

**DISCRIMINACIÓN, SESGOS COGNITIVOS Y DERECHOS HUMANOS:
Perspectivas y debates transdisciplinarios**

Alexandra Aguilar Bellamy
Coordinadora



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**DISCRIMINACIÓN, SESGOS COGNITIVOS Y DERECHOS HUMANOS:
Perspectivas y debates transdisciplinarios**

Alexandra Aguilar Bellamy
Coordinadora



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos:
Perspectivas y debates transdisciplinarios



Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Mtro. Luis Raúl González Pérez
*Coordinador del Programa Universitario
de Derechos Humanos*

Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos: Perspectivas y debates transdisciplinarios

Alexandra Aguilar Bellamy
Coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Aguilar Bellamy, Alexandra, editor.

Título: Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos : perspectivas y debates transdisciplinarios / Alexandra Aguilar Bellamy, coordinadora.

Descripción: Primera edición. | Ciudad México : Universidad Nacional Autónoma de México, 2022.

Identificadores: LIBRUNAM 2129513 (impreso) | LIBRUNAM 2128381 (libro electrónico) | ISBN 9786073057127 (impreso) | ISBN 9786073057158 (libro electrónico).

Temas: Discriminación. | Igualdad. | Psicología cognoscitiva. | Cognición.

Clasificación: LCC HM821.D567 2022 (impreso) | LCC HM821 (libro electrónico) | DDC 305—dc23

Los contenidos de esta obra fueron analizados con software de similitudes por lo que cumplen plenamente con los estándares científicos de integridad académica. El libro fue aprobado por los comités editoriales de la Secretaría de Desarrollo Institucional y del Programa Universitario de Derechos Humanos, después de haber sido sometido a un riguroso proceso de dictaminación doble ciego con un resultado positivo, lo cual garantiza la calidad académica del libro.

Las ideas expresadas en los distintos capítulos contenidos en este libro son responsabilidad exclusiva de sus autores y no representan necesariamente la posición de la Universidad.

Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos.

Perspectivas y debates transdisciplinarios

Primera edición: 28 de febrero de 2022

D.R. © 2022, Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría de Desarrollo Institucional

Ciudad Universitaria, 8o. Piso de la Torre de Rectoría

Alcaldía de Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Programa Universitario de Derechos Humanos

Pino 88, Col. Villa Coyoacán, 04000, Ciudad de México

ISBN 978-607-30-5715-8

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Portada: *Libre de dogma*. Daniel Arzola, 2021

Formación: Rosa Alicia Castillo Jaén

Revisión: Arturo Sánchez y Gándara / S y G editores

Impreso y hecho en México / Made and printed in Mexico

Agradecimientos

Esta publicación no hubiera sido posible sin el trabajo y la colaboración de diversas personas a lo largo de su proceso de elaboración. Quisiera dar un reconocimiento especial al Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa, en su momento secretario de la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDI), por todo el apoyo recibido para realizar el Coloquio y lograr la publicación de esta obra. También quisiera agradecer al Mtro. Luis Raúl González Pérez, quien desde el inicio de su gestión como coordinador del Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH), apoyó este proyecto y facilitó la impresión del libro. La iniciativa para trabajar en torno a los sesgos cognitivos que dio origen al coloquio y a esta publicación, no hubiera sido posible sin el continuo soporte del Dr. Luis de la Barreda, anterior coordinador del PUDH, quien abrió las puertas de esta dependencia para impulsar esta propuesta de investigación. A todo el equipo del PUDH, muchas gracias por su apoyo incondicional.

El Coloquio fue un logro de diversas entidades universitarias que es importante mencionar: la Coordinación de Humanidades, en su momento, a cargo del Dr. Alberto Vital; el Instituto de Investigaciones Jurídicas a cargo del Dr. Pedro Salazar; la Facultad de Psicología bajo la dirección del Dr. Germán Palafox, así como la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes, entonces dirigida por Enrique Díaz, a todos les agradecemos su calidad humana y entusiasmo para lograr este resultado. A la Mtra. Alexandra Haas, anterior presidenta del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), mi agradecimiento por haber cobijado la idea del evento y la publicación desde un inicio.

A todos los ponentes, amigos y colegas que participaron en el Coloquio compartiendo sus experiencias, conocimientos y se animaron a pensar la discriminación y la violación a los derechos humanos desde otras perspectivas, mi gratitud infinita.

