Coquery-Vidrovitch, 2011).

Algunos de estos imperios fueron realmente importantes en términos político-administrativos, económicos, tecnológicos y artísticos, tal es el caso de Mali que reunía cerca de cuatrocientos centros urbanos (Velázquez e Iturralde, 2012: 51). Tombuctú, una de las ciudades de este imperio, fue fundada en el siglo V y fue allí donde se construyó una de las primeras universidades del mundo, la Universidad Sankore, la cual se calcula que fue edificada en el siglo XIV (Unesco, whc.unesco.org/en/list/119).

La amplísima historia de África de ningún modo inicia con la esclavitud (Sellier, 2003; Coquery-Vidrovitch, 2011; Ki-Zerbo, 2000; Mokhtar, 2000; El Fasi, 2000; Niane, 2000). Igualmente, la historia de la esclavitud tampoco comienza con la trata transatlántica de personas de origen africano (Finley, 1982; Phillips, 1989). Sin embargo, para el caso que nos ocupa es fundamental mencionar el proceso de esclavización de personas africanas y su llegada a América. Desde el siglo XV los portugueses iniciaron este comercio que consistió en la extracción, por la fuerza, de alrededor de 12 millones de hombres, mujeres, jóvenes y niños africanos, enviándoles a otras partes del mundo (Velázquez e Iturralde, 2012: 44). Este proceso es conocido como *diáspora africana*.⁷

Las poblaciones afrodescendientes descienden de aquellos africanos que fueron víctimas del comercio de personas esclavizadas entre los siglos XVI y XIX (Conapred, 2011c:23). Esta esclavización y comercialización de seres humanos tuvo graves consecuencias en África y constituyen un crimen contra la humanidad; pero, a la vez, se debe reconocer que los conocimientos de los africanos esclavizados y sus aportes económicos, culturales, sociales y políticos fueron centrales en la construcción de las sociedades en América (véase UNESCO, 2010).

⁷ En sentido estricto sería la segunda diáspora pues la primera ocurrió cuando el ser humano pobló el mundo desde este continente, hace miles de años.

Un aspecto central de este proceso histórico es que dio lugar a intensos intercambios sociales y culturales entre personas de origen africano, asiático, europeo y americano. Por tanto, actualmente las y los afrodescendientes pueden ser considerados como tal aunque no sean descendientes exclusivamente de africanos; es decir, aquellos que se identifican o autoadscriben como afrodescendientes por su historia y su cultura, también pueden reconocer su origen indígena, europeo o asiático.

El término afrodescendiente se emplea para recordar la historia de estas poblaciones y subrayar su vínculo con la diáspora africana, así como para evitar etiquetar a las personas a partir de características somáticas como podría ser el tono de piel (Velázquez e Iturralde, 2012:14-15; Masferrer, 2015). Igualmente, fue el vocablo aceptado por la mayoría de los colectivos, organizaciones civiles, gobiernos y agencias internacionales que participaron en la *III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Formas Conexas de Intolerancia*,⁸ celebrada en Durban en 2001 (Conapred, 2011c: 23; Velázquez e Iturralde, 2012: 108). A partir de entonces este término ha sido utilizado en instrumentos internacionales de Derechos Humanos, y por instancias como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), entre otros.

Se calcula que la presencia de afrodescendientes en América alcanza los 200 millones, cifra que representa un tercio de la población de este continente (Conapred, 2011c:24). Como veremos a continuación, en México también hay una cantidad considerable de personas de origen africano, a pesar del desconocimiento que prevalece al respecto.

⁸ Consúltese la Declaración y el Programa de Acción de la *III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Formas Conexas de Intolerancia*, Durban, 2001, en: www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf

3.2 Historia y presente de la población afromexicana

Diversos estudios han registrado la presencia de personas de origen africano en México desde el siglo XVI y en la actualidad. Lamentablemente no hay censos que indiquen con precisión la cantidad de personas afromexicanas; sin embargo, recientemente el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) incluyó una pregunta sobre la autoadscripción afrodescendiente⁹ en la Encuesta Intercensal 2015.¹⁰ A partir de dicho instrumento se encontró que 1.4 millones de personas se consideran afrodescendientes (1 381 853), lo cual representa 1.16% de la población total del país (119 530 753) (INEGI, 2015a).

Es pertinente aclarar que existen poblaciones afrodescendientes que han sido parte de México desde antes de que se conformara como una nación independiente, pues arribaron durante el periodo virreinal. Debido a dicho proceso histórico es posible distinguirlos de otras personas o poblaciones afrodescendientes que llegaron a México como parte de migraciones recientes, en los siglos XX y XXI (Masferrer, 2015). Así, también hay personas mexicanas (por nacimiento o por naturalización) que se reconocen como afrodescendientes o afromexicanas por su vínculo con africanos o afrodescendientes que migraron a este país en los siglos más recientes, desde distintos lugares del mundo.

En esta tesis me centro en la población afromexicana que desciende de las primeras migraciones, es decir, en aquellas personas y comunidades que se

⁹ En este caso, la autoadscripción afrodescendiente es cuando una persona, “por su cultura, historia y tradiciones se considera negra(o), es decir, afromexicana(o) o afrodescendiente”, véase: www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/cuestionario_ei2015_muestra.pdf.

¹⁰ Se trata de una encuesta y no de un censo porque no se incluyeron todos los hogares del país. La muestra incluyó 7.9 millones de viviendas, de las cuales 5.9 millones estaban habitadas y 1.9 millones, deshabitadas. En algunos casos excepcionales, se realizó una cobertura completa; tal fue el caso de ocho municipios con alta concentración de localidades afrodescendientes y 270 localidades con un porcentaje estimado de 2% o más de población afromexicana (INEGI, 2015a: VII-X).

reconocen como negras, morenas, afroestimizas o afroamericanas,¹¹ y cuyo origen histórico y cultural se encuentra en aquellos hombres y mujeres africanos que arribaron a este territorio en el periodo virreinal. Se estima que durante la época colonial llegaron alrededor de 250,000 personas esclavizadas de África; y a ello hay que sumar los miles de afrodescendientes que nacieron en Nueva España (Velázquez e Iturralde, 2012:63). Tanto Veracruz como Acapulco fueron puertos nodales, no sólo de México sino del continente americano en general. Así, estos miles de hombres y mujeres representaron un porcentaje sumamente relevante de la población virreinal pues en algunas partes de este amplio territorio –y en momentos históricos particulares– hubo más personas de origen africano que europeo, aunque las y los indígenas casi siempre fueron mayoría (Aguirre, 1972).

Si bien muchas veces las personas de origen africano llegaron en condición de esclavitud, en ocasiones ellas mismas o sus descendientes pudieron liberarse. Para lograrlo había mecanismos legales, por ejemplo, cuando compraban su libertad o la de sus familiares o amigos, con sus propios medios económicos. Los hijos de mujeres libres nacían sin el yugo de la esclavitud, sin importar su origen étnico ni sus características somáticas. Otra opción legal era la *alhorría*, que era cuando los amos otorgaban la libertad a sus esclavos, por ejemplo, en testamentos.

También había otras formas de conseguir la libertad, que en la época eran consideradas ilegales, como escapar o rebelarse en contra de quienes les sometían. Así, aunque suele asociarse a los africanos y afrodescendientes con la esclavitud, los estudios históricos demuestran que fue común que las personas afrodescendientes en América, y en particular en Nueva España, nacieran en condición de libertad o la consiguieran a lo largo de su vida.

¹¹ Los principales términos de autoadscripción y heteroadscripción de la población afroamericana son: negros, morenos, jarochos, mascogos, afroamericanos y afroestizos. También se emplean palabras que expresan una pertenencia indígena y afroamericana, por ejemplo: afromixtecos, afroamuzgos, afroindígenas. El término que se utiliza en las constituciones estatales de Oaxaca y Guerrero es afroamericanos (as) (Masferrer, 2015).

En las distintas regiones del extenso territorio novohispano los aportes económicos de las y los africanos y afrodescendientes fueron notables, pues trabajaron principalmente en haciendas agrícolas, azucareras y ganaderas, en minas, en la construcción, en el espacio doméstico y en el comercio. Las labores de las mujeres de origen africano destacaron no sólo en el ámbito familiar y doméstico, sino también en el campo y los mercados (Velázquez, 2006). Igualmente, se sabe del trabajo de niñas, niños y jóvenes en numerosas actividades económicas, además de su participación en redes familiares (Masferrer, 2013).

Por su parte, los hombres de origen africano también desempeñaron diversas labores y aquellos que eran libres pagaron tributo a la Corona española, lo cual representó un aporte económico significativo. Además, afrodescendientes varones participaron en el movimiento de Independencia, no sólo como insurgentes sino también en los ejércitos realistas (Ballesteros, 2010: 112). Por ejemplo, se ha reconocido el origen africano de Vicente Guerrero, José María Morelos y Juan Álvarez (*Idem*: 118, 126, 132).

Otro proceso significativo del siglo XIX fue la abolición de la esclavitud, lo cual inició desde 1810 pero culminó con su prohibición definitiva en 1829, con Vicente Guerrero como presidente. A partir de entonces fue necesario construir una nación independiente y diferente de lo que antes era Nueva España. En este contexto, la población de origen africano fue negada de los proyectos nacionales de los siglos XIX y XX, principalmente por la voluntad de construir una nación homogénea y por el racismo pseudocientífico de ese mismo periodo. Esta nación se basaba en la ideología del mestizaje, la cual negaba la participación africana y asiática en los procesos sociales y culturales, enalteciendo únicamente el *pasado* indígena y el aporte español (Velázquez e Iturralde, 2012).

A pesar de dicha invisibilización, desde mediados del siglo XX se ha documentado y estudiado la relevancia de la población de origen africano en México. Al estudio pionero del etnohistoriador Gonzalo Aguirre Beltrán (1972), cuya primera edición fue en 1946, siguieron numerosas investigaciones, las cuales abordan temáticas, regiones y temporalidades muy diversas (Vinson y Vaughn, 2004). Además, desde la década de 1990 surgió un movimiento social cada vez más vigoroso que busca el autorreconocimiento y la reivindicación nacional de la población afroamericana (Lara, 2010; Lara, 2012).

A las acciones de organizaciones civiles y sectores académicos que pugnan por un mayor reconocimiento de las contribuciones históricas y actuales de la población afroamericana, hay que sumar la relevancia de instrumentos y organismos internacionales en favor de los derechos de las poblaciones afrodescendientes. Ejemplo de ello es que el año 2011 fue declarado *Año Internacional de los Afrodescendientes* por la ONU, y este mismo organismo proclamó a la década de 2015 a 2024 como *Decenio Internacional de los Afrodescendientes*.

Además, en 2011 el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD, por sus siglas en inglés), emitió la Recomendación general 34 donde indica que las personas afrodescendientes “deben gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de conformidad con las normas internacionales en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna”.¹² Cabe aclararse que este comité se conformó a partir de la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (ICERD).

Ante este contexto internacional, en 2011 la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) llevó a cabo un proceso de consulta para identificar a las comunidades afrodescendientes del país; se trató del primer esfuerzo gubernamental por identificar a estas comunidades y considerarlas

¹² Consúltense en: www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8466.pdf?view=1

equiparables a las indígenas en materia de derechos, específicamente en lo que concierne al artículo 2 de la CPEUM.¹³ Como resultado, se entregaron cédulas de identificación a aquellas localidades que cubrían los requisitos para ser consideradas comunidades afrodescendientes.

En dicho ejercicio se incluyeron estados donde la presencia afromexicana ha sido ampliamente registrada, como Oaxaca (80 localidades de la Costa), Guerrero (62 localidades de la Costa Chica), Veracruz (10 localidades del Centro y el Norte) y Coahuila (1 localidad). También se contempló a dos entidades en donde se conoce de su presencia histórica pero no ha habido acciones recientes de reivindicación: Chiapas (5 localidades) y Michoacán (5 localidades) (CDI, 2012).

Otra acción significativa fue la inclusión de preguntas de autoadscripción afrodescendiente en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015a). Los resultados de esta Encuesta revelan que en todas las entidades federativas hay presencia de personas que se reconocen como afrodescendientes. No obstante, los datos no permiten distinguir entre aquellos que son parte de las poblaciones afromexicanas asentadas en este territorio desde el siglo XIX —o incluso antes—, y aquellos que arribaron de manera más reciente. De cualquier forma, la cantidad de personas que se afirma afrodescendiente, junto con aquellas que se consideran de ese modo aunque sea sólo “en parte”, casi alcanzan los dos millones de personas y representan 1.66% de la población total (1.16% más 0.50%). Siguiendo este mismo criterio podemos decir que 23.09% de la población de México es indígena por autoadscripción (21.5% más 1.59%).

La siguiente tabla resume la información de autoadscripción afrodescendiente e indígena en las 32 entidades federativas de la República mexicana.

¹³ Este artículo manifiesta los derechos colectivos de los pueblos indígenas y anuncia que estos mismos derechos los gozarán las comunidades y pueblos equiparables a los indígenas; a la letra dice: “Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley” (CPEUM, disponible en: www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf).

Entidad	Población total	Afrodescendientes (autoadscripción)		Indígenas (autoadscripción)		
		Se considera		Se considera		
		%	Cantidad	en parte	en parte	
		%	%	%	%	
Estados Unidos Mexicanos	119 530 753	1.16	1 381 853	0.50	21.50	1.59
Aguascalientes	1 312 544	0.05	653	0.35	11.69	1.43
Baja California	3 315 766	0.22	7 445	0.31	8.54	1.16
B. California Sur	712 029	1.55	11 032	0.72	14.47	1.65
Campeche	899 931	0.39	3 554	0.76	44.54	1.46
Coahuila	2 954 915	0.09	2 761	0.28	6.93	0.97
Colima	711 235	0.11	762	0.47	20.43	1.74
Chiapas	5 217 908	0.08	4 042	0.33	36.15	1.00
Chihuahua	3 556 574	0.08	2 738	0.25	11.28	1.56
Distrito Federal	8 918 653	1.80	160 353	0.53	8.80	1.97
Durango	1 754 754	0.01	190	0.64	7.94	1.51
Guanajuato	5 853 677	0.03	2 046	0.31	9.13	1.27
Guerrero	3 533 251	6.50	229 514	1.11	33.92	1.51
Hidalgo	2 858 359	0.07	2 067	0.54	36.21	1.45
Jalisco	7 844 830	0.78	61 140	0.35	11.12	1.57
México	16 187 608	1.88	304 274	0.45	17.00	1.56
Michoacán	4 584 471	0.08	3 734	0.51	27.69	2.00
Morelos	1 903 811	0.42	7 945	0.49	28.11	2.07
Nayarit	1 181 050	0.06	743	0.24	22.18	1.42
Nuevo León	5 119 504	1.49	76 241	0.36	6.88	1.15
Oaxaca	3 967 889	4.95	196 213	0.94	65.73	1.53
Puebla	6 168 883	0.12	7 282	0.47	35.28	1.89
Querétaro	2 038 372	0.12	2 358	0.38	19.17	2.30
Quintana Roo	1 501 562	0.56	8 458	0.71	44.44	2.07
San Luis Potosí	2 717 820	0.04	1 066	0.51	23.20	1.66
Sinaloa	2 966 321	0.04	1 148	0.24	12.83	1.48
Sonora	2 850 330	0.06	1 586	0.30	17.83	1.61
Tabasco	2 395 272	0.11	2 652	0.92	25.77	1.48
Tamaulipas	3 441 698	0.29	10 103	0.36	6.30	1.30
Tlaxcala	1 272 847	0.06	788	0.44	25.24	1.82
Veracruz	8 112 505	3.28	266 163	0.79	29.25	1.85
Yucatán	2 097 175	0.12	2 555	0.89	65.40	2.61
Zacatecas	1 579 209	0.02	247	0.32	7.61	1.32

Figura 9. Autoadscripción afrodescendiente e indígena en México.

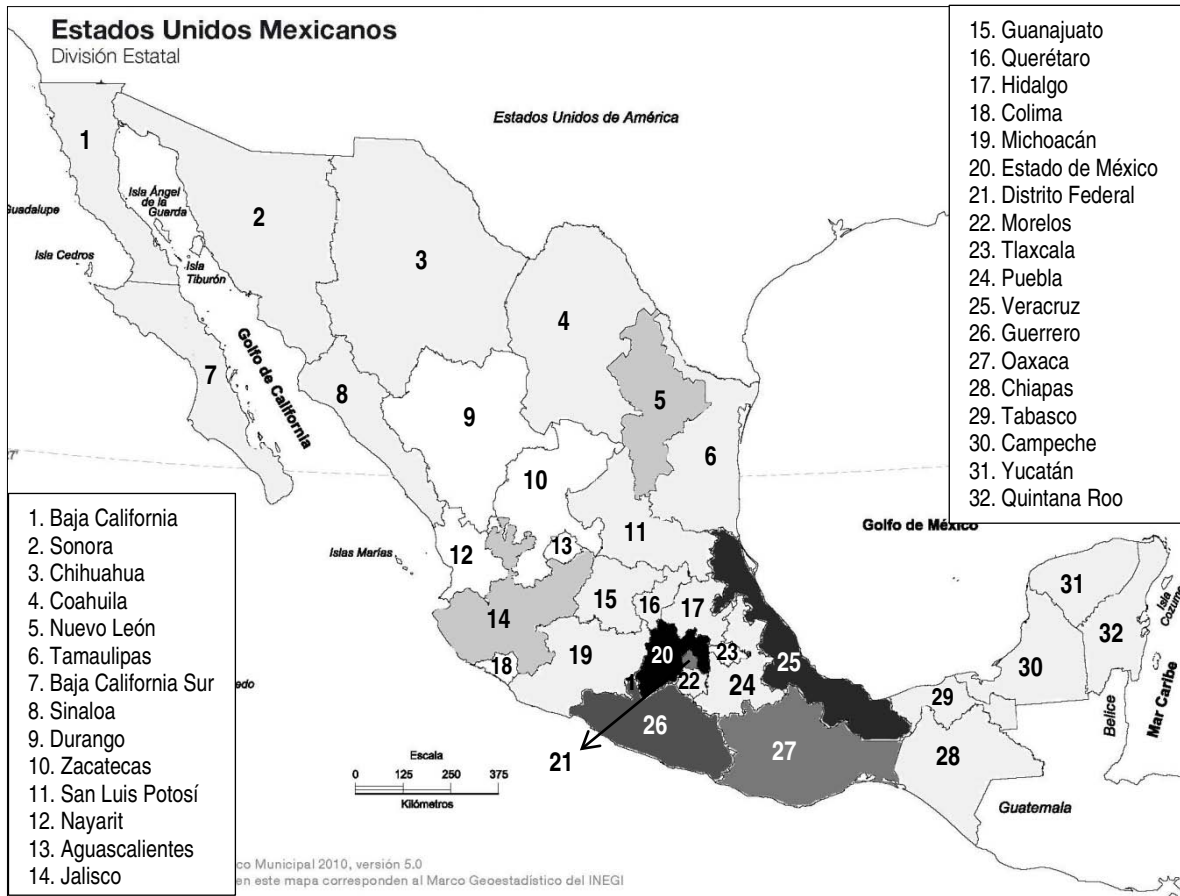
Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Intercensal 2015, en:
www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015

Como se observa en la tabla, en términos del porcentaje que representa la población afromexicana con respecto a su propia entidad, destacan Guerrero (6.5%), Oaxaca (4.9%), Veracruz (3.3%), Estado de México (1.9%), la Ciudad de México (antes D.F.) (1.8%), Baja California Sur (1.5%) y Nuevo León (1.5%). De estas entidades federativas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz cuentan con una proporción de población indígena que supera el porcentaje a nivel nacional.

La proporción de personas que se afirma indígena a nivel nacional es considerablemente mayor a quienes se reconocen como afrodescendientes. Destacan los casos de Oaxaca y Yucatán porque en ambos estados la población indígena representa más de la mitad; por su parte, en Campeche, Quintana Roo, Hidalgo, Chiapas, Puebla y Guerrero, la población indígena es más de un tercio. En esta Encuesta se distinguió entre autoadscripción indígena y personas hablantes de una lengua originaria. Si consideramos la cantidad de hablantes de idiomas indígenas que son mayores de 3 años, destacan Oaxaca (32.2%), Yucatán (28.9%) y Chiapas (27.9%) (INEGI: www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015).

Recordemos que en algunos casos hubo otras personas más que se consideraron afrodescendientes o indígenas, pero sólo “en parte”; a este respecto, es importante mencionar que en todas las entidades federativas el porcentaje de personas que se considera indígena parcialmente es mayor a quienes se consideran afrodescendientes en parte. En el caso de la autoadscripción parcial como afrodescendiente, destacan Guerrero (1.11%), Oaxaca (0.94%), Tabasco (0.92%), Yucatán (0.89%), Veracruz (0.79%) y Quintana Roo (0.71%). En cambio, los porcentajes más altos de autoadscripción indígena parcial se encuentran en Yucatán (2.61%), Querétaro (2.3%), Morelos (2.07%), Quintana Roo (2.07%) y Michoacán (2%).

Además de estos porcentajes, es necesario considerar la cantidad de personas que se afirma afrodescendiente a partir de la Encuesta Intercensal 2015, lo cual se muestra en el siguiente mapa.



Miles de personas	0 - 1	1 - 50	51 - 100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-350

Figura 10. Cantidad de personas que se consideran afrodescendientes.
Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta intercensal 2015, consulta en:
www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015
Mapa nacional con estados, en blanco, tomado de:
cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestados.pdf

Las entidades que destacan en cuanto a la cantidad de afrodescendientes son Estado de México (304 mil), Distrito Federal (160 mil), Veracruz (266 mil), Guerrero (229.5 mil), Oaxaca (196 mil), Nuevo León (76 mil) y Jalisco (61 mil). También es importante señalar que son pocas las entidades con menos de mil afrodescendientes (Aguascalientes, Colima, Durango, Nayarit, Tlaxcala y Zacatecas).

Los resultados de la Encuesta Intercensal 2015 muestran que Oaxaca es el estado más pluricultural, pues ocupa el primer lugar en cuanto a porcentaje de población que se autoadscribe indígena (65.73%), y el segundo lugar en proporción afrodescendiente (4.95%). Por su parte, Guerrero tiene el porcentaje más alto de población afrodescendiente (6.5%), y el octavo lugar en cuanto a indígenas (33.92%). Como hemos visto, ambas entidades tienen cantidades y porcentajes altos de personas afrodescendientes. Es momento de analizar los aspectos históricos y culturales de la población afromexicana de la región Costa de Oaxaca.

3.3 La población afromexicana de la Costa de Oaxaca

El estado de Oaxaca fue el primero del país en reconocer a la población afromexicana en términos constitucionales, incluyéndola desde 1998 en el artículo 16 de su Constitución. Posteriormente, hicieron otras reformas relacionadas con su libre determinación y autonomía, el acceso a sus recursos naturales, la protección de sus expresiones culturales, sus prácticas democráticas, entre otros asuntos (art. 16 y 25). Actualmente, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (CPELSO), a la letra dice:

El Estado de Oaxaca tiene una composición multiétnica, multilingüe y pluricultural, sustentada en la presencia y diversidad de los pueblos y comunidades que lo integran. El derecho a la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas, así como del Pueblo y comunidades afromexicanas se expresa como autonomía, en tanto partes integrantes del Estado de Oaxaca, en el marco del orden jurídico vigente; por tanto dichos pueblos y comunidades tienen personalidad jurídica de derecho público y gozan de derechos sociales. (CPELSO, 2014)

Así, la población afromexicana está reconocida por la legislación oaxaqueña con la categoría de Pueblo y comunidades, aunque todavía falta su reconocimiento formal en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Los

únicos estados del país que han hecho algo similar son Guerrero, en 2014,¹⁴ y la Ciudad de México, en 2017.¹⁵

El estado de Oaxaca está dividido en ocho regiones geoestadísticas.¹⁶ Se sabe de la presencia de afromexicanos en las regiones Costa, Cañada, Papaloapan e Istmo de Oaxaca (CDI, 2012; INEGI, 2013), así como en la capital de la entidad, pero aún hace falta realizar campañas de sensibilización y procesos de consulta amplios que permitan conocer con mucha mayor precisión la ubicación de las personas y comunidades afromexicanas de esta entidad, así como generar datos estadísticos certeros que den cuenta de sus problemáticas, para poder crear políticas públicas adecuadas.

Una de las regiones es la Costa, la cual incluye a los distritos Santiago Jamiltepec, Santa Catarina Juquila y San Pedro Pochutla. En esta tesis me centro en los dos primeros porque en ellos se ha identificado la mayor parte de la población afromexicana de esta entidad; además, se trata de la zona en que está ubicada la localidad El Potrero. El siguiente mapa muestra las regiones y distritos de Oaxaca; y se han resaltado Jamiltepec y Juquila.

¹⁴ En 2014 Guerrero publicó reformas a diversos artículos de su Constitución (CPELGS), con lo cual se incluye de manera amplia a los afromexicanos y se reconocen sus derechos (véase: www.scjn.gob.mx/normativa/Legislacin%20Recursos/09_B.pdf). Además, desde 2011 se incluyó una mención a las comunidades afromexicanas y afroestizas en la *Ley 701 de Reconocimiento, Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Guerrero* (www.iepcgro.mx/PDFs/MarcoLegal/Ley%20701%20PueblosIndigenas.pdf). Ello se logró a partir de la presión de diversas organizaciones de la sociedad civil y el apoyo de académicos y activistas.

¹⁵ En la Ciudad de México, varias organizaciones de la sociedad civil exigieron a los redactores del Proyecto Constitucional de la Ciudad de México y a la Asamblea Constituyente de la misma entidad (ACCM), un reconocimiento amplio de las personas y poblaciones afrodescendientes y sus derechos en la Constitución Política de la Ciudad de México (CPCM) (véase: www.change.org/p/diputadas-y-diputados-de-la-asamblea-constituyente-de-la-ciudad-de-m%C3%A9xico-reconocimiento-de-las-poblaciones-afromexicanas-en-la-constituci%C3%B3n-de-la-ciudad-de-m%C3%A9xico; Masferrer y Ramírez (2016), Ramírez Caloca (2016) y Masferrer (2016c)). El 10 de enero de 2017 el Pleno de la ACCM aprobó el reconocimiento de derechos de las personas afrodescendientes y afromexicanas en el inciso N del artículo 16 de la CPCM (ACCM, 2017: 35-36, disponible en: gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/GP/20170110-AA.pdf).

¹⁶ Las regiones son: Mixteca, Cañada, Papaloapan, Valles Centrales, Sierra Norte, Istmo, Sierra Sur y Costa.

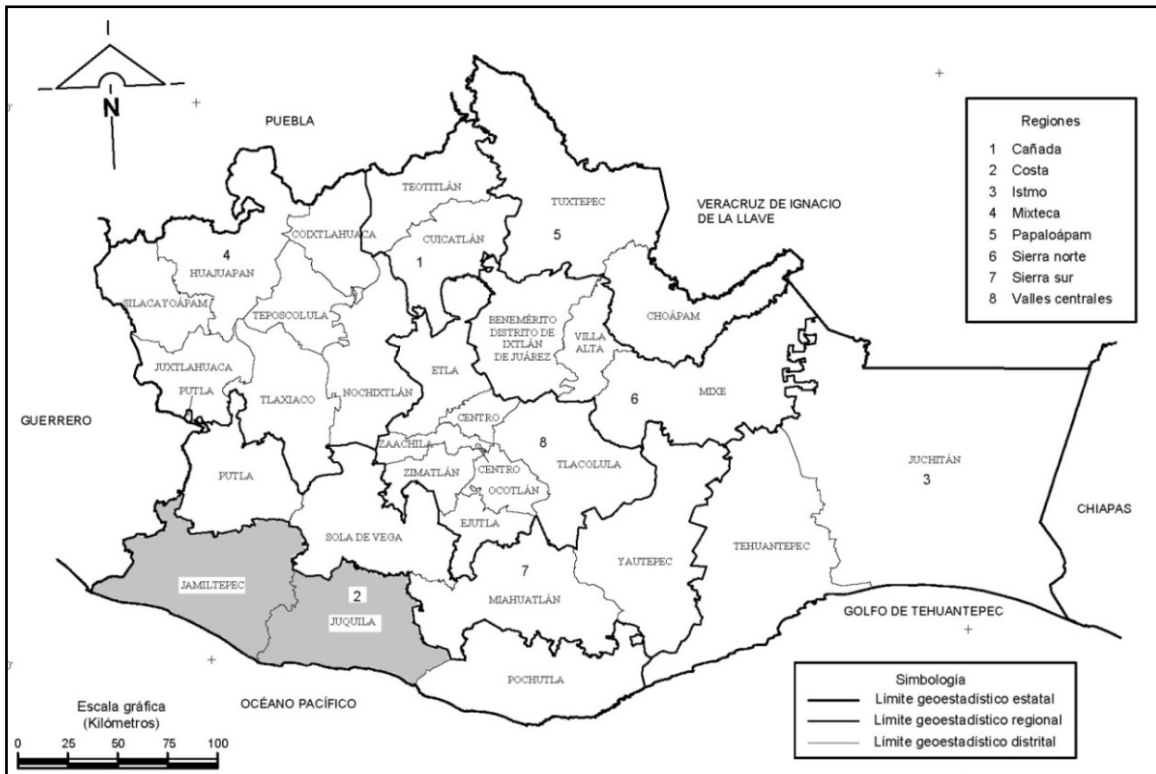


Figura 11. Regiones y distritos de Oaxaca; se resaltaron Jamiltepec y Juquila. Modificaciones de la autora, sobre el mapa de Oaxaca tomado de INEGI 2010: www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/aee10/info/oax/mapas.pdf

Dentro de estos distritos (Jamiltepec y Juquila), Gloria Lara (2012) identificó cinco zonas a partir de criterios ambientales, productivos y demográficos, como se observa en la siguiente figura. Se trata de las zonas Llanada, Costera, Baja, Media y Alta. De acuerdo con esta investigadora, la población afroamericana se ubica, sobre todo, en las zonas denominadas Llanada, Costera y Baja, mientras que en las zonas Media y Alta hay una mayor preeminencia de población indígena (Lara, 2012:70-76). A pesar de ello, debemos subrayar la importante convivencia y constantes intercambios entre estas poblaciones, las cuales de ninguna manera viven segregadas. Tanto así que de acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, 64.9% (896 829) de las personas que se afirman afrodescendientes, también se consideran indígenas, y 9.3% de ellos incluso hablan una lengua indígena (INEGI, 2015b:85).

Zonas	Características ecológicas	Actividades productivas
LLANADA (Zona cercana a la frontera con Guerrero)	Lomerío suave con praderas naturales y suelos arcillosos. Llanura.	Agricultura de temporal: Jamaica, ajonjolí, maíz y frutales. Ganadería semi-intensiva.
COSTERA (Orilla del mar y de lagunas)	Altura: 0-10 msnm. Zonas de humedales colindantes a las zonas de lagunas con vegetación de manglar, dunas costeras y pastizales naturales.	Ganadería extensiva. Agricultura de humedad o de chagüe Cultivos: ajonjolí, maíz, sandía, melón, plátano, coco. Pesca ribereña y turismo de playa.
BAJA (Planicie)	Altura: 11-250 msnm. Terrenos generalmente planos y con muy poca pendiente. Suelos profundos limosos.	Agricultura intensiva con mecanización y zonas de riego. Ganadería extensiva e intensiva. Frutales: coco, mango, limón, papaya, plátano.
MEDIA (Pie de monte)	Altura: 251-500 msnm. Montañas suaves y pequeños lomeríos.	Agricultura de temporal: maíz, frijol y frutales. Ganadería extensiva a mediana escala.
ALTA (Sierra)	Altura: más de 500 msnm. Zona montañosa de altas pendientes. Generalmente suelos arenosos. Mejor conservación en cuanto a cobertura vegetal.	Café, maíz, frijol, frutales de temporada y ganado a muy pequeña escala.

Figura 12. Características ecológicas, productivas y demográficas de las zonas de Jamiltepec y Juquila. Fuente: Lara (2012: 71-72).

Como mencioné anteriormente, en 2011 la CDI realizó una consulta para identificar a las comunidades afrodescendientes del país.¹⁷ Esta consulta incluyó a personas de 80 localidades pertenecientes a doce municipios de la región Costa, sin embargo, a partir del proceso se identificaron 72 comunidades

¹⁷ La CDI buscó el apoyo de organizaciones civiles de la región, como EPOCA AC, ECOSTA Yutu Cuii SSS, México Negro AC y AFRICA AC, así como de autoridades locales y del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena de Santiago Jamiltepec (CDI; 2012:84-85).

afrodescendientes ubicadas en los siguientes once municipios:¹⁸ Mártires de Tacubaya, San Juan Bautista Lo de Soto, Santiago Llano Grande, Santa María Cortijo, San José Estancia Grande, Santiago Tapextla, Santo Domingo Armenta, Santiago Pinotepa Nacional, Santa María Huazolotitlán, Santiago Jamiltepec y Villa de Tututepec de Melchor Ocampo (CDI, 2012: 83-117).

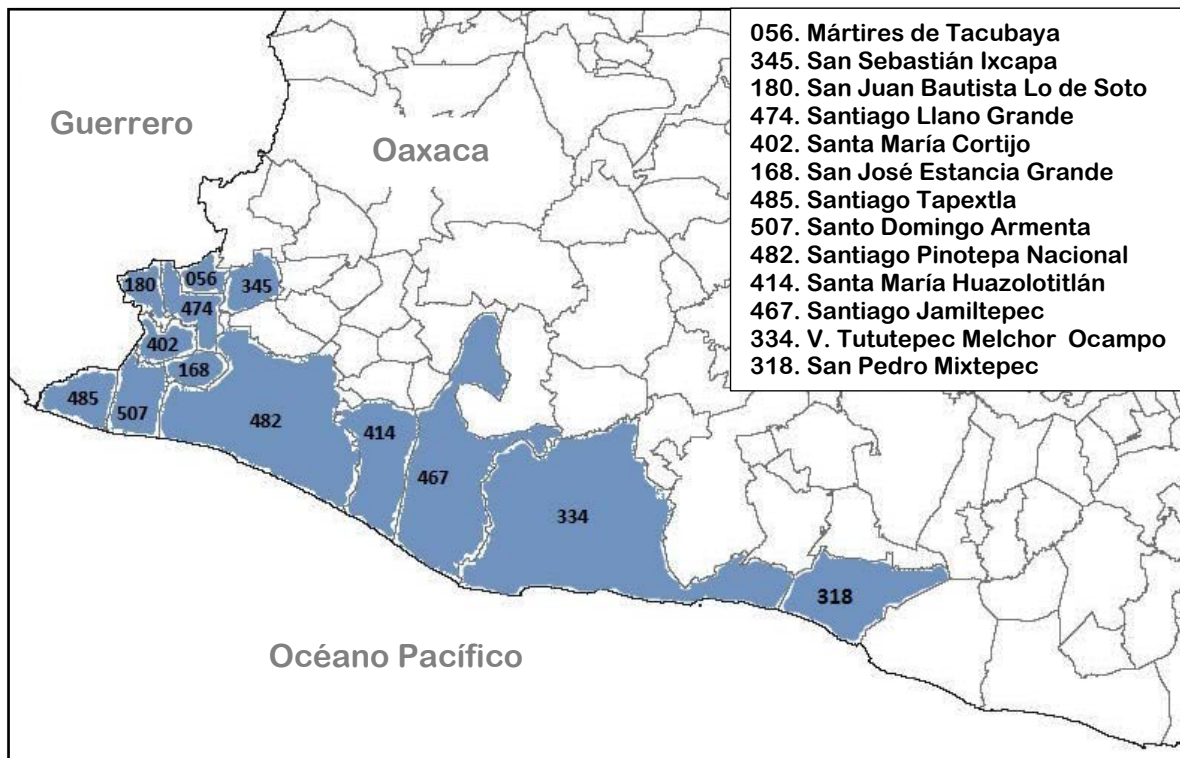


Figura 13. Municipios de la región Costa de Oaxaca con población afromexicana. El municipio en que se centra esta tesis es Santa María Huazolotitlán (414).
Elaboración propia con base en INEGI (2013).
Fragmento de mapa en blanco tomado de cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/oaxaca.pdf

Por su parte, de acuerdo a un estudio publicado por INEGI (2013), en la región Costa de Oaxaca hay doce municipios con población afromexicana; se trata de los mismos señalados por la CDI como afrodescendientes, pero con la inclusión de

¹⁸ Una de las localidades excluidas fue Bajos de Chila, que era la única del municipio San Pedro Mixtepec que se había considerado; por ello sólo se mencionan once de los doce municipios incluidos originalmente.

San Sebastián Ixcapa.¹⁹ El mapa presentado anteriormente (figura 13), muestra los trece municipios considerados por la CDI (2012) y/o el INEGI (2013).²⁰

En el estudio de INEGI (2013) se analizaron los datos censales de las localidades con presencia afroamericana, de tal forma que aunque estos municipios cuentan con 338 localidades en total, únicamente en 97 de ellas se consideró la presencia de afroamericanos.²¹ En 2010, la población total de estas localidades era 66,437 personas, lo que representa 46.55% de la población de los municipios a que pertenecen. Es importante señalar que la mayoría de las localidades afroamericanas de esta región atraviesan problemáticas en materia de pobreza o marginación, servicios públicos como acceso a agua entubada, salud, falta de empleo y educación, como serían niveles altos de analfabetismo y rezago escolar (INEGI, 2013: 7,19-24; CDI, 2012:93; INEGI, 2015a; INEGI, 2016).

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, 6.9% de las personas afrodescendientes mayores de 15 años son analfabetas, lo cual supera al porcentaje nacional que es de 5.5%; este porcentaje es particularmente alarmante entre las mujeres afroamericanas pues alcanza 8.4% (el porcentaje nacional de analfabetismo entre las mujeres es 6.5%) (INEGI, 2015b:89). Además, si se analiza por separado a la población afrodescendiente que vive en municipios donde ésta representa 10% o más, el analfabetismo asciende a 15.7% (13% para los varones y 18.2% para las mujeres) (INEGI, 2016:18).

¹⁹ INEGI incluyó a las localidades que –de acuerdo a la *Red por el Reconocimiento Constitucional del Pueblo Negro de México*– representan un “asentamiento histórico, social y organizacional comunitario predominantemente afrodescendiente” (INEGI; 2013:IV). El estudio fue apoyado por el Gobierno del Estado de Oaxaca y el Programa Universitario México Nación Multicultural, UNAM.

²⁰ Es importante mencionar que San Sebastián Ixcapa no fue incluido en el estudio de la CDI y San Pedro Mixtepec sí fue consultado por este organismo pero finalmente no fue identificado como una comunidad afrodescendiente, a pesar de que algunas personas de allí se reconozcan como tal.

²¹ Evidentemente no todas las personas que habitan las localidades con presencia afroamericana pueden ser considerados como tal e, igualmente, debemos considerar que probablemente hay personas afroamericanas en localidades consideradas “no afroamericanas”, tal como se indica en el mismo estudio de INEGI (2013:XII).

En este mismo sentido, el promedio de años de estudio de la población afrodescendiente en aquellos municipios donde representan 10% o más, es de 6.8 años, mientras que el promedio nacional es de 9.2 años; y en 36 municipios de población afrodescendiente el promedio de escolaridad es menor a 6 años (INEGI, 2016: 19). En cambio, el porcentaje de afrodescendientes de entre 12 y 19 años de edad que es económicamente activo es mayor al nacional.

En materia de agua entubada en la vivienda, 83.6% de la población afrodescendiente que reside en municipios donde representan 10% o más cuentan con este servicio, mientras que el porcentaje nacional es 94.6%. La misma Encuesta Intercensal muestra que, 73.2% de esta población (en municipios donde representan 10% o más) cuentan con drenaje, porcentaje considerablemente menor al nacional (91.9%) (INEGI, 2016:32).

La Costa de Oaxaca forma parte de una región más amplia llamada Costa Chica, ubicada entre, el Océano Pacífico y la Sierra Madre del Sur, que se extiende de Acapulco a Huatulco, esto es, en los estados de Guerrero y Oaxaca. Rolf Widmer (1990:23-33) señaló la importancia de los criterios orográficos en la delimitación de la región, pero también detalló las dinámicas sociales, políticas y económicas que históricamente la han caracterizado. Una de las características sociales y culturales más importantes de esta región es la convivencia y los intercambios que por siglos se han dado entre poblaciones indígenas y afrodescendientes, pues cotidianamente conviven personas afromexicanas, con mixtecas, chatinas, zapotecas, amuzgo, tlapanecas y nahuas, entre otras.

Por otro lado, desde la década de 1990 se ha gestado un vigoroso movimiento etnopolítico negro o afromexicano, el cual ha tenido repercusiones relacionadas con la visibilización de esta población, su autorreconocimiento y la reivindicación de ciertas prácticas culturales. Las numerosas organizaciones civiles afromexicanas o negras tienen perspectivas diversas y estrategias particulares, de modo que algunas se centran mayormente en la reivindicación de la música, la

danza, la pintura y el reconocimiento constitucional mientras que otras impulsan proyectos productivos y ambientalistas (Lara, 2010; Lara, 2012; Masferrer, 2014a).

Algunas expresiones culturales de la población afroamericana de la Costa Chica han sido consideradas parte del patrimonio cultural afrodescendiente y han sido impulsadas por estas organizaciones. Por ejemplo, el fandango o son de artesa, la danza de los diablos, la danza del toro de petate, la medicina tradicional, la cultura culinaria y la forma de hablar, así como la tradición oral y los versos (CDI, 2012:99-111; Velázquez, 2013:164).

3.4 El Potrero

La laguna está cerca de aquí de nuestro pueblo y casi a la mayoría le gusta ir a pescar.

Jordi Josué Santos Alemán, 9 años, El Potrero, 2015.



Figura 14. Laguna en El Potrero, municipio de Santa María Huazolotitlán, Oaxaca.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

La localidad El Potrero está ubicada al sur del municipio Santa María Huazolotitlán, en el Distrito Jamiltepec de la región Costa de Oaxaca; a una altura de 20 msnm. Esta localidad participó en el proceso de consulta para la identificación de las comunidades afrodescendientes de México, y a partir de ello se autoadscribieron como “morenos” o “negros”; palabras que en la región suelen emplearse como sinónimos (CDI, 2012).

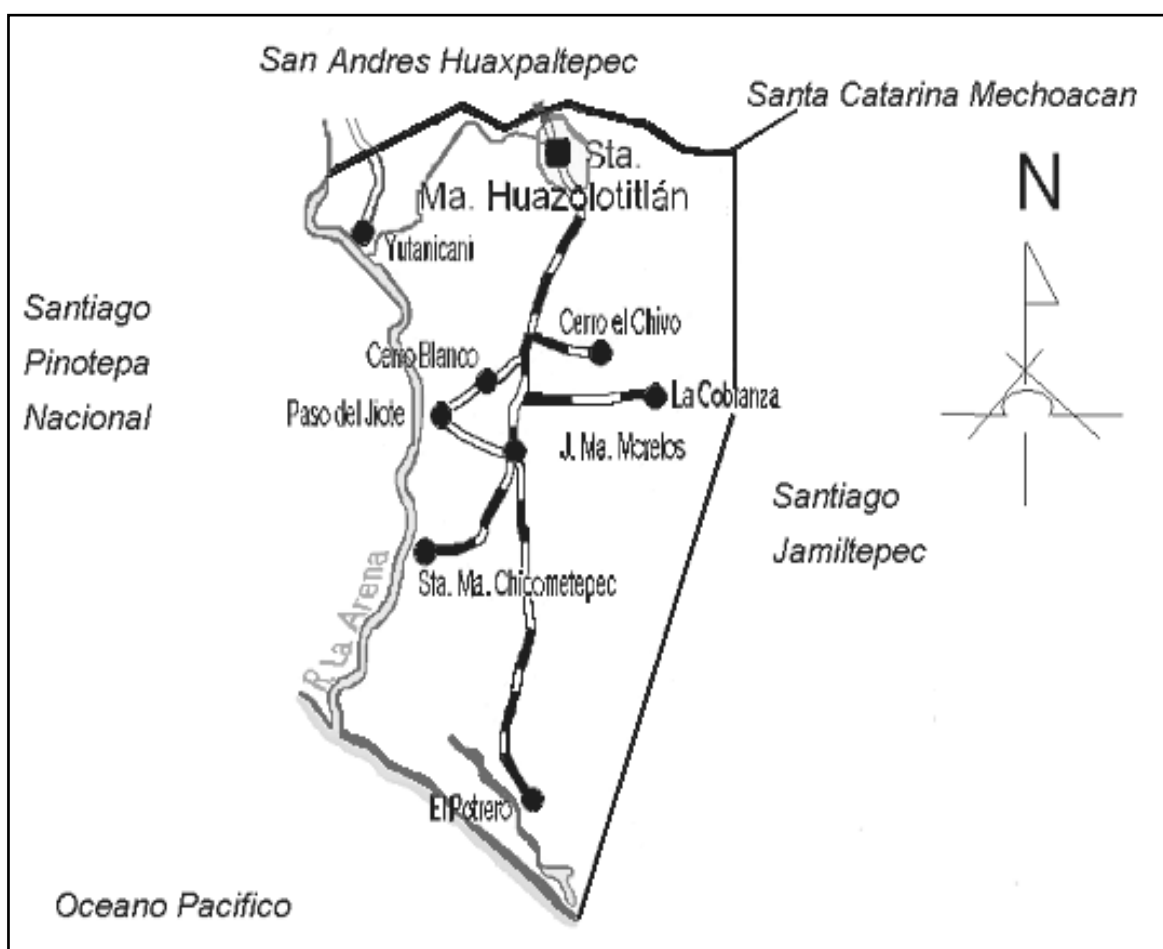


Figura 15. Localidades del Municipio Santa María Huazolotitlán.
Fuente: Plan Municipal de Santa María Huazolotitlán 2008-2010, consultado en: www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/414.pdf

El mapa de la figura 15 muestra las localidades del municipio Santa María Huazolotitlán. El Potrero tiene caminos que le conecta con varias localidades, pero la vía de comunicación más importante es la que tiene con José María Morelos; y

cuando se ha llegado a inundar el paso por tormentas tropicales o huracanes, la localidad ha quedado totalmente incomunicada. Como veremos más adelante, en el siglo XIX ya existían varios caminos, pero de acuerdo con el investigador Carlos Ruiz (2008:197), fue hasta 2007 cuando este se reparó y amplió, convirtiéndose en una carretera de terracería. En 2014 ya se habían pavimentado cuatro kilómetros de este camino, y en ese año el Ayuntamiento se propuso pavimentarla por completo para el año 2016 (Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán, 2014).

La cabecera municipal de Huazolotitlán lleva el mismo nombre y es mayoritariamente mixteca. En términos político-administrativos, El Potrero depende de esta cabecera municipal cuya autoridad se concentra en la Presidencia Municipal. Por su parte, en cada localidad del municipio se elige una autoridad local que puede ser un Agente Municipal o un Agente de Policía, dependiendo del tamaño del poblado. En el caso de El Potrero, se elige un Agente de Policía dado que se trata de una localidad con una población reducida.

Mientras que esta cabecera concentra las cuestiones político-administrativas, las dinámicas económicas y agrarias del Potrero se vinculan más a la localidad José María Morelos. Ello se debe a que El Potrero es parte del ejido de Morelos y la Comisaría ejidal se encuentra allí, pero también a la fuerza que ha alcanzado la producción de papaya donde Morelos es un centro reconocido. Dicha localidad también es un referente en términos sociales y familiares para las personas del Potrero, así como un referente cultural, debido a la importancia de organizaciones negras o afromexicanas como AFRICA AC, la Casa del Pueblo de Morelos y Socpinda DH AC.

Asimismo, Morelos cuenta con servicios que en otros poblados no hay o se consideran deficientes, como centros de salud mejor equipados, tiendas, señal de celular e internet. En El Potrero no hay escuelas preparatorias; de modo que la opción más cercana para los jóvenes (que quieran y puedan continuar sus

estudios) es acudir a la de Morelos. En ocasiones, los niños o adolescentes de la primaria o secundaria tienen tareas que implican usar internet, y para poder cumplir con ella deben ir a dicha localidad. Igualmente, para la mayoría de los padecimientos necesitan visitar Morelos, Pinotepa o Jamiltepec, pues a pesar de que en su localidad hay una enfermera y un pequeño centro de salud, éste no cuenta con doctor ni medicamentos.

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, en el municipio Santa María Huazolotitlán hay 11,400 habitantes, de los cuales 49.42% se considera afrodescendiente y 4.97% se considera de ese modo en parte, lo que permite afirmar que más de la mitad de la población de este municipio es afrodescendiente.²² No obstante, la cabecera municipal de Huazolotitlán no es una comunidad afrodescendiente (CDI, 2012), a pesar de que algunas personas de allí puedan reconocerse como tal. En cambio, sabemos que es mayoritariamente mixteca tanto en la actualidad como históricamente.

Se tienen noticias de Huazolotitlán desde el siglo XVI. Además, de acuerdo con Peter Gerhard (1986:389-392) en un padrón de 1777 de la Alcaldía Mayor de Xicayán –región donde se ubicaba Huazolotitlán–, se reportó la presencia de 28,384 personas; 73.4% de ellas fue considerada indígena y 22.7% de origen africano (6,276 mulatos y 158 negros; 20,834 indios; 635 mestizos; 481 españoles). Como puede verse, la población indígena era una mayoría notable, pero también había presencia de negros y mulatos. De hecho, algunos escritos resguardados en el Archivo General de la Nación dan cuenta de la presencia de personas de origen africano en la provincia de Xicayán y, específicamente, en Huazolotitlán. Por ejemplo, un documento que nos habla acerca de los tributos menciona que éstos debían ser pagados por indios, negros y mulatos libres.²³ En otro documento se solicita al obispo de Oaxaca que se fundara un pueblo

²² www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=33725&s=est

²³ AGN, Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 6, 1791. AGN, Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 7, 1791. AGN, Indiferente Virreinal, Caja 4315, exp. 4, sin fecha.

inmediato a Huazolotitlán donde se reunieran las familias de mulatos que vivían dispersas.²⁴

Al respecto del Potrero, es posible afirmar que este poblado ya existía a finales del siglo XIX, gracias a un plano levantado por Daniel Palacios en 1895 y calcado por Rosendo Sandoval en 1908 (Sandoval, 1908). Se trata de un plano topográfico que muestra los terrenos de San Juan de Peñas, que en ese entonces eran propiedad de Damaso Gomez. Esta propiedad delimitaba al norte con el Pueblo de Huaxpaltepec; al este con los terrenos del licenciado Francisco Parada, de la jurisdicción de Jamiltepec; al sur, con el Océano Pacífico; y al oeste con los terrenos de la viuda de Villar, de la jurisdicción del pueblo de Pinotepa Nacional.

A partir del plano topográfico completo es posible conocer los cultivos que había en ese momento en cada una de las zonas de este territorio pues se incluyeron referencias a cañaverales, plantíos de algodón, palmares, platanares y maizales, así como indicaciones de vegetación, características fisiográficas e hidrológicas, como serían manglares, montes bajos, cerros y cordilleras, ríos y el Océano Pacífico.

Gracias a este tipo de datos podemos afirmar que en El Potrero prevalecían los plantíos de algodón, actividad que también era importante a orillas del Río de la Arena y el Río Verde. Actualmente el primero de ellos se encuentra en el extremo oeste del municipio de Huazolotitlán, y marca la frontera con el municipio Santiago Pinotepa Nacional. Por su parte, el río verde es uno de los afluentes más importantes de la región Costa; corre sobre el distrito de Jamiltepec, en su frontera con el municipio de Tututepec.

²⁴ AGN, Indiferente Virreinal, Tierras, Caja 75, exp. 21, 1787-1790.

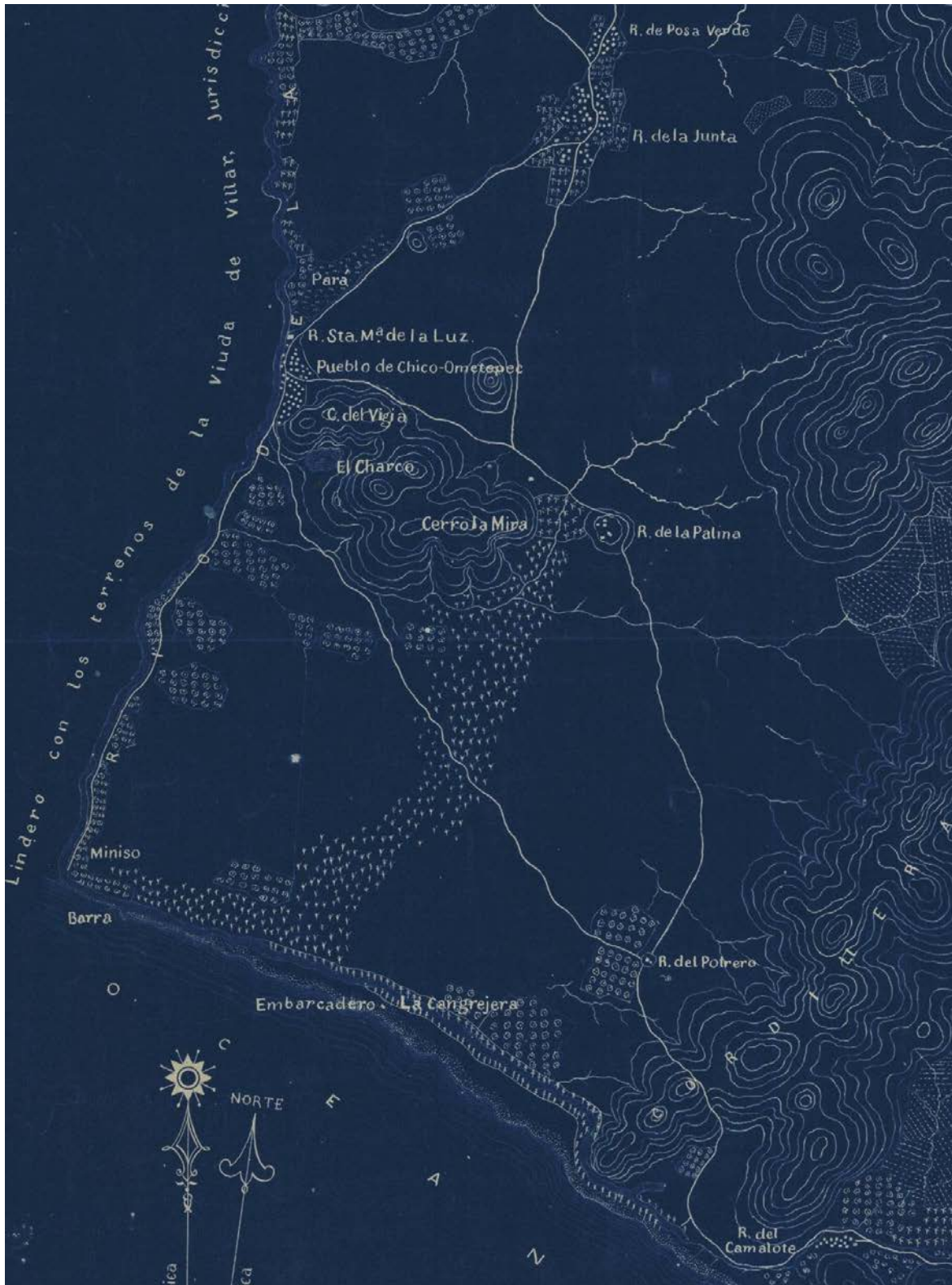


Figura 16. Fragmento del plano levantado por Daniel Palacios, *Plano topográfico de los terrenos de San Juan de Peñas, propiedad de Damaso Gomez, Distrito de Jamiltepec*, calcado por Rosendo Sandoval en 1908. Disponible en: w2.siap.sagarpa.gob.mx/mapoteca/mapas/catalogos/oax01.htm

En el fragmento del plano topográfico que se presenta se observa El Potrero y algunas de las localidades cercanas, por ejemplo, en la parte superior se encuentran las rancherías de Posa Verde (o Poza Verde) y la Junta que actualmente conforman a José María Morelos (*cfr.* Masferrer, 2014a). El Pueblo de Chico-Ometepec ahora recibe el nombre de Santa María Chicometepec (o La Boquilla), y El Camalote, en el extremo sur, no es parte de Huazolotitlán sino del municipio Santiago Jamiltepec. Al sur, a orillas del Océano Pacífico, se encuentra la playa o puerto “Miniso” (o Minizo), conocido a nivel regional porque se cree que allí llegaron barcos con personas de origen africano (Campos, 1999:156). También se muestran algunos cultivos como palmares, representados entre el Cerro La Mira y el embarcadero La Cangrejera. Además, a orillas del embarcadero La Cangrejera se representaron manglares.



Figura 17. Manglares y la laguna en El Potrero, municipio de Santa María Huazolotitlán, Oaxaca Fotografía: Cristina Masferrer, 2014

Alrededor del Potrero se observa la presencia de algodón, al igual que en las orillas del río de la Arena, como ya se mencionó. Actualmente, sigue habiendo manglares en esta localidad, principalmente a orillas de la Laguna Miniyoso o Laguna del Potrero (Mújica, 2012).

Como vimos, se tienen noticias del Potrero desde finales del siglo XIX, sin embargo, sólo tenemos información censal de esta localidad desde 1960. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, El Potrero cuenta con 248 habitantes; de los cuales 136 son hombres y 112 son mujeres (www.inegi.org.mx). La siguiente tabla muestra el número y sexo de los habitantes de esta localidad, de acuerdo al INEGI, desde 1960 hasta 2010.

Año	Nombre	Cantidad de habitantes		
		TOTAL	Hombres	Mujeres
1960	El Potrero	279	146	133
1970	El primero Potrero	163	-	-
1980	El Potrero	76	-	-
1990	El Potrero	171	95	76
1995	El Potrero	239	136	103
2000	El Potrero	244	136	108
2005	El Potrero	251	126	125
2010	El Potrero	248	136	112

Figura 18. Población de El Potrero de 1960 a 2010. Elaboración propia con datos de geoweb.inegi.org.mx/AHL/realizaBusquedaurl.do?cvegeo=204140008

El señor Etelberto Luna Torres, quien es considerado uno de los fundadores de El Potrero,²⁵ afirma que la localidad se pobló principalmente con personas de Morelos, aunque de manera más reciente también han llegado mixtecos de Huazolotitlán, Mechoacán y Tlaxiaco, así como algunas personas a quienes se conoce como “calentanos”, de la región de Tierra Caliente de Guerrero (entrevista, 2015). Igualmente, la señora Cristina Santos Alemán relató que su familia es

²⁵ El señor Etelberto Luna Torres tiene familiares en el pueblo vecino José María Morelos, aunque reside en El Potrero y es reconocido como uno de los fundadores de esta localidad. Tiene hijos y nietos que viven en El Potrero y se dedica a la música, ya que es parte del grupo musical Mar y Estrella, conocido local y regionalmente.

originaria del Potrero y su abuelo paterno, de El Ciruelo (municipio Santiago Pinotepa Nacional), fue uno de los primeros en poblar El Potrero (entrevista, 2014). Otras personas llegaron de Santa María Chicometepec (La Boquilla), tal es el caso de María Corcuera, quien ya tiene más de 30 años en El Potrero.

A pesar de la importancia que históricamente tuvo el algodón, actualmente las personas de El Potrero ya no se dedican a ese cultivo. La agricultura sigue siendo una de las actividades económicas principales de esta localidad, pero el cultivo que prevalece ahora es la papaya, y de manera secundaria se produce coco, maíz, calabaza, ajonjolí, chile y jitomate (Cédula de identificación Comunidad El Potrero, CDI, 2012). Se encuentran árboles frutales como mango, ciruela, marañona, entre otros, principalmente para autoconsumo (Cristina Alemán, entrevista 2014). De acuerdo con varios adultos y niños de la localidad, la ganadería también es una actividad económica central, de modo que en casas y en encierros tienen vacas, chivos, cerdos, caballos y gallinas. Igualmente, la pesca es de suma relevancia en términos de autoconsumo aunque no tanto de manera comercial.

Así, aunque existen distintas actividades económicas, lo que prevalece es la producción de papaya. Cuando pregunté al señor Etelberto de Luna Torres, residente del Potrero, a qué se dedica la gente de allí, respondió: “aquí ahorita es como en Morelos, puro la papaya” (entrevista, 2015). Cristina Santos Alemán, originaria de El Potrero, es madre de tres hijos y ha trabajado por muchos años en la producción de dicha fruta, de hecho, recuerda que la papaya entró a su pueblo antes de que naciera su hijo mayor, por tanto, hace más de 15 años (entrevista, 2014). Por su parte, el agente de policía Lorenzo de los Santos, manifestó dedicarse a la producción de papaya (entrevista, 2014).²⁶

Los cultivos son rotativos pues se procura que cada dos años descanse la tierra de la producción intensiva de papaya, y en ese periodo la tierra se destina para

²⁶ El Agente de Policía es la autoridad civil de la localidad; la elección de esta autoridad local se hace por “usos y costumbres”, de tal forma que el señor agente de policía no representa a ningún partido político.

otros cultivos, a pesar de que en ocasiones se dejan algunos árboles de esta fruta. Tal como relató Kenia Meggan Figueroa Corcuera, de 9 años, “cuando se acaba la papaya siembran el maíz, y cuando se acaba el maíz siembran el anjonjolí [sic], y ya pasan la laguna y al otro lado siembran sandía y cuando se acaba la sandía siembran cacahuate” (entrevista, 2015).



Figura 19. Árboles de papaya y palmeras en El Potrero, Huazolotitlán, Oaxaca.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

En un taller de radio que realicé con niñas y niños del Potrero,²⁷ hablaron acerca de los papayales y afirmaron que ahora los árboles de papaya se están pudriendo, están secos y ya no les echan agua; ello posiblemente se debe a que es el periodo en que a los papayales de esta zona les corresponde descansar. También comentaron acerca del “veneno” que se echa a los papayales (posiblemente refiriéndose a los agroquímicos). Son evidentes los conocimientos que tienen las y los niños al respecto de la producción de papaya, no sólo porque señalan que esta

²⁷ En el siguiente capítulo se explican las estrategias metodológicas de la tesis.

fruta tiene leche (“leche mala”, posiblemente porque quema la piel), que requiere de agua y que se empapela para transportarse, sino que incluso conocen acerca de su comercialización. Por ello una de las niñas comentó: “los papayales le cortan papaya y las llevan hasta México [...] las venden en las tiendas como Wall Mart, Chedraui y Bodega Aurrerá” (Kenia Figueroa, taller de radio; 2015).

Los niños comentaron que en El Potrero hay una laguna, el mar y cerros, además de casas, árboles y animales como iguanas, pájaros y lagartos (taller de radio, 2015). Kenia conoce además sobre el pasto o “paja” que se da a las vacas para alimentarlas, y señala que en ocasiones se lleva para venderse en otros lugares (entrevista, 2015). Los chivos, caballos y mulas también son parte de la vida cotidiana de las y los niños de El Potrero. Al hablar acerca del mar, mencionaron a las tortugas, las culebras, los tiburones, las mantarrayas, las ballenas y los “perritos de agua”.

La laguna es parte central de la vida en esta localidad y no solo los adultos, sino también los niños y las niñas afirman que van a pescar, aunque sea esporádicamente. Tal como señala Jordi Josué Santos Alemán, de 9 años, “la laguna está cerca de aquí de nuestro pueblo y casi a la mayoría le gusta ir a pescar” (taller de radio, 2015). Kenia dijo que lo que más se come es el pescado, “ah sí, aquí ¡ju!, el pescado, las mojarras [...], estaban ricas, me gustan... no me gustan el *cuatete* ni el *popoyote*”, especies que tanto Kenia como Brenda describen con detalle (entrevista, 2015). Además de ello, conocen sobre los lagartos y cocodrilos de la laguna. Cuando llueve mucho, la laguna sube de nivel y tanto el agua como estos animales llegan a la zona poblada de la localidad.

No sólo existe la posibilidad de que la laguna inunde el pueblo, sino que el agua de las abundantes lluvias puede formar arroyos; fue por ello que se construyó un pequeño puente. Durante un taller de radio varios niños comentaron al respecto; “el puente casi los niños lo pedían porque cuando venían a la escuela en las lluvias se hacía un arroyo y los niños no podían pasar para la escuela y quitaban

las clases” (Kenia Figueroa, 9 años); “y los carros de los profes no podían pasar porque no tenían el puente” (Vladimir, 10 años); “el puente lo construyeron para que los niños pasaran porque antes pasaban por ahí y ahí estaba una posa y se ponía honda la laguna, ahí la posa y se llevó a un niño, se llevó a dos niños” (Jordi Santos, 9 años).

En dichos talleres, consideraron que ciertos lugares de su localidad eran importantes. Además de la laguna, mencionaron el cerro, la iglesia, la escuela, la cancha de básquetbol, la cancha de fútbol y los locales donde pueden jugar maquinitas. Acerca de la iglesia los participantes del programa de radio afirmaron que está muy bonita y comentaron que en ella hay flores, cruces, varios santos y Jesucristo. Jorge, de 7 años, explicó que “la iglesia tiene a diosito, a todos los que vivieron aquí antes”. Por su parte, Kenia, de 9 años, dijo: “aquí en la iglesia está el santo llamado San Pío diez y lo festejan en la fiesta de febrero”. La mayoría de las personas de El Potrero son católicas, sin embargo, también hay personas que practican otras religiones, en cuyo caso deben acudir a templos de otras localidades, por ejemplo, el templo pentecostal de Morelos.



Figura 20. Iglesia en El Potrero, Huazolotitlán, Oaxaca.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

La importancia de la iglesia y de la laguna se expresó en el dibujo de Kenia, quien representó un día soleado en El Potrero (pintura de tema libre). Se observa la laguna, junto a una milpa, una casa, una iglesia, personas y diversos árboles, entre ellos una palmera; también aparecen flores, una mariposa y corazones.



Figura 21. Dibujo de Kenia Meggan Figueroa Corcuera, 9 años, El Potrero
Fotografía: Cristina Masferrer León, 2015

Acerca de la escuela primaria Juan Jacobo Rousseau, los niños comentaron que hay tres salones, además de la dirección, y que su colegio tiene muchos jardines, plantas y flores. Hay cuatro maestros únicamente, una de ellas es de educación física y los otros tres docentes dan clases a dos grados escolares cada uno (primero-segundo, tercero-cuarto y quinto-sexto). Señalaron que ciertos profesores en ocasiones se enojan y golpean a los alumnos que “se portan mal”.



Figura 22. Interior de la Escuela Primaria Juan Jacobo Rousseau, El Potrero.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

A partir del taller de radio, los niños también contaron algunas historias sobre El Potrero que permiten afirmar los conocimientos que tienen sobre el pasado de su pueblo, así como la presencia de creencias comunes en la región. Por ejemplo, Kenia comentó sobre el pasado de su pueblo y cómo éste fue creciendo:

Les quiero contar cómo se llamaba antes el pueblo. Antes el pueblo se llamaba Villa Palma Azul el Potrero y así que había poquitas personas aquí y así que primero llegaron unas cuantas personas y aquí era un rancho y así que llegaron personas y fueron llegando y fueron llegando hasta que el pueblo se hizo un poco más grandecito (Kenia Figueroa Corcuera, 9 años, El Potrero, 2015).

Por su parte, Alondra Inés Ibarra Santos de 8 años comentó acerca de una experiencia que tuvo en la que vio la *sombra* de un familiar que había fallecido; hecho que hizo necesario que la curaran de *espanto o susto*. El susto o espanto es una enfermedad que se cura con medicina tradicional y que puede afectar tanto a niños como a adultos (Masferrer, 2016a). Lo que relata Alondra Ibarra pudiera relacionarse con un síndrome de filiación cultural conocido como “espanto de muerto”, que ocurre cuando la sombra de una persona fallecida no fue levanta correctamente (BDMTM, 2009). De acuerdo con Aguirre Beltrán (1989:176-188), en la década de 1950, en una localidad afromexicana de Guerrero, se creía que las personas estaban constituidas por cuatro partes esenciales: cuerpo, alma, sombra y tono. La sombra es una entidad anímica que puede salir del cuerpo, por ejemplo durante los sueños; y si se extravía se desencadenan enfermedades; además, cuando alguien fallece, se cree que es necesario recoger de manera correcta su sombra a los pocos días de que la persona murió y nuevamente un año después.

Por otro lado, una historia común tanto en El Potrero como en Morelos es la del “burro sin cabeza”. Sheila Ailed Torres Canseco, de 10 años, contó:

Bueno a mí me lo contaron, dice mi mamá que una vez ellos que salían a jugar aquí a la cancha y que salía un burro que era convertido en diablo y que todas las veces los chamaquitos salían a jugar con el burro y que dice que una vez vino y que los chamaquitos se le subieron arriba y que le quemaron la cola y que agarra y que se va corriendo y dice que después el burro ya no volvió que se había convertido en diablo (Sheila Ailed Torres Canseco, 10 años, taller de radio, 2015).

Cuando pregunté sobre el origen del burro y dónde salía, afirmaron que salía en El Potrero, pero Jordi Josue Santos Alemán (9 años) señaló que “venía del panteón de Morelos” (taller de radio, 2015). Por su parte, una niña de José María Morelos contó esta historia de la siguiente manera:

Aquí se, dicen los viejitos, y los señores, que, antes aquí se venía a recorrer un burro que tenía un mecate azul y me contaron mis abu-mi abuelita que, que era el diablo el que, el burro que le había metido el alma al burro. Y dicen también que se fue el burro pero no saben cuándo regrese de nuevo. Porque, se fue porque los

niños le hacían más maldades al burro que él a los niños, ya no los asustaba. Y este, dice mi abuelita que no saben cuándo vuelva, que mejor ser porten bien porque si no, puede venir el diablo a espantarlos (Frida Tejada Barrera, 10 años, taller de radio, 2013, en Masferrer, 2014a).

Además de los síndromes de filiación cultural y la tradición oral, la música también parece ser un elemento que vincula a las diferentes localidades de la región. De acuerdo con Carlos Ruiz (2008) en El Potrero hay instrumentos musicales prácticamente únicos –aunque presentes en otras localidades de la región– como la tarimba. Según este investigador, a mediados del siglo XX en El Potrero se utilizaba la “tarimba”, un “instrumento afromestizo” que se acompañaba de otros para formar un ensamble (Ruiz, 2008:198-199).²⁸ Estos ensambles eran parte central de ocasiones festivas en los cuales “a las personas les amanecía en el festejo luego de una noche de versos, baile y canto a la luz de un par de candiles” (Ruiz, 2008:199). Aunque esta costumbre ha caído en desuso, aún permanece en la memoria de algunas personas de El Potrero.

Por otro lado, el grupo musical Mar y Estrella está integrado por personas de El Potrero y es conocido a nivel regional. El señor Etelberto Luna Torres, quien habló conmigo acerca de la historia de este pueblo, es parte de dicha agrupación. Uno de sus nietos realizó un video con fotografías de la familia e incluyó música de dicho grupo (véase: Norberto Luna Torres, 2013, video disponible en: www.youtube.com/watch?v=Sh-RfV2KX6Y).

Comentarios

El Potrero es una localidad ubicada en la región Costa de Oaxaca, y ha sido considerada una comunidad afromexicana por instituciones como la CDI (2012) y el INEGI (2013), así como por sus propios pobladores y las organizaciones civiles negras o afromexicanas de la Costa Chica. A nivel local, las personas se

²⁸ La tarima es un cordófono monoheterocorde o en ocasiones poliheterocorde, se trata de “una batea de madera de macahuite de una sola pieza colocada boca abajo en el suelo” y puede ser “ejecutado mediante la percusión directa de dos palitos delgados”. Los otros instrumentos podían ser hojas de árboles ejecutadas de tal forma que se convertían en aerófonos (Ruiz, 2008: 198-202).

reconocen como negras o morenas, aunque también hay indígenas en la localidad, sobre todo mixtecos, así como “calentanos” de Guerrero (llamados así por proceder de la región Tierra Caliente de dicho estado).

En términos históricos, fue posible encontrar información acerca de este poblado desde finales del siglo XIX por lo que es posible afirmar que formó parte de las dinámicas productivas algodonerías de la zona, y que desde ese entonces mantenía comunicación con otras localidades cercanas como Morelos (antes Poza Verde) y Santa María Chicometepec. Gracias a varios documentos sabemos que en Huazolotitlán, municipio al que pertenece El Potrero, había una importante presencia de población mixteca y también de origen africano.

En términos económicos, destaca la producción de papaya, la cual es relevante a nivel nacional e incluso internacional porque México ha ocupado el primer lugar como exportador de esta fruta. La mayoría de las personas de esta localidad se dedican a la papaya, no tanto como productores, sino más bien como jornaleros. A pesar de ello, también se realizan otras actividades agrícolas, pesqueras y ganaderas que permiten complementar el ingreso familiar, pero sobre todo la canasta básica pues tanto la pesca como la producción de maíz se realizan para el autoconsumo.

En cuanto a las dinámicas políticas, es pertinente mencionar que en El Potrero las autoridades locales se eligen mediante el sistema de usos y costumbres, de modo que no se vota por partido político. Sin embargo, los partidos políticos sí han tenido cierta injerencia porque las autoridades municipales, estatales y federales se eligen mediante este sistema partidista. Otro aspecto relacionado con lo político es la posición de dependencia económica en que se encuentra El Potrero, frente a Morelos, pero también lo alejado que está el pueblo de centros urbanos importantes en la región como Pinotepa. La lejanía no tiene tanto que ver con los kilómetros de distancia sino más bien con las condiciones de los caminos y la deficiencia del transporte, convirtiéndolo en un viaje costoso y tardado.

Además, en Morelos se concentran muchos de los productores de papaya que contratan a las personas de El Potrero, ocasionando una dependencia económica, donde las relaciones de poder colocan al pequeño poblado de la laguna en desventaja frente al pueblo papayero. Estas diferencias económicas pueden ocasionar tensiones, que se suman a los deficientes servicios de salud, desagüe, agua potable, internet, telefonía y electricidad de El Potrero, a pesar de que entre las personas de estas localidades también hay vínculos fuertes de parentesco.

Es pertinente mencionar que estuve en El Potrero justo antes de que se desatara la epidemia del virus chikungunya que ya había afectado seriamente a otros pueblos de la región, incluido José María Morelos. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud la fiebre chikungunya se transmite por la picadura de los mosquitos *Aedes aegypti* y *Aedes albopictus* y ocasiona fiebre alta, además de fuertes dolores articulares, dolores musculares, dolores de cabeza, náuseas, cansancio y erupciones cutáneas, las cuales pueden durar días, semanas, meses o incluso volverse un padecimiento crónico. Se trata de una enfermedad que aún no tiene cura, pues los medicamentos que se emplean sólo tienen como objetivo paliar los síntomas (OMS, www.who.int/mediacentre/factsheets/fs327/es/).

Durante mi estancia, la información que se dio a las personas de la región fue insuficiente y no se evitó que esta enfermedad vírica afectara a hombres y mujeres de todas las edades. En El Potrero se realizó una plática de sensibilización, se formó un comité que se organizó para revisar los depósitos de agua y entregar sustancias para mantener limpios los pozos. No obstante, los centros de salud de Morelos y El Potrero no estuvieron preparados para esta epidemia, pues no contaban con medios suficientes para informar a los pobladores; no entregaban ni informaban acerca de repelentes de mosquito; hacían esperar por horas a las personas con fiebre o incluso les hacían regresar al día siguiente pues los médicos no se daban abasto; sin olvidar que en El Potrero no hay doctor. Por último, dado que la clínica de Morelos no tenía suficientes *kits* para determinar el

virus que tenían los enfermos, el registro oficial de personas con chikungunya está muy lejos de dar cifras reales.²⁹



Figura 23. Pintura con tema libre, Jorge, 7 años, 2° de Primaria, El Potrero. Se observa una casa, árboles, la laguna y algunas personas. Además del nombre, Jorge añadió “soi del Potrero”. Fotografía: Cristina Masferrer León, 2015

²⁹ En septiembre de 2015 la cifra oficial de enfermos por este virus era 6,314, y que en Oaxaca sumaban un total de 1,464 personas. Véase: El Universal, 2015.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

En los capítulos previos se han definido y explicado los conceptos que sustentan esta investigación, entre los que destaca el de representación social ya que precisamente el objetivo de este trabajo es analizar la representación social que construyen niñas y niños de una localidad afromexicana, acerca de las personas negras. También se consideró importante definir conceptos como prejuicio, estereotipo, discriminación y racismo, dejando claras las diferencias entre la categorización como un proceso cognoscitivo fundamental y estas otras manifestaciones marcadas por dinámicas históricas, socioculturales, políticas y económicas. Asimismo, se ha descrito el contexto en el cual se desarrolló la investigación.

En el presente capítulo es momento de indicar el tipo de estudio que se ha elegido, así como explicar el procedimiento desarrollado. Para lograrlo, se describen las características generales de las y los niños que participaron, se da a conocer la manera en que se les convocó a participar, cómo se efectuaron las entrevistas y cuáles fueron las instrucciones que se dieron para que realizaran las pinturas. Asimismo se expone cómo se ha analizado la información obtenida.

4.1 Objetivo

- El objetivo general de la investigación es analizar la representación social de niñas y niños de una localidad afromexicana de la región Costa de Oaxaca acerca de las personas “negras”, para indagar de qué manera se vincula, o no, a prejuicios racistas.