Agradezco enormemente a todo el equipo que se integró en torno al proyecto del Hub Creativo en Derechos Humanos: Paola Pedraza, Gilberto Martínez, Odet González, Claudia Sánchez, Flor Juquila Esteva, Margarita García y Zinzi Sánchez, trabajaron de forma entusiasta en la organización y ejecución logística del evento, así como en la compilación, transcripción y sistematización de las conferencias, facilitando el trabajo de los y las autoras.

Diversas personas participaron en el proceso de edición de esta publicación: Víctor Gálvez García, Emilio Domínguez y, en especial, Teresa Ramírez Vadillo, realizaron un intenso trabajo de revisión de estilo; Steffie Gómez ayudó en la traducción de las ponencias del inglés al español y Erika Sosa Acevedo hizo un excelente trabajo en el diseño de gráficas y tablas. Asimismo, agradezco el apoyo de Adriana Núñez Macías así como del editor, el Mtro. Arturo Sánchez y Gándara, quienes hicieron un extraordinario trabajo para llevar a buen puerto la publicación.

Finalmente, un especial agradecimiento a Daniel Arzola quien acuñó con gran entusiasmo la propuesta de ser el autor de la portada del libro y realizó una magnífica labor para traducir con su arte el contenido de esta obra.

Prólogo.

Sobre los sesgos cognitivos y los derechos humanos

Hace cerca de 50 años, las investigaciones realizadas por Daniel Kahneman y Amos Tversky implicaron un punto de inflexión en la presunción de que la conducta y la toma de decisiones de las personas son eminentemente racionales.

La idea de que nuestros actos se sustentan en decisiones completamente objetivas y plenamente informadas, emergió como una cuestión poco realista sobre la condición humana, poniendo en evidencia que la información parcial, así como el cúmulo de sentimientos, creencias, experiencias y conocimientos previos, influyen en la conducta y las deliberaciones de cada persona.

Las personas interpretan la realidad y con base en ello juzgan y actúan influenciadas por la información que perciben por sus sentidos y la que reciben y acumulan de su entorno, además de mecanismos que no siempre son conscientes, pero que les permiten tomar decisiones inmediatas y reaccionar a los desafíos y cuestionamientos que se les presentan. Esta respuesta, que es variable en cada persona y puede estar o no apegada a una deliberación racional, es producto de mecanismos mentales llamados sesgos cognitivos que utilizamos para simplificar y facilitar nuestros juicios y actos cotidianos.

Al margen de los debates que se han desarrollado entre especialistas sobre el significado y alcance de los sesgos cognitivos, lo cierto es que su estudio ha abierto un vasto horizonte de reflexiones y cuestionamientos sobre la forma como pensamos y nos conducimos. En particular, por lo que hace a la calidad y objetividad de nuestras decisiones, la autonomía o libertad con que las tomamos, así como la posibilidad de que las mismas se vuelvan predecibles, controlables o inducidas por otras personas. Lo anterior, resulta relevante para todos los campos de la actividad humana, incluidos aquellos que se relacionan con la forma como vivimos y con los derechos humanos vigentes.

Ante la presencia de los sesgos cognitivos, se redimensiona la percepción social sobre el cumplimiento y aplicación de la ley, al igual que sobre la impunidad y la corrupción que frecuentemente se asocia con esta. Cuando la sociedad constata que los actos que vulneran las normas no son investigados y sancionados conforme a derecho, se refuerza en las personas la tolerancia al incumplimiento de la ley, así como el cuestionamiento a la utilidad o limitación de las instituciones democráticas, incidiendo negativamente en la formación de una adecuada cultura de la legalidad. Si la ley no se cumple en lo general, y no hay consecuencias jurídicas por ello, difícilmente las personas asumirán tal cuestión como una premisa para su toma de decisiones y las acciones que se derivan.

Niveles altos de impunidad como los que se presentan en México incentivan a que los delitos y la violencia se sigan presentando en todas sus manifestaciones, en perjuicio de la sociedad, ya que las personas asumen, casi con certeza, que existe una baja

probabilidad de que la persona que comete un ilícito sea efectivamente sancionada. Mientras no se logre cambiar la percepción de que la violación a una norma no se castiga —si no que se arregla dependiendo de los recursos económicos, las relaciones o los vínculos políticos que tenga una persona— y que el cumplimiento y aplicación de la ley es algo que puede ser objeto de negociación, la corrupción seguirá existiendo como una práctica habitual y seguirá siendo considerada por las personas como la vía propicia para manipular el poder público.