Como objetivos particulares, me propuse aproximarme al proceso de objetivación de la representación social, indagué qué significa para ellas y ellos, “ser negro”, con qué lo asocian y cómo representan gráficamente a estas personas. Asimismo, exploré cómo describen a la gente de su pueblo y cómo se consideran ellos mismos, para identificar un posible anclaje de esta representación. Igualmente,

otros objetivos particulares fueron analizar la relación entre esta representación social y la identidad, así como su posible vinculación a estereotipos, prejuicios, prácticas discriminatorias e ideas racistas.

4.2 Tipo de estudio

De acuerdo con Hogg y Vaughan (2008: 13) el estudio de caso “permite un análisis profundo de un solo caso (una persona o un grupo) o de un solo evento”. En este sentido, la presente investigación es un estudio de caso de corte cualitativo y exploratorio pues se centra en las y los niños de una localidad afroamericana de Oaxaca. Estos mismos autores también explican que este tipo de pesquisas suelen basarse en la “recolección de datos y técnicas de análisis que consisten en entrevistas y cuestionarios estructurados y abiertos, y la observación de la conducta” (*Ibidem*).

Giménez y Heau (2014) afirman que el estudio de caso ha ocupado un lugar central en diversas ciencias sociales, entre ellas la psicología. Retoman a Robert Yin y John Gerring para proponer que un caso es un “fenómeno o evento social relativamente unificado y delimitado, que se da en la experiencia histórica concreta y cuyo sentido se constituye en función de una teoría o una categoría analítica” (Giménez y Heau, 2014: 350). Así, este método consiste en el análisis intensivo de algún caso en particular con el propósito de ampliar el conocimiento “sobre una clase más amplia de casos” (*Ibidem*). Para estos investigadores el caso se puede generalizar dependiendo de qué tantos elementos comparte con otras situaciones, si bien el interés de este tipo de estudio reside en “privilegiar la profundidad y la intensidad del análisis sobre la extensión o amplitud de su alcance” (*Idem*: 361).

Además, Giménez y Heau proporcionan ejemplos sobre los tipos de casos que se estudian, dentro de los cuales se encuentran los “casos típicos”. El caso típico “es aquel que es similar en aspectos cruciales a otros que hubieran podido

seleccionarse igualmente”, y precisamente estas semejanzas dan cabida a cierta generalización de los resultados obtenidos (*Idem*: 356). El caso elegido en esta investigación busca ser un caso típico, ya que guarda importantes similitudes con otras localidades de la región Costa Chica cuya composición demográfica es predominantemente afromexicana. No obstante, también es pertinente considerar las diferencias entre El Potrero y otros poblados de la región; tema que se abordó en el capítulo anterior.

Por otra parte, el estudio de caso de esta tesis se centra en la recolección y el estudio de una representación social, de modo que es pertinente considerar cuáles son los métodos y técnicas más apropiados para lograrlo. A este respecto, Jean-Claude Abric (2001: 54) afirma que estas estrategias heurísticas deben identificar y analizar los siguientes tres aspectos: el contenido de la representación; las relaciones entre sus elementos constitutivos, la importancia y jerarquía de éstos, y; el núcleo central de la representación.

Igualmente, Abric afirma que hay dos tipos de métodos que resultan útiles para la recolección del contenido de una representación social: los interrogativos y los asociativos. Los métodos interrogativos incluyen la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, la elaboración de dibujos y otros soportes gráficos, y la aproximación monográfica; en cambio, aquellos que calificó como asociativos son la asociación libre y la carta asociativa (Abric, 2001: 55-66).

Como veremos a continuación, se recurrió a la elaboración de dibujos por parte de niñas y niños de 4 a 13 años. Además, se realizaron entrevistas grupales que incluyeron preguntas que fomentan la asociación libre de los participantes, cuyas edades oscilaron entre los 7 y los 13 años. Por último, es pertinente señalar que la pesquisa partió de una aproximación monográfica, sobre todo por el hecho de incluir técnicas etnográficas y el análisis de dinámicas históricas, socioculturales, económicas y políticas de la localidad en que me he centrado, la cual constituye el caso de estudio. De acuerdo con Íñiguez (1995:8), la etnografía “se refiere a la

participación del/a investigador/a en la vida cotidiana de la gente en un período largo de tiempo, observando, escuchando, hablando con la gente, en definitiva, recopilando cualquier información disponible sobre las cuestiones objeto de investigación”.



Figura 24. Niñas y niños de El Potrero pintando.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

4.3 Participantes

Esta investigación se centró en el trabajo con niñas y niños de una localidad afromexicana de la región Costa de Oaxaca. En las actividades centrales de esta investigación (pinturas y entrevistas grupales sobre las “personas negras”) participaron 32 personas, de los cuales 12 fueron niñas (37.5%) y 20 fueron niños (62.5%). Sus edades oscilaron entre los 4 y los 13 años. De ellos, cuatro cursan el

preescolar y 28 cursan el nivel Primaria.³⁰ La siguiente tabla resume esta información.

Actividad	Cantidad de participantes			Edad	Grado escolar
	Niñas	Niños	Total		
Pinturas individuales	12	18	30	4 - 13 años	Preescolar 1 - 6º primaria
Entrevistas grupales	11	13	24	7 - 13 años	1 - 6º primaria

Figura 25. Características de las y los niños participantes en la investigación

Es pertinente aclarar que uno de los niños de quinto grado que participó no reside en El Potrero sino en el Estado de México, y estaba en el pueblo porque su familia materna es de allí. De esta manera, todos los niños participantes tienen un importante vínculo con esta localidad, pero uno de ellos no reside en ella. Este detalle será importante considerarlo al analizar los resultados de la investigación.

4.4 Procedimiento

Este trabajo inició con una investigación bibliográfica de los principales estudios históricos y antropológicos de las poblaciones de origen africano en México, en particular de la región Costa de Oaxaca. Se prestó especial atención a las investigaciones que incluyen a niños de localidades afromexicanas de esta zona del país. Asimismo, se emplearon documentos gubernamentales para indagar información adicional sobre la localidad El Potrero.

Posteriormente, hice un recorrido de campo en diversas localidades de la Costa de Oaxaca, especialmente en aquellas que forman parte del mismo municipio, el cual recibe el nombre de Santa María Huazolotitlán; ello tuvo la finalidad de

³⁰ Durante la realización de pinturas individuales estuvieron presentes otros cinco niños más que no fueron incluidos en la investigación ni tampoco en la tabla 26 debido a que no finalizaron su pintura o no tuve oportunidad de tomarles una fotografía como sí hice con las demás; sus edades oscilaron entre los tres y los 12 años.

contextualizar mejor el caso en que se centra esta investigación. En este sentido, también fue de suma relevancia recorrer la localidad El Potrero.

En El Potrero, me presenté con la autoridad civil de la localidad (Agente de policía) y con algunas otras personas que residen allí.³¹ Una de las técnicas que desarrollé fue la observación participante, al involucrarme en algunas prácticas cotidianas con niños y adultos; por ejemplo, jugando con ellos, comiendo juntos, caminando por el pueblo o estando con sus familiares. Asimismo, realicé entrevistas con algunos adultos, a partir de las cuales indagué principalmente sobre la historia del pueblo y ciertos aspectos culturales y económicos contemporáneos. Estas actividades se llevaron a cabo en los meses de marzo y abril de 2015, aunque en otras ocasiones también he realizado trabajo de campo en la región Costa Chica de Guerrero y Oaxaca (de 2011 a la fecha); y la primera vez que estuve en El Potrero fue en 2014.

Para convocar a las y los niños a todas las actividades empleé los altavoces de la localidad, los cuales son el principal medio de comunicación interna. De este modo invité a las niñas y los niños mayores de 6 años a participar en talleres de pintura y de radio en la cancha de basquetbol o cancha principal en el centro del pueblo. Tuve la precaución de utilizar varios de los altavoces que hay en El Potrero para procurar informar a los niños de las diferentes zonas del pueblo.

Además, antes de iniciar el primer taller hice un breve recorrido en los principales caminos para presentarme con algunos de los familiares de los niños, expresarles mis objetivos e invitar a las y los niños a participar. En particular, expliqué cuál era mi formación académica, de dónde venía, cuáles serían las actividades a desarrollar, el hecho de que los niños se quedarían con sus propias pinturas y que en caso de tomar fotografías sólo lo haría a sus pinturas o a ellos pero sin

³¹ El agente de policía es la autoridad civil local y en este caso no representa a ningún partido político.

mostrar sus rostros. Asimismo, aclaré que no era parte de ninguna propuesta religiosa ni partido político.

4.4.1 Actividades alternas con niñas y niños de El Potrero

Con la finalidad de presentarme ante los niños de El Potrero, saber más acerca de sus conocimientos y opiniones sobre su localidad y otros aspectos de su vida cotidiana, así como desarrollar un mejor *rapport* con ellas y ellos, realicé talleres de pintura y de radio antes y después de las actividades centrales de esta investigación (pintura y entrevista colectiva sobre “personas negras”).

Los talleres de pintura se hicieron en la cancha de basquetbol del centro,³² donde proporcioné hojas, pinturas acuarela, pinceles y vasos), si bien fueron los vecinos quienes nos facilitaron agua. En algunos casos tuvieron a su disposición sillas y mesas, pero en otras ocasiones ello no fue posible. Asimismo, en los talleres que fueron realizados después de las actividades centrales, algunos de los niños utilizaron arena, hojas de árboles, ramas, corcholatas u otros objetos disponibles para completar sus obras, tal como se muestra en la figura 26.

Durante este tipo de talleres, las y los niños tuvieron la opción de dibujar de manera libre pero la primera vez les sugerí que pintaran algo que consideraran importante de su pueblo, por ejemplo, aspectos de la localidad que creyeran relevante mostrar a quienes no conocieran el lugar. Estos dibujos no se analizan de manera amplia en esta tesis, sin embargo, se hace alusión a ellos cuando resultan pertinentes para el análisis eje de la investigación. Cuando incluyo reproducciones de ellos, siempre hago explícitos sus nombres para reconocer su autoría.

³² De manera excepcional un niño participó desde su casa en esta actividad alterna.



Figura 26. Pintura de: Eriberto Camacho Rojas, El Potrero, 2015
Fotografía: Cristina Masferrer León.

En cuanto al taller de radio, les mostré pequeños fragmentos de otros programas de radio que realicé en una institución para niños y adolescentes llamada *Florecer Casa Hogar* como parte del servicio social de la licenciatura en Psicología (UNAM). Asimismo, les enseñé algunos fragmentos de programas de radio que realicé con niñas y niños de la región Costa Chica, como parte de investigaciones previas (Masferrer, 2014a). Tuve la precaución de que en ninguno de estos casos los programas de radio abordaran algún tema similar al que estaba indagando, es decir, las representaciones sociales sobre las personas negras.

Además, expliqué brevemente cómo funciona la radio y el uso de la grabadora, y realicé con ellos ejercicios de voz, para después grabar un programa de radio con ellos. Los temas versaron sobre el pueblo y aprovechamos para recorrer algunos

lugares que consideraron centrales del mismo; esta información se abordó en el capítulo 3. Este tipo de actividad la considero fundamental puesto que los niños son plenamente conscientes de que lo que digan será público, ya que precisamente ese es el objetivo central de la comunicación radiofónica.

A continuación detallo la manera en que desarrollé las actividades centrales con niñas y niños, es decir, las pinturas individuales de “personas negras” y las entrevistas grupales sobre ser “negro” o “negra”.

4.4.2 Pinturas de “personas negras”

Para realizar esta actividad convoqué a las y los niños del mismo modo que se ha indicado anteriormente. Cuando los niños arribaron a la cancha del centro, los dividí en tres grupos. El primero de ellos, reunía a los más pequeños e incluía a los que cursaban preescolar, primero y segundo de primaria; el segundo, integraba a los de tercer y cuarto grado de primaria,³³ y; el tercer grupo congregó a quienes cursaban quinto y sexto de primaria, así como primero de secundaria.

El registro de las y los niños participantes se hizo mientras estaban pintando, tomando nota de su nombre, edad y grupo escolar. Después de proporcionarles una hoja en blanco, pintura acuarela, un pincel y un vaso, les di también lápices y plumas para que escribieran su nombre, edad, grado escolar y el lugar del que son. Posteriormente, podían utilizar del otro lado de su hoja para pintar. Nuevamente, fueron los vecinos quienes nos facilitaron agua, de sus pozos, y fueron los propios niños quienes la consiguieron. Algunos de los niños pudieron sentarse en sillas y utilizar mesas que nos facilitó la Agencia de Policía, sin embargo, no hubo suficientes para todos, por lo que algunos niños simplemente se sentaron en el piso (previamente barrido).

³³ Una niña de este grado escolar realizó la pintura en su casa y después de las demás actividades, pues no asistió el día que los demás llevaron a cabo esta actividad.



Figura 27. Niñas y niños de El Potrero pintando.
Fotografía: Cristina Masferrer, 2015.

Una vez listos, pasé con cada grupo a solicitarles que, de manera individual, pintaran “personas negras” acompañadas de lo que ellas y ellos consideraran pertinente. Para asegurarme de que comprendieran la indicación, pregunté si sabían a qué me refería cuando hablaba de “personas negras” y en algunos casos

sólo dijeron que sí lo sabían, mientras que otras veces respondieron que me refería a personas “morenas”.

Les expliqué que utilizaría estas pinturas para desarrollar mi investigación, por lo que les pedí que cuando terminaran, pasaran conmigo para que dejáramos secar sus pinturas y yo pudiera tomar una fotografía a éstas. En algunos casos yo guardé sus pinturas, pero se las regresé unos días después cuando volví a El Potrero. Al describir y analizar estas pinturas, no hago explícitos sus nombres para evitar afectarles de alguna manera.

4.4.3 Entrevistas grupales

Realicé tres entrevistas grupales, en las cuales participaron 24 niñas y niños, de 7 a 13 años de edad, quienes cursaban de primero a sexto de primaria. Se trató de entrevistas grupales semiestructuradas que fueron registradas utilizando una grabadora de audio y que tuvieron el objetivo de aproximarme a los significados de “ser negro o negra” para las y los niños, y conocer qué elementos asocian con las “personas negras”. A diferencia de la elaboración de pinturas, en este caso no incluí a quienes cursaban el preescolar, además es preciso aclarar que las entrevistas se llevaron a cabo después de que las y los niños hubieran pintado individualmente “personas negras”.³⁴

Para realizar las entrevistas grupales nos sentamos en círculo sobre el piso (previamente barrido) de la cancha del centro del pueblo. Les expliqué las condiciones éticas de la misma, por ejemplo, expresé que el objetivo de la actividad era conocer más acerca de sus opiniones y que ello se utilizaría para mi trabajo de investigación; señalé que era su decisión si querían participar o no y que podían retirarse cuando así lo desearan (consentimiento informado y retiro total). Asimismo, dije que podían evitar responder cualquiera de las preguntas,

³⁴ A excepción de un caso, pues una niña de tercero de primaria hizo su pintura después de las demás actividades.

dándoles la opción de permanecer en silencio, pasar la grabadora al siguiente o decirme que no querían responder dicha pregunta; ello ha sido considerado por Megan Gollop (2010:68), como un retiro parcial de la entrevista.

Insistí en que no había respuestas correctas ni incorrectas, por lo que una opción válida era decir “no sé”, ya que me interesaba saber sus opiniones, lo que ellos pensaban y conocían. Les manifesté la posibilidad que tenían de expresarse con libertad y usar las palabras y groserías que ellos quisieran, pero sin insultar o agredir de manera directa a otro niño o niña que estuviera presente.

Al respecto de la confidencialidad, es claro que no se podía garantizar por completo porque las entrevistas fueron realizadas de manera grupal. Sin embargo, no menciono los nombres de los participantes cuando utilizo información derivada de estas entrevistas grupales, aunque incluyo otros datos como edad, grado escolar y género si es pertinente, si no les perjudica y si no hace evidente su identidad.

Iniciamos diciendo nuestro nombre y otros datos como edad o grado escolar. Aproveché esa fase para aclarar aspectos sobre el uso de la grabadora, el volumen de la voz y los turnos para hablar. Posteriormente continué indagando sobre la gente de El Potrero, para después pasar a las preguntas sobre los significados de ser negro o negra. Las entrevistas tuvieron características particulares dependiendo de la dinámica propia que se generó con cada grupo. A continuación se muestran las principales preguntas que se hicieron.

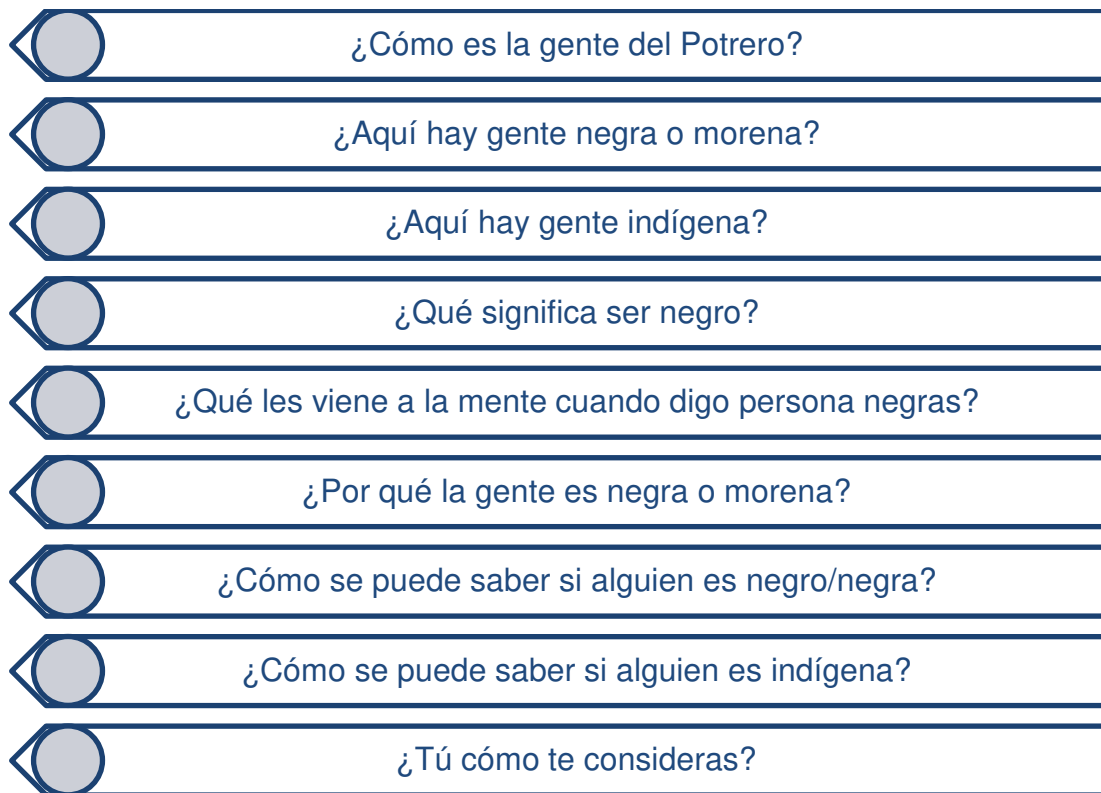


Figura 28. Principales preguntas en las entrevistas grupales.

4.5 Análisis de contenido de entrevistas y pinturas

El análisis de contenido se propone estudiar el contenido de la comunicación, lo cual incluye los significados, contextos e intenciones comprendidos en dicho proceso (Prasad, 2008). Se trata de un método particular para el análisis de documentos (López Noguero, 2002:173); de acuerdo con Ignacio Ruiz Olabénaga (2012: 191-192) permite interpretar el contenido de diferentes tipos de documentos, entre ellos, los textos escritos, grabados, filmados o pintados. Por tanto, se aplicará este método para analizar tanto las transcripciones de las entrevistas grupales como las pinturas realizadas por los niños.

De acuerdo con Prasad (2008), el análisis de contenido es un método objetivo ya que se basa en reglas explícitas; es sistemático, dado que se realiza con base en reglas aplicadas de manera consistente, y; es generalizable porque los resultados obtenidos por un investigador pueden ser aplicados en otras situaciones similares.

Además de la objetividad, la sistematicidad y su carácter generalizable, algunos investigadores destacan el aspecto cuantitativo del análisis de contenido. Por ejemplo, Bernard Berelson define a este análisis como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (en: López Noguero, 2002: 173). Sin embargo, no todos los autores centran la definición de esta técnica en su carácter cuantitativo e incluso algunos defienden la posibilidad de realizar un análisis cualitativo de contenido (*cf.* Kracauer, 1952).

Para Krippendorff (1990:10-11), se trata de un método de investigación que “tiene una orientación fundamentalmente empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales y de finalidad predictiva”. En lugar de limitarse al análisis del mensaje, este autor propone considerar también, los canales, los procesos de comunicación (relaciones e interacciones sociales) y las funciones y efectos en la sociedad de dichos procesos comunicativos. Por tanto, el análisis de contenido trasciende el mero estudio del mensaje para integrar un análisis estructural y simbólico del contenido.

De acuerdo con Devi Prasad (2008) en términos prácticos este método implica la selección de unidades de análisis y la conformación de categorías basadas en dichas unidades. Las primeras son las más pequeñas y pueden ser una palabra, una letra, un símbolo, un tema o un artículo. Además, se distingue entre unidades registradas y contextuales; las registradas son aquellos segmentos en que una referencia o hecho ocurre, como podría ser el uso explícito de una palabra; en cambio, las unidades contextuales son cuerpos más grandes de contenido que pueden buscarse para caracterizar una unidad registrada (Prasad, 2008). Por ejemplo, una unidad de análisis registrada puede ser el uso de la palabra “negra” como categoría social, mientras que la frase “soy negra” da cuenta de una unidad contextual referida a la autoadscripción a dicha categoría.

El análisis de contenido puede adaptarse al tipo de documento que se analiza de modo que tanto las pinturas como las entrevistas fueron estudiadas para aproximarme a la representación social de los niños sobre las personas negras, pero sólo las entrevistas dieron información acerca del prejuicio y el racismo hacia estas personas. No obstante, también se indagaron posibles actitudes positivas o negativas expresadas en los dibujos, tales como el uso de rostros sonrientes, o la posición y el tamaño de las personas con respecto a la hoja empleada y los demás elementos que les acompañaban.

Para la construcción de categorías de análisis, primero se transcribieron las entrevistas y se identificaron los aspectos relevantes y recurrentes. A partir de ello se construyeron y definieron categorías de análisis que correspondieran con los principales conceptos de la investigación que se definieron en los capítulos 1 y 2 de esta tesis. Es pertinente señalar que con base en dicha revisión se amplió el objetivo de la investigación para estudiar, no sólo la representación social de los niños sobre las personas negras, sino también su relación con el prejuicio y otros componentes del racismo como el estereotipo, el estigma y la discriminación.

Con base en lo anterior se identificaron las categorías sociales o étnico-raciales que niñas y niños emplearon en las entrevistas, para referirse a las personas de la localidad, así como atributos y actividades que asocian a las personas de El Potrero. Posteriormente se identificaron y señalaron las unidades de análisis registradas o contextuales que conformaran categorías de análisis y que se vincularan a atributos de la representación de personas negras, así como a actitudes positivas y prejuicios étnicos o racistas. Igualmente, se marcaron las referencias de autoadscripción.

Por su parte, cada una de las pinturas se analizó a partir de las fotografías obtenidas. Primero, se prestó atención a la cantidad de personas que dibujaron y a la manera en que lo hicieron, por ejemplo, las características de sus rostros, vestimenta, forma y posición que ocupan en la hoja, así como los colores que

emplearon. En segundo lugar, se registraron los elementos que les acompañan, la posición de éstos con respecto a las personas y los colores que utilizaron para pintarlos. Después de analizar cada una de las pinturas de manera individual, se procedió a identificar los aspectos recurrentes o excepcionales dentro de cada grado escolar. Igualmente, se registraron aspectos que pudieran revelar actitudes positivas o negativas hacia las personas negras.

En un tercer momento, se compararon los resultados de las pinturas con las entrevistas grupales; se buscaron posibles tendencias (similitudes o diferencias), considerando la edad, el género y el grado escolar de las y los participantes; y se compararon estos resultados con los de otras investigaciones en la misma región.

Las siguientes tablas muestran las dimensiones y categorías que guiaron el análisis de contenido de las pinturas individuales y las entrevistas grupales sobre las “personas negras”. Es pertinente aclarar que sólo se incluyen dimensiones y categorías relacionadas con la representación social de las personas negras y su vinculación, o no, al prejuicio y el racismo. La información recabada en entrevistas acerca de las personas de El Potrero (en lo general), o de otros grupos de población de la misma localidad también se describe y analiza en los siguientes capítulos, pero no fue considerada para la formación de estas categorías de análisis.

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS SOBRE LAS PERSONAS NEGRAS	Dimensión	Categorías	Descripción
	Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras	Actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Posición corporal en que se representa a la persona (de pie, sentada, caminando). - Referencias al lugar en que se ubica la persona, cuando pudiera asociarse a alguna actividad (estar en casa, estar en la laguna)
		Atributo	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Edad relativa - Vestimenta de la persona - Forma de la figura humana - Rostro - Cabello - Color de piel - Colores empleados
		Elemento asociado	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos, animales, plantas, árboles y otros elementos que acompañan a las personas negras. - Colores y otros aspectos empleados para representarlos.
	Actitud positiva	Actitud positiva	Denota una actitud positiva hacia las personas negras, por ejemplo mediante el uso de sonrisas o a partir del tamaño en que fueron representadas.
	Prejuicio	Prejuicio	Denota actitudes negativas hacia las personas negras, por ejemplo, cuando el tamaño y posición de las personas es marginal o desproporcionadamente pequeño con respecto a otros elementos del dibujo.

Figura 29. Dimensiones y categorías para el análisis de contenido de las pinturas.

La tabla que se presenta enseguida muestra las dimensiones y categorías para el análisis de las entrevistas en que participaron niñas y niños. Como puede notarse, fue posible incluir más categorías en comparación con el análisis de las pinturas.

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS SOBRE LAS PERSONAS NEGRAS	Dimensión	Categorías	Descripción
	Categorías que clasifican a los individuos	Categoría social	Palabras o términos que se emplean para categorizar a las personas negras.
	Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras	Actividad	Referencia a las acciones realizadas por las personas
		Atributo	Referencia al género, la edad, el cuerpo o la forma de ser de las personas (adjetivos)
	Teorías sobre las personas negras	Condición no permanente o no esencial	Uso de verbo “estar” en relación a las personas negras, o referencia a “ponerse [negras]”
		Razones climáticas	Referencia al sol, el clima o el hecho de asolearse como explicación de ser negro/a.
		Condición congénita	Referencia a que las personas negras lo son desde el nacimiento, o nacen siéndolo.
		Condición de la esencia de la persona	Uso de verbo “ser” en relación a las personas negras
		Establece un vínculo familiar	Denota un vínculo con la familia o con ciertos miembros de ésta, hace referencia a la familia de pertenencia.
	REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS	Actitud positiva	Autoadscripción
Actividades positivas			Labor, acción y otro tipo de actividad que por lo general se considera positiva.
Atributos positivos			Se hace referencia a un atributo que se considera positivo, a pesar de que también sea considerado un estereotipo.
Empatía			Denota identificación o comprensión de los sentimientos de las personas negras.

	Prejuicio	Estereotipo	Términos o frases que simplifican, generalizan o caricaturizan algún aspecto de las personas negras.
		Estigma	Referencia a atributos corporales asociado a algo negativo. En el caso del color o categorías como “negro”, sólo se toma en cuenta como estigma cuando se vincula de manera explícita a algo negativo.
		Discriminación	Se hace referencia a alguna conducta diferencial basada en estereotipos, estigmas o prejuicios sobre las personas negras.
		Categoría racial	Uso de la palabra raza asociado a las personas negras (De acuerdo a lo expuesto en el capítulo 2, se excluyen los casos en que la palabra raza se use para denotar familia de pertenencia).

Figura 30. Dimensiones y categorías para el análisis de contenido de las entrevistas.

Comentarios

Varios son los aspectos metodológicos relevantes que se han abordado en este capítulo. En primer lugar, es importante destacar que se trata de un estudio de caso de una localidad afromexicana de Oaxaca y, principalmente se ha trabajado con las y los niños de ese poblado aunque de manera secundaria se incluyó a adultos del mismo lugar. Como se ha explicado, las actividades centrales de esta investigación fueron la elaboración de pinturas individuales y las entrevistas grupales acerca de las personas negras con niñas y niños de El Potrero. El análisis de estas entrevistas y pinturas se realizó a partir del método conocido como análisis de contenido.

Así, a partir de los resultados obtenidos –y en evidente relación a los conceptos y teorías en que se fundamenta la investigación–, se construyeron categorías de análisis que dan cuenta de la representación social de los niños que participaron en la investigación sobre las personas negras. Las dimensiones de la representación social que se contemplaron fueron: las categorías que se emplean para clasificar a los individuos; las imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras; y las teorías acerca de ellas. Como puede apreciarse, para elegir dichas dimensiones se retomó la propuesta de Jodelet (1984) presentada en el primer capítulo.

En el caso de las pinturas, el análisis se centró en el segundo aspecto: imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras. Como se explicó, también se analizó hasta qué punto y de qué manera dicha representación social se vincula al prejuicio y otros elementos del racismo como el estereotipo, el estigma y la discriminación. En todo momento se dejó abierta la posibilidad de hallar una relación con actitudes positivas, así como con la identidad o autoadscripción de los propios niños a dicha categoría social o étnico-racial.

Estas actividades centrales se complementaron con talleres de pintura con tema libre y talleres de radio acerca del pueblo, lo cual fue fundamental para desarrollar una mejor relación con los niños y para conocer otros aspectos de su vida cotidiana, sus conocimientos sobre su pueblo y su entorno, sobre las cosas que les gusta y que les interesa, así como aquello que les desagrada. En este sentido, también se desarrollaron algunas entrevistas con adultos de El Potrero, se hicieron recorridos de campo en la localidad y en otros poblados de la región Costa de Oaxaca; éstas pueden ser consideradas técnicas etnográficas.

Un aspecto fundamental es que las actividades centrales de esta investigación se realizaron en la cancha de básquetbol del centro, y no en la escuela. De hecho, ésta permaneció cerrada durante la realización de esta investigación puesto que se trataba de un periodo vacacional. Considero que el haber realizado las

actividades de manera totalmente independiente de la escuela, tuvo un efecto positivo en la participación de los niños, en el sentido de que fue más libre que si se hubiera realizado en la escuela, donde los niños están acostumbrados a seguir las instrucciones de los adultos. Así, a diferencia de la escuela, en la cancha del pueblo los niños realmente podían retirarse cuando así lo desearan (sin que hubiera consecuencias de ningún tipo en su calificación, su desempeño escolar, su relación con los docentes o familiares). Por el contrario, de haberse realizado en el contexto escolar es probable que más niños hubieran participado.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las pinturas y las entrevistas grupales, mientras que el análisis se realiza en el sexto capítulo.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En el capítulo anterior se ha explicado el procedimiento empleado en esta investigación, la cual se centra en pinturas individuales de niñas y niños de una localidad afromexicana, así como en entrevistas grupales con estos mismos participantes. Asimismo, se explicaron las técnicas de análisis de estos resultados, principalmente el análisis de contenido. Es momento de presentar los resultados de la pesquisa, tanto de las pinturas individuales como de las entrevistas grupales.

5.1 Pinturas

En el capítulo previo señalé que los participantes de esta investigación fueron niñas y niños de entre 4 y 13 años de edad, de la localidad El Potrero. En total participaron 30 niñas y niños, aunque con una producción de 31 pinturas. De ellos, 18 fueron niños varones cuyas edades oscilaron entre los 4 y los 10 años, y 12 fueron niñas de entre 6 y 13 años de edad. Es pertinente aclarar que en un inicio pretendí incluir únicamente a alumnos de primaria de El Potrero, sin embargo, en el caso de la elaboración de pinturas también participaron algunos niños de nivel preescolar. Así, aunque la mayoría de ellos participaron tanto en la actividad de pintura como en la entrevista colectiva, hubo casos excepcionales donde sólo lo hicieron en una de estas dos actividades.

La siguiente tabla muestra el grado escolar, la edad y el nombre de las y los niños quienes pintaron personas negras. Sin embargo, es importante señalar que en la descripción y el análisis de las pinturas se ha preferido no incluir los nombres de quienes las realizaron para evitar perjudicarles de alguna manera; este criterio fue otro motivo para agrupar las pinturas de preescolar con las de los primeros dos grados de primaria al momento de analizarlas.

Nombre, edad y grado de los participantes
Oscar (4 años, Preescolar) Carlos (5 años, Preescolar) José Manuel (5 años, Preescolar) Braulio (6 años, Preescolar)
Magdalena (6 años, 1° Primaria) Alexis (7 años, 1° Primaria) Nelson (7 años, 1° Primaria) Jorge (7 años, 2° Primaria) Manuel (7 años, 2° Primaria) Karla D. (8 años, 2° Primaria) Lucero (8 años, 2° Primaria) Karla I. (9 años, 2° Primaria)
Esteban (8 años, 3° Primaria) Damaris (8 años, 3° Primaria) Adriana (8-9 años), 3° Primaria Isaías (8 años, 3° Primaria) Kenia (9 años, 4° Primaria) Jordi (9 años, 4° Primaria) José Armando (10 años, 3° Primaria) José Luis (10 años, 4° Primaria) Eriberto (10 años, 4° Primaria) Luis Antonio (10 años, 4° Primaria) Abad Iván (11 años, 4° Primaria)
Vladimir (10 años, 5° Primaria) Sheila (10 años, 5° Primaria) Jesús Javier (Edo. Mex., 10 años, 5° Primaria) Ruth Esther (11 años, 5° Primaria) Concepción (11 años, 5° Primaria) Brenda (11 años, 5° Primaria) Mireya (13 años, 6° Primaria)

Figura 31. Información de las y los participantes cuya pintura se analiza en la investigación

Enseguida se describen las pinturas, las cuales se analizarán en el siguiente capítulo. Para sistematizar la descripción de las mismas se identificaron diversos aspectos que buscan relacionarse con la representación social de las personas

negras, pero en ningún momento se realizó un análisis vinculado a la evaluación de la personalidad, el desarrollo emocional, la motricidad ni la inteligencia de las y los participantes.

Primero, se identificó la cantidad de personas que se observan en la pintura de cada uno de los niños, el tamaño y ubicación que ocupan en la hoja, así como el espacio que el dibujo abarca en la misma. Posteriormente, se identificó la manera en que se representó la figura humana (de pie o en actividad específica) y las características de la misma (indicadores de género, vestimenta, elementos y tipo de figura, rostro, cabello, color usado para la piel/contorno de la figura y otros colores empleados). Finalmente, se enlistaron y describieron los elementos que acompañan a las personas dibujadas. En los anexos 1, 2, 3 y 4 pueden consultarse tablas descriptivas de las pinturas de las y los niños que participaron en la investigación.

5.1.1 Preescolar

En esta actividad participaron cuatro niños varones que cursan el nivel preescolar en el Potrero y cuyas edades oscilaron entre los 4 y los 6 años. Dos de ellos usaron numerosos colores pero no se distinguen figuras humanas, sino más bien “garabatos”, aunque es relevante mencionar que uno de ellos reportó haber dibujado a su mamá. Por lo anterior, la descripción y el análisis que se presentan a continuación se centran en las pinturas de los otros dos niños quienes claramente dibujaron personas.

Uno de ellos dibujó una persona usando pintura negra para el cuerpo y azul para el cabello, mientras que el otro niño representó a dos personas usando color negro para la piel y el cabello de ambos. En cuanto a las figuras humanas, en ambos casos se trata de dibujos sencillos usando círculos y líneas (o “palos”), pero el primer niño representó el torso con un rectángulo y en el cual colocó un punto a manera de ombligo. En el segundo caso, pintó una figura masculina y una

femenina, diferencia genérica que sólo se marcó a partir del cabello (más largo en el segundo caso). Además de pintar personas, también incluyeron letras azules para escribir su nombre aunque en ninguno de los casos se leen con claridad. Estas letras son los únicos elementos que acompañan a las personas negras.

En el anexo 1 se observa una tabla que describe los principales aspectos de las pinturas de alumnos de preescolar, centrándome en las personas y los elementos que les acompañan.

5.1.2 Primero y segundo de primaria

Se obtuvo un total de nueve pinturas de alumnos de primer y segundo grado de primaria, realizadas por cuatro niñas y cuatro niños, ya que una de las niñas hizo dos dibujos. Tres de ellos cursaban el primer grado de primaria mientras que cinco se encontraban en segundo grado. Todos ellos representaron un mínimo de una persona negra y un máximo de cuatro en un mismo dibujo; la mayoría de estas personas fueron pintadas de pie, a excepción de dos que aparecen sentadas dentro de vehículos. En el anexo 2 se presenta una tabla que detalla los principales aspectos de las pinturas de los alumnos de estos grados escolares.

Aunque en algunos casos no aparecen distinciones de género pues se utilizaron figuras humanas sumamente sencillas (de “palos”), se representaron más mujeres que hombres cuando sí se incluyó una distinción genérica. En cuanto a la vestimenta, cuatro de los participantes colocaron prendas como faldas, blusas, pantalones y playeras en las personas que representaron, mientras que los cuatro restantes no dibujaron prendas.

El color más utilizado para pintar el cuerpo de estas personas fue el negro, si bien dos de las personas fueron representadas con color café; asimismo un caso en que se usó color azul para el contorno de la persona, otro más donde se usó rojo y uno donde se empleó el rosa pero se delineó el rostro de color negro. Una de las

niñas utilizó lápiz para dibujar las personas pero sin emplear algún color en ellas. Por su parte, el cabello se pintó de negro, rosa, azul, verde, rojo y café, siendo el negro el más común. En dos de las personas que se pintaron, el cabello parece ser rizado. A diferencia del preescolar, las y los niños de primero y segundo de primaria dibujaron rasgos en los rostros de las personas, sobre todo ojos y boca aunque incluso desde las pinturas de primer grado comenzaron a trazar la nariz. En tres de las pinturas se incluyeron personas sin ojos, nariz ni boca.

Finalmente, el elemento más común que acompaña a las personas negras en estas pinturas es el nombre del niño o niña que realizó el dibujo; en ocho de los nueve casos éste fue escrito con letras de colores y un tamaño considerable. Además de ello, dos dibujos de primer grado incluyen flores, casas, corazones y un sol, e incluso uno de estos también tiene coches, caminos, nubes y un arcoíris. En los dibujos de segundo grado de primaria se incluyeron menos elementos pues además del nombre solo en tres de los cinco casos se pintó algún objeto: en uno de ellos se lee la palabra “niña”, se observa una flor y unas líneas onduladas; en el segundo se trazaron líneas azules a manera de laguna; y en el otro se ve una casa café además de un rectángulo negro.

5.1.3 Tercero y cuarto de primaria

Participaron cinco alumnos de tercer grado y seis de cuarto de primaria, de modo que se obtuvo un total de once pinturas. Hubo una mayor participación de niños varones de estos grados escolares en comparación con las niñas (8 niños, 3 niñas). En todas las pinturas hay al menos una persona, aunque en varias de ellas hay más, con un máximo de seis personas.