En contraste, si bien un reclamo de amplios grupos de la población en México es el de abatir la inseguridad y terminar con la impunidad, ante el desencanto con las instituciones y la ley, cabe preguntarse si algún tipo de sesgo cognitivo actúa para que las personas opten por no denunciar los delitos de los que son víctimas, partiendo de que sus casos no serán investigados debidamente y, en consecuencia, no se presentarán ni sustentarán acusaciones sólidas ante los jueces. Lo anterior, contraviene el supuesto racional de que solo acudiendo ante las autoridades a buscar justicia será posible obtenerla, pero al no presentar denuncia, se mantiene la línea de conducta compartida, aceptada y justificada por muchas mexicanas y mexicanos. De no revertirse esta cuestión, y de no generar las condiciones necesarias para que el sistema de justicia sea verdaderamente operativo, aunque se cuente con el mejor diseño de un sistema de justicia, solo se abonará a la impunidad y a la injusticia.

Desde la perspectiva de los operadores jurídicos, el que existan estas percepciones e incidan en el pensamiento de las personas, también genera consecuencias no favorables para los derechos humanos y el estado de derecho. Entre abogados, fiscales y jueces, la sombra de posibles actos de corrupción que involucren a alguna de las partes, siempre está presente, ocasionando que los aspectos técnicos de un litigio apegado a derecho, a veces no sean suficientes para lograr que el resultado del caso sea satisfactorio. Lo anterior debilita la credibilidad social en el desarrollo de las actividades que requieren o presuponen que aquellos que las lleven a cabo, sean objetivos, imparciales y autónomos en el desempeño de sus funciones procurando e impartiendo justicia. Lo anterior, ocasiona un círculo vicioso, en el que las percepciones sobre la existencia de corrupción y el alejamiento de la legalidad terminan —en la práctica— evitando que tales cuestiones puedan ser enfrentadas de manera efectiva.

La lejanía de las personas respecto de las instituciones genera desconfianza y causa que se cuestione su utilidad y propósito, así como el de las propias leyes. Lo anterior ocasiona, entre otras cosas, que la mayoría de las personas asuma que la actuación de las autoridades no siempre será correcta ni que esta se sustente en el estado de derecho, dando lugar a la descalificación o a la duda de sus determinaciones y de la información pública que se genera. Esta duda genera incertidumbre y propicia que, lejos de analizarse los datos duros y de tomar decisiones con base en ellos, exista un desprecio por esa información y mejor se valide aquella proporcionada por líderes políticos o sociales, independientemente de que esta no sea verificable o esté en franca contradicción con la realidad cotidiana. En una época donde las nuevas tecnologías han hecho que la información sea más accesible y disponible que nunca, estas premisas hacen que se dejen de lado acervos, registros, informes y toda clase de materiales con

datos objetivos y verificables para optar por dichos, pareceres y creencias, generando un entorno idóneo para la proliferación de noticias falsas y la desinformación que ellas conllevan.

Otro aspecto que asumen muchas personas y que desafortunadamente también se ha visto vinculado al desprecio por las normas e instituciones, es aquel que hace que los derechos humanos sean vistos como meras construcciones teóricas o doctrinales, propias de ámbitos académicos o declaraciones políticas e ideológicas, sin un reflejo objetivo y concreto en la realidad de las personas. Lo anterior, ocasiona que la ciudadanía no se identifique con una cultura de respeto, promoción y vigencia de los derechos humanos y los considere como algo que incumbe a las autoridades. Al asumir esta falsa premisa, se deja de lado que el respeto y cumplimiento de la ley, así como el reconocimiento de una dignidad común que hace que reconozcamos en el otro a una persona con igualdad de derechos, potestades y capacidades, son cuestiones que inician en cada miembro de la sociedad y en la que subyace la clave para evitar la violencia, fortalecer la legalidad y abrir la puerta a la verdadera tolerancia, la inclusión y el pluralismo.

Si bien es claro que el deber primordial de respetar y hacer vigentes los derechos humanos es una cuestión que efectivamente compete al Estado, también lo es que la ilegalidad y las prácticas que vulneran los derechos y la dignidad de las personas como lo son la discriminación, la violencia o la intolerancia, se actualizan y se expresan en las acciones cotidianas de las personas. Por ello, es preciso que cotidianamente, la sociedad interiorice y fortalezca su vínculo con los derechos humanos y la institucionalidad democrática, de tal manera en que se logren abatir y prevenir patrones de conducta y prácticas culturales que promueven la violencia y la vulneración de derechos, sentando así las bases del respeto, la convivencia pacífica y la legalidad.

Es claro que los sesgos cognitivos forman parte de nuestra naturaleza humana, sin embargo, no es tan aventurado advertir que sus efectos y consecuencias pueden llegar a tener una incidencia positiva en el ámbito de los derechos humanos si las premisas conforme a las que operan, lejos de propiciar estigmatizaciones y prejuicios discriminatorios, propician el reconocimiento y el respeto a la legalidad y la dignidad humana. Si se lograra fortalecer en la sociedad la noción de que el cumplimiento de la ley es más benéfico que su incumplimiento; que a la par de que se exijan los derechos de cada persona se requiere que las mismas cumplan con sus obligaciones; que no puede ser objeto de valoración positiva o reconocimiento social, el poder, ingenio o habilidad que tenga una persona para violar la ley o incumplir con sus obligaciones sin enfrentar las consecuencias; y que la sanción a una persona que transgrede una norma, no depende de su poder, posición económica o condición social, entonces se habrán dado pasos muy sólidos en la consecución de esa meta.

De ahí, la relevancia y utilidad de la obra que presenta la maestra Alexandra Aguilar Bellamy, que además de dejar constancia sobre la realización de un trascendente evento académico, se perfila como una obra pionera dentro de la literatura jurídica mexicana sobre el vínculo existente entre los sesgos cognitivos y los derechos humanos, en particular, por lo que hace a la discriminación. Desde una perspectiva

multidisciplinaria, el texto aborda temáticas concretas y vigentes como la heterofobia, el racismo, así como los múltiples campos y formas en que se expresa y actualiza la discriminación. Tomando como eje los sesgos cognitivos y el enfoque de derechos humanos, se analizan casos y se revisan experiencias, que no solo aluden a los distintos tipos y modalidades de discriminación que sufren poblaciones en condiciones de vulnerabilidad que ven sus derechos violentados, sino que también nos refieren a acciones que se han emprendido para evidenciar estos problemas, intentar remediarlos y prevenir que se repitan.

Desde hace algunos años, la maestra Aguilar Bellamy emprendió un trabajo de estudio, análisis y reflexión sobre los sesgos cognitivos, un tema que en nuestro país no se ha abordado con la profundidad e intensidad que ameritaría. Buena parte de esas investigaciones se han llevado a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México y, en específico, en el Programa Universitario de Derechos Humanos, el cual acompaña la publicación de este libro como un testimonio de esos trabajos, que confío abrirá las puertas a otras investigaciones por venir.

Luis Raúl González Pérez
Coordinador del Programa Universitario
de Derechos Humanos de la UNAM

Introducción

Alexandra Aguilar Bellamy¹

En noviembre de 2018, con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Institucional, el Programa Universitario de Derechos Humanos, la Coordinación de Humanidades, el Instituto de Investigaciones Jurídicas, la Facultad de Psicología y el Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación (Conapred), se llevó a cabo el Primer Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos.

El coloquio fue un evento paradigmático gracias a la participación de un grupo de extraordinarios ponentes que respondieron a la invitación de aproximarse a una categoría analítica poco utilizada en el ámbito académico y el discurso público en México: los sesgos cognitivos. A partir de este reto, los autores aportaron sus ideas, trayectorias de vida, experiencias y aproximaciones teóricas, en un ejercicio reflexivo y académico al discutir y abordar los sesgos cognitivos en sus propios temas de interés.

Este foro internacional logró generar espacios orgánicos y transdisciplinarios, donde las voces y las narrativas construidas desde la academia, la sociedad civil, el activismo social, la creación artística, literaria y cinematográfica tuvieron la oportunidad de encontrarse, debatirse y generar reflexiones colectivas. Aunque para algunos ponentes los términos acuñados por la psicología conductual y las neurociencias sociales resultan ajenos o limitados, los trabajos aquí presentados son interesantes por el genuino interés de explorar desde nuevas miradas categorías que ya han sido discutidas ampliamente, como son la discriminación y el racismo. No obstante, en algunos de los textos se introduce, además, la categoría de sesgos cognitivos como un nuevo elemento que aporte una pieza del rompecabezas para entender la discriminación sistémica, así como las recurrentes violaciones a los derechos humanos que se presentan en México y otras partes del mundo.