En la mayoría de los dibujos, los niños recurrieron a las figuras humanas de palos, y en muchos casos se presentaron de manera incompleta. Los elementos más ausentes fueron el cuello, las manos y los pies, así como el cabello y aspectos básicos del rostro (ojos, nariz, boca), pero también hubo casos donde la figura

parece no haberse terminado de dibujar. Sólo en cuatro de los once dibujos se incluyó vestimenta sobre las personas negras, como vestido, falda, blusa, playera, pantalón y short.

En cuanto a los colores empleados para pintar el cuerpo de estas personas, los más comunes fueron negro y café, aunque también se empleó rojo en una ocasión. Sin embargo, en seis de las pinturas las personas fueron únicamente delineadas con lápiz, sin color. Además, hubo seis casos en que el color negro o café se usó de manera parcial, o bien, no corresponde con la figura humana dibujada a lápiz lo que hace que parezcan manchas disformes sobre la persona.

Uno de los rasgos físicos que es recurrente en varias de las pinturas es el cabello rizado o chino,³⁵ sobre todo en figuras masculinas, mientras que en algunas de las figuras humanas femeninas se les dibujó cabello ondulado. Este hecho es notable pues en muchas de las pinturas de estos grados escolares no se incluyó cabello en las personas, pero cuando este aspecto se dibujó, por lo general se hizo de dicha manera.

En las pinturas de estos grados escolares destacan –no tanto las personas negras en sí–, sino los demás elementos presentes. El elemento más común fueron casas, las cuales están presentes en diez de los once dibujos y en ocasiones hay más de una. Asimismo, muchos de los niños incluyeron un sol (9 pinturas), uno o más árboles (9 pinturas) y una laguna o mar (9 pinturas). En otros dibujos también se incluyeron caminos (8 pinturas), nubes (7 pinturas), pasto, mariposas, peces, aves y otros animales. Por lo general, todo ello se pintó con diversos colores y tonalidades. El anexo 3 incluye una tabla que refiere los principales aspectos de las pinturas de los alumnos de tercero y cuarto de primaria.

³⁵ Chino se refiere al cabello crespo, rizado o muy ondulado. En este caso no guarda ninguna relación con las personas de origen asiático; Aguirre Beltrán (1972: 179) indica que chino era “aplicado al hijo de negro e india” y de allí pudiera proceder este término actualmente.

5.1.4 Quinto y sexto de primaria

A partir de esta actividad se obtuvieron siete pinturas de niñas y niños de quinto y sexto grado de primaria, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 13 años. De ellos, sólo dos fueron varones, teniendo por tanto una participación mayoritaria de niñas. Además, a excepción de una de ellas, todos los demás cursaban el quinto grado. En dichas pinturas representaron entre una y tres personas. En el anexo 4 se presenta una tabla que puntualiza los principales aspectos de las pinturas de los alumnos de estos grados escolares.

La mayoría de las figuras humanas dibujadas por niñas y niños de estos grados están casi completas, es decir que tienen cabeza, cuello, torso, brazos, manos, piernas y pies, aunque en ocasiones falta el cuello o las manos no cuentan con todos los detalles, por ejemplo los dedos. En este sentido, solo tres de las figuras humanas están incompletas, y de ellas, sólo hay una que es de palos. La cabeza de estas personas casi siempre se representa con cabello, y en el rostro se observan ojos, nariz y boca; no obstante, en ocasiones falta la nariz y suele haber otros elementos ausentes como orejas, cejas, pestañas y pupilas.

En cuatro pinturas las personas dibujadas no llevan color sobre el cuerpo, sino que éste se utilizó sólo en el cabello (6 personas, en 4 pinturas). En cambio, en cuatro pinturas se usó algún color, como café oscuro (2 personas), café claro (3 personas), rosa claro o amarillo (2 personas). El cabello se pintó con colores como negro, gris oscuro, café, rojo y rosa; sólo en un dibujo el cabello se dejó a lápiz.

En cuanto a la vestimenta, sólo una de las figuras no fue representada con alguna prenda, mientras que todas las demás tienen una o más prendas (vestido, blusa, playera, pantalón o short). En este sentido también llama la atención que todas estas prendas fueron pintadas. Asimismo, en algunos dibujos se incluyeron otros elementos como bolsas, zapatos de tacón o botas.

En las pinturas de quinto y sexto grado de primaria las personas son el aspecto central de ellas, aunque también los elementos que les acompañan son visualmente significativos. El elemento más común fue la casa, presente en todos los casos, aunque solo hay una por cada dibujo. En cuatro de ellos hay un sol. Igualmente, tres pinturas presentaron árboles y cuerpos de agua (laguna o mar). Además de ello, se representaron nubes (2 pinturas), flores (2 pinturas), animales (2 pinturas) y globos (2 pinturas), entre otros elementos.

5.2 Entrevistas grupales

Se realizaron tres entrevistas grupales con las y los niños participantes, como se resume en la siguiente tabla.

Entrevista	Participantes (nombre, edad y grado escolar)
Entrevista grupal 1	Alexis (7 años, 1° primaria) Nelson (7 años, 1° primaria) Jorge (7 años, 2° primaria) Manuel (7 años, 2° primaria) Karla D. (8 años, 2° primaria) Lucero (8 años, 2° primaria) Karla I. (9 años, 2° primaria)
Entrevista grupal 2	Esteban (8 años, 3° primaria) Damaris (8 años, 3° primaria) Adriana (8/9 años, 3° primaria) Jorge (8/9 años, 3° primaria) Fredí (8/9 años, 3° primaria) Kenia (9 años, 4° primaria) Jordi (9 años, 4° primaria) José Luis (10 años, 4° primaria) Eriberto (10 años, 4° primaria) Abad Iván (11 años, 4° primaria)
Entrevista grupal 3	Vladimir (10 años, 5° primaria) Sheila (10 años, 5° primaria) Jesús Javier (Edo. Mex., 10 años, 5° primaria) Ruth Esther (11 años, 5° primaria) Brenda (11 años, 5° primaria) Concepción (11 años, 5° primaria) Mireya (13 años, 6° primaria)

Figura 32. Tabla con información de las y los niños participantes en las entrevistas grupales

Es oportuno precisar que el primer grupo estuvo conformado por siete niños de primer y segundo grado de primaria. A pesar de que esta entrevista grupal se realizó tan pronto terminaron sus pinturas de “personas negras”, una de las niñas se retiró antes de llevarla a cabo.

El segundo grupo estuvo integrado por 10 niñas y niños de tercero y cuarto de primaria. Esta entrevista fue la única que se hizo en un día diferente al que hicieron sus pinturas, de modo que fue difícil lograr que participaran los mismos niños. Así, no participaron tres niños que sí habían pintado, mientras que hubo otros dos niños que no habían dibujado “personas negras” pero que sí estuvieron en la entrevista grupal. Finalmente, los alumnos de quinto y sexto grado de primaria participaron en una sola entrevista grupal, y en este caso fueron los mismos que habían realizado la pintura (7 en total).

En ocasiones las entrevistas se vieron obstaculizadas por diversos motivos, sobre todo porque otros niños interrumpían o distraían a los participantes. Ello se debió a que las realicé en la cancha del centro y dos de las veces fue después de que habían pintado, de modo que había muchos niños presentes; a pesar de que procuré que nos sentáramos apartados de los demás.

Por otro lado, durante la entrevista con los alumnos de quinto y sexto grado de primaria, una niña preguntó por qué les estaba haciendo esas preguntas; y a pesar de que ya había explicado a grandes rasgos el motivo de la entrevista, esta inquietud ocasionó que detuviera la actividad (cuando se dio la oportunidad) para explicar más detalladamente sobre el tema. Además, en esa entrevista en particular, se había generado una actitud negativa donde las y los participantes decían palabras que se usan de manera peyorativa para referirse a las personas negras; yo sabía que uno de esos términos lo utilizaban contra una de las niñas presentes, de modo que también aproveché para explicar acerca de la discriminación. Esto tuvo un efecto notorio en las posteriores opiniones de las y los

participantes pues la dinámica modificó su curso por completo y los niños (sobre todo niñas) empezaron a expresar a quiénes se discrimina y por qué está mal hacerlo. A pesar de estas circunstancias metodológicas, la información derivada también es interesante y cuando hago uso de ella tomo en cuenta este incidente particular. Las transcripciones de las entrevistas pueden consultarse en los anexos 6, 7 y 8, mientras que en el anexo 5 se resume el tipo de marcación utilizada en las transcripciones para identificar las categorías de análisis.

5.2.1 Dimensiones, categorías y unidades de análisis identificadas a partir de las entrevistas grupales

A partir de las entrevistas realizadas se identificaron las unidades de análisis que corresponden a las categorías descritas en el cuarto capítulo. A continuación se presentan tablas que resumen las dimensiones de análisis descritas en el capítulo anterior. En ellas, no sólo se observan las categorías y unidades de análisis, sino también la frecuencia con que aparecieron en cada una de las entrevistas grupales.

La primera de ellas muestra las unidades de análisis que corresponden a la dimensión “Categorías que clasifican a los individuos”. Como puede apreciarse, la unidad más común fue el término negra (o/as/os), seguido de morena (o/as/os). No obstante, hubo diferencias en cada entrevista, pues el primer grupo no se limitó a estas categorías sino que también se presentaron unidades como “moreno moreno”, “indígenas”, “blanco(s)”, güero(a), “amarillo”, o “güerito güerito”, las cuales no estuvieron presentes en las otras entrevistas. Igualmente, en el segundo grupo se usó el término prieto(a).

Dimensión	Categoría de análisis	Unidades de análisis	Frecuencia		
			Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Categorías que clasifican a los individuos	Categoría social	Negra	10	2	4
		Negro	11	3	1
		Negras	1	-	8
		Negros	3	1	-
		Subtotal	25	6	13
		Morena	5	7	1
		Moreno	6	-	-
		Morenas	-	-	2
		Morenos	1	-	-
		Moreno moreno	1	-	-
		Subtotal	13	7	3
		Prieto	-	4	-
		Prieta	-	4	-
		Subtotal	0	8	0
		Indígenas	1	-	-
		Subtotal	1	0	0
		Blanco	2	-	-
		Blancos	1	-	-
		Subtotal	3	0	0
		Güero	11	-	-
		Güera	1	-	-
		Güerito güerito	1	-	-
		Subtotal	13	0	0
		Amarillo	1	-	-
		Subtotal	1	0	0
		Total	56	21	16

Figura 33. Frecuencia de categorías y unidades de análisis de la dimensión “categorías que clasifican a los individuos”.

La siguiente figura resume las unidades de análisis correspondientes a las categorías de “actividad” y “atributo”, de la dimensión “Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras”. Destaca la presencia de algunas actividades en el primer grupo, mientras que en los siguientes no se

identificó ninguna. Asimismo, en el caso de los atributos se identificó igual número en la primera y la segunda entrevista, mientras que en el tercer caso son realmente pocas. A pesar de ello, hay diferencias notables entre los atributos de la entrevista 1 y la entrevista 2, con escasas coincidencias.

Dimensión	Categorías de análisis	Unidades de análisis	Frecuencia		
			E1	E2	E3
Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras	Actividad	Trabaja mucho	1	-	-
		Van a caminar por un lado de la cancha	1	-	-
		Subtotal	2	0	0
	Atributo	Ricas	1	-	-
		Pobres	2	-	-
		Fuertes	1	-	-
		Bebé	1	-	-
		Niña	1	-	-
		Niño	1	-	-
		Señor	1	-	-
		Señoras	1	-	-
		Mamá	1	-	-
		Chiquito	1	-	-
		Mediana	1	-	-
		Grande	2	-	1
		Mayor / mayores	-	1	-
		Fea	-	3	-
		Feo	-	1	-
		Feos	-	1	-
		Horrible	-	1	-
		Color	-	6	1
		Color café	-	1	-
	Piel [morena]	-	-	1	
Subtotal	14	14	3		
Total		16	14	3	

Figura 34. Frecuencia de las categorías y unidades de análisis correspondientes a la dimensión “Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras”.

La tabla que se presenta enseguida muestra las unidades de análisis que corresponde a la dimensión “teorías sobre las personas negras”. Como se verá, las unidades se agruparon en seis categorías, relacionadas con: 1) condición no permanente de las personas; 2) razón climática; 3) condición con la que se nace; 4) condición de la esencia de la persona; 5) vínculo familiar, o; 6) asociación geográfica.

Sin embargo, es preciso señalar que estas categorías no son del todo excluyentes. Por ejemplo, la primer y la segunda categoría se relacionan pues si lo negro es algo no permanente, entonces puede cambiar, por ejemplo con el sol, lo cual podría también considerarse una razón climática. Del mismo modo, un vínculo familiar puede asociarse a una cualidad con la que se nace, o de la esencia de la persona.

Es posible identificar diferencias en la frecuencia en que se presentan estas categorías y unidades en cada entrevista. Por ejemplo, los niños de primer y segundo grado de primaria expresaron más una condición de la esencia de la persona y sólo de manera excepcional hicieron alusión a ello como un atributo no permanente y a un vínculo familiar, en cambio, en la segunda entrevista observamos una preeminencia de razones climáticas y su comprensión como una cualidad no permanente. Algo similar ocurrió en la tercera entrevista, realizada con niños de quinto y sexto de primaria.

Dimen.	Categorías de análisis	Unidades de análisis	Frecuencia		
			E1	E2	E3
Teorías sobre las personas negras	Condición no permanente o no esencial	Se pone / Se ponen	1	-	2
		Está / Estás / Están	-	5	8
		A pegar lo	-	3	-
		Subtotal	1	8	10
	Razones climáticas	Siempre vas a la playa	-	1	-
		Van a la playa todos los días	-	1	-
		Van a la playa	-	1	-
		Por el sol	-	-	1
		Siempre andan jugando en el sol	-	1	-
		Juegan en el sol	-	1	-
		Se broncean	-	1	-
		Se asolean / alosean / se solean	-	2	-
		Se queman	-	1	1
		Se queman mucho por el sol	-	-	1
	Subtotal	0	9	3	
	Condición congénita	Nacistes así / nacieron / nacen así	3	1	1
		Por eso yo salí así	-	1	-
		Sales así	-	-	1
		Subtotal	3	2	2
	Condición de la esencia de la persona	Es	3	3	1
		Son	1	-	4
		Ser	6	-	-
		"A-ser"	4	-	-
		Soy	4	-	-
		Subtotal	18	3	5
	Establece un vínculo familiar	Así es su mamá	1	-	-
		Así es su papá	1	-	-
		Así está su papá, o su mamá, o sus abuelos	-	-	1
		Familia	-	1	-
		Vienen de familia	-	1	-
Por sus familiares		-	-	1	
Algún familiar / algún familiar es así		-	-	2	
Así están sus familiares		-	-	1	
Son lo mismo que yo [tías]		-	-	1	
Subtotal	2	2	6		
Asociación geográfica	Están en ¿África?	-	-	1	
	Subtotal	0	0	1	
Total			24	24	27

Figura 35. Frecuencia de las categorías y unidades de análisis de la dimensión "Teorías sobre las personas negras".

Las dos tablas que se presentan a continuación muestran las unidades de análisis que corresponden a las dimensiones “actitud positiva” y “prejuicio”. En el primer caso se han tomado en cuenta categorías de autoadscripción, actividades positivas, atributos positivos y empatía, mientras que en el segundo se retomaron los estereotipos, estigmas, la alusión a actos de discriminación y el uso de la categorías “raciales”.

Como se puede apreciar, en términos generales fueron más frecuentes las unidades y categorías que corresponden a la dimensión de prejuicio, que las de actitud positiva. No obstante, en todos los grupos estuvieron presentes unidades de una y otra dimensión. A pesar de ello, es bastante evidente la diferencia entre el primer grupo (niños de primer y segundo grado), y los siguientes dos grupos (alumnos de tercer y cuarto grado; y de quinto y sexto de primaria).

Por ejemplo, la autoadscripción estuvo presente en la primera y la segunda entrevista, pero ausente en la última. Asimismo, en el segundo grupo no hubo ninguna unidad de análisis que correspondiera a actividades positivas, atributos positivos o empatía, mientras que en el primer y último grupo sí los hubo. Otra diferencia importante es que en el primer grupo sólo hubo mención a un estereotipo. En cambio, el uso reiterado de estereotipos, la presencia de estigmas, la referencia a actos de discriminación (que en ocasiones despiertan empatía) y el uso de categorías raciales, fueron característicos de las entrevistas realizadas con el segundo y tercer grupo.

Dimen.	Categorías de análisis	Unidades de análisis	Frecuencia			
			E1	E2	E3	
Actitud positiva	Auto-adscripción	Negra	2	-	-	
		Negro	-	1	-	
		Soy negro y moreno y güero	1	-	-	
		Todos somos indígenas, ¿no? Todos. Y de que yo soy negra	1	-	-	
		Morena	1	2	-	
		Moreno	-	3	-	
		Subtotal	5	6	0	
	Actividades positivas	Es morena y negra y, trabaja mucho	1	-	-	
	Atributos positivos	Ricas	1	-	-	
		Fuertes	1	-	-	
	Empatía	¿Racismo?	-	-	1	
		Yo tengo una tía, tengo tías blancas y tías morenas y no las discrimino porque son lo mismo que yo	-	-	1	
		No los discrimino porque son casi de mi sangre y son seres humanos que tenemos que respetarlos y hacerlo. También hay que valorar por su, por su color de piel, por su caminar, por su estilo, por su falta de hablar y también por su cuerpo	-	-	1	
		porque a algunas personas las discriminan porque son negras, que les dicen ahí va, ahí va el negrito o le ponen apodos así así. Y no tenemos que burlarnos. O también tenemos, o también tenemos que respetar a las personas mayores porque algunas personas son mayores y son negras y les decimos de cosas	-	-	1	
		De que a la gente grande que son morenas se les tiene que respetar	-	-	1	
		Cuando son niños también [se les tiene que respetar]	-	-	1	
		A veces no y a veces sí [se les respeta, a los niños]	-	-	1	
		También que hay que respetar a todas las personas porque son lo mismo. Porque somos lo mismo y, y no hay que decirle cosas porque están negras o por algo, hay que respetar a todos porque somos iguales	-	-	1	
	Subtotal	3	0	8		
			Total	8	6	8

Figura 36. Frecuencia de categorías y unidades de análisis de la dimensión “Actitud positiva”.

Dimen.	Categorías de análisis	Unidades de análisis	Frecuencia		
			E1	E2	E3
Prejuicio	Estereotipos	Fuertes	1	-	-
		Fea	-	3	-
		Feo	-	1	-
		Feos	-	1	-
		Horrible	-	1	-
		Muy negra / muy negras	-	-	2
		Frijol	-	-	2
		Cenizos	-	-	1
		Chocolates	-	-	1
		Negrito cucurumbé	-	-	1
		Subtotal	1	6	7
	Estigma	Tu estás prieto	-	1	-
		Me vas a pegar lo prieto	-	2	-
		Les voy a pegar lo negro	-	1	-
		Muy negra / muy negras	-	-	2
		Frijol	-	-	2
		Cenizos	-	-	1
		Ahí va el negrito	-	-	1
		Negrito cucurumbé	-	-	1
		Se les dice que son negras y un montón de cosas	-	-	1
		No hay que decirle de cosas porque están negras	-	-	1
		Subtotal	0	4	9
	Discriminación	Que dicen unos que, que tú estás prieto, yo no me junto contigo porque me vas a pegar lo prieto, dicen unos.	-	1	-
		Que una persona dice no, no me voy a juntar contigo porque mejor me voy con otro compañero.	-	1	-
		Unos no se juntan con los negros porque dicen que les voy a pegar lo negro	-	1	-
		No me junto contigo porque me vas a pegar lo prieto [risa] lo prieto y yo estoy güero.	-	1	-
		Que los dice feo	-	1	-
		Que nos está insultando	-	1	-
		Agrederlos	-	1	-
		Es una falta de respeto / es una falta de honor, es una falta de prieta	-	3	-
		¿Racismo?	-	-	1
		Son frijol [Qué palabras se usan...] /	-	-	2

		A ella le dicen frijol			
		Cenizos [Qué palabras se usan...]	-	-	1
		Que algunas personas le dicen así nomás por burlarse, le dicen neg-chocolates	-	-	1
		Porque a algunas personas las discriminan porque son negras, que les dicen ahí va, ahí va el negrito o le ponen apodos así así. Y no tenemos que burlarnos. O también tenemos, o también tenemos que respetar a las personas mayores porque algunas personas son mayores y son negras y les decimos de cosas	-	-	1
		A veces no [se les respeta, a los niños]	-	-	1
		Se les dice que son negras y un montón de cosas	-	-	1
		Y no hay que decirle cosas porque están negras o por algo, hay que respetar a todos porque somos iguales	-	-	1
		Subtotal	0	10	9
	Categorías raciales	Una raza	-	2	-
		Raza negra	-	1	-
		La raza está del mismo color	-	1	-
		Hay diferentes razas, hay raza indígena o de otro tipo de razas.	-	1	-
		Porque hay muchos tipos de raza	-	1	-
		Raza indígena, negra y ya	-	1	-
		Subtotal	0	7	0
		Total	1	27	25

Figura 37. Frecuencia de categorías y unidades de análisis de la dimensión “Prejuicio”

Comentarios

En este capítulo se han presentado los resultados de la investigación, los cuales constan de 31 pinturas individuales y de tres entrevistas grupales. Es importante tener en mente que en todo momento los niños tuvieron la posibilidad de elegir libremente si querían participar o no, y si querían continuar con las actividades. En este sentido es pertinente comparar la cantidad de alumnos registrados en la primaria de El Potrero durante el ciclo escolar 2014-2015 de acuerdo a la SEP, con la cantidad de participantes en esta investigación por grado escolar; como se

hace en la siguiente tabla. A partir de estos datos es posible confirmar que la participación de los niños de primaria de la localidad El Potrero fue considerable.

Grado escolar	Alumnos de primaria de El Potrero (Ciclo escolar 2014-2015)*	Participantes en la investigación (Ciclo escolar 2014-2015)	
		Pinturas	Entrevista
1° Primaria	6	3	2
2° primaria	9	5	5
3° Primaria	12	5	5
4° Primaria	8	6	5
5° Primaria	11	6**	6**
6° Primaria	4	1	1
Total	50	26	24

Figura 38. Tabla que compara la cantidad de alumnos de preescolar y primaria en el Potrero durante el ciclo escolar 2014-2015, con la cantidad de participantes en esta investigación. *Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas de la SEP, www.snie.sep.gob.mx. ** Se incluyó a un niño que no reside en El Potrero, pero cuya familia es originaria de allí.

A estas cifras hay que sumar la participación de 4 niños de preescolar en la elaboración de pinturas. De acuerdo al sitio SNIE de la SEP, en este ciclo escolar hubo 20 alumnos de preescolar, cantidad que llama bastante la atención dado que en el ciclo escolar anterior (2013-2014) había únicamente siete estudiantes.

En el siguiente capítulo se analizan estos resultados para proponer cómo es la representación social de las y los niños que participaron en la investigación, sobre las personas negras. Además, se busca identificar diferencias entre los grados escolares, así como contrastar la información con pesquisas previas realizadas en la misma región.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑOS SOBRE LAS PERSONAS “NEGRAS”

En este capítulo se analizan los resultados de la investigación que se presentaron anteriormente. Muestro cuáles son las principales características de la representación social de los niños de El Potrero sobre las personas negras. Además, a lo largo del capítulo señalo las diferencias y las semejanzas entre los grupos con que se trabajó, para identificar cambios y continuidades de acuerdo al grado escolar y la edad de las y los niños. Igualmente, contrasto los resultados con investigaciones realizadas en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca con niños de otras localidades afromexicanas.

Inicio con los resultados de los niños de primer y segundo grado de primaria, aunque en ese mismo apartado hago referencias a los resultados obtenidos a partir de las pinturas de niños del nivel preescolar. Continúo con el análisis de las pinturas y la entrevista grupal de las y los niños de tercero y cuarto de primaria y finalizo con los alumnos de quinto y sexto grado. En cada uno de los apartados, también explico la manera en que esta representación social se vincula con prejuicios o, por el contrario, con actitudes positivas.

6.1 Preescolar, primero y segundo grado de primaria

Para los participantes de primero y segundo de primaria, así como de preescolar, la representación social de las personas negras se centra en características de las personas en general, aunque vinculadas a su localidad. A partir de la entrevista grupal se encontró que la mayoría de los atributos y las actividades que forman parte de esta representación social pueden aplicarse a la gente de su pueblo (“van a caminar por un lado de la cancha”), o bien, a las personas en general (“bebé”, “niña”, “grande”, “señoras”). Propongo que ello da cuenta del proceso de representar socialmente las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2003), específicamente al anclaje, ya que permite inferir cuáles son *las boyas* de nuestro espacio social en las que el *barco extraviado* se ancla (Moscovici, 2014:35).

Además, ello podría explicar por qué en la mayoría de los dibujos de estos grados escolares, las personas fueron el centro y ocuparon la mayor parte de la hoja o al menos del dibujo. En las representaciones gráficas de preescolar, primero y segundo de primaria, lo más común fue que se incluyera únicamente el nombre de quien realizó el dibujo, además de las figuras humanas. Los demás componentes de las pinturas –cuando los hubo–, se presentaron en un plano secundario con respecto a las personas y pueden considerarse cotidianos del contexto local: sol, nubes, casas, flores y cuerpos de agua (laguna o mar).

Asimismo, es interesante que incluso antes de iniciar con preguntas directas sobre las personas negras, durante la entrevista grupal, uno de los niños haya respondido que la gente de su pueblo “es morena y negra y, trabajo mucho y, este, son ricos y pobres”, confirmando la asociación entre el contexto local y la representación social de las personas negras. Por tanto, incluso en aquellos casos donde las personas no fueron el centro, se puede identificar una vinculación con su localidad o con personas familiares.

Así, uno de los aspectos de las imágenes que despertaron en estos niños la frase “personas negras” se centran en su condición humana; imaginaron a un bebé, una niña, un niño, un señor, una mamá o señoras negras cuando se les invitó a expresar qué viene a su cabeza al escuchar dicha frase. Ante esta misma pregunta a otra de las niñas se le ocurrió que ella es negra, y otros más también consideraron pertinente declarar si son negros, morenos o güeros. Dos niñas de este grupo se autoadscribieron como negras o morenas, y un niño afirmó ser “negro, y moreno y güero”. A este respecto, es relevante mencionar que, de acuerdo con Hirschfeld (1988:620), varias investigaciones han reportado que los niños de poca edad suelen utilizar etiquetas “raciales” antes de comprender a quiénes se refieren o por qué se relacionan con algunos individuos en particular.

En cambio otra de las niñas señaló que todos son indígenas pero al mismo tiempo explicó que algunos son negros y otros son güeros o blancos; dijo: “De este, de que soy, que todos somos indígenas, ¿no? Todos. Y de que yo soy negra, hay unos son güeros, unos son blancos” (C.-niña). Ideas similares también se encontraron entre adultos y niños de mayor edad que residen en otras localidades afroamericanas de la Costa Chica; un niño que cursaba quinto grado en una escuela primaria de la costa guerrerense señaló: “somos de otro color pero somos indios” (Masferrer, 2014a: 410). Igualmente, una señora de una localidad cercana a El Potrero llamada José María Morelos (véase capítulo 3), expresó: “de hecho todos somos indios nada más que porque cambiamos de color”.

Estos casos parecen tratarse de lo que Odile Hoffmann y María Elisa Velázquez (2007:65) consideraron como “los márgenes de las clasificaciones y las categorías (ser a la vez negro y mestizo, indio y negro), las desviaciones, las contradicciones asumidas, las subversiones del orden racial”. Por un lado, lo negro parece ser entendido como algo somático que depende del color, mientras que ser indígena le subyace; sin embargo es importante subrayar que es frecuente que niños y adultos de la región reconozcan y señalen diferencias físicas, lingüísticas y culturales con los indígenas. En este sentido, los niños de tercer y cuarto grado de El Potrero hicieron este tipo de distinciones entre indígenas y negros o morenos (véase anexo 7). Considero que la educación escolar es otro de los factores que interviene en estas aparentes contradicciones, ya que la historia y el presente afrodescendiente prácticamente no se expone en lo absoluto, de tal modo que el pasado indígena se convierte en el principal referente de alteridad étnica, además de ser un elemento central de la identidad nacional.³⁶

Estas afirmaciones sobre la autoadcripción, con toda su complejidad y sus contradicciones, expresan precisamente que esta representación social apela a la categorización de las personas y, por tanto, a la adscripción de sí mismos o de los

³⁶ Algunos docentes reiteran el pasado indígena como pasado común a todos los mexicanos; por ejemplo una maestra de Morelos recuerda a sus alumnos que “se hizo como una mezcla” pero que todos vienen del pasado indígena (Masferrer, 2014: 398).

demás a alguna –o a varias– de estas categorías. Lo anterior nos lleva a otros componentes de la representación social de niños de preescolar, primero y segundo de primaria sobre las personas negras: 1) la categorización de los individuos y; 2) la autoadscripción y la heteroadscripción de las personas a dichas categorías. Ambos nos ayudan a entender el proceso de anclaje (Moscovici, 2014; Jodelet, 1984) en que se encuentra esta representación social, de acuerdo al grado escolar o la edad de los participantes.

Ello podría explicar por qué prácticamente la primera mitad de esta entrevista grupal se centra en una lista de palabras que niños de mayor edad de El Potrero emplean de manera más clara como categorías diferenciadas. Ante la pregunta acerca del significado de ser negro, reiteradamente –y a pesar de repetir la pregunta varias veces a diferentes niños–, la respuesta es una serie de términos que dan cuenta de la dimensión “categorías que clasifican a los individuos” de la representación social. Es así que vocablos como negro y moreno (en masculino, femenino y plural) se utilizaron 38 veces a lo largo de la entrevista, pero en 18 ocasiones aparecieron otros términos, como güero (a), güerito güerito, amarillo, blanco(s) e indígenas.

La insistencia en el uso de dichos términos puede vincularse al proceso de anclaje ya que nos da cuenta de la *boya* en que se ancla este *barco extraviado*, recuperando el símil utilizado por Moscovici (2014:35). Como se explicó en el primer capítulo, esto hace referencia “a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1984:486). Así, pareciera que la red de significados a través de la cual se sitúa la representación social de las personas negras de estos niños, por el momento, se focaliza en la categorización de los individuos. En la mayoría de los casos parecen tener cierta noción de que estos términos devienen en categorías diferenciadas pero, a pesar de ello, al preguntarles sobre los significados de ser negro o las imágenes que les vienen a la cabeza al escuchar hablar de personas negras, la respuesta denota

una dificultad para objetivar la representación social. Es decir, para convertir lo abstracto en imágenes concretas o, en palabras de Moscovici (2014:45), “descubrir la calidad icónica de una idea o de un ser impreciso”.

A este respecto, recordemos que los procesos de anclaje y objetivación se complementan de manera dialéctica y son interdependientes ya que una representación social sólo puede anclarse en la medida en que se encuentre objetivada, y viceversa (Duveen y Lloyd, 2003:30). Es por ello que la objetivación de esta representación social también parece menos clara en los niños de este grupo que en los de mayor edad y grado escolar más avanzado, tal como veremos más adelante.

Una manera de aproximarnos a las imágenes de dicha representación social son las características en que se les dibujó y pintó. Aspectos como lo incompleto de las figuras humanas y la falta de vestimenta pueden deberse a la edad y el grado escolar de los participantes, sin embargo, sólo en tres de los dibujos hay una o más personas sin elementos en el rostro, mientras que en nueve de ellos se incluyeron figuras humanas con ojos u otros elementos faciales. Además, los colores negro y café fueron preponderantes al momento de trazar la figura humana, aunque de manera excepcional también se les representó usando azul, rojo y rosa. Hubo mayor diversidad en cuanto al color del cabello, mismo que en ocasiones se representó rizado.

Otro componente de la representación social son las teorías sobre las personas negras, dimensión de análisis que se basó en la definición de Denise Jodelet (1984: 472) sobre las representaciones sociales, quien considera que éstas pueden ser teorías que permiten establecer hechos sobre circunstancias, fenómenos e individuos. Una característica fundamental de los niños de estos grados escolares, fue la preeminencia del verbo *ser* (es, son, ser, soy y a-ser[*sic*]) en relación a las personas negras, lo cual nos habla de la comprensión de lo negro

como una condición de la esencia de la persona, en tanto este verbo suele usarse para condiciones permanentes o duraderas (Carballera y Sastre, 1991).³⁷

La importancia de la manera de emplear los verbos *ser* y *estar* para referirse a lo negro se ha explorado en pesquisas propias realizadas en otras localidades de la misma región, sin embargo, en dicho trabajo no se advirtió acerca de la relevancia de la edad y el grado escolar en este proceso (Masferrer, 2014a).³⁸ Más adelante veremos a detalle el uso de estos verbos entre los niños de El Potrero, y de qué manera se relaciona con su grado escolar.

Así pues, en este grupo de niños de primero y segundo de primaria, lo más común fue que usaran el verbo *ser* o alguna de sus conjugaciones (18 veces), y en menor medida también hicieron referencia a lo negro como una cualidad con la cual se nace (3 veces). En este mismo sentido, se hizo alusión al vínculo familiar que le subyace (2 ocasiones). En cambio, sólo una niña hizo referencia a lo negro como un atributo no permanente, al decir: “se pone negro”. Ello amplía el análisis ya que no se trata sólo del uso de los verbos *ser* y *estar*, sino también de otros que hacen alusión a una cualidad temporal, transitoria o cambiante. En este sentido, es pertinente mencionar que en la localidad José María Morelos, un alumno de segundo grado de primaria explicó que las personas nacen siendo negros,

³⁷ Sobre el uso de estos verbos, Carballera y Sastre (1991:300) explican que por lo general la diferencia entre *ser* y *estar* se centra en que el primero se asocia a cualidades permanentes o intemporales, y el segundo se considera el verbo de la temporalidad y se le considera transitorio o accidental, determinado “por alguna circunstancia”. Sin embargo, advierten que la diferencia entre estos verbos también radica en dónde se centre la atención: “al final del acto o en su transcurso” (*Idem*:301). Así, concluyen que “La cualidad que se atribuye a un sujeto se puede enunciar en sí misma sin atender a su origen, o se puede considerar como el resultado de una acción o cambio. En el primer caso se usa el verbo *ser* porque interesa su duración o permanencia; por tanto es imperfectiva: *el jarrón es negro*. En el segundo se usa el verbo *estar* porque se percibe como resultante de alguna transformación, por tanto es perfectiva; transformación que puede ser real: *el jarrón está roto*, o supuesta, sin que se haya producido: *el jarrón está intacto* (porque se piensa en la posibilidad de algún accidente)” (*Ibidem*).

³⁸ También fue mencionado por Mónica Moreno (2012), quien trabajó con mujeres adultas mexicanas en Huajuapán, León y la Ciudad de México. Al analizar la comprensión sobre el mestizaje, la autora atribuyó el uso de *estar* a una condición que puede cambiar y el verbo *ser* a una característica esencial de la persona.

morenos o güeros, y ello se relaciona con la familia a que se pertenece, sobre todo con la manera de ser de los padres; no obstante, también se aludió a la posibilidad de cambiar conforme se va creciendo pues algunos pueden ser “güeritos” al nacer y ser “medio negritos” al paso de los años (Masferrer, 2014a:411-412).

Como hemos visto, prestar atención al uso de estos verbos es fundamental para comprender las teorías sobre lo negro y las personas negras, pero también pudiera asociarse con la prevalencia de prejuicios racistas. Al respecto de la actitud positiva y del prejuicio, resulta muy significativo que en este grupo haya habido cinco menciones de autoadscripción como negros o morenos (de tres niños diferentes), así como tres referencias a actividades o atributos positivos. En cambio, no hubo ni una sola mención a lo negro como estigma, no se hizo alusión a actos de discriminación ni tampoco se usaron categorías raciales (“raza”).

Sobre los estereotipos, hay que decir que el único que se empleó puede incluso considerarse un estereotipo positivo (“fuertes”), no por ello inocuo. La idea de que las personas de origen africano son más fuertes que otras es, sin duda alguna, un estereotipo que se asocia al racismo y que históricamente ha pesado sobre estas poblaciones (Velázquez e Iturralde, 2012: 104). La investigación de Amaranta Castillo (2003: 270) muestra cómo la fuerza fue uno de los estereotipos asignados a las poblaciones de origen africano en México desde el periodo virreinal y se asoció a otros como el salvajismo. Además, encontró la presencia de dicho estereotipo en la actualidad, entre adultos de localidades afromexicanas de la costa de Oaxaca del municipio Santiago Pinotepa Nacional (Castillo, 2003: 275).

Este estereotipo también está presente entre alumnos y docentes de otras localidades afromexicanas de Guerrero y Oaxaca; sin embargo, es significativo que los niños lo mencionaran sobre todo como un aspecto positivo que para algunos puede explicarse porque hacen ejercicio, mientras que en ocasiones ciertos maestros enmarcaron esta supuesta fuerza dentro de una serie de

estereotipos racistas, asociando la fuerza con el vigor sexual y la poca inteligencia (Masferrer, 2014a: 381).

Por tanto, a pesar de que se trata de un atributo positivo, también se le consideró un estereotipo asociado al prejuicio. De cualquier forma, es revelador que esta sea la única unidad de análisis que se vinculó al prejuicio en la entrevista grupal realizada con niñas y niños de primero y segundo grado de primaria. Una situación muy diferente la tenemos con los niños de mayor edad, tal como se analiza en el siguiente apartado. Igualmente la mayoría de las pinturas de preescolar, primero y segundo grado de primaria parecen reflejar actitudes positivas y únicamente una de ellas pudiera no hacerlo, al representar a las personas negras de manera incompleta (lo que no corresponde con su edad) y ocupando sólo la mitad de la hoja para todo el dibujo.

Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: negros y morenos. • En segundo lugar: güeros, blancos, amarillo. • Excepcionalmente: indígenas.
Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: niña, niño, bebé, señor, señoras, mamá • Actividades: trabajan mucho, van a caminar. • Atributos: ricos, pobres, fuertes, grande, chiquito, mediano • Colores (pinturas): sobre todo negro y café.
Teorías	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: condición de la esencia de la persona, permanente o duradera . • De manera secundaria: condición de nacimiento, o bien, que establece un vínculo familiar. • Excepcionalmente: condición no permanente.
Actitud positiva vs. Prejuicio	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: actitud positiva, la cual se expresó en autoadscripción, referencia a actividades y atributos positivos, así como en la mayoría de las pinturas. • Excepcionalmente: prejuicio, expresado en el uso de un estereotipo.

Figura 39. Aspectos centrales de la representación social de niños de preescolar, primer y segundo grados de primaria de El Potrero acerca de las personas negras.

6.2 Tercer y cuarto grado de primaria

La representación social de niños de tercer y cuarto grado de primaria sobre las personas negras se centra en la noción de “raza”, así como en situaciones de discriminación. Acerca del primer punto, es preciso decir que la idea de raza hace parte importante de las imágenes que tienen estos niños acerca de las personas negras, palabra que en su mayoría fue definida por las y los niños como el “color” que tienen. De hecho, la mayor parte de los atributos a los cuales se hizo mención al hablar de personas negras se vincularon al color (6 veces), o específicamente al color café (1 vez). Los demás atributos se asociaron a la fealdad (6 veces) y, a diferencia del primer grupo, únicamente en una ocasión se hizo referencia a la edad de estas personas calificándoles como “mayores”.

A este respecto, es pertinente retomar la explicación de Eduardo Restrepo (2012:180) sobre la noción de raza, quien afirma 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”. La importancia de este rasgo somático evidentemente se relaciona con el racismo, el cual “supone que el carácter moral y social de un grupo étnico es determinado por su origen biológico [... y] su manifestación se hace patente en el conjunto de rasgos físicos y culturales que se presenta como algo indisociable” (Escalante, 2009:11).

Como se explicó en el segundo capítulo, también es importante distinguir entre el uso de la palabra raza y la presencia del concepto de raza (Restrepo, 2012:155). Así, en términos generales es posible afirmar que este concepto está presente entre los niños de estos grados escolares, pero también es necesario señalar que hubo un caso en el que se observa el uso de la palabra y la ausencia del concepto. Es decir, hubo un niño que utilizó otra acepción de esta palabra, al explicar que su significado se centra en la pertenencia familiar. Ello posiblemente

se vincula al modo de utilizar esta palabra antes de que el racismo pseudocientífico se desarrollara plenamente (González, 2011).

También se encontró este tipo de significado entre adultos reconocidos de El Potrero como Etelberto Luna Torres y Honoria García Habana, quienes afirmaron que esta palabra se utiliza para referirse a quienes son parte de su familia, hijos, nietos, sobrinos, primos, etcétera. De acuerdo con Etelberto Luna, la raza significa que es su familia, que “somos lo mismo”, “siendo mis hijos, son mi raza” (entrevista, 2015). Cuando pregunté a Honoria García si también eran considerados parte de su raza aunque fueran indígenas, ella afirmó: “son mi raza, le digo, porque son mis nietos pues, aunque sean de mixtequito sean de indito son mi raza” (entrevista, 2015). No obstante, es interesante que ambos hayan coincidido en que también se usa la palabra para referirse a la “raza indígena” o la “raza negra”, categorías que nuevamente recuerdan un esquema racial. Por tanto, resulta fundamental comprender que se trata de homónimos pues una misma palabra tiene significados diferentes de acuerdo al contexto y la situación de enunciación.

La importancia del color en la entrevista grupal con las y los niños de tercer y cuarto de primaria al cuestionar acerca de los significados de ser negro, puede compararse con las pinturas realizadas por las y los niños de estos grados escolares. En dos de las pinturas, el color negro se utilizó a manera de mancha sobre el rostro, lo cual pudiera vincularse a la presencia de lo negro como estigma (Goffmann, 2006). En otros cuatro casos la pintura negra o café no corresponde con el cuerpo de las personas representadas lo que visualmente la hace aparecer como una característica tosca. Además de ello, en la mitad de las pinturas las figuras humanas no tienen color sino que se usó un lápiz para su contorno. Así, la manera de usar el color en las figuras humanas que dibujaron, pudiera vincularse con una actitud negativa hacia el color de las personas. El tamaño de las figuras humanas y su ubicación en el dibujo, pudiera relacionarse con este aspecto.

A diferencia del grupo anterior, compuesto por niños de preescolar, primero y segundo de primaria, entre los niños de tercer y cuarto grado las categorías sociales que hacen referencia a las personas negras se distinguen de otras categorías que hacen alusión a personas o poblaciones indígenas, güeras o blancas, y calentanas. En este sentido, dichas categorías sociales se encuentran claramente diferenciadas e incluso aparecen en menciones que revelan procesos de distinción y exclusión, lo que Eduardo Restrepo (2012) considera parte de la discriminación –en este caso discriminación racista–. Así, palabras como negras, morenas y prietas, son parte de la representación social de las personas negras, en tanto se trata de “categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos” (Jodelet, 1984:472).

Sin embargo, otro aspecto más del uso de estas tres palabras resulta muy significativo. Por un lado, pueden considerarse sinónimos en tanto las tres hacen parte de esta representación social, no obstante, es posible encontrar diferencias en la manera de emplearlas. Por ejemplo, las palabras “prieto” y “prieta” fueron utilizadas mayoritariamente en contextos que revelan prejuicio (al menos 7 de 8 veces), es decir, actitudes u opiniones desfavorables (Billig, 1985; Allport, 1954).

En cambio, las palabras moreno y negro, se encuentran más veces en comentarios que no son negativos o que incluso son positivos, al revelar autoadscripción. Así, aunque también aparecen asociadas al prejuicio, si comparamos su uso con el del vocablo prieto se halla una diferencia considerable. Por tanto, el segundo aspecto de estas categorías que es fundamental para comprender su complejidad y su relación con el prejuicio, es que palabras que en ocasiones se usan como sinónimos o para hacer referencia a la misma categoría social, también se emplean de manera diferenciada; esto es, asociadas en mayor o menor medida al prejuicio. En otras investigaciones con niños de la misma región, también es posible encontrar ejemplos donde el término “prieto(a)” se emplea de manera peyorativa (Masferrer, 2014a: 358, 401, 402, 419).

En cuanto a las teorías sobre las personas negras, destacan las razones climáticas y la comprensión de lo negro como una cualidad no permanente. Es importante subrayar que ambas habían estado prácticamente ausentes en el grupo anterior, en particular, las razones climáticas no se emplearon ni una sola vez en la entrevista grupal del primer grupo. Entre las principales razones climáticas se encuentran el ir a la playa (3 veces) y broncearse o asolearse (5 veces), sin embargo, también se hizo mención a que “se queman” o “se queman mucho por el sol” (3 veces). Estas últimas frases pueden también asociarse a algo negativo, en tanto hacen referencia a algo que se hace en exceso (*cf.* Diccionario de la Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=Un85JJr>). El sol también fue un motivo citado varias veces por niños de otras localidades afroamericanas que cursan tercero, cuarto y quinto de primaria, así como por algunos adultos (Masferrer, 2014a: 411-425).

Al respecto de lo negro como un atributo no permanente, es necesario recordar que entre los niños de primer y segundo grado de primaria, una niña utilizó el verbo *ponerse* para hacer referencia a lo negro (“se pone negro”); en cambio, es notable que entre los niños de tercer y cuarto grado de primaria se usaron los verbos *estar* y *pegar*, por ejemplo: “Que dicen unos que, que tú *estás* prieto, yo no me junto contigo porque me vas a *pegar* lo prieto, dicen unos [el subrayado es mío]”. En este caso, el uso de dichos verbos expresa prejuicio pues estar negro aparece como algo que se pega o contagia. Evidentemente en estos casos se denota un prejuicio hacia lo prieto; en palabras del psicólogo Gordon Allport (1954:9): “una antipatía basada en una generalización inflexible e imperfecta; [la cual] puede ser expresada o simplemente sentida; y puede ser dirigida a un grupo en general, o a un individuo, por pertenecer a ese grupo”.

Aunque de manera menos frecuente, también se hizo uso de conjugaciones del verbo *ser*, el cual refleja comprensiones de lo negro como una condición permanente y que hace parte de la esencia de la persona. Asimismo, en algunas ocasiones se utilizaron los verbos *nacer* o *salir* de ese modo, lo que expresa que

se trata de un atributo con el que se nace o es congénito. Este último verbo por supuesto se relaciona a aquellos casos en que se hace alusión a lo negro como algo que establece un vínculo con otros miembros de la familia a que se pertenece: “vienen de familia” o “por sus familiares”. En este punto también hubo diferencias notables con el grupo anterior de niñas y niños, donde este tipo de teorías sobre las personas negras sí fueron preponderantes.

En la entrevista grupal con niños de tercer y cuarto grado de primaria sobre las personas negras se identificaron pocas actitudes positivas. De hecho, no se hizo mención a actividades ni atributos positivos, sino que únicamente hubo algunos casos de autoadscripción, no obstante, hay que señalar que ello se dio ante preguntas directas al respecto y no de manera espontánea como sí ocurrió entre los niños de primero y segundo de primaria. De cualquier forma es importante considerar que sí hubo casos de autoadscripción entre las y los niños de tercer y cuarto grado; una niña y dos niños dijeron ser morenos y otro niño se autoadscribió como negro. Nuevamente, es posible encontrar una diferencia entre la manera de utilizar las palabras negro(a) y moreno(a) por parte de los niños de este grupo y los del anterior. Mientras que los niños de primero y segundo de primaria utilizaron cuatro veces la palabra negro(a) y una vez la palabra morena como categorías de autoadscripción, los de tercer y cuarto grado emplearon la palabra negro sólo una vez, prefiriendo autoadscribirse como morenos en cinco ocasiones.

Ello nos remite al vínculo entre esta representación social y la identidad de las y los niños de una localidad que es considerada afromexicana. Como se mencionó en el primer capítulo, “la identidad social de cada niño se constituye por internalización de representaciones sociales” (Castorina y Kaplan, 2003:21), si bien “las mismas representaciones sociales pueden sustentar distintas identidades sociales” (Duveen y Lloyd, 2003:36). En este sentido, el prejuicio asociado a esta representación social también tendrá un efecto diferente en cada niño o niña dependiendo de si se considera –y es considerado por otros– como parte de dicho

grupo. De acuerdo con Erik Erikson (1968:19-20), la identidad individual se define como la manera en la que alguien:

se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, en comparación consigo mismos y con respecto a una tipología significativa para ellos; mientras que él juzga su modo de juzgarle a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y a los tipos que han llegado a tener importancia para él.

Para Christina Toren (1993: 466), la dificultad que presentan algunos niños (sobre todo los de menor edad) para reconciliar las categorías sociales basadas en características somáticas con las evaluaciones negativas sobre dichas categorías se debe a la dificultad de identificarse a sí mismos o a las personas que conocen y estiman con estas apreciaciones negativas. Esto podría explicar por qué los niños prefirieron autoadscribirse como morenos y no tanto como negros o prietos.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, el prejuicio aparece como una característica central de la representación social de los niños de este grupo sobre las personas negras. De hecho, fue entre estas niñas y niños que se hizo mención a estereotipos sumamente negativos asociando a estas personas a la fealdad, pero incluso también a lo "horrible". La investigación de Carlos Correa (2013: 115) realizada en El Ciruelo, localidad del municipio Santiago Pinotepa Nacional que es considerada afromexicana, también hace referencia a la fealdad como parte de la imagen que se tiene del negro.

Además, entre los niños de tercer y cuarto grado de primaria de El Potrero, lo negro aparece como un estigma (4 ocasiones), algo que estuvo completamente ausente en el primer grupo de niños de esta misma localidad. A este respecto hay que recordar que lo negro de ningún modo es un atributo negativo en sí mismo, sino que histórica y socialmente se ha construido como tal y es sólo en dicha medida que se le considera un estigma (Goffman, 2006). Es relevante mencionar que en investigaciones de otros países, los niños de edades tempranas (3 años) expresan "estereotipos eurocéntricos" sobre conceptos de color de piel y raza aun

cuando no identifiquen adecuadamente quiénes son negros o blancos (Hirschfeld, 1988: 621). En cambio, en el caso de esta tesis los estereotipos aparecieron sobre todo en edades más avanzadas (tercero y cuarto de primaria) y no en los grupos de niños de menor edad (preescolar, primero y segundo de primaria).

Por otro lado, fue común que se hiciera mención a categorías raciales para definir a las personas negras, noción que se vinculó a características somáticas de las personas, como el “color” de las personas o la forma de su cabello. En el caso de los indígenas también se mencionaron criterios lingüísticos, lo cual indirectamente podría aplicarse a las personas negras aunque de manera explícita ello no se haya enunciado (es decir, si los indígenas hablan lenguas indígenas, los negros podrían distinguirse por no hacerlo). En la región, la diferencia lingüística es un aspecto que comúnmente emplean los niños para reconocer a las personas indígenas, tal como se confirma en otras investigaciones (Castillo, 2000; Masferrer, 2014a).

Este aspecto también nos remite a otros dos elementos, por un lado, al proceso de categorización de los individuos, ya no en “indígenas”, “güeros” o “negros”, sino en “raza indígena”, “raza negra” y “raza morena”, lo cual tiene repercusiones importantes, pues no se trata de simplemente de categorías sociales, sino de auténticas categorías raciales. Si a ello aunamos la preponderancia del prejuicio que se halló entre la representación social de estos niños, entonces podemos suponer que se trata ya de categorías raciales asociadas a la larga historia de racismo de la cual se habló en el segundo capítulo de la tesis.

Asimismo, la discriminación³⁹ forma parte de esta representación social pues en diez ocasiones se hizo alusión a actos de discriminación al indagar sobre los significados de ser negro o las imágenes que venían a su mente al hablar de

³⁹ Aunque las definiciones jurídicas acerca de la discriminación se centran en la privación de algún derecho, en este caso aludo a la discriminación como un acto de diferenciación a partir del cual se rechaza o excluye (véase Restrepo, 2012:176). Además, parto de las consideraciones de niños de la Costa Chica, para quienes discriminar es insultar o molestar a otros (véase: Masferrer, 2016b).

personas negras. En este punto es importante subrayar que no necesariamente había un *acto* de discriminación durante la entrevista, sino que los niños hicieron referencia a que ese tipo de conductas vienen a su mente cuando se habla sobre el significado de ser negro. Recordemos que Eduardo Restrepo (2012:176) define a la discriminación como “la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión”. Pues bien, es exactamente eso lo que se observa en frases como: “Que dicen unos que, que tú estás prieto, yo no me junto contigo porque me vas a pegar lo prieto, dicen unos”. En este grupo hubo numerosas frases de este tipo, las cuales recuerdan la explicación de una niña de quinto grado de una escuela de Cuajinicuilapa, localidad afroamericana de la Costa Chica de Guerrero, sobre cómo se podía saber si alguien es negro o moreno. Cuando le pregunté a esta niña, llamada Rosa, cómo podía saber si alguien es moreno sin ver ni hablar, ella cerró los ojos y después de un momento respondió: “Puedo escuchar que le dice uno: yo no me siento contigo porque tú eres moreno” (entrevista, 2012; véase Masferrer, 2016b:1).

Los prejuicios identificados en la entrevista grupal con niños de tercero y cuarto de primaria de El Potrero, pudieron haberse reflejado en sus pinturas dando mayor peso a los diferentes elementos que acompañan a las personas, pero no las personas en sí mismas. Así, mientras que las pinturas de los niños de preescolar, primero y segundo de primaria, se caracterizan por colocar a las personas en el centro de los dibujos, los de tercero y cuarto les ubicaron sobre todo en un plano secundario con respecto a los demás elementos (6 pinturas), o incluso de manera imperceptible (1 pintura). Además es preciso recordar que muchas de estas figuras humanas se representaron de manera incompleta e incluso sin ojos ni boca. Sólo en 2 casos las personas ocupan un lugar central; una de ellas no tiene color y, en el otro, las figuras se cubrieron casi por completo con pintura negra.

A pesar de ello es esencial considerar que, a diferencia del poco cuidado que estos niños parecen haber tenido al dibujar a las personas, los otros elementos son numerosos, coloridos y llamativos en la mayoría de las pinturas (8 de 11

pinturas). Todos estos elementos, a excepción de los árboles de manzanas, son característicos de su entorno. Al inicio de la entrevista grupal se les preguntó sobre las personas de su pueblo y todos los participantes respondieron de manera sumamente positiva, con adjetivos como: tranquila, bonita, feliz, buena, amable, muy amable y muy alegre (véase anexo 7).

Igualmente, algunos de estos niños participaron también en el taller de radio que se centró en su localidad, y las referencias a su pueblo eran también positivas. Por tanto, la actitud positiva que denotan las pinturas en lo general –sin considerar a las personas en sí mismas– pudiera vincularse al gusto que tienen por su pueblo, lo cual de manera indirecta también se asocia a las personas negras y morenas, ya que ellos mismos reconocieron su significativa presencia en el contexto local. Este aspecto es central para generar estrategias contra el prejuicio racista, tal como veremos posteriormente (véase el epílogo de esta tesis). Además, la importancia del pueblo, como una construcción social, ideológica y ecológica del espacio ha sido abordada en investigaciones previas con niños de otras localidades afromexicanas de la misma región (Masferrer, 2014a).

A partir de lo expuesto hasta ahora, ha sido posible aproximarnos a los procesos de objetivación y anclaje de esta representación social, entre los niños de tercer y cuarto grado de primaria. Las imágenes, significados, categorías y teorías sobre las personas negras que se han mostrado, parecen estar ancladas en una categorización racial, así como en los fenómenos discriminatorios. Es en este grupo en particular donde la aseveración de Moscovici (2014:39) sobre la relación intrínseca entre representación social y prejuicio parece ser esclarecedora: “Si mis observaciones son correctas entonces todos nuestros <<prejuicios>> [...] solo pueden ser superados alterando nuestras representaciones sociales”.

En la siguiente figura se muestran los principales aspectos de la representación social de niños de tercero y cuarto de primaria acerca de las personas negras.

Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Prietos, morenos y negros.
Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: mayores • Atributos: fealdad (feos, horrible), color y color café . • Colores (pinturas): sin color (a lápiz); negro y café, a veces de manera parcial.
Teorías	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: razones climáticas y condición no permanente • De manera secundaria: condición de la esencia de la persona, de nacimiento o de vínculo familiar.
Actitud positiva vs. Prejuicio	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: prejuicio, expresado en estereotipos, estigmas, alusión a discriminación y uso de categorías raciales, así como en algunas de las pinturas. • De manera secundaria: actitud positiva, la cual se expresó en autoadscripción y en algunas de las pinturas.

Figura 40. Aspectos centrales de la representación social de niños de tercer y cuarto de primaria de El Potrero acerca de las personas negras.

6.3 Quinto y sexto grado de primaria

Para las y los alumnos de quinto y sexto grado de El Potrero, las imágenes que despierta el hablar de personas negras se relacionan con características somáticas, principalmente el “color”, así como a los actos de discriminación y al racismo que enfrentan. De hecho, en la entrevista grupal prácticamente sólo se hizo mención a atributos vinculados a la piel morena y el color, y en una ocasión se les consideró personas de edad avanzada. Sin embargo, en las pinturas sólo algunas de las figuras humanas se colorearon con café oscuro o café claro, pues muchas de ellas se dejaron sin color y hubo dos que se pintaron de amarillo y rosa claro. En el caso de ésta última, el motivo parece haber sido insistir en la diferencia entre esta persona y las dos figuras masculinas que se representaron usando café oscuro, las cuales denotan una actitud negativa.

Por otro lado, la edad parece ser relevante para los niños de los diferentes grados escolares aunque algunos reconocieron que las personas negras pueden ser jóvenes. Ello podría indicar que ser negro se asocia a las personas mayores de la localidad, algunos de los cuales son sus propios abuelos. No obstante, en ninguna de las pinturas las personas representadas parecen ser ancianas; algunas figuras femeninas se dibujaron con globos o usando zapatos de tacón, lo que sugiere que se trata de niñas o jóvenes, respectivamente.

En cuanto a las palabras usadas para esta categoría social, el principal término fue negro y en segundo lugar se habló de personas morenas. Cuando se les preguntó por otros vocablos, no recurrieron a la palabra prieto ni a los términos afroestizo o afromexicano; en cambio, éstos últimos sí fueron mencionados en Cuajinicuilapa, una localidad afromexicana de la Costa Chica de Guerrero, por niños de quinto grado de primaria (Masferrer, 2014a: 410). Por su parte, en El Potrero comenzaron a decir los insultos o palabras que se utilizan para molestar a otros, como “frijol” o “cenizos”; o bien, abiertamente señalaron lo siguiente: “Que algunas personas le dicen así nomás por burlarse, le dicen neg-chocolates”. Además de “chocolate”, mencionaron “negrito” y “negrito cucurumbé”, como formas peyorativas de referirse a las personas negras. Igualmente, entre niños de quinto y sexto grado de José María Morelos, se hizo referencia a palabras como “chocolate”, “puchunco” y “negrito” como manera de burlarse de estas personas (Masferrer, 2014a:415).

A diferencia de lo que ocurrió en los otros grupos del Potrero, en éste, niñas y niños hicieron referencia de manera espontánea a lo climático como motivo para ser negro o negra, desde que se les preguntó sobre las imágenes que vienen a su mente al hablar de personas negras. Incluso, ello generó una discusión entre varias de las niñas, pues una de ellas afirmó que no es por el sol que las personas son negras sino por la familia, lo que despertó voces e interrupciones ante otras niñas que decían que es por el sol que se “ponen” negras.

Recordemos que en dicho momento (por las circunstancias que ya advertí en el capítulo anterior), interrumpí la entrevista y expliqué al respecto de la discriminación, recuperando sus propias opiniones. Este problema metodológico debe ser considerado al analizar los posteriores comentarios de los niños, llenos de ejemplos de discriminación que demuestran empatía hacia las personas negras que enfrentan ese tipo de hechos. Es pertinente señalar que a pesar de ello, las y los niños continuaron expresando la manera en que se burlan de las personas negras y los apodosos que se usan. Igualmente, se aprovechó para preguntar al respecto de las teorías sobre ellas.

También es significativo que al finalizar la entrevista grupal, una de las niñas haya tomado una hoja, un pincel y un poco de pintura para realizar rápidamente un dibujo que muestra a una persona de contorno negro, ojos y boca rosas y cabello azul, acompañada de la frase: “no se vuren [sic] de la negra gente”. Esta iniciativa puede ser importante al momento de diseñar estrategias para disminuir y eliminar prejuicios, ideas y conductas racistas, por ejemplo, fomentando que los propios niños diseñen y desarrollen una campaña contra el racismo en su localidad (véase el epílogo de la tesis).

La mayoría de las veces se hizo referencia a las personas negras usando verbos como “estar” o “ponerse”, los cuales se vinculan a la comprensión de lo negro como una condición no permanente; por ejemplo, “se ponen negras”, o “están negras por el sol”. Como puede verse en este último ejemplo, lo negro como atributo no permanente también se vincula a razones climáticas, en particular el sol. Esto mismo se identificó entre niños de quinto y sexto grado de otra localidad afroamericana (Masferrer, 2014a: 414-428).

En segundo lugar, los niños de estos grados escolares explicaron que las personas negras lo son por tener algún familiar negro, de modo que ello también se asocia al parentesco. En este sentido, se recurrió al verbo ser, lo cual se vincula con lo negro como una cualidad de la esencia de la persona y que es

prácticamente permanente. Ello se enlaza también con la comprensión de lo negro como un atributo con el cual se nace. Igualmente, entre los niños de José María Morelos de quinto y sexto grado de primaria fue frecuente este tipo de explicación que enlaza lo negro con ser y nacer de ese modo, así como con un vínculo familiar (Masferrer, 2014a: 414-428).

Solamente una de las niñas de El Potrero señaló que las personas negras son las que están en África. Esta es una diferencia fundamental con las y los niños de quinto y sexto grado de primaria de José María Morelos, donde fue común que los niños de estos grados hicieran referencia a datos históricos sobre los africanos que arribaron a la zona, sobre todo como esclavos de los españoles durante el periodo virreinal; aunque de manera excepcional un niño comentó que cuando inició la conquista los negros ya estaban en Tenochtitlan⁴⁰ (Masferrer, 2014a: 381, 382, 422). Además, los alumnos de Morelos de estos grados hicieron una asociación entre lo negro y su localidad, así como otras de la misma región, lo que indica que para ellos lo negro es un elemento en la construcción social de su pueblo como un *lugar* (Masferrer, 2014a: 427), es decir, como un espacio construido social, ideológica y ecológicamente (Butz y Eyles, 1997).⁴¹

⁴⁰ Un alumno de sexto grado de José María Morelos relató la llegada de Cristóbal Colón a América; mencionó las navegaciones llamadas La Niña, La Pinta y La Santa María, en las cuales llegó Colón para “ver los pueblos”, y a los cuales “llevaba comida, ropa y otras cosas”. Señaló que “hallaron mucha raza negra”. Para este estudiante, Colón descubrió América y pensó haber llegado a la India, por lo que decía “mira aquí es la India”, y los llamaba indios, pero en realidad “eran los negros los que estaban ahí”. Insistí en preguntarle si los negros ya estaban aquí cuando llegaron los españoles y me respondió: “cuando los españoles llegaron ya estaban los negros, en Tenochtitlan según. Cuando llegaron los españoles a conquistar Tenochtitlan según que era la Ciudad de México” (entrevista, 2013, en: Masferrer, 2014: 382).

⁴¹ Este concepto no se define en términos de los límites físicos que haya alrededor del espacio, sino que puede imaginarse como momentos articulados de redes de relaciones sociales y significados, en un locus particular (Massey; 1994: 154). De acuerdo con Butz y Eyles (1997), el *lugar* es una construcción social, ideológica y ecológica; el componente social corresponde a las redes de relaciones sociales y las interacciones sociales que le caracterizan; el componente ideológico se refiere a los símbolos y significados construidos colectivamente con respecto al lugar y es una expresión de un sentimiento colectivo que puede desencadenar en un sentido de pertenencia e identidad con respecto al lugar; el aspecto ecológico se deba a la importancia del ambiente y otros aspectos materiales del espacio.

En cuanto a la relación entre esta representación social y la actitud positiva o el prejuicio, en este grupo encontramos casos de empatía, aunque hay que decir que la mayoría de estas menciones ocurrieron después de la interrupción donde platicué con ellos al respecto. A pesar de ello, en esas mismas reflexiones se refuerza la idea de que esta representación social se encuentra ligada a los actos de discriminación que, de acuerdo a su percepción, estas personas enfrentan. En el caso del prejuicio, algunos ejemplos aparecieron antes y después de dicha intervención de tal modo que los niños de estos grados escolares manifestaron estereotipos, estigmas e hicieron alusión a conductas discriminatorias. Llama la atención que no se usaran explícitamente categorías raciales, como sí lo hizo el segundo grupo.

La mayoría de las pinturas parecen denotar una actitud positiva, sin embargo, sólo dos de ellas muestran personas sonrientes pintadas de color café, mientras que en los otros casos las personas se presentaron sin color. En otra de las pinturas se presentaron tres figuras, una de ellas con la piel rosa y las otras dos con la piel café oscuro; es precisamente en este caso en donde no sólo se expresa una diferenciación clara entre las características somáticas de las personas, sino incluso una actitud negativa hacia dicha diferencia y, en particular, hacia las personas negras (U.-niño) (véase anexo 4).

A partir de la entrevista grupal con niños de quinto y sexto de primaria también fue posible identificar un gran número de referencias a lo negro como estigma. En comparación con los grupos de menor edad, se presentaron más frecuentemente, lo que pudiera significar que para los niños de mayor edad lo negro en sí mismo es considerado un atributo desacreditador, incluso sin la necesidad de asociarlo a algún estereotipo negativo. Es importante subrayar que muchas de las referencias a lo negro como estigma fueron en el marco de algún comentario que demuestra empatía hacia las personas negras. Este aspecto es central para reiterar que de ningún modo pretendo calificar a los niños como aquellos que actúan o reproducen el estigma, sino que más bien son ellos quienes –mediante sus

reflexiones—, expresan que el estigma es parte de su representación social sobre las personas negras.

Tal como explica Jodelet (1984:473) la representación social es “una forma de conocimiento social”. Así, el estigma forma parte de sus conocimientos y su representación social de las personas negras, lo cual corresponde con el *entramado pensante* en que estos niños nacen, crecen y viven. Retomando las palabras de Duveen y Lloyd (2003:35) que se expusieron en el primer capítulo de esta tesis, las personas nacen dentro de una «sociedad pensante» y las representaciones sociales que forman parte de ella “constituyen el «entorno pensante» para el niño” o la niña. Por tanto, se hace alusión al proceso de ontogénesis, es decir, el proceso mediante el cual las personas desarrollan la competencia para participar plenamente en dicha sociedad pensante, lo que permite a los niños acceder a las representaciones sociales de su sociedad.

Es preciso insistir en la dimensión histórica de estas representaciones sociales, lo cual no sólo implica considerar los procesos históricos que desde siglos atrás han intervenido en generarles, sino que también significa subrayar su carácter mutable; esto es, cómo las representaciones sociales se construyen y transforman a través del tiempo. Al respecto hay que insistir en la importancia de reconocer que los niños son actores sociales que participan activamente en estos procesos sociales y cognoscitivos. De allí que los niños no sean simples repetidores de las representaciones sociales adultas, sino co-constructores de ellas. Ello es congruente con la propuesta de Lev Vygotski (2006:94), quien afirma que uno de los aspectos que caracteriza a la psicología humana es “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas”; esta internalización es sumamente compleja y los involucrados participan activamente en sus procesos cognoscitivos. En este sentido, Christina Toren (1993:461) afirma que la cognición humana es un proceso microhistórico a partir del cual se constituyen y se transforman las ideas y prácticas de las cuales la cognición parece ser sólo producto.

Por otro lado, la asociación entre lo negro y la discriminación también estuvo presente entre niñas y niños de otras localidades afromexicanas de la Costa Chica de quinto y sexto grado de primaria. Una alumna de quinto grado de primaria de José María Morelos afirmó: “ofende decir negro”, mientras que otra alumna de sexto grado, llamada Montserrat Abigail Rojas, explicó: “si le dices negro es como si lo estuvieras discriminando porque yo le puedo decir a otra persona <<mira este está negro>> y él se va a sentir mal, y si le digo <<mira este está moreno>> ya es otra cosa” (Masferrer, 2014a:407).

Por su parte, la antropóloga Amaranta Castillo realizó una investigación en El Ciruelo y Pinotepa Nacional, localidades de la Costa de Oaxaca donde hay una importante presencia de afromexicanos, pero también de mixtecos y “mestizos”. Castillo solicitó a niños de sexto grado, considerados “mixtecos”, “mestizos” o “afromestizos”, que dibujaran su propia casa y la casa de otros grupos. A partir de dicha actividad encontró que sólo uno de los 114 niños “afromestizos” con quienes trabajó pintó la piel de color negro (Castillo, 2000:155), mientras que este rasgo fue más común entre los 140 niños mixtecos y mestizos que representaron familias de “negros” o “morenos”. Ello pudiera indicar que es más fácil representar a las personas como negras o morenas cuando no se trata de un elemento que se considera propio; lo cual pudiera relacionarse con el prejuicio que en cierta medida forma parte de esta representación social. Esto también es consistente con la explicación de Toren (1993:466) sobre la dificultad de conciliar los aspectos de las categorías sociales evaluados como negativos con sí mismos o con las personas con quienes se identifican.

Además, Amaranta Castillo identificó diversos estereotipos sobre las personas negras, pero esta vez entre los adultos. En el caso de los mixtecos, los estereotipos más frecuentes fueron el ser flojos, fuertes, groseros, sucios, agresivos y hablantines; además, se dijo que solían estar desnudos y maltratar a los indígenas. Los mestizos señalaron que les caracteriza el color, el gusto por el

baile, las fiestas, beber alcohol, su forma de hablar, ser agresivos y peleoneros; además, la flojera se asoció a los hombres negros mientras que las mujeres negras se consideraron trabajadoras. Por su parte, los propios afroestizos consideraron que ellos mismos eran alegres, trabajadores, fiesteros, que les gustaba beber alcohol y que su forma de hablar les caracterizaba. Es muy importante subrayar que entre ellos mismos “hay una imagen negativa del negro en cuanto a su color”, de acuerdo con Castillo (2003:279).

A continuación se muestran los principales aspectos de la representación social de niños de quinto y sexto de primaria acerca de las personas negras.

Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Negros y morenos.
Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: grande • Atributos: color, piel morena • Colores (pinturas): sin color (a lápiz); café oscuro y café claro.
Teorías	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: condición no permanente • De manera secundaria: vínculo familiar, condición de la esencia de la persona. • En menor medida: razones climáticas, de nacimiento • Excepcionalmente: África
Actitud positiva vs. Prejuicio	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: prejuicio, expresado en estigmas, estereotipos y alusión a discriminación • De manera secundaria: actitud positiva, sólo en empatía.

Figura 41. Aspectos centrales de la representación social de niños de quinto y sexto de primaria de El Potrero acerca de las personas negras.

Comentarios

En este capítulo he abordado las categorías, imágenes y teorías que constituyen la representación social de niños del Potrero sobre las personas negras, e igualmente he buscado aproximarme a los procesos de objetivación y anclaje.

Asimismo, identifiqué semejanzas con investigaciones realizadas con niños en otras localidades afromexicanas que permitieron matizar y ampliar el análisis sobre la comprensión de lo negro en la región. Una de las diferencias importantes fue que en otros poblados lo negro se vincula mucho más al pueblo en tanto construcción social, ideológica y ecológica del espacio, lo cual pudiera deberse a las acciones de organizaciones civiles negras o afromexicanas, como AFRICA AC, México Negro AC, la Casa de la Cultura de Morelos, el Taller Cultural Cimarrón y el Museo de las Culturas Afromestizas, entre varias otras.

La representación social sobre las personas negras de los niños de El Potrero, tiene algunas particularidades de acuerdo a su grado escolar y edad, aunque también es posible identificar semejanzas relevantes (véase anexo 9). También existen diferencias y similitudes en la manera en que esta representación social se vincula al prejuicio racista (véase anexo 9).

Por un lado, la representación social de las personas negras es una categoría que clasifica a los individuos e incluye a las y los negros, morenos y prietos. Sin embargo, al hablar con los niños de primero y segundo grado de primaria acerca de las personas negras, ellos hacen referencia al proceso de categorización de las personas para lo cual enuncian a los blancos, güeros e indígenas. Esto apela al proceso de anclaje, al tiempo que denota una dificultad para objetivar esta representación social. A pesar de ello, las imágenes de los niños de preescolar, primero y segundo de primaria, parecen estar más vinculadas a las características de las personas –y de modo particular a la gente de su localidad–, que los niños de otros grados escolares. Los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto grado también reconocen la presencia de personas negras en El Potrero, pero este reconocimiento prácticamente no hace parte de los significados y las imágenes en que se condensa esta representación social.

En cambio, entre los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, el color de la piel parece ser uno de los principales atributos de dichas imágenes, aunque

hay que decir que ello se expresa oralmente pero no en sus pinturas. De hecho, esta es otra diferencia entre los niños de preescolar, primero y segundo de primaria, y los niños de grados educativos mayores. Mientras que los más pequeños utilizan color negro y café para delinear las figuras humanas de las personas negras, los de mayor edad prefieren el lápiz y sólo en ciertas ocasiones utilizan el negro o el café sobre las figuras. Entre los niños de tercero y cuarto, hubo casos donde la pintura negra o café fue aplicada como una mancha sobre las figuras humanas o sin que coincidiera con la forma de la figura. Este aspecto no estuvo presente en los niños de quinto y sexto de primaria, lo cual pudiera revelar que el prejuicio es menor, o bien, pudiera tratarse de una inhibición en la expresión del prejuicio racista (no por ello menor).

Por otro lado, las teorías acerca de las personas negras también varían de acuerdo al grado escolar de los niños (anexo 9). Así, los de primero y segundo de primaria comprenden lo negro fundamentalmente como una cualidad que forma parte de la esencia de la persona y, por tanto, es una condición permanente o duradera, presente desde el nacimiento y asociado a la familia de pertenencia. En contraste, para los niños de grados educativos más avanzados, lo negro es comprendido sobre todo como una condición no permanente, asociada al sol. De manera secundaria, también se reconoce que se trata de una cualidad permanente o de la esencia de las personas que les vincula con sus familiares.

La mayor presencia de actitudes positivas se encontraron entre los niños de primero y segundo grados de primaria, mientras que el prejuicio racista se expresó sobre todo en los niños de mayor edad. Este prejuicio se expresó en estereotipos, estigmas y categorías raciales, así como en referencias a actos de discriminación. En el caso de los niños de quinto y sexto, muchas de las referencias a lo negro como un estigma se hicieron como parte de comentarios que buscaban expresar empatía hacia las personas negras. Por su parte, los niños de tercer y cuarto grado hicieron alusión a lo negro como estigma y a actos de discriminación hacia las personas negras aunque sin enunciar el mismo grado de empatía. Se debe

considerar la posibilidad de que los niños de mayor edad recurran a inhibir la expresión del prejuicio racista, pero también pudiera significar que ellos tienen un mayor grado de reflexión sobre este tipo de prácticas, o bien, que entre los niños de tercero y cuarto grado es más cotidiana la manifestación de experiencias de discriminación racista (por ejemplo en la escuela).

Así, definitivamente el prejuicio es parte de la representación social sobre las personas negras de los niños de esta localidad afroamericana, pero su incidencia depende en gran medida del grado escolar que cursen y de la edad que tengan. No se trata de una relación lineal, sino que el prejuicio racista se expresa en mayor medida –o se enuncia con mayor facilidad– entre los niños de grados escolares intermedios (tercero y cuarto de primaria).

Lawrence Hirschfeld (1988: 622) explica que los niños desarrollan actitudes raciales (es decir, evaluaciones sobre los miembros de las categorías raciales) antes de adquirir la habilidad para determinar quiénes integran dichas categorías. Además, afirma que sólo una vez que esto se ha logrado, empiezan a identificar su propia identidad racial de manera consistente y correcta. Para Christina Toren (1993: 466), esta aparente dificultad no se explica por una incapacidad de crear categorías y clasificar a las personas a partir de atributos somáticos, sino que más bien sugiere que los niños no concilian estas distinciones con las evaluaciones negativas sobre sí mismos o las personas que conocen y aman.

Las propuestas de Hirschfeld y Toren permiten sugerir que los niños de primero y segundo de primaria de El Potrero no han integrado el prejuicio racista a su representación social sobre las personas negras, de allí que a algunos les resulte menos difícil autoadscribirse como tal o señalar a otras personas de su localidad dentro de esta categoría social, si bien algunos parecen no tener claras las diferencias entre esta y otras categorías sociales. En cambio, los niños de tercer y cuarto grado expresan que el prejuicio ya es parte plena de su representación social sobre las personas negras, de modo que presentan mayor dificultad para

conciliar estas valoraciones negativas con sí mismos o con las personas que estiman; y además parecen haber aprendido a preferir el término moreno/a para la autoadscripción, en comparación con negro o prieto. Sin embargo, este proceso parece tener un orden cronológico diferente al señalado por Hirschfeld, ya que para él, los niños primero desarrollan evaluaciones sobre las categorías raciales, después adquieren la habilidad para determinar quiénes integran dichas categorías y, finalmente, empiezan a identificar su propia identidad racial de manera consistente y correcta.