ANTECEDENTES

El proyecto de investigación que dio lugar al Primer Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos empezó sus actividades en 2017 en el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH) de la UNAM, encabezado en ese momento por el Dr. Luis de la Barrera Solórzano. No obstante, las inquietudes que antecedieron el surgimiento del proyecto se remontan al otoño de 2014, durante mi estancia en la Universidad de Harvard.

A finales del mes de septiembre de ese año se difundió rápidamente la noticia sobre la desaparición y matanza de los estudiantes de Ayotzinapa. Conforme iba surgiendo información, claramente se constataba que habían sido acciones llevadas a cabo desde la estructura policial y de autoridad del municipio de Iguala, encubierta a su vez por funcionarios del nivel federal. El caso de Ayotzinapa resultó icónico por tratarse de estudiantes normalistas de una escuela rural en una de las regiones más marginadas del estado de Guerrero. Como escuela normalista, cumplía el papel histórico indispensable

de formar jóvenes maestros para las escuelas públicas de la región, así como darles oportunidades de movilidad social e institucional a sus estudiantes. Si bien las características del caso Ayotzinapa lo hicieron emblemático, desde hace años se reportan casos de desaparición y asesinato masivo de personas, violaciones sistemáticas de derechos humanos en diversas partes del país, tráfico y trata de personas, secuestros y extorsiones, entre otros crímenes de lesa humanidad.

Los casos han sido constantes y cada vez más numerosos. Aún están en la memoria colectiva los feminicidios de Juárez, que desde 1993 aparecieron en los medios públicos; también están presentes las fosas en San Fernando, Tamaulipas, con casi 200 cuerpos humanos encontrados en 2011, así como los secuestros y asesinatos perpetuados durante ese mismo año que dieron vida al *Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad* encabezado por Javier Sicilia, padres de desaparecidos a lo largo del país y organizaciones ciudadanas preocupadas por la seguridad. En 2013, en La Barca, Jalisco, se exhumaron decenas de cuerpos sin vida, y en el estado de Guerrero se encontraron, y aún se encuentran de forma recurrente, cuerpos torturados, mutilados o incinerados. Cada caso ha acaparado la atención del público y de los medios de comunicación; sin embargo, el tiempo diluye la indignación y la movilización social, a excepción del trabajo sin descanso de algunas pocas personas, familiares u organizaciones que —en pocas ocasiones— han logrado hacer justicia.

El caso Ayotzinapa aglutinó el dolor, el hartazgo y la frustración de toda la sociedad; también abrió interrogantes sobre la enorme resignación que como sociedad hemos desarrollado ante la violencia y la acumulación de muertos como de desaparecidos. Cuando lo propio y lo cotidiano se ven desde la lejanía siempre surgen reflexiones y cuestionamientos desde otro lugar. Observar los acontecimientos de Ayotzinapa a la distancia, me llevó a buscar explicaciones y nuevas aproximaciones para entender el *entumecimiento social*, este fenómeno de no actuar ni reaccionar a hechos de violencia y desapariciones sistemáticas de personas, en un afán de proteger el yo sensible que busca seguir viviendo en una realidad desgarradora que nuestra mente racional no logra procesar. ¿Puede verse este entumecimiento social como una virtud, una característica, una reacción de sobrevivencia de una sociedad amenazada por el miedo? La falta de acción pública ante el homicidio de estos jóvenes ¿es una omisión voluntaria de grupos de poder que ponen en marcha una estrategia de depuración y reacomodo? ¿Cómo entender la indiferencia y la falta de empatía de diversos sectores de la sociedad ante los desaparecidos o los cuerpos que yacen sin vida en cientos de fosas a lo largo del país?

Ante un panorama desolador de descomposición de la vida pública y el tejido social, estas preguntas marcaron un punto de partida para realizar nuevas exploraciones y ubicarse en distintas perspectivas para entender los problemas sistémicos e imbricados que afectan a la sociedad mexicana. La tarea implicaba tomar cierta distancia de las aproximaciones disciplinarias y, en especial, penetrar de forma más profunda sin dejarse limitar por categorías y definiciones tradicionales.