Tanto Hirschfeld (1997) como Toren (1993) coinciden en que los niños aprenden las dimensiones sociales que en su ambiente cultural son más sobresalientes.⁴² Christina Toren sugiere que los niños aprenden estas nociones de los adultos de manera no verbal antes de incorporar los conocimientos que los adultos expresan de manera oral (Toren, 1993:466). Así, propone que la dimensión afectiva de estos conceptos se comunica a partir de la praxis corporal, de modo que para los niños de corta edad este material sub-textual puede ser más poderoso que las actitudes verbales que le contradice (*Ibidem*). La psicóloga y antropóloga concluye que el hecho de que los niños logren constituir primero un aspecto del significado de un concepto, no significa que sea el más simple, sino que es el aspecto más sobresaliente de la conducta adulta, *aunque ellos mismos lo nieguen* (siendo este último punto central para su propuesta). Toren afirma que este proceso no se explica a partir de nociones tradicionales donde los adultos parecen comprender mejor los fenómenos que los niños, quienes aprenden/comprenden

⁴² Toren basó algunas de sus conclusiones en diversas investigaciones, entre otras, la de Hirschfeld (1988), aunque criticó ciertos aspectos del abordaje de este autor. Difiero de la propuesta general de Lawrence Hirschfeld (1988; 1997) sobre la raza y el racismo misma que no abordaré aquí de manera detallada. En términos generales, Hirschfeld (1997:86) argumenta que los niños “naturalmente naturalizan aquellas dimensiones sociales que la tradición cultural ambiental marca como sobresalientes”, y; que “exploran espontáneamente el mundo social a su alrededor en busca de tipos humanos intrínsecos o grupos de individuos que se cree que guardan aspectos comunes profundos y duraderos” (*Ibidem*). Aunque busca alejarse de una noción de la raza como categoría natural de la mente y afirma la permeabilidad de este concepto al contexto cultural y político, asevera que los principios abstractos que dan cabida al surgimiento del pensamiento racial son naturales para la mente e insiste en que la raza es una categoría de poder porque es una categoría peculiar de la mente.

progresivamente los conocimientos adultos; más bien, los conocimientos de los niños permanecen como parte integral de las concepciones adultas aun cuando sea de manera implícita o incluso oculta (*Idem*: 473).

En el caso del Potrero, el primer aspecto que los niños parecen aprender es que ser negro es parte de las personas en general y de su contexto cotidiano en particular; por ello enuncian aspectos generales sobre las personas y hacen referencia a actividades cotidianas de su entorno cuando se les pregunta sobre las personas negras. Por ese mismo motivo explican lo negro como parte de la esencia de la persona, como una cualidad permanente, duradera, de nacimiento y en vinculación con la familia. Si efectivamente estos son los primeros elementos que los niños del Potrero aprenden –y si la propuesta de Toren es cierta–, entonces significa que la dimensión afectiva que los adultos de esta localidad afroamericana comunican a partir de su praxis corporal y otras actitudes no verbales, se centra en considerar a las personas negras como parte del ámbito cotidiano y en comprender a lo negro como parte de la esencia y las familias de las personas, constituyendo un elemento permanente o duradero de las mismas.

Por lo tanto, aunque después el prejuicio racista sea incorporado a la representación social de los niños de mayor edad sobre las personas negras (especialmente a partir de actitudes verbales que contradicen estos primeros conocimientos), dichos aspectos constituirían las dimensiones sociales más sobresalientes de su entorno cultural –a pesar de que se niegue y se oculte–. Por ello, en momentos posteriores niñas y niños aprenden las valoraciones negativas de ser negro, lo que además se asocia a las explicaciones de lo negro como una característica no permanente de las personas y a razones climáticas. Como ya se ha dicho, la representación social de los niños de mayor edad denota la incorporación de todos estos elementos y algunos más –mismos que pueden ser contradictorios entre sí–. Por ejemplo, los niños de mayor edad no sólo parecen haber incorporado el prejuicio, sino también la empatía y la capacidad de inhibir la expresión del mismo, lo que no significa que el prejuicio sea menor.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la representación social que construyen niños de una localidad de la costa de Oaxaca sobre las “personas negras”, e indagar de qué manera esta representación social se vincula al prejuicio y a actitudes positivas. Al respecto de dicha relación, el teórico de la representación social, Serge Moscovici (2014:39), advirtió que los prejuicios sólo podían superarse “alterando nuestras representaciones sociales”; de allí la relevancia de estudiar un tema como el que ocupa a esta tesis. Debe aclararse que analizar esta representación social no significa que sea la más relevante en el contexto de estudio ni, tampoco, que esta representación social pueda reducirse al prejuicio; como acabamos de ver, el prejuicio puede tratarse de un elemento posterior y es probable que no sea el más sobresaliente aunque a primera vista lo parezca.

Parte del interés en trabajar en una localidad con población afroamericana reside en la escasa atención que ha recibido por parte de la psicología en México, aunque evidentemente hay que considerar los numerosos estudios históricos y antropológicos al respecto. Como se muestra en el tercer capítulo de esta tesis, la población afroamericana tiene hondas raíces históricas en nuestro país y su participación en diversos procesos económicos, sociales, culturales y políticos fue –y sigue siendo– de suma relevancia.

Se eligió trabajar en El Potrero, un poblado del municipio Santa María Huazolotitlán, en la región Costa de Oaxaca, el cual también es parte de la Costa Chica. La Costa Chica es una franja costera que se extiende entre el Océano Pacífico y la Sierra Madre del Sur, aproximadamente desde Acapulco (Guerrero) hasta Huatulco (Oaxaca); y es reconocida como una de las zonas con mayor concentración de población afroamericana, además de que en ella es visible el trabajo de diversas organizaciones civiles negras o afroamericanas cuyas acciones iniciaron hace 20 años. Se trata de una localidad con población afroamericana,

aunque es preciso insistir que también hay mixtecos y personas de la región Tierra Caliente de Guerrero. Se trata de un poblado pequeño en términos numéricos, ya que cuenta con 248 habitantes de acuerdo al Censo Nacional de Población del INEGI (2010).

Documentos del periodo colonial muestran que por lo menos desde el siglo XVIII ya había una importante población de origen africano, así como indígena, en el espacio que hoy ocupa el municipio de Huazolotitlán. Se presentó información de finales del siglo XIX que hace referencia a la Ranchería de El Potrero y que muestra que su producción principal era la algodonera. No obstante, actualmente las principales actividades económicas son la agricultura (papaya, coco, maíz, entre otros cultivos), la ganadería (vacas, chivos, cerdos, caballos y gallinas) y la pesca (autoconsumo). En este sentido fueron fundamentales los relatos de niñas y niños de El Potrero, quienes demostraron tener conocimientos sobre estas actividades económicas, pero también sobre muy variados aspectos relacionados con su pueblo. Considero que uno de los aportes de esta tesis es proporcionar información sobre los procesos sociales, culturales, económicos, políticos e históricos de una localidad con población afroamericana.

Para lograr el objetivo general propuesto, se inició definiendo el concepto y el proceso de la representación social (capítulo 1). Se revisaron las obras de investigadores como Moscovici (2014), Jodelet (1984), Farr (2003), Duveen y Lloyd (2003), Castorina y Kaplan (2003), entre otros. A partir de ello, se encontró que las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten que los individuos se orienten y comuniquen en su medio social. Además, las representaciones sociales siempre son de algo y de alguien; son convencionales y prescriptivas; se producen, recrean y modifican en las interacciones y los intercambios comunicativos; pertenecen a un contexto social, cultural, geográfico e histórico, por lo que tienen un origen y un desarrollo histórico, y; conforman el entorno pensante de los individuos. Como se vio, es fundamental comprender que la representación social es una forma de

conocimiento y pensamiento social, el cual no sólo se comparte socialmente sino que se elabora colectivamente.

En ese mismo capítulo se explicó que el proceso de representación social se compone por dos mecanismos: la objetivación y el anclaje. Ambos se encuentran intrínsecamente ligados, pero el primero se refiere a convertir lo abstracto en algo concreto, mientras que el segundo implica el enraizamiento cognoscitivo. Se insistió en el papel activo que tienen niñas y niños en este proceso y en estos mecanismos, de tal modo que si bien la construcción de este conocimiento social depende del contexto histórico, social y cultural, así como del papel que los niños ocupan en ella, las y los niños siempre son participantes activos en la construcción de sus propios conocimientos y de ninguna manera deben ser vistos como receptáculos o repetidores de las representaciones sociales adultas (Emler, Ohana y Dickinson, 2003).

Así, esta tesis busca apartarse de la visión adultocéntrica que ha privado en muchas ciencias biológicas y sociales –incluida la psicología–, motivo por el cual se retomaron las afirmaciones de autores como Qvortrup (2011), Szulc (2006), Franzé *et al.* (2011), James y Prout (1997), Emler, Ohana y Dickinson (2003) y Toren (1993). A partir de ello, se reconoció que la sociedad pensante, junto con su entramado de relaciones y significaciones, está conformada por la participación de todas las personas que son parte de ella y la constituyen; por supuesto, dicha aseveración incluye a las y los niños.

El proceso de categorización es imprescindible para el pensamiento humano, y la representación social es “un sistema de clasificación y denotación de asignación de categorías y nombres” (Moscovici, 2014:36). No obstante, en el segundo capítulo se explicó que, aunque las categorías favorecen la formación de prejuicios mediante los procesos de asimilación y contraste, es necesario comprender la dimensión social, histórica y política de los prejuicios para comprender cómo operan, cómo se reproducen y se transforman. Posteriormente,

se definió el prejuicio y otros fenómenos vinculados a él, como el estereotipo, el estigma, la discriminación y el racismo.

Se retomaron autores como Allport (1954), Worchel *et al.* (2002), Billig (1985), Plous (2003), Banton, 1988, Tajfel (2013), Goffman (2006), Restrepo (2012), Rodríguez (2008) y Escalante (2009), entre otros. A partir de dicha revisión, se encontró que los prejuicios son actitudes u opiniones dogmáticas y desfavorables contra algún grupo. En cambio, los estereotipos son ideas o imágenes simplificadas que generalizan o sobre-generalizan características impuestas a un grupo. Por su parte, el estigma es definido como una marca física o simbólica a la que socialmente se le atribuye un carácter negativo y desacreditador. La discriminación es ante todo una conducta diferenciada hacia personas o grupos, sobre la base de prejuicios, estereotipos y estigmas.

En cambio, el racismo es una forma de discriminación que se fundamenta en las ideas sobre las razas que adquirieron características específicas sobre todo en el siglo XIX (racismo pseudocientífico); implica un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión hacia personas o colectivos a las cuales social e históricamente se les ha atribuido ciertas características raciales específicas, sin que las razas existan biológicamente (véase: Restrepo, 2012: 177). Al respecto del racismo y la raza se consultó a investigadores como Wieviorka (2009), Miles (1993), Hoffmann (2008), Hering (2007), Geulen (2010), Restrepo (2012), López (2001) y González (2011), entre otros.

En términos metodológicos la tesis se basó en el análisis de contenido de 31 pinturas individuales y tres entrevistas grupales realizadas con 24 niñas y niños de El Potrero. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, sin la pretensión de que los hallazgos sean generalizables a toda la región Costa Chica aunque dejando abierta la oportunidad a la comparación y la generalización. Así, la riqueza del aporte reside en reconocer que se trata un estudio de caso que permite adentrarse en un contexto específico, así como establecer comparaciones

con los hallazgos de investigaciones sobre otros poblados la misma región (como se hizo en el capítulo 6). En futuras pesquisas también podría contrastarse con los resultados de estudios sobre otras regiones o países.

Otro aspecto metodológico que es necesario tomar en cuenta es que las actividades centrales de esta investigación se acompañaron de métodos y técnicas alternos que permitieron un mayor conocimiento sobre el contexto, a la vez que facilitaron el *rapport* con los niños. Además, las actividades centrales se realizaron de manera totalmente independiente a la escuela, lo que tiene sus ventajas y limitaciones. Una de las ventajas reside en minimizar la coerción por parte de personas adultas que puedan presionarles a participar cuando no lo desean, o cohibir la expresión de sus ideas. Por el contrario, se procuró promover la libre expresión de los niños en un contexto de interacción entre pares.

Sin embargo, el espacio elegido tiene también desventajas importantes ya que de haber realizado la investigación dentro de la escuela, probablemente habría habido menos distracciones y las actividades se hubieran realizado con mayor orden. Además, es probable que más niños hubieran participado y, tal vez, que los niños se hubieran empeñado más en sus pinturas individuales. De cualquier forma, considero valioso el hecho de que los niños realmente pudieran retirarse cuando así lo desearan y que fueran ellos mismos quienes dictaran el orden que deseaban que hubiera, a pesar de que en todo momento procuré que imperara el respeto mutuo.

En cuanto a las técnicas centrales en sí mismas, es necesario reconocer limitaciones y ventajas. El hecho de que las entrevistas fueron realizadas de manera grupal permite escuchar a los niños en un contexto de interacción, pero también implica una limitación en cuanto al tiempo dedicado a cada uno de ellos. Evidentemente con esto se pierde la oportunidad de conocer más a fondo la vida personal y familiar de cada uno de ellos, misma que en futuras investigaciones no debe dejarse de lado. Del mismo modo, hubiera sido provechoso realizar

entrevistas individuales abiertas o semidirigidas acerca de las pinturas, lo cual sólo se hizo de manera escueta cuando hubo oportunidad. A pesar de lo anterior, se buscó subsanar dicha carencia a partir de otras estrategias etnográficas, como la observación participante, las conversaciones informales y los talleres alternos de pintura y de radio.

Las entrevistas grupales y las pinturas individuales fueron examinadas a partir del análisis de contenido. Las dimensiones y categorías de análisis fueron construidas con base en el marco teórico de la tesis, de manera específica, a partir de la definición de Jodelet (1984:472). Así, las dimensiones de la representación social que se contemplaron fueron: las categorías que se emplean para clasificar a los individuos; las imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras; y las teorías acerca de ellas. Asimismo, se evaluó en qué medida y de qué manera aparecían actitudes positivas y fenómenos asociados al prejuicio. En el caso de las pinturas, el análisis se centró en las imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras, aunque también se tomaron en cuenta los demás aspectos señalados. Los resultados de la tesis fueron presentados en el capítulo 5 y analizados en el capítulo 6.

A partir de la revisión teórica y los resultados empíricos expuestos a lo largo de esta tesis, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. A pesar de la importancia actual e histórica de la población afromexicana en las dinámicas de nuestro país, estas personas y poblaciones constituyen una veta pendiente para la psicología, disciplina científica que puede contribuir desde sus distintos campos, como son la psicología social, transcultural, educativa, laboral, clínica, biológica, entre otros.
2. La representación social es una forma de conocimiento y pensamiento social que se comparte y elabora socialmente, y que depende del contexto

histórico, social y cultural, así como de las personas de todas las edades que la conforman y construyen.

3. Las y los niños siempre son participantes activos en la construcción de sus conocimientos y de ninguna manera deben ser vistos como receptáculos o repetidores de las representaciones sociales adultas.
4. Los prejuicios sobre un grupo se vinculan con la representación social sobre dicho grupo, pero ésta no necesariamente implica prejuicio.
5. Los prejuicios se vinculan con el pensamiento por categorías, así como con los procesos de asimilación, contraste y atención, percepción y memoria selectivas, pero para comprender la formación, transformación y reproducción de un prejuicio es necesario comprender los procesos sociales, culturales, políticos y económicos que históricamente lo han constituido y que posibilitan su persistencia.
6. El prejuicio se asocia a estereotipos, estigmas y prácticas discriminatorias, y puede relacionarse con el racismo pseudocientífico cuando se vincula al concepto de raza (categoría biologicista que clasifica erróneamente a los seres humanos a partir de aspectos somáticos, imponiéndoles características cognoscitivas, morales y comportamentales específicas).
7. La representación social sobre las personas negras de los niños de El Potrero, tiene particularidades de acuerdo a su grado escolar, mientras que las diferencias por género fueron menos notables.
8. Las principales categorías que clasifican a las “personas negras” son “negros” y “morenos”. Sin embargo, entre los niños de grados intermedios la palabra “prietos” también fue relevante, mientras que los niños de grados escolares menores emplearon otras palabras como “güeros”, “blancos” e “indígenas” al hacer referencia a las personas negras, lo cual se interpretó

como evidencia de los mecanismos de anclaje y de objetivación de la representación social.

9. Las imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras son más amplias entre los niños de grados escolares menores, quienes lo asocian a personas de diferentes edades, que realizan actividades positivas y que tienen atributos diversos.
10. Los niños de grados escolares más avanzados asocian a las personas negras con personas mayores, lo que evidencia el establecimiento de una distancia hacia ellas y, por tanto, una menor identificación con las mismas. Esto es congruente con los atributos negativos que se asocian a dichas personas.
11. En la medida en que el “color” de piel se enuncia verbalmente como un atributo de las “personas negras”, menor es el uso de colores oscuros (negro o café) en las representaciones gráficas de las mismas.
12. Las principales teorías sobre las personas negras entre los niños de El Potrero son las siguientes: 1) lo negro como condición de la esencia de la persona; 2) lo negro como condición no permanente o no esencial; 3) lo negro como una característica que se debe a razones climáticas como el sol; 4) lo negro como una característica con la que se nace, o como una forma de ser desde el nacimiento, y; 5) lo negro como un aspecto que denota un vínculo familiar o que hace referencia a una familia de pertenencia.
13. Una sexta teoría sobre las personas negras que está presente en mayor medida en otras localidades y que sólo se enunció de manera excepcional en el Potrero es: 6) lo negro como una característica colectiva/general de la población de un lugar de pertenencia o de procedencia (pueblo, región, continente).

14. Aunque diferentes teorías sobre las personas negras suelen estar presentes en un mismo grupo, varía la preponderancia de las teorías en cada uno: a) entre los niños de grados escolares menores prevalece lo negro como una condición de la esencia de la persona; b) entre los niños de grados intermedios prevalece lo negro como una condición no permanente que se debe a razones climáticas y; c) en los niños mayores lo negro es entendido como una condición no permanente que establece un vínculo familiar.
15. Las actitudes positivas que son parte de la representación social sobre las personas negras de los niños de este poblado se expresan en autoadscripción, actividades positivas, atributos positivos y empatía.
16. Las actitudes positivas que forman parte de la representación social sobre las personas negras de los niños de El Potrero son comunes entre aquellos de grados escolares menores, pero disminuyen dramáticamente en el tercer grado de primaria.
17. La autoadscripción como negros resulta más difícil entre los niños, conforme el prejuicio se incorpora a la representación social sobre las personas negras.
18. El prejuicio hace parte de la representación social sobre las personas negras de los niños de esta localidad afroamericana, pero su incidencia depende en gran medida del grado escolar que cursen; no se trata de una relación lineal, sino que el prejuicio racista se expresa en mayor medida, o con menor inhibición, en los niños de grados escolares intermedios.
19. El prejuicio se expresa en estereotipos, estigmas, la evocación de conductas discriminatorias y el uso de categorías raciales; lo cual incrementa de manera notable a partir del tercer grado de primaria.

20. A pesar de la importancia del prejuicio, el aspecto más sobresaliente de la representación social de las personas negras en el entorno cultural analizado –y que por tanto los niños aprenden primero– se centra en considerar a las personas negras como pertenecientes al contexto cotidiano y en comprender a lo negro como parte de la esencia y la familia de las personas, constituyendo un elemento permanente o duradero de las mismas.
21. El primer aspecto y el más sobresaliente constituye la dimensión afectiva que los adultos de esta localidad afroamericana comunican a partir de su praxis corporal y otras actitudes no verbales, mientras que el prejuicio se comunica en un segundo momento; por ello los niños lo aprenden cuando tienen más edad.
22. El hecho de que en otros poblados lo negro se vincule mucho más al pueblo en tanto construcción social, ideológica y ecológica del espacio, pudiera deberse a las acciones de las organizaciones civiles negras o afroamericanas en ellas.
23. El diseño de estrategias que busquen disminuir y erradicar el prejuicio racista de la representación social sobre las personas negras deben contemplar el grado escolar de los niños, considerando la relación entre el proceso de representación social y la edad.

Finalmente, a continuación se presentan pautas o directrices que propongo que se tomen en cuenta al momento de generar estrategias que busquen disminuir el prejuicio en la representación social de niños de localidades afroamericanas sobre las “personas negras” o afroamericanas.

EPÍLOGO. PAUTAS PARA DISMINUIR EL PREJUICIO EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE LOCALIDADES AFROMEXICANAS SOBRE LAS “PERSONAS NEGRAS”

A partir de las conclusiones enunciadas, considero necesario postular algunas propuestas para guiar las intervenciones que tengan como objetivo disminuir y eliminar estereotipos, estigmas, prejuicios e ideas racistas, así como prácticas discriminatorias hacia las personas “negras”, afromexicanas o afrodescendientes. Estas directrices se han pensado para disminuir prejuicios hacia la población afromexicana, pero evidentemente muchas de ellas pueden también aplicarse para disminuir prejuicios hacia otras poblaciones, por ejemplo, las indígenas, cuya presencia y convivencia en la región es insoslayable. Lo anterior, bajo la premisa de que todo prejuicio racista representa una afrenta a los derechos humanos.

Es pertinente aclarar que se trata de pautas que se han pensado para contextos similares a aquel en que se ha trabajado, es decir, localidades con una importante población afromexicana. Evidentemente, siempre es fundamental tomar en cuenta el contexto y modificar o adecuar las estrategias a las características de cada espacio. Por tanto, el primer paso será indagar brevemente si la representación social de los niños hacia la población afrodescendiente, así como la presencia de prejuicios y actitudes positivas hacia ella, coincide en términos generales con lo hallado en esta tesis. Para lograr este paso, recomiendo recurrir a estrategias etnográficas (observación, observación participante, entrevistas, pláticas informales), así como a talleres que fomenten la libre expresión de ideas y conocimientos, y que representen un espacio de respeto mutuo.

Después de realizar este ejercicio breve de contextualización, sugiero adoptar o adecuar las siguientes estrategias, separando previamente a los niños, de acuerdo a su grado escolar. En todos los casos considero pertinente utilizar las diferentes palabras que los propios niños utilicen para nombrar la categoría que hace referencia a las personas y poblaciones “negras”, tales como “morenas” y “prietas”; asimismo, en el caso de los niños de primaria recomiendo el uso de otros

términos que a nivel regional, estatal, nacional e internacional se emplean, como afroamericano, afroamericano y afroamericano, entre otros.

Además, después de realizar estas estrategias, se puede facilitar que los propios niños diseñen y desarrollen campañas contra el racismo en su localidad, lo que les permitiría aprender de manera significativa y situada, así como incidir en su propio contexto para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

A. NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR, PRIMERO Y/O SEGUNDO DE PRIMARIA:

1. Recuperación de aspectos positivos sobre el *lugar* (concepto que hace referencia a un espacio construido social, ideológica y ecológicamente).⁴³ En este caso el lugar es el pueblo, pero también puede ser la región. Consiste en realizar diversas actividades que recuperen las características generales de su pueblo y/o región, reiterando los aspectos positivos de dicho espacio.

2. Anclar⁴⁴ la representación social de las personas “negras” al *lugar* que previamente ha sido construido como positivo. Este punto hace referencia al mecanismo de anclaje, el cual es fundamental en el proceso de representación social y se enlaza intrínsecamente con el mecanismo de objetivación. Consiste en insistir en la pertenencia de las personas negras al lugar, es decir, al pueblo y/o la región. En el caso de las actividades que impliquen representaciones gráficas sobre el pueblo, se puede representar la diversidad de las personas, mostrándoles como parte de este espacio que es considerado positivo.

⁴³ El concepto *lugar* se definió anteriormente en esta tesis (véase la nota a pie de página 41). Para más información sobre este término, véase: Massey (1994) y Butz y Eyles (1997).

⁴⁴ El anclaje hace referencia al “enraizamiento social de la representación y de su objeto”, pero también “a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1984:486).

3. Favorecer el mecanismo de objetivación de la representación social de las personas “negras” de manera positiva. Proporcionar información, presentar representaciones gráficas, manipular objetos y construir materiales que favorezcan la formación de imágenes (conjuntos de significados) positivos sobre las “personas negras”. Por ejemplo, recuperar aquellas actividades y atributos positivos que los propios niños consideren que se relacionan con las personas “negras”; realizar pinturas colectivas fomentando la inclusión de elementos agradables para los niños que ellos mismos vinculen a estas personas, por ejemplo, ciertos alimentos, música, danzas, cuentos, entre otros.

B. NIÑAS Y NIÑOS DE TERCERO Y CUARTO DE PRIMARIA:

- 1. Recuperación de aspectos positivos sobre el *lugar*.** Se puede trabajar de manera similar a la manera en que se hizo con los niños de grados escolares menores.
- 2. *Anclar* la representación social de las personas “negras” al *lugar* que previamente ha sido construido como positivo.** Se puede trabajar de manera similar a la manera en que se hizo con los niños de grados escolares menores.
- 3. Informar sobre los *nombres*⁴⁵ de la representación social de las personas negras.** En este caso, los niños de estos grados escolares cuentan con suficientes elementos para comprender el motivo del uso de los diferentes nombres o sinónimos de la representación social de las personas negras, morenas o prietas, como afromexicano, afromestizo y afrodescendiente. Dichos nombres, además, buscan restar importancia al

⁴⁵ Para Moscovici (2014:36) “la representación es básicamente un sistema de clasificación y denotación de asignación de categorías y nombres”. Además, “nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado” (Jodelet, 1984:492).

tono de piel, e incrementar el peso del sentido de pertenencia y el respeto a la autoadscripción.

4. Favorecer el mecanismo de objetivación de la representación social de las personas “negras”/”afromexicanas” de manera positiva, buscando disminuir el prejuicio, estereotipo y estigma.

- a. Presentar representaciones gráficas, manipular objetos y construir materiales que favorezcan la formación de imágenes (conjuntos de significados) positivos sobre las “personas negras”; en las actividades que no impliquen una representación gráfica resulta fundamental insistir en aquellas actividades, atributos y características positivas diferentes al tono de piel (sin insistir, pero sin desincentivar la asociación con características somáticas como el tono de piel).
- b. Proporcionar información que clarifique las teorías sobre las personas negras o afromexicanas, para favorecer la comprensión y el respeto a la diversidad humana. En particular se puede partir de lo negro como una condición de la esencia de la persona, de nacimiento, y que establece un vínculo familiar; posteriormente se puede explicar de qué manera y en qué medida el sol influye en la tonalidad de la piel (mas no en la esencia de la persona).
- c. En la representación gráfica de las personas “negras” o “afromexicanas” es recomendable favorecer el uso de varios colores que los propios niños reconozcan como característicos de las personas negras, morenas, afromexicanas o afrodescendientes. Es decir, de ningún modo me refiero a pintar a las personas usando color negro y café exclusivamente, sino por el contrario, se pueden reproducir las diferentes tonalidades en un contexto positivo que busque eliminar lo negro como un estigma.

- d. Recuperar la evocación de prácticas discriminatorias por parte de los niños para generar empatía hacia la problemática del racismo y la discriminación, evitando *revictimizar* o generar lástima hacia las personas negras o afromexicanas que enfrentan este tipo de prácticas.

- e. En aquellos casos en que se aparezca la noción de raza, resulta recomendable clarificar los motivos biológicos por los cuales las razas humanas no existen.

C. NIÑAS Y NIÑOS DE QUINTO Y SEXTO DE PRIMARIA:

1. Informar sobre los *nombres* de la representación social de las personas negras. En este caso, los niños de estos grados escolares cuentan con suficientes elementos para comprender el motivo del uso de los diferentes nombres o sinónimos de la representación social de las personas negras, morenas o prietas, como afromexicano, afromestizo y afrodescendiente. Dichos nombres, además, buscan restar importancia al tono de piel, e incrementar el peso del sentido de pertenencia y el respeto a la autoadscripción.

2. Favorecer el mecanismo de objetivación de la representación social de las personas “negras”/”afromexicanas” de manera positiva.

- a. Proporcionar información que clarifique las teorías sobre las personas negras o afromexicanas, para favorecer la comprensión y el respeto a la diversidad humana. En particular se puede partir de lo negro como una condición de la esencia de la persona, de nacimiento, y que establece un vínculo familiar; posteriormente se puede explicar de qué manera y en qué medida el sol influye en la tonalidad de la piel (mas no en la esencia de la persona). Asimismo,

se puede trabajar diversos aspectos históricos relacionados con las poblaciones afrodescendientes y africanas e informar sobre las regiones y países en que se encuentran.

- b. Presentar representaciones gráficas, manipular objetos y construir materiales que favorezcan la formación de imágenes (conjuntos de significados) positivos sobre las “personas negras”; resulta fundamental insistir en aquellas actividades, atributos y características positivas.
- c. En la representación gráfica de las personas “negras” o “afromexicanas” es recomendable favorecer el uso de varios colores que los propios niños reconozcan como característicos de las personas negras, morenas, afromexicanas o afrodescendientes. Es decir, de ningún modo me refiero a pintar a las personas usando color negro y café exclusivamente, sino por el contrario, se pueden reproducir las diferentes tonalidades en un contexto positivo que busque eliminar lo negro como un estigma.
- d. En aquellos casos en que se aparezca la noción de raza, resulta necesario clarificar los motivos biológicos por los cuales las razas humanas no existen. En cambio, se pueden explicar conceptos como diversidad humana y diversidad étnica.
- e. Favorecer la expresión de prácticas discriminatorias que recuerden los niños para generar empatía hacia la problemática del racismo y la discriminación, evitando *revictimizar* o generar lástima hacia las personas negras o afromexicanas que enfrentan este tipo de prácticas.

REFERENCIAS

Bibliografía y hemerografía

Abric, C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, pp. 27-37.

Aguirre, G. (1972). *La población negra de México*. México: Fondo de Cultura Económica

Aguirre, G. (1989). *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*. México: FCE.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.

Anzaldúa, R. (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En: R. Anzaldúa (coord.), *Imaginario social: creación de sentido*. México: UPN, pp. 30-63.

Arias, J., Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. En *Crítica y Emancipación*, año 2, núm. 3, Buenos Aires: Clacso, pp. 45-64.

Asamblea Constituyente de la Ciudad de México (ACCM). (2017). *Gaceta Parlamentaria*, 10 de enero de 2017, disponible en: gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/GP/20170110-AA.pdf

Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán (2008). *Plan Municipal de Santa María Huazolotitlán 2008-2010*, Huazolotitlán. Disponible en: www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/414.pdf

Ayuntamiento Constitucional de Santa María Huazolotitlán (2014). *Plan Municipal de Desarrollo 2014-2016*, Huazolotitlán. Consultado en: www.huazolotitlan.gob.mx/pdf/PlanDesarrolloMunicipal.pdf

Ballesteros, D. (2011). Vicente Guerrero: insurgente, militar y presidente afromexicano. En: *Revista Cuicuilco*, núm. 51, vol. 18, Mayo-Agosto, México: ENAH, pp. 23-42.

Banchs, M., A. Agudo y L. Astorga. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda y M. de Alba (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales: Aportes desde Latinoamérica*. México: UAM Iztapalapa, pp. 47-95

Banton, M. (1988). *Racial consciousness*. Singapur: Longman Group UK Limited.

Berger, P. y T. Luckman. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Biblioteca Digital de Medicina Tradicional Mexicana (BDMTM). (2009). Espanto de Muerto. UNAM: México. Disponible en: www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=espanto%20de%20muerto

Billig, M. (1985). Racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Vol. II. Barcelona: Ed. Paidós, pp. 575-600.

Butz, D., Eyles, J. (1997). Reconceptualizing senses of place: social relations, ideology and ecology. En *Geography Annuary*, número 79 B (1), pp. 1-25.

Campos, L. (1999). Negros y morenos. La población afroamericana de la Costa Chica de Oaxaca. En A. Barabas y M. Bartolomé (coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, México: INAH, INI, vol. II, pp. 145-182.

Carballera, Y., Sastre, M.A. (1991). Usos de *ser* y *estar*. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística. En S. Montesa y A. Garrido, *Actas III. Congreso Internacional Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Málaga: AEELE, pp. 299-313.

Castillo, A. (2000). *El papel de los estereotipos en las relaciones interétnicas: mixtecos, mestizos y afromestizos en Pinotepa Nacional, Oaxaca*, tesis de licenciatura en Antropología Social, México: ENAH.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. En: *Zona Erógena*, núm. 35, pp. 1-9. Texto disponible en: www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf

Castoriadis, C. (1998). *The Imaginary Institution of Society* (traductora: K. Blamey), Massachusetts: MIT Press. Texto disponible en: base.mayfirst.org/wp-content/uploads/2013/03/cornelius-castoriadis-the-imaginary-institution.pdf

Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos, en: J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 9-28.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. México: CNDH.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2012). *Informe final de la consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México*. México: CDI.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) (2008). *Curso Taller Prohibido Discriminar (2ª edición corregida y aumentada)*, México: Conapred.

Conapred. (2011a). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados generales, Enadis 2010*. Conapred: México.

Conapred. (2011b). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre niñas, niños y adolescentes, Enadis 2010*. Conapred: México.

Conapred. (2011c). *Guía para la Acción Pública de la Población Afrodescendiente en México*, México: Conapred.

Conapred. (2014). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación 2014*. México: Conapred.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, 2001. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8466.pdf?view=1

Coquery-Vidrovitch, C. (2011). *Petite histoire de l'Afrique. L'Afrique au sud du Sahara de la préhistoire à nos jours*. Paris: Éditions La Découverte.

Correa, C. (2013). *Procesos de socialización familiar y relaciones raciales en El Ciruelo*, Tesis de maestría en Antropología Social, Oaxaca: CIESAS.

Declaración y el Programa de Acción de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Formas Conexas de Intolerancia, Durban, 2001. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf

Delval, J. y Muriá, I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*, México: Editorial Siglo XXI.

Díaz, C. (2003). *Queridato, matrifocalidad y crianza entre los afroestizos de la Costa Chica*. México: Conaculta.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 29-40.

El Fasi, M. (2000). *General History of Africa, III. Africa from the Seventh to the Eleventh Century*. California: UNESCO.

El Universal (2015). Van 6 mil 314 casos de chikungunya en el país. *El Universal*, México. En: www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/09/21/van-6-mil-314-casos-de-chikungunya-en-el-pais

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En: J. Castorina, (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Editorial Paidós. pp. 65-90.

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. España: Taurus.

Escalante Y. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: Conapred.

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, pp. 495-506.

Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta, en: J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*, Barcelona: Editorial Paidós, pp. 153-176.

Finley, M. (1982). *Esclavitud antigua e ideología moderna*. Barcelona: Editorial Grijalbo

Franzé, A., Jociles, M. y Poveda, D. (2011). Introducción: el estudio etnográfico de la infancia: posibilidades y retos. En: M. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y la adolescencia*, Madrid: Libros de la Catarata, pp. 9-36.

Gerhard, P. (1986). *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821*, México: UNAM.

Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*, México: Alianza.

Giménez, G. y Heau C. (2014). El problema de la generalización en los estudios de caso. En C. Oemichen (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: UNAM, pp. 347-364.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

Gollop, M. (2010). Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación. En A. Smith, N. Taylor y M. Gollop (coords.), *Escuchemos a los niños*. México: FCE, pp. 56-84.

Gonzalbo, P. (2013). La trampa de las castas. En S. Alberro y P. Gonzalbo, *La sociedad novohispana. Estereotipos y realidades*. México: El Colegio de México, pp. 17-196.

González, C. (2011). De la casta a la raza. El concepto de raza: un singular colectivo de la modernidad. México, 1750-1850. En *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México, LX: 3, pp. 1491-1525.

Gould, J. (2011). *La falsa medida del hombre*. Traducción de Ricardo Pochtar y Antonio Desmonts. Barcelona: Crítica.

Guerrero, A. y J. Cuadra. (2013). Construcción psicosocial de la alteridad: racismo en México. En *Cultura y representaciones sociales*, año 8, núm. 15, septiembre, México: UNAM, pp. 73-96.

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, (Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich, editores). Popayán: Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Anfiná Simón Bolívar, Envió Editores.

Hering, M. (2007). Raza: variables históricas. En *Revista de Estudios Sociales*, núm. 26, abril, Bogotá, pp. 16-27.

Hirschfeld, L. (1988). On Acquiring Social Categories: Cognitive Development and Anthropological Wisdom. En *Man*, New Series, vol. 23, núm. 4, diciembre, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, pp. 611-638.

Hirschfeld, L. (1997). The Conceptual Politics of Race: Lessons from Our Children. En *Ethos*, vol. 25, núm. 1, American Anthropological Association, pp. 63-92.

Hoffmann, O. (2008). Entre etnicización y racialización: los avatares de la identificación entre los afrodescendientes en México. En A. Castellanos (coord.), *Racismo e identidades. Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas*, México: UAM, pp. 163-176.

Hogg, M. y Vaughan, G. (2008). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2013). *Perfil sociodemográfico de localidades con presencia de población afromexicana de Oaxaca*. México: INEGI.

INEGI. (2015a). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI. Disponible en: internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf

INEGI. (2015b). *Principales resultados. Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

INEGI. (2016). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. Ponencia presentada por J.E. García López en la Mesa *Presentación de resultados de la Encuesta Intercensal 2015 y el perfil sociodemográfico afrodescendiente en México*. 23 de septiembre, Museo de Memoria y Tolerancia, México: Conapred.

Íñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos en psicología social: presentación. En *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol. 5, Núm. 1, Barcelona, pp. 5-10. [www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT Iniguez Rueda.pdf](http://www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Iniguez_Rueda.pdf)

James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Bristol: Falmer Press.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.

Ki-Zerbo, J. (2000). *General History of Africa, I. Methodology and African Prehistory*. California: UNESCO.

Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. En *The Public Opinion Quarterly*, vol. 16, núm. 4, pp. 631-642.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona: Editorial Paidós.

Lara, G. (2010). Una corriente etnopolítica en la Costa Chica, México (1980-2000). En O. Hoffmann (coord.), *Política e identidad. Afrodescendientes en México y América Central*, México: INAH, UNAM, IRD.

Lara, G. (2012). *Espacios, sociedades y acción institucional en la Costa de Oaxaca*. Oaxaca: CONACULTA, Gobierno del Estado de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca AC.

Lewontin, R. (1972). The Apportionment of Human Diversity. En *Evolutionary Biology*, vol. 6, pp. 381-398.

Lloyd, B. y Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 41-64.

López, C. (2001). Para una crítica de la noción de raza. En *Ciencias*, núm. 30-31, octubre, México, pp. 98-106.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En *XXI. Revista de Educación*, Universidad de Huelva, núm. 4, pp. 197-179.

Masferrer, C. (2013). *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la Ciudad de México, siglo XVII*. México: INAH.

Masferrer, C. (2014a). *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. México: CIESAS.

Masferrer, C. (2014b). Racismo, ignorancia y olvido. La esclavitud y las personas de origen africano en la educación primaria y secundaria de México. En: J. Serna y F. Cruz, *Afroindoamérica. Resistencia, visibilidad y respeto a la diferencia*. México: UNAM, pp. 141-158.

Masferrer, C. (2015). *Curso: El derecho a la igualdad y la no discriminación de la población afroamericana*. México: Conapred, Secretaría de Gobernación. Curso autoinstructivo, inscripciones disponibles en: <http://conectate.conapred.org.mx>

Masferrer, C. (2016a). Muchitos, melarchía y respeto. Niñez, enfermedad y relaciones intergeneracionales en un pueblo afroamericano de la Costa de Oaxaca. En *Anales de Antropología. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, vol. 50, núm. 2, México: UNAM, julio-diciembre, pp. 216-231.

Masferrer, C. (2016b). “Yo no me siento contigo”. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. En *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, año 7, núm. 13, Universidad de Guadalajara, julio-diciembre.

Masferrer, C. (2016c). Asamblea Constituyente ¿a favor o en contra del racismo? En *Mexican Times*, columna de *Afrodescendencias en México AC*, 8 de diciembre, en: themexicantimes.mx/asamblea-constituyente-a-favor-o-en-contra-del-racismo

Masferrer C. y S. Ramírez (2016). ¿Por qué los afroamericanos en la Constitución? En *El Universal*, Opinión, A25, 17 de julio, disponible en: www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/colaboracion/cristina-masferrer-leon-y-sergio-ramirez-caloca/nacion/2016/07/17

Massey, D. (1994). *From Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Miles, R. (1993). *Racism after race relations*. Londres: Routledge.

Mokhtar, G. (2000). *General History of Africa, II. Ancient Civilizations of Africa*. California: UNESCO.

Moreno, M. (2012). “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme”: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos y G.

Landázuri, *Racismos y otras formas de intolerancia. De norte a sur en América Latina*, México: UAM, pp. 15-48.

Moscovici, S. (2014). El fenómeno de las representaciones sociales. En *El Alma Pública. Revista desdisciplinada de psicología social*. Año 7, núm. 14, otoño-invierno. México, pp. 9-72.

Moscovici, S. y Marková I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 111-152.

Mújica, G. (2012). *La población negra e indígena del municipio de Santa María Huazolotitlán y el manejo de los recursos naturales*, tesis de licenciatura en Geografía, México: UNAM.

Niane, D.T. (2000). *General History of Africa, IV. Africa from the Twelfth to the Sixteenth Century*. California: UNESCO.

Pérez Campos, G. (2003). La representación social y la ontología del mundo social: el aporte de otra significación para el diálogo, en: J. Castorina (comp.), *Representaciones sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 177-192.

Pérez Vejo, T. (2014). Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina. En *Interdisciplina*, vol. 2, núm. 4, septiembre-diciembre. México: UNAM. pp. 179-206

Phillips, W. (1989). *La esclavitud desde la época romana hasta los inicios del comercio transatlántico*. Madrid: Siglo XXI

Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.

Plous, S. (2003). The Psychology of Prejudice, Stereotyping and Discrimination: An Overview. En S. Plous (Ed.), *Understanding Prejudice and Discrimination*. Nueva York: McGraw-Hill, pp.3-48.

Prasad, D. (2008). Content Analysis. A method in Social Science Research. En D.K. Lal Das y V. Bhaskaran, *Research methods for Social Work*, Nueva Delhi: Rawat, pp. 173-193.

Quecha, C. (2011a). *Cuando los padres se van: Infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca*, tesis de doctorado en Antropología, México: UNAM.

Quecha, C. (2011b). La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy. Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos. En *Revista Cuicuilco*, núm. 51, vol.18, mayo-agosto. México: ENAH, pp. 63-82.

Quecha, C. (2015). Niñas cuidadoras en contextos migratorios. El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. En *Revista Cuicuilco*, núm. 64, vol.22, septiembre-diciembre. México: ENAH, pp. 155-175.

Quecha, C. (2016). *Familia, infancia y migración: un análisis antropológico en la Costa Chica de Oaxaca*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. En *Pro-Posições*, 22(1), pp. 199-211. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0103-73072011000100015.

Ramírez, C. (2007). De genes, razas y racismo (parte I). En: *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, vol. 40, núm. 1, enero, Caracas, pp. 1-5

Ramírez, C. (2009). De genes, razas y racismo (parte II). En: *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, vol. 38, núm. 2, diciembre, Caracas, pp. 1-4

Ramírez Caloca, S. (2016). El reconocimiento de la población afrodescendiente en la Constitución de la Ciudad de México: una deuda histórica. En *Mexican Times*, columna de *Afrodescendencias en México AC*, 16 de noviembre 2016, en: themexicantimes.mx/el-reconocimiento-de-la-poblacion-afrodescendiente-en-la-constitucion-de-la-ciudad-de-mexico-una-deuda-historica/

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.

Rodríguez, J. (2008). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Conapred.

Ruiz Rodríguez, C. (2010). La tarimba de El Potrero, Oaxaca. En *En el lugar de la Música*, Testimonio Musical de México, núm. 50. México: INAH.

Ruiz Olabénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Sellier, J. (2003). *Atlas de los pueblos de África*. Barcelona: Paidós.

Sekula, A. (1986). The body and the archive. En *October*, v. 39, Invierno, pp. 3-64.

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En G. Wilde y P. Schamber (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Misiones: Ediciones SB, pp.25-50.

Tajfel, H. (2013). Henri Tajfel: Grupos y relaciones intergrupales. En *El Alma Pública. Revista desdisciplinada de psicología social*. Año 6, núm. 11, primavera-verano, México, pp. 29-50.

Toren, C. (1993). Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind. En *Man, New Series*, vol. 28, núm. 3, septiembre, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, pp. 461-478

Velázquez, M. (2006). *Mujeres de origen africano en la capital novohispana, siglos XVII y XVIII*. México: INAH/PUEG-UNAM.

Velázquez, M. (2013). México. En: *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina*. México: UNESCO, CRESPIAL, Conaculta. pp. 128-177.

Velázquez, M., Hoffmann, O. (2007). Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología. En *Diario de Campo*, Marzo-Abril, México: INAH.

Velázquez, M., Iturralde, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Historias contra el olvido y la discriminación*. México: Conapred.

Vinson III, B. y Vaughn, B. (2004). *Afroméxico. El pulso de la población negra en México: una historia recordada, olvidada y vuelta a recordar*. México: FCE, CIDE.

Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Whiting, B. y Whiting, J. (1979). *Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis*. Londres: Harvard University Press.

Widmer, R. (1990). *Conquista y despertar de las costas de la Mar del Sur (1521-1684)*. México: CONACULTA.

Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., Olson, J. (2002). *Psicología social*, México: Ed. Thomson.

Fuentes documentales

Archivo General De La Nación (AGN)

- Indiferente Virreinal, Caja 4315, exp. 4, sin fecha.
- Indiferente Virreinal, Tierras, Caja 75, exp. 21, 1787-1790.
- Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 6, 1791.
- Real Hacienda, Tributos, contenedor 14, vol. 34, exp. 7, 1791.

Mapoteca de SAGARPA

Sandoval, Rosendo. (calgador). Palacios, Daniel (original)
1908 *Plano topográfico de los terrenos de San Juan de Peñas, propiedad de Damaso Gomez, Distrito de Jamiltepec*, en:
w2.siap.sagarpa.gob.mx/mapoteca/mapas/catalogos/oax01.htm

Leyes y constituciones

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero (CPELSG), Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en: www.scjn.gob.mx/normativa/Legislacin%20Recursos/09_B.pdf

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (CPELSO), Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en: www.scjn.gob.mx/normativa/Oaxaca/14.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Disponible en: www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf

Ley 701 de Reconocimiento, Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Guerrero, Gobierno del Estado de Guerrero. Disponible en: www.iepcgro.mx/PDFs/MarcoLegal/Ley%20701%20PueblosIndigenas.pdf

Sitios de Internet

Afrodescendencias en México AC, Efecto Valores AC, México Negro AC. Red Integra, Seminario de Estudios Afroamericanos UNAM, Cintli AC, Cocina Baobab AC, "Reconocimiento de las poblaciones afroamericanas en la Constitución de la Ciudad de México", Petición en la plataforma Change Org

- o www.change.org/p/diputadas-y-diputados-de-la-asamblea-constituyente-de-la-ciudad-de-m%C3%A9xico-reconocimiento-de-las-poblaciones-afromexicanas-en-la-constituci%C3%B3n-de-la-ciudad-de-m%C3%A9xico

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI

- www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015
- www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/cuestionario_ei2015_muestra.pdf
- cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestados.pdf
- geoweb.inegi.org.mx/AHL/realizaBusquedaurl.do?cvegeo=204140008

Organización Mundial de la Salud, OMS

- Chikungunya, www.who.int/mediacentre/factsheets/fs327/es/

Sistema Nacional de Información de Escuelas, Secretaría de Educación Pública, SNIE-SEP

- www.snie.sep.gob.mx
- www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/cartelprimaria.aspx?vcct=20DPR1761Y&vsu_bn=070&vturno=1&vlcon=http://www.snie.sep.gob.mx:80/SNIESC/images/lo_cate_icon.png

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

- Timbuktu, whc.unesco.org/en/list/119

Videos

Conapred (2011d), *Viral racismo en México – El original*, México: Conapred. Video disponible en: www.youtube.com/watch?v=Z341bBS7oj0

Luna Torres, Norberto (2013), *El Potrero Costa Chica*. Video disponible en: www.youtube.com/watch?v=Sh-RfV2KX6Y

UNESCO, (2010). *Rutas del esclavo. Una visión mundial*. Video documental. Paris: Unesco, (57 minutos). Disponible en inglés y francés en: www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/slave-route/right-box/related-information/slave-routes-a-global-vision

ANEXOS

ANEXO 1. Descripción de pinturas (preescolar)

Niña/Niño	Personas		Elementos asociados
	Cantidad	Descripción	
Preescolar A	No se distingue	N/a	Sin forma distinguible ("garabato"). Colores empleados: naranja, rojo, café, azul, verde, amarillo, morado.
Preescolar B	No se distingue	Nota: Dijo haber dibujado a su mamá y a una flor.	Sin forma distinguible ("garabato"). Colores empleados: Azul, rojo, café, negro, naranja, verde, rosa y morado.
Preescolar C	1	La persona ocupa un espacio considerable de la hoja y se ubica al centro de la misma. 1. Figura de palos pero con torso rectangular y ombligo. Cabeza con cabello, torso con ombligo, brazos con manos, piernas sin pies. Sin vestimenta. Rostro: cubierto de negro pero se perciben dos puntos del mismo color que pudieran ser ojos. Contorno negro y cabellos azules verticales.	Letras azules.
Preescolar D	2	Las personas se ubican una junto a la otra y en su conjunto ocupan un espacio considerable de la hoja, dejando solo un espacio en blanco debajo de ellas. 1. Figura de palos. Cabeza con cabello (ocho cabellos perpendiculares a la cabeza), el torso es una línea, brazos sin manos, piernas sin pies. Rostro: cubierto de negro. Sin vestimenta. Contorno negro. 2. Figura de palos. Cabeza con cabello, el torso es una línea, brazos sin manos, piernas con un pie. Rostro: cubierto de negro. Sin vestimenta. Contorno negro.	- Letras azules. - Dos puntos azules, uno negro y un punto verdeagua.

Figura 42. Principales elementos de las pinturas de alumnos de preescolar

ANEXO 2. Descripción de pinturas (1º y 2º de primaria)

Niña / Niño	Personas		Elementos asociados
	Cantidad	Descripción	
1º-2º Prim. A.-niño	1	La persona ocupa el centro del dibujo y abarca un espacio considerable de la hoja. 1. Figura femenina casi completa. Cabeza con cabello ondulado, sin cuello, torso, brazos con manos extremadamente grandes con respecto al resto del cuerpo, y piernas con pies. Ojos y boca en el rostro. Viste falda y blusa. Todo ello con contorno negro, sin emplear otro color.	- Nombre con letras rojas. - Círculo rojo con negro debajo de la persona.
1º-2º Prim. B.- niño	1	La persona ocupa el centro del dibujo y abarca un espacio considerable de la hoja. Se trata de una figura femenina aunque quien lo dibujó indicó que añadió bigotes. Figura de palos aunque con una línea gruesa como torso. Cabeza con cabello azul y verde, cuello, torso, brazos con manos y piernas con pies. En el rostro se observan ojos con cejas, nariz, boca rojos. También hay una línea azul a manera de bigote. Contorno negro, cubierto con pintura roja. De la cintura se extiende una línea negra que también fue cubierta con pintura roja.	Su nombre en color verde y en el extremo superior (centrado)
1º-2º Prim. C.- niña	1	La persona ocupa el lado izquierdo de la hoja, casi todo el largo de la misma. Figura femenina casi completa; cabeza con cabello negro, torso, brazos sin manos, piernas con pies. El rostro es café y por ello mismo parece que se cubieron los ojos y boca que se habían pintado previamente. Vestimenta: falda café con triángulo amarillo y blusa verdeagua. Color sobre cuerpo: rostro café y piernas café oscuro.	- La palabra "niña" escrito con color rojo/morado y subrayada. - Flor roja con tallo morado y un punto negro - Punto amarillo - Ondas rojas sobre fondo amarillo. - Nombre con letras rojas y puntos amarillos dentro de algunas de ellas.
1º-2º Prim. CH.-	3	Las personas se ubican al centro de la hoja y el espacio que ocupan es solo la mitad de la misma. Se trata de 3 figuras de palos, una de ellas tiene	- El nombre con color verdeagua, rojo, amarillo y café. Acompañado de un corazón café entre la

niña (1)		<p>contorno negro, la otra presenta contorno azul y la última rojo. La de mayor tamaño es la azul, seguida de la negra y la roja. En los tres casos tienen cabeza sin cabello, brazos y piernas sin manos ni pies. El torso es una línea y en los tres casos parecen tener cuello. En el rostro tienen tres puntos (ojos y boca).</p>	<p>segunda y la tercera palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sol rojo. - Flor verdeagua. - Casa, con color rojo, naranja y negro. - Corazón amarillo en la parte inferior.
<p>1º-2º Prim. CH.- niña (2)</p>	<p style="text-align: center;">3</p>	<p>Las personas son extremadamente pequeñas aunque guardan proporción con otros elementos como casas, laguna, caminos, coches y nubes. Se trata de tres figuras de palos que tienen cabeza sin cabello, torso, brazos y piernas; sin pies ni manos. La línea que une la cabeza con los miembros se prolonga de tal forma que parecen tener cuello. En el caso de la tercer persona no queda claro si tiene brazos o no. Sólo se dibujó el contorno con lápiz, sin usar color. La primera se presenta de pie y las otras dos, sentadas dentro de un coche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre a lápiz - Corazón a lápiz en la parte superior, cerca de su nombre. - Flor roja - Nube negra - Nube rosa con líneas y círculos a lápiz que simulan lluvia. - Casa amarilla con verde, techo, ventanas y puerta. - Casa a lápiz con techo, ventanas y puerta, sin color. - Dos caminos, uno entre las casas y otro entre la laguna y la casa amarilla/verde. - Dos coches a lápiz con 2 ruedas. Tipo transparencia pues se ven las personas dentro. - Líneas de color rosa, azul claro, amarillo, morado, verde y azul fuerte. En la parte superior se observan 5 corazones; dos color verdeagua, uno azul y dos son rosas (2 tonos de rosa). - Debajo hay unas líneas a lápiz y lo que iba a ser una persona más grande, pero en su lugar se pintaron encima las líneas de colores. Las líneas a lápiz se pintaron solo en la parte superior, con azul claro y azul fuerte.

<p>1º-2º Prim. D.-niña</p>	<p>3</p>	<p>Las personas ocupan poco espacio de la hoja; son aproximadamente de un cuarto del largo de la misma. Son de tamaño grande con respecto a la casa que se representa, pero el dibujo ocupa menos de la mitad de la hoja.</p> <p>1. Figura femenina incompleta, pero no es de palos. Cabeza con cabello delineado de negro, torso sin brazos ni manos, piernas con pies. Parece tener blusa o vestido sin color y zapatos de tacón. En el rostro hay ojos con ceja. Contorno negro.</p> <p>2. Figura incompleta pero no es de palos. Cabeza con tres cabellos, torso, piernas y pies, sin brazos ni manos. En el rostro hay dos puntos que parecen un ojo y una boca. Parece tener vestido sin color. Contorno negro.</p> <p>3. Figura con piernas que salen de la cabeza, brazos y manos, cabeza con cabello café abultado sobre la misma, pudiera ser chino. El rostro tiene ojos y boca. Contorno café.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre con letras color café - Casa color café con techo y puerta - Rectángulo negro
<p>1º-2º Prim. E.-niña</p>	<p>4</p>	<p>Personas de diferentes tamaños, todas grandes con respecto al elemento que acompaña. La persona más grande y con mayores decorados ocupa más de la mitad del largo de la hoja y todo el lado izquierdo de la misma. Las demás ocupan el espacio restante a la derecha y debajo de la misma. Las cuatro aparecen de pie. Las dos primeras parecen ser de sexo femenino y en las otras dos no se distingue.</p> <p>1. Figura casi completa, cabeza con cabello negro, torso con ombligo, brazos con manos, piernas con pies. Sin cuello. El torso es un rombo. Rostro: ojos y boca (línea horizontal). Sin vestimenta. Rostro negro, pero con tonos rosas de fondo.</p> <p>2. Figura de palos, cabeza con cabello aparentemente peinado femenino, brazos sin manos, piernas con pies. El rostro tiene ojos. Sin vestimenta. Contorno y rostro negro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre con letras verdes. - Líneas azules, podría ser una laguna.

		<p>3. Figura de palos, cabeza sin cabello, brazos sin manos, piernas sin pies. Sin vestimenta. Contorno y rostro negro.</p> <p>4. Figura de palos, cabeza sin cabello, brazos sin manos, piernas sin pies. Sin vestimenta. Contorno y rostro negro.</p>	
<p>1º-2º Prim.</p> <p>F.- niño</p>	1	<p>La persona se ubica al centro de la hoja y ocupa la mitad de la misma. Figura de palos, masculina. Cabeza con cabello rojo y verde, cuello, torso esquelético, brazos con manos, piernas sin pies. En el rostro se observan ojos rojos, un punto verde a manera de nariz y una mancha negra y azul que podría representar una boca. El contorno es negro y va cubierto de pintura roja. Entre la cintura y uno de los pies hay una mancha azul claro.</p>	<p>Letras verdes (parece ser su nombre escrito de derecha a izquierda)</p>
<p>1º-2º Prim.</p> <p>G.-niño</p>	2	<p>Las personas se ubican una junto a la otra y en su conjunto ocupan un espacio prácticamente toda la hoja, dejando un espacio del lado izquierdo de la misma.</p> <p>1. Figura masculina casi completa. Cabeza con cabello negro alrededor de la cabeza, sin cuello, torso rectangular, brazos y manos, piernas divididas en dos partes. En el rostro se observan ojos, nariz y boca horizontal. Contorno negro.</p> <p>2. Figura femenina de palos. Cabeza con cabello rosa alrededor de la cabeza. El torso y cuello son simplemente una línea. Brazos con manos, piernas sin pies. Rostro: Ojos amarillos, nariz y boca verdes, (sonrisa). Sin vestimenta. El contorno es rosa aunque el rostro está delineado de negro.</p>	<p>Nombre en color azul.</p>

Figura 43. Principales elementos de las pinturas de las y los alumnos de primer y segundo grado de primaria

ANEXO 3. Descripción de pinturas (3º y 4º de primaria)

Niña / Niño	Personas		Elementos asociados
	Cantidad	Descripción	
3º-4º Prim. H.-niño	2	<p>Figuras pequeñas pero guardan relación con los otros elementos dibujados, a excepción de una mariposa que es más grande que muchos otros de los objetos representados.</p> <p>1. Figura de palos. Cabeza con cabello, torso, brazos con manos y piernas con pies. Sin cuello. Ojos y sonrisa en el rostro. Cabello rizado sobre la cabeza, grande en proporción con otros elementos de la figura humana. Sin vestimenta. Contorno a lápiz, sin color.</p> <p>2. Figura de palos. Cabeza con cabello rizado sobre la cabeza (bastante grande en proporción con otros aspectos de la figura), torso con cuello, brazos con manos, piernas con pies. En el rostro se observan ojos y sonrisa. Sin vestimenta. Contorno a lápiz, sin color.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre con lápiz - Dos nubes - Un sol con rayos en medio de las nubes, al centro de la hoja, pintado de amarillo solo el centro del mismo. - Un árbol verde, tronco café y 3 manzanas rojas. - Una casa azul con techo verde, 2 ventanas y puerta. - Una mariposa de alas negras, cuerpo amarillo, rojo, morado, negro y rojo. - Un árbol verde con tronco café. - Un camino amarillo que va de la casa hacia el extremo derecho de la hoja. - Una laguna azul con 3 peces, con un ojo cada uno y una línea como boca (no sonrisa) - Pasto y dos flores delineadas con lápiz, sin color.
3º-4º Prim. I.-niña	6	<p>Las personas representadas varían de tamaño, la más grande ocupa la mitad de la hoja (horizontalmente) y la más pequeña es de la mitad del tamaño que la más grande. En su conjunto ocupan más de la mitad de la hoja. Las figuras se presentan de pie y con los brazos a la cadera. Tres son femeninas y tres, masculinas. Las mujeres llevan falda y blusa, mientras que los hombres parecen usar shorts y playera, pero en algunos de ellos el detalle no se ve claramente porque están pintadas de negro por completo. Ninguna de las figuras es de palo y contienen los siguientes elementos:</p> <p>1. Cabeza con cabello negro y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un árbol con manzanas rojas, tronco café y contorno verde que cubre la copa y el tronco. - Uvas moradas. - Algunas manchas negras (líneas)

		<p>ondulado, torso, brazos, piernas y pies. Falta el cuello y las manos no se alcanzan a ver. En el rostro se observan ojos con cejas y boca sonriente. La figura está completamente cubierta de negro, a excepción del rostro.</p> <p>2. Cabeza con cabello negro y ondulado, torso, brazos, piernas y pies. Falta el cuello y las manos no se alcanzan a ver. Ojos con cejas y boca sonriente. La figura está completamente cubierta de negro.</p> <p>3. Cabeza con cabello negro y ondulado, torso, brazos, piernas y pies. Falta el cuello y las manos no se alcanzan a ver. Rostro: ojos con cejas y boca sonriente. La figura está cubierta de negro, a excepción de sus piernas y pies.</p> <p>4. La pintura no permite apreciar ciertos detalles claramente pero aparentemente se trata de una una cabeza sin cabello, con ojos, cejas y sonrisa en el rostro. No se distinguen los demás aspectos del cuerpo.</p> <p>5. La pintura no permite apreciar ciertos detalles claramente pero aparentemente se trata de una una cabeza sin cabello, con ojos, cejas y sonrisa en el rostro. No se distinguen los demás aspectos del cuerpo.</p> <p>6. Cabeza con cabello pegado a la misma. Ojos, cejas y sonrisa en el rostro. Torso, brazos, piernas y pies. No se aprecian las manos. Toda la figura está cubierta de negro.</p>	
<p>3º-4º Prim. J.-niña</p>	<p>1</p>	<p>Se presenta una persona de tamaño muy reducido; guarda cierta relación a otros objetos como casas y árboles pero también se presenta una manzana más grande que la persona. Su ubicación también llama la atención pues se encuentra prácticamente sobre un sol. Figura humana incompleta y de palos aunque con torso rectangular: cabeza sin cabello, torso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sol amarillo - Casa café con techo negro. Puerta y ventanas a lápiz que casi no se ven porque se pintó encima con color café. - Casa roja con puerta morada. - Árbol con copa verde y manzanas rojas, tronco sin pintar.

		<p>rectangular, brazos y piernas, sin manos, ni pies. Sin vestimenta. No se aprecian elementos en el rostro (ojos, nariz ni boca). Contorno de lápiz, rostro y torso cubiertos con pintura negra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manzana roja más grande que el árbol. - Un camino amarillo y negro que une las dos casas. - Pasto verde con tonos azules.
<p>3º-4º Prim. K.-niño</p>	4	<p>Son pequeñas pero guardan proporción con otros elementos. Se encuentran en evidente referencia con el resto del dibujo, ubicados del lado derecho e izquierdo, al centro y en la parte inferior del dibujo. Dos de ellas en casa, otra sobre pasto y la cuarta se ubica junto a una laguna.</p> <p>1. Figura cubierta con pintura negra, por lo cual algunos detalles no se alcanzan a ver. Cabeza con cabello negro y rizado, alrededor de la cabeza, una parte a lápiz y la otra con color negro. Brazos, torso, pierna izquierda con pie. Del lado derecho parece tener los mismos elementos pero parece haber una mancha de pintura. En el rostro no se observan detalles. Sin vestimenta. Color: negro</p> <p>2. Figura cubierta con pintura café. Al parecer no es de palos. Cabeza con cabello rizado a lápiz, brazos con manos, piernas con pies. Al parecer usa pantalón. En el rostro se ven ojos y boca. Sin vestimenta. Color: café.</p> <p>3. Figura cubierta con pintura café. Parece estar casi completa. Cabeza con cabello rizado, brazos con manos, piernas con pies. Parece que usa pantalón. En el rostro se aprecian ojos y boca horizontal. Color: café.</p> <p>4. Figura cubierta con pintura café. No se ven detalles, salvo cabeza, torso y pies. Sin vestimenta. Color: café.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre completo del niño con lápiz y en mayúsculas. - Dos nubes azules en la parte superior. - Un sol amarillo, al centro de la hoja y entre las nubes. Con rayos - Una casa morada con techo negro, dos ventanas azules y una puerta amarilla. - Pasto - Una mariposa amarilla - Dos flores amarillas - Una flor roja, de mayor tamaño. - Un árbol verde con tronco café y manzanas rojas - Un camino que une la casa con un cuerpo de agua, el camino es café y amarillo. - Una laguna o mar azul con 3 peces rojos cuyo tamaño es igual o mayor a las personas. - Una línea café que delinea toda la parte inferior de la hoja.
<p>3º-4º Prim.</p>	2	<p>Figuras de tamaño reducido aunque guarda proporción con otros elementos del dibujo y se ubican</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre a lápiz - Casa con techo negro, dos ventanas café y puerta

L.-niño		<p>casi al centro del mismo (cuarto superior izquierdo de la hoja).</p> <p>1. Figura de palos e incompleta: cabeza con cabello, línea para representar torso y cuello, brazos y piernas. Sin manos ni pies. Sin vestimenta. La figura se encuentra cubierta con pintura negra; no se aprecian elementos faciales.</p> <p>2. Figura de palos e incompleta: cabeza con cabello, torso, brazos con manos y piernas sin pies. No se aprecian elementos faciales. Sin vestimenta. La figura se encuentra cubierta con pintura negra desde la cabeza hasta la cintura, las manos son moradas y las piernas se dejaron a lápiz; la persona no tiene rasgos que se distingan claramente pues la pintura la hace parecer una mancha disforme.</p>	<p>café, una línea color granate y un cuadrado azul.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Camino café claro que conecta casa con laguna. - Sol amarillo ocre con rayos a lápiz. - Unas líneas negras y cafés entre el sol y su nombre. - Tres árboles con copa verde y tronco café, dos de ellos con manzanas. - Pasto verde - Un insecto de colores, cabeza color crema, antenas naranjas, cuerpo morado, azul, café y verde, alas cafés y rojas (probablemente una mariposa) - Laguna con tres lanchas encima, una verde, una morada y una azul.
3 ^o -4 ^o Prim. N.-niño	3	<p>Una de las personas es grande y se presenta en primer plano, en el cuarto inferior izquierdo. Las otras dos son sumamente pequeñas pero guardan proporción con los objetos que le acompañan. Las personas se presentan de pie y, a excepción de la primera, las otras se encuentran caminando sobre una vía.</p> <p>1. Figura de palos, cabeza sin cabello, cuello, brazos con manos (con 3 dedos cada una), y piernas con pies. Rostro cubierto de negro, pero al fondo se pintó con lápiz ojos y boca sonriente. Sin vestimenta. Contorno a lápiz, el único color utilizado es negro, sobre el rostro y también hay algunas marcas negras sobre los brazos que no coinciden con la forma de éstos.</p> <p>2. Figura incompleta de palos. Cabeza sin cabello, línea como torso con brazos y pies, sin manos ni pies, con cuello. Sin vestimenta. Rostro, aparentemente, con dos ojos. Delineado a lápiz, sin color.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos nubes sin color - Sol amarillo con rayos - Tres casas con techo, ventanas y puerta. - De las nubes salen dos líneas en forma de rayo, una de ellas llega hasta la cabeza de la persona negra de mayor tamaño. La otra llega hasta uno de los caminos. - Tres caminos, uno de ellos conecta dos de las casas, otro conecta la tercer casa con el camino anterior. Después se prolonga otro camino más hacia la persona de mayor tamaño. Sólo un camino tiene color negro. - Laguna azul - Tres árboles verdes, aparentemente con frutas/manzanas pero las frutas se delinearon con lápiz y aparecen verdes

		<p>3. Figura de palos e incompleta. Cabeza sin cabello, línea como torso con brazos y pies, sin manos ni pies, con cuello. Rostro con ojos y boca horizontal. Sin vestimenta. Delineado a lápiz, sin color.</p>	<p>como el resto del árbol. - Dos manchas verdes que podrían ser otro árbol, pasto o simplemente manchas.</p>
<p>3º-4º Prim. Ñ.-niño</p>	2	<p>Las personas son de tamaño reducido con respecto al tamaño de la hoja, aunque guardan proporción con la casa dibujada y son más grandes que el coche y el árbol que se presentan.</p> <p>1. Figura humana de palos e incompleta. Cabeza sin cabello, una línea continua como torso y cuello, sólo un brazo con una mano que tiene 5 dedos, piernas y pies. No se incluyó ningún elemento en el rostro. Sin vestimenta. No se usó color sino sólo un lápiz para el contorno.</p> <p>2. Figura humana de palos que tiene cabeza sin cabello, una línea continua como torso y cuello, brazos de dos dimensiones con manos enormes y 5 dedos cada una. Piernas con pies. En el rostro hay una mancha negra sin forma específica que prácticamente le cubre por completo. Sin vestimenta. El contorno es a lápiz y el único color utilizado es el del rostro.</p>	<p>- Nombre a lápiz - Casa rosa, roja y azul con techo café, tres ventanas y puerta a lápiz (perilla negra). - Nube a lápiz sin color - Árbol con copa verde y tronco café - Sol amarillo con rayos. - Coche a lápiz, puerta, ventanas y dos llantas. - Camino café con puntos o líneas amarillas al centro. - Rectángulo con rayas - Línea azul sobre la que se encuentra una de las personas - Pasto verde que ocupa casi la mitad inferior de la pintura.</p>
<p>3º-4º Prim. P.-niño</p>	2	<p>Son de tamaño reducido, aunque guardan relación con los otros objetos presentados.</p> <p>1. Figura incompleta en forma de cruz. Cabeza sin cabello, de la cual salen dos líneas que se prolonga hasta los pies y demarcan brazos sin manos. Parece tener cuello y torso, pero faltan manos. Rostro: ojos, nariz y boca sonriente aunque en forma de "L" en diagonal. Sin vestimenta. Delineada con lápiz, sin color, aunque se presenta dentro de una casa color ocre y aparece de dicho color.</p> <p>2. Figura incompleta, cabeza con dos líneas que salen de ella formando cuello y brazos muy cortos. Sin cabello, ni manos, ni</p>	<p>- Dos nubes azules - Un sol azul con rayos y sonriente (ojos, nariz y sonrisa pronunciada) - Una letra B con lápiz - Una casa color ocre con techo negro y puerta, sobre ella hay una forma que parece corazón pero termina de manera diferente a un corazón. La persona aparece dentro de la casa, arriba de la puerta. - Un objeto parecido a un árbol pero color rojo/rosa. - Dos líneas de diferente tamaño color negro. - Una laguna o mar azul con ondas marcadas con</p>

		piernas, ni pies, torso incompleto. Rostro: ojos, nariz y boca sonriente, redonda. Sin vestimenta. Contorno a lápiz, sin color.	lápiz. Es azul pero en la parte inferior se observan tonalidades.
3º-4º Prim. Q.-niña	1	Figura cuyo tamaño guarda relación con otros elementos del dibujo y abarca casi un tercio de la hoja (que usó de manera horizontal). Figura femenina que no es de palos: Cabeza con cabello a lápiz (peinado femenino alrededor de la cara), cuello, brazos con manos, torso cubierto por vestido, piernas y pies. Rostro: ojos, nariz y boca sonriente. Vestido azul. Contorno a lápiz, sin color.	<ul style="list-style-type: none"> - Casa roja con techo café, ventanas y puerta. - Tres nubes azules - Sol amarillo con rayos - Árbol verde con tronco café. - Casa naranja con puerta. - Camino café que une la casa con una laguna. - Laguna azul - Pasto verde - Flores a lápiz sobre pasto verde.
3º-4º Prim. R.- niño	1	La figura es pequeña pero del mismo tamaño que una casa que se presenta. Figura masculina casi completa: Cabeza con cabello, sin cuello, torso, brazos con manos y piernas con pies. El cabello parece ondulado o chino. En el rostro se observan ojos y boca sonriente. Lleva pantalones. Toda la figura está cubierta de rojo, lo que no permite apreciar todos los detalles.	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre a lápiz en la parte superior. - Una casa negra, con techo, ventanas y puerta. - una figura incierta, color rojo. - Una laguna o mar azul.
3º-4º Prim. S.-niño	1	Figura sumamente pequeña. Aunque guarda relación con otros elementos del mismo, su tamaño es tan reducido que apenas si se percibe y por tanto no representa un espacio en lo absoluto significativo de la hoja o el dibujo. Se representó cerca de una casa, dentro de un corral con animales, aparentemente un chivo y un ave que puede ser un guajolote (gallo, gallina o pollo). Figura humana de palos e incompleta. Cabeza sin cabello, línea como torso con cuello, brazos sin manos, piernas sin pies. Sin color, delineado con lápiz.	<ul style="list-style-type: none"> - El contorno de la hoja se encuentra delineado con color azul/verdeagua, marco que en la parte inferior cubre un cuarto de la hoja sin que necesariamente haga referencia a un cuerpo de agua. - Dos nubes azul oscuro con lluvia que cae de ellas, en forma de gotas y líneas. - Un sol amarillo con rayos en el extremo superior derecho. - Un arcoíris que cruza la hoja de un lado a otro: color azul oscuro, azul claro, amarillo, rojo/rosa, morado, lila y color rosa/caféclaro/"mal-

		<p>llamado-carne”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una casa con techo, dos ventanas y puerta, color azul/verdeagua. De ella sale un camino donde se observa lo que parece ser una vaca. - Una casa con techo, dos ventanas y puerta, color azul/verdeagua. De ella se prolonga lo que parece un corral con un ave, un animal con cuernos y una persona (descritos previamente: un chivo (toro u otro animal con cuernos) y un ave que puede ser un guajolote (gallo, gallina o pollo)). - Una casa con techo, dos ventanas y puerta, color azul oscuro. - Camino café que conecta dos de las casas - 5 árboles color verdeagua con manzanas u otras frutas. - Dos figuras que parecen flores, sin color. - 6 palmeras sin pintar en la parte inferior del dibujo, pero sobre la parte pintada de azul/verdeagua
--	--	---

Figura 44. Principales elementos de las pinturas de los alumnos de tercer y cuarto de primaria

ANEXO 4. Descripción de pinturas (5º y 6º de primaria)

Niña / Niño	Personas		Elementos asociados
	Cantidad	Descripción	
5º-6º Prim. T.-niña	3	<p>Las figuras humanas son grandes con respecto a otros elementos del dibujo pero su tamaño es de un cuarto del largo de la hoja, o menos. Se trata de dos figuras femeninas y una masculina y más pequeña (niño pequeño/ bebé).</p> <p>1. Figura humana casi completa, cabeza con cabello negro y corto alrededor de la cabeza, cuello largo, torso con brazos y manos, piernas con pies. En el rostro se observan ojos con pupilas y uno de ellos parece tener pestañas, nariz y boca sonriente. Usa vestido rosa y morado. A excepción del cabello, lo demás sólo se delineó con lápiz y no presenta color.</p> <p>2. Figura humana casi completa, cabeza con cabello rojo alrededor de la cabeza, cuello largo, torso con brazos y manos, piernas con pies. Rostro: ojos, nariz y boca sonriente. Además de un vestido azul y rojo, usa zapatos de tacón. A excepción del cabello, lo demás sólo se delineó con lápiz y no presenta color.</p> <p>3. Figura casi completa pero de menor tamaño que las otras (aprox. la mitad), y algunos detalles como manos y pies no se observan tan claramente como en las otras. Cabeza con cabello negro sólo sobre la cabeza. Cuello largo, torso con brazos y una mano, piernas sin pies. Rostro: ojos, nariz y sonrisa. Viste prenda azul que cubre sus pies y su cuello. A excepción del cabello, lo demás sólo se delineó con lápiz y no presenta color.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre y grado, a lápiz en la parte superior de la hoja. - Cielo azul dibujado con líneas onduladas. - Contorno de lo que iba a ser una figura femenina a lápiz, borrada, tiene cabeza con cabello, cada uno de los cuales termina en una bolita, cara con dos ojos y sonrisa, cuello, brazos y manos, contorno de vestido. - Casa roja con techo y dos ventanas sin colorear, puerta roja - Árbol verde con tronco sin pintar y sobre una línea café. - Pasto verde que cruza la hoja de un lado a otro. - 5 líneas azules en la parte inferior a manera de laguna/mar.
5º-6º Prim. U.-niño	3	<p>Tres personas en el tercio superior de la hoja. Son grandes con respecto a la casa que se presenta. Dos de las figuras son masculinas y están pintadas de color café; la otra</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una casa roja con techo café, ventanas azules y puerta café. - Una cuerpo de agua color verdeagua.