En ámbitos académicos y políticos había una creciente atención e interés por abordar la realidad social desde lo complejo y lo multidimensional. Sin embargo,

aproximaciones teóricas y conceptuales desde la sociología, la antropología o la ciencia política que han buscado explicar problemas sistémicos como la desigualdad, la discriminación y el racismo, desde mi perspectiva, han tenido dificultades para explicar no solo su recurrencia en sociedades democráticas cada vez más educadas, diversas y plurales, sino también la perpetua discriminación institucionalizada a través de estructuras de autoridad, normas, narrativas públicas y mensajes mediáticos que ostentan valores de democracia, justicia e igualdad.

Frente a esta disyuntiva, los acercamientos teóricos y experimentales que académicos en la Universidad de Harvard y otras universidades en los Estados Unidos, que incorporan el papel de los sesgos cognitivos para entender el racismo sistémico en la sociedad norteamericana, resultaron esclarecedores. También aportaban indicios para empezar a responder algunas de las preguntas sobre el comportamiento de una sociedad como la mexicana, inmovilizada ante el crimen y la violencia, donde la posible presencia de sesgos discriminatorios —conscientes e inconscientes— pudieran dar una explicación de los sistemas de justificación presentes en amplios sectores de la población frente a las muertes y las desapariciones.

LOS SESGOS COGNITIVOS

Debemos en gran parte al trabajo de los psicólogos Daniel Kahneman y Amos Tversky la forma en que actualmente se abordan los sesgos cognitivos. Investigadores de origen israelita, desde la década de los setenta del siglo pasado iniciaron el estudio sobre el papel que tienen los elementos heurísticos en la toma de decisiones. Los elementos heurísticos son atajos o reglas mentales que permiten simplificar la información que percibe nuestro cerebro y, por lo tanto, nos ayudan a clasificar y discriminar las elecciones que tenemos al tomar decisiones cotidianamente. La mayoría de las veces la heurística es una gran aliada para tomar decisiones rápidas; no obstante, en ocasiones nuestro cerebro puede hacer simplificaciones o generar errores que nos pueden llevar a tomar decisiones incorrectas (Kahneman, 2011).²

Kahneman y Tversky (1981) nombraron a estos errores “sesgos cognitivos” (*biases*). Los errores o sesgos pueden ser resultado de diferentes trampas, especialmente porque nuestro cerebro siempre quiere generar una “coherencia” cognitiva. Esta coherencia es el proceso a través del cual el cerebro busca información entre los archivos que están alojados en nuestro disco duro para dar una explicación de la realidad que tenga sentido y nos permita actuar. Un ejemplo de esto es la reacción que tenemos ante una persona que tiene una bata blanca. Nuestro cerebro rápidamente asocia e interpreta que una persona que lleva una bata blanca es probablemente un médico, porque desde que somos pequeños hemos observado que los médicos llevan bata blanca. Sin embargo, las actividades relacionadas con una bata blanca pueden ser diversas (carnicero, limpieza, esteticista). Si moldeamos nuestro comportamiento y nuestras decisiones a partir de la coherencia cognitiva en torno a la persona que lleva la bata blanca esto podría tener consecuencias inesperadas.

Después de años de investigación, Kahneman y Tversky observaron que la mayoría de las veces las personas tomamos decisiones a partir de elementos heurísticos basados en imágenes, impresiones, intuiciones y emociones que se encuentran almacenados en nuestro cerebro, en lo que hoy conocemos como sistema 1. El sistema 1 se refiere al conjunto de reacciones y procesos que se articulan en diferentes áreas de nuestro cerebro para responder rápida y automáticamente al entorno, especialmente ante situaciones que nos ponen en riesgo. El sistema 1 ha sido un mecanismo altamente efectivo evolutivamente, ya que, al acumular y desechar información, permitió la sobrevivencia de nuestra especie (Decety y Wheatley, 2015).³ Sin embargo, la referencia constante a elementos heurísticos —que por su naturaleza son automáticos y poco reflexivos— asociados a la memoria emocional, pueden resultar en que una persona realice juicios equivocados sobre otra (Kahneman, 2011).