		<p>es femenina y color rosa claro. La figura de la izquierda es más pequeña que las otras (aprox. la mitad).</p> <p>1. Figura casi completa: cabeza con cabello gris oscuro, torso sin cuello, brazos y manos, piernas y pies. Rostro: ojos y boca abierta. Viste playera azul que cubre los brazos y todo el torso, y shorts o pantalones cortos color rojo. Tanto el rostro, como las manos, las piernas y los pies están pintados de color café oscuro.</p> <p>2. Figura prácticamente completa, cabeza con cabello café, largo y lacio. Torso sin cuello, brazos y manos, piernas y pies. Ojos y boca abierta en el rostro; pupilas en los ojos mirando hacia la derecha (donde se encuentra la tercer figura). Blusa amarilla que cubre los brazos y todo el torso, falda roja. Tanto el rostro como las manos, las piernas y los pies son color rosa claro.</p> <p>3. Figura humana que no es de palos, casi completa aunque las manos no se observan tan claramente como en los otros casos. Cabeza con cabello negro, alrededor de la cabeza y bastante abultado. Torso sin cuello, brazos, piernas y pies. Rostro: ojos y boca abierta, no queda claro si hay pupilas mirando hacia la derecha o ambas miran hacia adentro (“<i>bizco</i>”). Viste playera roja que no cubre los brazos y pantalones cortos o shorts negros. El rostro es café oscuro, el cabello negro y los brazos y los pies están pintados de gris claro.</p>	
<p>5º-6º Prim. V.-niño</p>	<p>1</p>	<p>Figura humana de tamaño reducido aunque guarda proporción con los demás elementos del dibujo, el cual ocupa solo el tercio superior de la hoja (usada en horizontal). La figura no es de palos pero está incompleta. Cabeza sin cabello, torso sin cuello, brazos con manos, piernas sin pies.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su nombre a lápiz - Un perro café - Una casa verde de perro. - Una casa naranja con techo café y puerta café, ventanas blancas o sin pintar. - Un garaje con auto

		En el rostro se observan ojos y sonrisa. Viste playera naranja que cubre todo el torso y los brazos. El rostro, las manos y las piernas son café claro.	adentro (podría ser una lancha). - Un auto rosa con llantas negras dentro del garaje (podría ser una lancha).
5º-6º Prim. W.-niña	1	La persona se encuentra en el centro de la hoja y es del mismo tamaño que otros objetos del dibujo (aprox. un tercio de la hoja usada en vertical). No es de palos y está casi completa. Tiene cabeza con cabello negro (peinado femenino y grande en proporción a la cabeza). Torso sin cuello, brazos con manos, piernas con pies. Rostro: ojos con pestañas y pupilas, nariz y boca sonriente. Usa vestido naranja oscuro con tres líneas rosas que casi no se perciben; botas amarillas con tacón. Contorno a lápiz y sin color, a excepción del cabello.	- Nombre, grado y "Del Potrero" en la parte superior, a lápiz. - Sol amarillo junto a su nombre, con rayos amarillos. - 3 Globos morados que sostiene la ¿niña? - Casa morada con techo azul y puerta sin color. - Árbol verde con tronco café. - Un punto café probablemente una mancha.
5º-6º Prim. X.-niña	2	Figuras de tamaño reducido que guardan proporción con algunos objetos pero no con todos. 1. Figura incompleta aunque no es de palos. Cabeza con cabello rosa (peinado femenino alrededor de la cabeza, en dos partes (raya en medio). Sin cuello, torso con brazos extremadamente cortos o sin brazos, sin manos, y piernas con pies. Rostro: ojos, cejas y boca sonriente. Usa vestido verde con rosa y el mismo color verde se cubre las piernas. El cuerpo no lleva color, a excepción del cabello. 2. Figura casi completa. Cabeza con cabello negro, alrededor de la cabeza (hasta la mitad de la misma), bastante abultado. Sin cuello, torso, brazos sin manos y piernas con pies. Rostro: ojos, nariz y boca sonriente, sin embargo, está manchada y no se alcanzan a ver bien los rasgos. Viste playera negra que cubre los brazos y shorts rosas. El rostro y las piernas son amarillas o rosa claro.	- nombre a lápiz - Sol amarillo - Una casa o tienda de campaña (en forma de trapecio), con dos ventanas rosas, sin puerta. - un corazón morado - una estrella naranja - cuatro flores: 1. Tallo azul, pétalos naranja, rojo, amarillo, café/rojo y verde. 2. Tallo azul, pétalos morados, azules y centro rojo/amarillo. 3. Tallo azul, centro amarillo y solo un pétalo morado. 4. Tallo azul, centro amarillo, alrededor morado. - pasto o agua color azul.

<p>5º-6º Prim. Y.-niña</p>	<p>2</p>	<p>Figuras que guardan proporción con la mayoría de los elementos; son más grandes que la casa que se presenta. Su tamaño es de aproximadamente un cuarto del largo de la hoja (usada en vertical).</p> <p>1. Figura casi completa y que no es de palos. Cabeza con cabello negro o gris muy oscuro, alrededor de la cabeza. Cuello cubierto con ropa, brazos con manos, piernas con pies. Rostro: ojos con pupilas, nariz y boca sonriente. Viste blusa verdeagua que cubre el cuello y los brazos, falda roja, botas a lápiz. Sostiene una bolsa en una de las manos y con la otra lleva una correa o cuerda amarrada a un animal. . El rostro está pintado de color café claro, mientras que las manos solo se delinearon a lápiz.</p> <p>2. Figura casi completa y que no es de palos. Cabeza con cabello negro o gris muy oscuro, alrededor de la cabeza, peinado femenino y más abultado que el anterior. Cuello cubierto con ropa, brazos con manos, piernas con pies. Rostro: ojos cerrados, nariz y boca. Sólo el rostro está pintado de café claro. Usa un vestido rosa. Con una mano sostiene una bolsa y en la otra lleva algo negro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nube con contorno azul - Sol amarillo con rayos - Del sol sale una línea amarilla que llega a una flor. - Casa con dos tonos de azul, claro y oscuro,techo amarillo con líneas negras, puerta sin pintar. - Pasto verde, a la izquierda de la persona negra 1. - pasto verde, entre las dos personas negras - pasto verde, línea que atraviesa la hoja de un lado a otro. - la parte inferior está cubierta de pasto verde, lo cual ocupa aprox. ¼ de la hoja. - perro o animal blanco y negro, con ojos y boca en la cara. - dos flores sobre tierra, con centro amarillo y, una de ellas con pétalos rosas, y la otra parece que con pétalos naranjas.
<p>5º-6º Prim. Z.-niña</p>	<p>1</p>	<p>Figura extremadamente pequeña aunque guarda proporción con la puerta de la casa. Lleva unos globos que se prolongan desde uno de sus brazos, y que son más grandes que la persona. Se trata de una figura femenina, de palos e incompleta. Tiene cabeza con cabello a lápiz (alrededor de la cabeza, de un lado parece lacio y del otro parece rizado). Sin cuello, torso, brazos sin manos y piernas sin pies. Rostro: ojos, nariz y sonrisa. Sin vestimenta. Contorno a lápiz, sin color.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre a lápiz. - Una casa rosa, con techo café, dos ventanas cafés y una puerta café. - Un árbol verde con tronco café - Un sol amarillo con rayos y dos ojos. Ubicado del lado derecho de la hoja a la misma altura que los demás objetos. - También se presentan dos figuras borradas que al parecer serían cabezas con cabello.

Figura 45. Principales elementos de las pinturas de las y los alumnos de quinto y sexto de primaria

ANEXO 5. Marcación para la transcripción de entrevistas

Dimensión	Categorías	Marcación de las unidades de análisis
Categorías que clasifican a los individuos	Categoría social	<u>Categorías</u>
Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las personas negras	Actividades	<u>Acciones o actividades</u>
	Atributos	<u>Atributos diversos</u>
Teorías sobre las personas negras	Condición no permanente o no esencial	<u>Estar, está</u>
	Razones climáticas	<u>Asociado al clima</u>
	Condición congénita	<u>Nacer</u>
	Condición de la esencia de la persona	<u>Ser de las personas</u>
	Establece un vínculo familiar	<u>Vínculo familiar</u>
Actitud positiva	Autoadscripción	Autoadscripción
	Actividad positiva	↔ Actividad positiva
	Atributo positivo	↔ Atributo positivo
	Empatía	↔ Empatía
Prejuicio	Estereotipos	↔ Estereotipo
	Estigma	↔ Estigma
	Discriminación	↔ Discriminación
	Categorías raciales	○

Figura 46. Tipo de marcación para las categorías de análisis de las entrevistas grupales.

ANEXO 6. Transcripción de la entrevista grupal 1

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista grupal realizada con un total de siete niñas y niños que cursaban 1° y 2° grados de primaria, con edades de entre 7 y 9 años. Se han incluido las marcas descritas en el anexo 1. Es preciso recordar que sólo se han subrayado las unidades de análisis cuando hacen referencia a las personas negras (ya sea de manera explícita o indirecta).

TRANSCRIPCIÓN

[Al inicio de la grabación los participantes dicen su nombre y edad. Igualmente, se explican algunos aspectos sobre cómo usar la grabadora y la posibilidad de responder que no saben ante alguna pregunta.]

Cristina: Vamos a empezar entonces. ¿Cómo es la gente del Potrero?

C.–niña: Este [*silencio*]

Cristina: Vamos a pensar la respuesta, ¿sí? ¿Cómo es la gente del Potrero, quién me dice, quién sabe?

B.–niño: Yo

Cristina: ¿Sí? A ver

B.–niño: La gente del Potrero, este, trabaja, va a la laguna, al mar, este, y van a veces a Pino y a Huazolo y a Morelos, y a veces juegan

Cristina: Eso, muy bien, ahora va {E.–niña}

E.–niña: Las gentes van a atrapar pescado, *mjm* [*silencio*] *mjm* [*silencio*], jaiba [*silencio*]

Cristina: Y... y ya

E.–niña: Y ya

Cristina: Muy bien {E.–niña}. Si no quieren decir nada pueden no decir nada, ¿sí? Pueden simplemente pasársela al siguiente, ¿sale? [{D.–niña} *pasa la grabadora*]

blan- y güera porque nacistes así [*silencio*]

Cristina: ¿Y qué más?

C.-niña: Y, y ya

Cristina: Y nada más. {E.-niña}

E.-niña: *mjm mjm*, a veces mi mamá es pobre, a veces mi mamá es rica y a veces mi mamá *ajam* va al mar a bañarse, nos bañamos, nos cambiamos, nos venimos [*Sin darse cuenta, apagó la grabadora. La grabación continúa después de prenderla de nuevo*]

Cristina: Sí, no le apreten aquí

B.-niño: Ser blanco.

Cristina: ¿Ser negro, qué significa?

B.-niño: Ser blanco y ser güero, y ser [*silencio. Al fondo, Cristina dice “¿Y ya?”*]. Y puede y puede ser, este, ¿cómo? Moreno

Cristina: *Ajá.* {E.-niña}. Acuérdate de no apretarle ahí, eh. {E.-niña}, ¿qué significa ser negro?

E.-niña: Ah, podemos a-ser moreno, podemos a-ser negro y podemos a-ser güerito güerito.

Cristina: *mjm* ¿Y qué otra cosa hay, qué otro se puede ser?

E.-niña: Se pone negro.

Cristina: También

E.-niña: Ten

D.-niña: Se puede [*Al fondo, Cristina dice “¿Tu nombre?”*] {D.-niña}

Cristina: Ah muy bien, síguele

D.-niña: Se puede a-ser moreno, negro, güero [*silencio, al fondo se escucha: Un señor güero, un señor güero*] blanca [*silencio, al fondo se escucha: Amarilla*].

Cristina: Y ya, ahora, {G.-niño}

G.-niño: A puede ser, este, negra, morena, güera, y este, [*silencio*] y ya

Cristina: Ahora, {A.-niño} [*interrupción, voces*]. {A.-niño}, ¿qué significa para ti ser negro o ser moreno, qué es eso, qué significa?

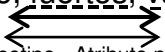
A.-niño: Este que [*silencio*]

Cristina: ¿No sabes? Pásasela aquí al siguiente, {F.-niño}

F.-niño: Negro y moreno, este, este [*silencio*]

Cristina: ¿Y ya? Eso. Ahora vamos a escuchar la siguiente pregunta, ¿a ti qué se te ocurre cuando te digo personas negras, qué se te viene a la cabeza, a la mente?

C.-niña: Que, este, que las personas negras son, este, fuertes, van a caminar por un lado de la cancha y ya


Estereotipo - Atributo positivo

Cristina: Y ya. {B.-niño}, ¿a ti qué se te ocurre cuando te hablo o te pregunto de personas negras? ¿Qué se ocurre, qué se te viene a tu cabeza, a tu imaginación, cuando te digo eso?

B.-niño: Una niña negra

Cristina: Una niña negra. *Mjm* ¿Y qué más?

B.-niño: Y un niño negro, un señor negro [*Al fondo se escucha: "un bebé negro"*]

Cristina: Un bebé negro, y ¿cómo son? [*Al fondo se escucha: "una mamá negra"*]

B.-niño: Grande, a veces este [*interrupción, se escucha: "grande, mediana, chiquito"*] y a veces son señoras

Cristina: Eso. {E.-niña}

E.-niña: *mjm Güero*

Cristina: Eso se te viene a la cabeza cuando te digo persona negra, ¿qué se te ocurre?

E.-niña: *Güero. Negro*

Karla I: *Que soy negra*

Cristina: ¿Tú eres negra? ¿Eso se te ocurre?

D.-niña: Si [*Interrupción, E.-niña dice “yo soy güera”*]

Cristina: Tu eres güera {E.-niña}, ¿y tú?

D.-niña: *Negra*

Cristina: Aja, entonces dime otra vez porque no se ha de haber escuchado porque la tenías muy lejos. Que te dije qué se te ocurre cuando te digo personas negras y dijiste que yo soy negra, ¿eso dijiste? ¿Sí? ¿Sí dijiste eso? [*Asiente con la cabeza. Interrupción, voces,*]. {G.-niño}

G.-niño: *Yo soy negro, y moreno y güero*

Cristina: Y güero. {A.-niño}, ¿qué se te ocurre a ti cuando te hablo de personas negras, qué se te ocurre?

A.-niño: *Negra y morena y [Interrupción, voces, alguien dice “güero, güero”] güero*

Cristina: Ahora pásasela aquí a {F.-niño}

F.-niño: Este, neno, *negro, güero y moreno moreno*

Cristina: Eso. Muy bien, Mañana vamos a [*se corta la grabación*]

Cristina: Tú te consideras, ¿tu cómo te consideras, {C.-niña}?

C.-niña: ¿Jm?

Cristina: ¿Tú cómo te consideras {C.-niña}, de negra, de morena, de güera, de indígena, de qué? [Al fondo se escucha “maestra ya me cansé. Vamos” (algunos se retiran)]

C.-niña: De este, de que soy, que todos somos indígenas, ¿no? Todos. Y de que yo soy negra, hay unos son güeros, unos son blancos

Cristina: Unos son güeros, unos son blancos, y ¿tú eres morena? ¿Sí? ¿Y los demás son indígenas?

C.-niña: También pero los demás también son negros, güeros

Cristina: Y aquí en el Potrero, ¿cómo son?

C.-niña: Hay unos negros y unos güeros

Cristina: ¿Y qué es lo que más hay aquí en el Potrero, morenos o güeros?

C.-niña: Morenos

Cristina: Ah, ¿o indígenas?

C.-niña: Indígenas también hay, pero más, negros.

Cristina: *mjm*

C.-niña: Y también hay municipio, cancha para que vengan a jugar, no más

Cristina: ¿Y cómo sabes tú que la gente es morena, cómo te puedes dar cuenta?

C.-niña: Porque, por eso nacieron, que así nacieron, así es su mamá, así es su papá

Cristina: Muy bien. Y tú, vente para acá. ¿Tú te consideras, como te consideras?

D.-niña: Morena

Cristina: Morena. *Mjm*. ¿Y aquí la gente del Potrero cómo es?

D.-niña: A veces negra, a veces morena, a veces blanca.

Cristina: *mjm*. ¿También hay indígenas?

D.-niña: Sí

Cristina: ¿Sí? ¿Y cómo sabes que son indígenas? [*Silencio*] ¿O no se puede saber, está difícil? ¿Sí? Bueno

ANEXO 7. Transcripción de la entrevista grupal 2

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista grupal que se realizó con diez niñas y niños de 8 a 11 años de edad, que cursan el tercer y cuarto grado de primaria.

TRANSCRIPCIÓN

[Al inicio de la grabación los participantes dicen su nombre y el grado escolar que cursan. Igualmente, se explica cómo usar la grabadora y algunas características de la actividad]

Cristina: ¿Cómo es la gente del Potrero, {N.-niño}?

N.-niño: Bien, tranquila

Cristina: {J.-niña}, digo, {J.-niña}. ¿Cómo es la gente del Potrero?

J.-niña: Bonita *[Al fondo se escucha “¿Cómo?”]*

Cristina: Bonita. Tú te llamas, recuérdame por favor

I.-niña: {I.-niña}

Cristina: {I.-niña}, ¿cómo es la gente del Potrero? Algo que se te ocurra

I.-niña: Feliz

Cristina: Feliz. {Q.-niña}

Q.-niña: Buena

H.-niño: Me gusta

Cristina: ¿Sí, te gusta la gente de aquí del Potrero? ¿Cómo te llamas?

H.-niño: {H.-niño}

Cristina: {H.-niño}. {L.-niño}

L.-niño: Ajá

Cristina: ¿Cómo es la gente de aquí del Potrero?

L.-niño: Bien

Cristina: ¿Bien?

K.-niño: Amable

Cristina: Amable [*Voces*]. ¿{M.-niño} verdad? No, {N.-niño}

N.-niño: Buena

Cristina: Buena. {M.-niño}

M.-niño: Muy amable

Cristina: Muy amable. {P.-niño}


P.-niño: [*risa*] Muy alegre

Cristina: Muy alegre. ¿Aquí hay gente negra o gente morena?

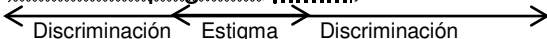
Varios: Sí.

Cristina: ¿Sí? ¿Cómo, qué significa ser negro?

N.-niño: Que dicen unos que, que tú estás prieto, yo no me junto contigo porque

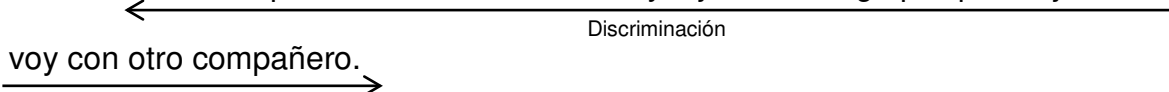


me vas a pegar lo prieto, dicen unos.



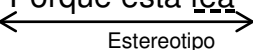
Cristina: *Mm*, {N.-niño}. {J.-niña} ¿qué significa ser negro o moreno?

J.-niña: Que una persona dice no, no me voy a juntar contigo porque mejor me



Cristina: {I.-niña}, {I.-niña} [*silencio*] ¿qué significa ser negro o negra?

I.-niña: Porque está fea



Cristina: {Q.-niña}

Q.-niña: Porque es de una raza

Cristina: Es de una raza, ¿eso significa? Este, ay cómo se llama se me olvida.

{H.-niño}.

H.-niño: No sé.

Cristina: No sabes. **L.-niño**, ¿qué significa ser negro o negra?

L.-niño: Una raza⁴⁶ morena

Cristina: De la raza morena. Ah bueno

K.-niño: Es una raza

Cristina: Es una raza

N.-niño: Es una raza negra

M.-niño: [Al fondo, voces, risas] Unos no se juntan con los negros porque dicen
que les voy a pegar lo negro
Discriminación Estigma

Cristina: ¿Sí, a poco has oído eso?

M.-niño: Sí

Cristina: Mm, {P.-niño}, ¿Qué significa ser negro o negra?

P.-niño: No me junto contigo porque me vas a pegar lo prieto. [risa] lo prieto y
yo estoy güero.
Discriminación Estigma

Cristina: Órale pues. ¿Y qué significa eso de raza? Ahorita escuché que hablaban de raza, ¿ustedes saben qué es raza?

Varios: ¡Sí!

Cristina: A ver ¿qué es?

P.-niño: De que la raza está del mismo color.

Cristina: A ver tómalala y dime qué es la raza. Así, eso. Que es del mismo color.

{N.-niño}.

⁴⁶ Se excluye como categoría “racial” dado que más adelante este niño indica que raza hace referencia a la familia de pertenencia. Véase capítulo 2.

N.-niño: Hay diferentes razas, hay raza indígena o de otro tipo de razas.

Cristina: Entonces {J.-niña} dice que no sabe, no hay ningún problema. {I.-niña}.

{I.-niña} se la pasa, {I.-niña} se la pasa a {Q.-niña} y {Q.-niña}, [Al fondo, {N.-niño} dice "{Q.-niña} se la pasa a {H.-niño}"] ¿Qué significa eso de raza? ¿Tú sabes a qué se refiere?

Q.-niña: Porque hay muchos tipos de raza.

Cristina: *mjm*, ¿cómo cuáles son? Algunos que sepas.

Q.-niña: Raza indígena, negra y ya.

H.-niño: No sé.

Cristina: No sabes

L.-niño: Que es una familia morena

Cristina: Ajá, que, eso significa de la raza

K.-niño: No sé

Cristina: No sabes. {M.-niño}

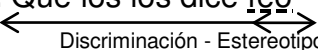
M.-niño: No sé

P.-niño: Yo sí sé

Cristina: ¿A ver?

P.-niño: No

Cristina: Ya nos dijiste tú, además, ya me acordé. ¿Qué les viene a la cabeza o a la mente cuando les digo personas negras?

P.-niño: Que los los dice feo


Cristina: Que les estoy diciendo feo. {N.-niño}

N.-niño: Que nos está insultando

← Discriminación →

Cristina: Que te estoy insultando. {J.-niña} [{J.-niña} *pasa la grabadora y dice "no"*] no sabe. {I.-niña} [{I.-niña} *pasa la grabadora*]. {Q.-niña}, ¿Qué te viene a la cabeza cuando te digo personas negras?

Q.-niña: No sé [*risa*]

Cristina: No sabes

H.-niño: Safo

Cristina: ¿Mande?

H.-niño: No sé

Cristina: No sabes, pero ¿qué habías dicho primero?

H.-niño: Safo

Cristina: Ah, safo. Miren esa es una buena forma de pasarla

L.-niño: No sé

Cristina: No sabes

K.-niño: Agrederlos
← Discriminación →

Cristina: Que estoy, que es una agresión, que estoy agrediendo, *mjm*.

N.-niño: No sé

Cristina: No sabes. {M.-niño}. [*Al fondo, voces*] ¿Qué se te viene a ti a la cabeza cuando te digo personas negras, {M.-niño}? A ti, a ti, así ¿qué te imaginas cuando te digo personas negras y qué cosas te imaginas?

P.-niño: Que es una falta de respeto
← Discriminación →

Cristina: ese lo dijo {P.-niño}, pero ¿{M.-niño}?

M.-niño: [*silencio*] Que es una falta de respeto
← Discriminación →

Cristina: ¿Si, también?

P.-niño: Es una falta de respeto, es una falta de honor, es una falta de prieta.

← Discriminación →

Cristina: De prieta

P.-niño: Prieta, morena

[*Interrupción, voces*]

Cristina: ¿Aquí hay gente negra o morena?

Varios: Sí

Cristina: ¿Sí?

N.-niño: Sí, hay mucha

J.-niña: Sí

Cristina: {I.-niña}, ¿aquí hay gente negra o morena?

I.-niña: No sé

Q.-niña: Sí

[*Voces, alguien dice: “{H.-niño}, {H.-niño}”*]

Cristina: ¿Aquí hay gente negra o morena?

H.-niño: ¿M?

Cristina: ¿Aquí hay gente negra o morena?

H.-niño: *Mjm.*

L.-niño: Sí

K.-niño: Sí

N.-niño: Sí

Cristina: ¿Y aquí hay gente indígena?

P.-niño: Sí

M.-niño: Sí [*Al fondo, alguien dice: “La abuelita de {N.-niño}”*]

N.-niño: Sí

K.-niño: Sí

L.-niño: Sí

H.-niño: Sí [Al fondo, alguien dice: "La abuelita de Jor... Y la mamá de"]

Q.-niña: Sí

I.-niña: Sí [Al fondo, alguien dice: "Y también su abuelita"]

J.-niña: Sí

N.-niño: Sí.

Cristina: ¿Y cómo se puede saber si alguien es negra o negro?

Niño: Yo sé porqué

Cristina: ¿Cómo?

Niño: Está prieta y morena.

N.-niño: Porque son diferentes colores, como 'ora, alguien es blanco, o güerito como le decimos nosotros y el otro es moreno.

Cristina: *mjm*, gracias {N.-niño}. {J.-niña}, digo {J.-niña}, yo sigo, {I.-niña} [*pasan la grabadora*]. {Q.-niña}. ¿Cómo se puede saber si alguien es negro o negra?

Q.-niña: Por su color.

Cristina: Por su color.

H.-niño: Safo.

L.-niño: No sé

K.-niño: Por color

N.-niño: No sé

M.-niño: Porque luego se le ve el color que es negro. [Al fondo, voces]

Cristina: Porque luego se le ve el color que es negro. ¿Y por algo más? ¿Por algo

más? [Al fondo, voces] ¿Cómo se puede saber si alguien es indígena?

Niño: Yo sé por qué.

Cristina: ¿A ver?

Niño: Porque está prieta [risa] ¡no! Porque tiene el cabello lacio, lacio.

Cristina: Ah de los indígenas.

N.-niño: Porque habla *guatunuchá* [risas]

Cristina: {I.-niña}, {J.-niña}, {Q.-niña}.

Q.-niña: Porque hablan otro lenguaje.

Cristina: *Ajá*, porque hablan otro lenguaje. Vasito, safo dice.

L.-niño: No sé.

Cristina: No sé.

K.-niño: Por hablar diferente

Cristina: Por hablar diferente

N.-niño: Y hablan de, otro lenguaje.

Cristina: Otro lenguaje.

M.-niño: Porque, [voces] no sé.

Cristina: No sabes. ¿Y tú qué te consideras?

M.-niño: Nada

Cristina: Nada

N.-niño: Moreno

J.-niña: Nada

Cristina: Nada. {I.-niña}, ¿tu cómo te consideras?

I.-niña: No sé.

Cristina: {Q.-niña}.

Q.-niña: [*silencio, voces*] Morena.

Cristina: Morena. ¿Tú cómo te consideras?

H.-niño: *Mmm* [*silencio*] no sé.

L.-niño: ¿*M*?

Cristina: ¿Cómo te consideras, {L.-niño}?

L.-niño: Moreno

K.-niño: Negro

Cristina: Negro, ¿tú?

N.-niño: Moreno

Cristina: ¿Tu? ¿Cómo te consideras? Ah tú ya habías dicho que nada. ¿Algo más que me quieran decir sobre las personas negras o morenas?

N.-niño: Que están feos
← Estereotipo →

Cristina: {N.-niño}, {J.-niña}

J.-niña: Que está horrible
← Estereotipo →

I.-niña: Que está, *mm* [*silencio*] no sé

Q.-niña: Que están de color café

[*Voces*]

Cristina: *Mjm*, ay perdón, este, ¿qué otra cosa nos quieres decir sobre las personas negras o morenas?

H.-niño: Que está fea
← Estereotipo →

Cristina: ¿Qué otra cosa nos cuentas sobre las personas negras o morenas?

L.-niño: Que está fea
← Estereotipo →

Cristina: Que está fea, dices

K.-niño: Que tiene color

Cristina: Que tiene color

N.-niño: No sé

Cristina: {M.-niño}

M.-niño: No sé

Cristina: No sabes. A ver vamos a levantarnos [*Voces, interrupción de voces*].

¿Saben por qué les estaba preguntando esto? En varios pueblos se usa la palabra negros o morenos para referirse a algunas personas. ¿Ya, sí habían oído eso o no? [*voces*] ¿Sí han oído o no que a algunas personas se les dice negros o morenos? ¿Han oído, verdad, que algunas personas se les dice negros y morenos?

Varios: Sí, sí, sí.

Cristina: ¿Aquí en el Potrero la gente es negra y morena, o no?

Varios: Sí

Cristina: ¿Sí es?

Niño: Pero no le hacemos cosa porque son mayores [*Al fondo {Q.-niña} dice "pura morena"*]

Cristina: Ah, puro moreno dice, ¿quién dijo?

[*Ruidos, voces*]

N.-niño: No es cierto, los calentanos son blancos

[*Ruidos, voces, {Q.-niña} dice "es morena por eso yo salí así" y alguien más dice "y siempre vas a la playa"*]

Cristina: A ver cuéntenme ¿por qué creen ustedes que la gente es negra o morena?

[Voces, al fondo alguien dice "porque siempre andan jugando en el sol"]

N.-niño: Porque se broncean [risa]

J.-niña: Porque van a la playa todos los días

I.-niña: Porque se alosean

Cristina: ¿Se a qué?

I.-niña: Se solean

Cristina: Se asolean. ¿Por qué crees tú? Tú me estabas diciendo ahorita de tu familia

Q.-niña: Porque vienen de familia

H.-niño: Porque se asolean

L.-niño: No sé

K.-niño: Porque se queman

N.-niño: Porque juegan en el sol

M.-niño: Porque van a la playa

Cristina: ¿Por qué crees que hay gente negra o morena?

P.-niño: Porque así nacieron.

ANEXO 8. Transcripción de la entrevista grupal 3

A continuación se presenta la transcripción de la tercera entrevista grupal, la cual se realizó con siete niñas y niños de quinto y sexto grados de primaria, cuyas edades oscilaron entre los 10 y los 13 años. Como se mencionó, uno de los niños es del Estado de México y estaba en El Potrero visitando a su familia materna.

TRANSCRIPCIÓN

[Al inicio de la grabación los participantes dicen su nombre y edad.]

Cristina: ¿Cómo es la gente del Potrero?

U.-niño: No sé

Y.-niña: Morena y blanca

Z.-niña: Pelo chino y pelo lacio

X.-niña: Negra, güera

V.-niño: Trabajadora

T.-niña: No sé [Al fondo {Y.-niña} dice "Otra vez, otra vez, pásame a mí"]

Cristina: ¿O no sabes? [Al fondo {Y.-niña} dice "pásame a mí"]

W.-niña: No sé [Al fondo {Y.-niña} dice "pásame a mí"]

Y.-niña: Y chaparros también y altos [Al fondo Cristina dice "tu nombre"] {Y.-niña}

Cristina: Eso. Acuérdense que pueden decir lo que ustedes quieran y lo que se les venga a la mente, ¿sí? [Interrupción, voces] Entonces, ¿qué se te viene a ti a la cabeza, a la mente cuando escuchas decir personas negras?

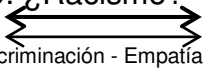
U.-niño: No sé

Y.-niña: Este, que son, que son. ¿Personas negras? [Silencio, muy bajito dice "no sé"]

Cristina: No sabe {Y.-niña}. {Z.-niña}, ¿qué se te ocurre a ti cuando te digo personas negras, qué se te viene a la cabeza?

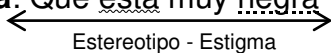
Z.-niña: Nada

X.-niña: Nada [Al fondo alguien dice: “ah yo ya sé qué, que están color”]

V.-niño: ¿Racismo?


Cristina: ¿Racismo se te ocurre?

T.-niña: Nada [risa]

W.-niña: Que está muy negra


Cristina: Mjm. ¿Qué más? ¿A ver qué iba a decir {U.-niño }?

U.-niño: Que están negras por el sol

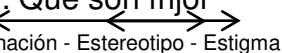
Cristina: Que están negras por el sol, dice. {Y.-niña}

Y.-niña: Que, que son, que son las personas que están ¿en África? [risa]

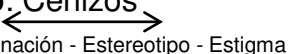
Cristina: En África. Eso, ¿qué más? {T.-niña}

T.-niña: Que se ponen, que se, este, que se quemán y se ponen negras


Cristina: Mjm. [Interrupción, voces] ¿Qué otras palabras se usan para referirse a las personas negras? [Alguien responde “Nada”]

T.-niña: Que son frijol


Cristina: Dice {T.-niña}

V.-niño: Cenizos


Cristina: Dice {nombre equivocado} ¡{V.-niño}, perdón, {V.-niño}! Ya le ando cambiando el nombre

Y.-niña: Que algunas personas le dicen así nomás por burlarse, le dicen


neg - chocolates

Discriminación - Estereotipo

Cristina: {Y.-niña}. {W.-niña}

W.-niña: Que porque se queman mucho por el sol y que ya están muy negras.

Estereotipo - Estigma

T.-niña: ¡No! No, no, no, no, no, no, no. Así no te ponen negra, si te quemas te pones

rojo [*Voces, se escucha "si pues", "te pones rojo", "negra", "te pones rojo"*] Las

personas que se queman se ponen rojo y las personas negras nacen así porque

algún familiar es así, así, algún familiar es negro y sales así.

[*Interrupción, voces*] [Grabación continúa después de la interrupción, en la cual se habla sobre la discriminación y la presencia de personas negras en la región]

Cristina: {Y.-niña}, agárrala

Y.-niña: [*risas*] Dice. Yo tengo una tía, tengo tías blancas y tías morenas y no las

Empatía

discrimino porque son lo mismo que yo

Empatía

Cristina: *Mjm.* ¿Quién más me cuenta algo? El que quiera, o la que quiera,

¿quién me va a contar algo? Nadie más quiere contarme nada. Tú, {W.-niña}.

W.-niña: Yo me estoy rascando [*risas*]

Y.-niña: A ver pues. Este, y no los discrimino porque son casi de mi sangre y

Empatía

son seres humanos que tenemos que respetarlos y hacerlo. También hay que

Empatía

valorar por su, por su color de piel, por su caminar, por su estilo, por su falta de

Empatía

hablar y también por su cuerpo [*alguien dice al fondo "a ella le dicen frijol"*]. Porque

Discriminación - Estereotipo - Estigma

algunas personas [*al fondo, alguien dice "copete de borraca"*], porque a algunas

Discriminación

personas las discriminan porque son negras, que les dicen ahí va, ahí va el negrito

Discriminación - Empatía

Estigma

o le ponen apodos así [*alguien dice al fondo "el negrito cucurumbé"*], así.

Discriminación

Estereotipo - Estigma

Y no tenemos que burlarnos. O también tenemos, o también tenemos que respetar

a las personas mayores porque algunas personas son mayores y son negras y les

Empatía ← Discriminación →
Empatía ← Discriminación - Empatía →

decimos de cosas o algunas, o algunas personas que este, o algunas personas que están discapacitadas que así que les dicen el loquito no le podemos decir así porque son personas como nosotros [*al fondo, alguien dice: "ah tú también dices loquito"*] pero yo no le digo a las personas mayores [*Interrupción voces*]

Cristina: {T.-niña} quiere, a ver, {T.-niña} [*Interrupción voces*]

T.-niña: De que a la gente grande que son morenas se les tiene que respetar

Cristina: ¿Y cuando son niños?

T.-niña: Cuando son niños también

Cristina: ¿Y a veces no se les respeta?

T.-niña: A veces no y a veces sí

Cristina: ¿Y cómo es que no se les respeta? ¿Se les dice cosas?

T.-niña: Se les dice que son negras y un montón de cosas

Cristina: ¿Y cómo se puede saber si alguien es moreno?

T.-niña: Por la piel

Cristina: ¿Y por qué más?

T.-niña: Y porque este, por sus familiares

W.-niña: No graba

Cristina: Sí está grabando

W.-niña: Y también que hay que respetar a todas las personas porque son lo mismo, porque somos lo mismo y, y no hay que decirle cosas porque están negras

Empatía ← Empatía →

o por algo, hay que respetar a todos porque somos iguales

Estigma

Empatía

Cristina: ¿Y por qué crees que hay gente que es morena o que es negra?

W.-niña: Porque así están sus familiares, a veces así está su papá, o su mamá, o sus abuelos a veces [al fondo alguien dice "{W.-niña} así está su mamá"]

Cristina: Gracias {W.-niña} [Al fondo, voces]

Y.-niña: Bueno pues yo les voy a decir una vez que iba a Huazolo vi que un iba un niño iba llorando y no tenía brazo, uno que iba así, no tenía esta mano, no tenía esta mano y la otra sí la tenía pero esta creo no la tenía y tenía así una y vi manita que iba corriendo y llorando, así, *ajá*, corriendo y llorando y después vi que venían otros gritando: el sin brazos, el sin brazos. Y todos se iban, y mi mamá, y después que se para y que se mete a su casa y la señora salió y era una señora que también estaba discapacitada porque estaba gordita y caminaba no sé, como así creo, pero no podía caminar bien ella. Y así se burlaban de él. Pero yo creo si que alguna vez le pasa algo, el niño les va a decir lo mismo, porque no es bueno porque si alguna vez, como si yo te digo, este, tú eres blanca y estás fea, y yo un día me pongo fea y tú me vas a decir lo mismo.

ANEXO 9. Representación social sobre las personas negras de acuerdo al grado escolar de los niños de el potrero

Categorías que clasifican a las «personas negras»		
1 - 2 Primaria	3 - 4 Primaria	5 - 6 Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: negros y morenos. • En segundo lugar: güeros, blancos, amarillo. • Excepcionalmente: indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prietos, negros y morenos 	<ul style="list-style-type: none"> • Negros y morenos

Figura 47. Comparación por grado escolar de las categorías que clasifican a las “personas negras”, de acuerdo con los niños de El Potrero.

Imágenes que condensan conjuntos de significados sobre las «personas negras»		
1 - 2 Primaria, y preescolar	3 - 4 Primaria	5 - 6 Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Personas: niña, niño, bebé, señor, señoras, mamá • Actividades: trabajan mucho, van a caminar. • Atributos: ricos, pobres, fuertes, grande, chiquito, mediano • Colores (pinturas): sobre todo negro y café 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: mayores • Atributos: fealdad (feos, horrible), color y color café • Colores (pinturas): sin color (a lápiz); negro y café, a veces de manera parcial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: grande • Atributos: color, piel morena • Colores (pinturas): sin color (a lápiz); café oscuro y café claro.

Figura 48. Comparación por grado escolar de las imágenes que condensan significados sobre las “personas negras”, de acuerdo con los niños de El Potrero.

Teorías sobre las «personas negras»		
1 - 2 Primaria	3 - 4 Primaria	5 - 6 Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: condición de la esencia de la persona, permanente o duradera. • De manera secundaria: condición de nacimiento, o bien, que establece un vínculo familiar. • Excepcionalmente: condición no permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: razones climáticas y condición no permanente • De manera secundaria: condición de la esencia de la persona, de nacimiento o de vínculo familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: condición no permanente • De manera secundaria: vínculo familiar, condición de la esencia de la persona. • En menor medida: razones climáticas, de nacimiento • Excepcionalmente: África

Figura 49. Comparación por grado escolar de las teorías sobre las “personas negras”, de acuerdo con los niños de El Potrero.

Actitud positiva y prejuicio		
1 - 2 Primaria	3 - 4 Primaria	5 - 6 Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: actitud positiva, la cual se expresó en autoadscripción, referencia a actividades y atributos positivos, así como en la mayoría de las pinturas. • Excepcionalmente: prejuicio, expresado en el uso de 1 estereotipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: prejuicio, expresado en estereotipos, estigmas, alusión a discriminación y uso de categorías raciales, así como en algunas de las pinturas. • De manera secundaria: actitud positiva, la cual se expresó en autoadscripción y en algunas de las pinturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoritariamente: prejuicio, expresado en estigmas, estereotipos y alusión a discriminación • De manera secundaria: actitud positiva, sólo en empatía.

Figura 50. Comparación por grado escolar de las actitudes positivas y los prejuicios hacia las “personas negras”, de acuerdo con los niños de El Potrero.