Evidentemente, los seres humanos no respondemos todo el tiempo mediante el sistema 1. En muchas ocasiones, cuando el sistema 1 no puede resolver los problemas que se le presentan, el cerebro pone en acción el sistema 2. El sistema 2 articula otras regiones del cerebro que realizan trabajos reflexivos que requieren pensamiento analítico y lógico-matemático, lo cual requiere mayor tiempo y deliberación. Por lo general, el sistema 2 entra en acción cuando el sistema 1 se ve en dificultades para resolver el reto que se le presenta. Hoy sabemos que los sesgos cognitivos son materia prima del sistema 1 y participan en la forma en que, con rapidez, diferenciamos a personas que se parecen a nosotros y las que no. El sistema 1 tiene la capacidad de llevar a cabo un proceso de discriminación rápido que le permite situarse frente al otro y determinar si es parte de nuestro clan.

Históricamente, los seres humanos hemos activado diferentes mecanismos para responder a personas que no son parte de nuestro grupo. Según el neurobiólogo de origen francés Jean Decety (2015), las neuronas en el cerebro humano trabajan intensamente para codificar las decisiones del otro, así como sus intenciones. Por eso, en un primer encuentro entre personas, la mente hace una lectura rápida y determina si la otra persona es amigable o no y si es seguro acercarse a ella. Sin embargo, para entablar una relación más allá de ese primer encuentro se requiere de la activación de procesos cognitivos más complejos que son los que desarrollan las actitudes prosociales, abren la oportunidad para el aprendizaje y permiten tomar perspectiva. La toma de perspectiva es un elemento de suma importancia porque da paso a capacidades cognitivas superiores relacionadas con la empatía y la justicia (Decety y Yoder, 2017).⁴

No obstante, los sesgos cognitivos que resultan de los elementos heurísticos alojados en nuestra mente pueden ser precursores de la construcción de categorizaciones mentales que elaboramos en torno a grupos de personas que nos son ajenos y se pueden convertir en estereotipos. Los estereotipos son la creencia de que una persona comparte características y atributos similares a todos los demás miembros de ese grupo. Cuando la mente de una persona asocia elementos negativos a un grupo estereotipado, esto impide la toma de perspectiva y, por ende, la posibilidad de construir relaciones prosociales y empáticas. Lo anterior incluso puede llevar a las

personas a justificar la violencia hacia las otras personas o a minimizar la violación de los derechos humanos que estas puedan sufrir.

Aún hace falta mucha investigación que nos permita identificar la relación causal entre los sesgos cognitivos y la violación de los derechos humanos. Sin embargo, ya contamos con un cuerpo de conocimiento importante que se ha desarrollado en torno a los sesgos cognitivos y fenómenos como el racismo y la discriminación. Estas investigaciones señalan claramente que los sesgos cognitivos son precursores de decisiones que pueden no solo generar desigualdad sistémica, sino modificar las consideraciones que una persona tiene de otra, debilitando su sentido moral y ético, asumiendo actitudes que pueden justificar la violencia o, por lo menos, hacer que una persona mantenga una actitud pasiva ante ella.

§

Esta publicación reúne los textos de los artistas, activistas, escritores, especialistas, investigadores y funcionarios que participaron en el Coloquio sobre Sesgos Cognitivos, Discriminación y Derechos Humanos. Es un testimonio de la diversidad de voces, enfoques y acercamientos a los sesgos cognitivos, la discriminación, el racismo y los derechos humanos. Desde sus distintas especialidades, cada autor hace aportaciones para entender las distintas violencias que son resultado de la discriminación y la persistencia de la desigualdad en nuestras sociedades latino-americanas. Los textos aquí reunidos también se convierten en una ventana a las perspectivas de sus autores, quienes asumen el riesgo de explorar, por medio de investigaciones, ensayos, testimonios y expresiones artísticas, el entendimiento de la mente humana en las decisiones que tomamos todos los días y en el entramado y complejo espacio social que compartimos.

Este libro está estructurado de acuerdo con los módulos temáticos que se presentaron durante el coloquio, aquí convertidos en secciones distribuidas en tres partes con contenidos teóricos y otros testimoniales.

La primera parte de esta obra se titula “Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos” e inicia con la sección “Sesgos cognitivos, heterofobia y discriminación” cuyo primer texto corresponde al académico Germán Palafox Palafox, quien nos introduce en la comprensión de los sesgos cognitivos como mecanismos evolutivos, eficientes y selectivos que nos ayudan a solucionar los retos de la mente al tomar decisiones. No obstante, en situaciones de condicionamiento, estrés o falta de tiempo, el cerebro puede generar efectos diversos (efecto halo) o errores (fundamental o atribución) que pueden resultar en la construcción de estereotipos negativos y actitudes discriminatorias hacia los otros. Si bien existen instrumentos como la Prueba de Asociación Implícita (IAT, por sus siglas en inglés), que ha intentado identificar y medir los sesgos presentes en las personas, para el psicólogo mexicano la mejor forma de contrarrestar la discriminación y sus comportamientos asociados es formando hábitos mentales y conductuales positivos.

La validación social e histórica de los sesgos y los prejuicios es uno de los ámbitos más difíciles de abordar dado que forman parte de la cultura colectiva e institucional de

una sociedad. Las conductas y los comportamientos socioculturales basados en estigmatizaciones y en la exclusión de grupos que se consideran ajenos o inferiores, se van imbricando y normalizando a lo largo de la historia, construyendo diversas narrativas sociales e institucionales que resultan difíciles de identificar. En el segundo texto de esta sección, Olivia Gall, investigadora del CEIICH, se pregunta si la heterofobia es la causante de las violaciones a los derechos humanos. Para responder se remite a las primeras interacciones entre los humanos, los procesos de significación y las formas culturales que emergieron como parte de la diferenciación entre grupos. Esta diferenciación, plantea Gall, busca mantener o reafirmar nuestros valores, costumbres o modos de pensar ante el otro grupo, lo que en ocasiones lleva a inferiorizar lo diferente y a construir una idea de que existen algunas realidades mejores que otras. De esta forma se generan estructuras de poder que definen las relaciones entre unos grupos y otros, relaciones que se reafirman histórica e institucionalmente cuando los gobiernos acentúan percepciones estereotipadas hacia ciertas poblaciones.

A continuación, el filósofo y académico Mathias Risse realiza un excelente recorrido para encontrar la intersección que existe entre la discriminación, los sesgos cognitivos y la violación de los derechos humanos. Para ayudarnos a entender estas conexiones, Risse introduce el término “discriminación peyorativa” (e.g., mantener relaciones opresivas) como una categoría que permita diferenciarla de la “discriminación positiva” (e.g., acciones afirmativas). La eliminación de la discriminación es una prioridad plasmada en los primeros dos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; sin embargo, Risse reconoce que estamos lejos de cumplir con esta visión idealista porque los seres humanos arrastramos elementos heurísticos que están grabados en nuestro cerebro y favorecen continuamente a los miembros de nuestro grupo sobre otros. Para el filósofo alemán, la moralidad humana se desarrolló gracias a este mecanismo diferenciador, asegurando así la pertenencia a la tribu y, por ende, nuestra sobrevivencia. No obstante, ante la diversificación y el crecimiento de las comunidades humanas, los elementos heurísticos acumulados en el formato *nosotros vs. ellos* tendieron a generar inexactitudes de percepción y generaron sesgos. Para Risse, el problema de los sesgos en el ámbito de la moral es que ciegan a las personas (*moral blind spots*) y estas no logran darse cuenta de que sus valores están moralmente vinculados (*bounded ethicality*) con su grupo de pertenencia. Estas fallas éticas pueden tener como resultado actos de discriminación peyorativa, omisión frente a violaciones de derechos y un trato desigual (*ethical fading*). Así, en su texto, Mathias Risse nos invita a hacer un trabajo de introspección y cuestionamiento abierto, tanto en el ámbito personal como dentro de nuestras organizaciones, y a explorar hasta qué punto nuestros sesgos están determinando nuestra forma de reflexionar y actuar ante la realidad social.

En el último texto de esta sección, Luis de la Barreda aborda el concepto de heterofobia —entendida esta como fobia a los distintos— y aborda la importancia de incorporarla al estudio de las bases cognitivas y socioculturales de la discriminación. Para el autor, la heterofobia funcionó como un elemento de pertenencia y construcción de la identidad colectiva al discriminar a los miembros de otras tribus. Sin embargo, la

consolidación de los derechos humanos y el concepto de la dignidad humana a finales del siglo XVIII, rompe con la concepción prevaleciente de lo diferente como algo negativo, dando inicio a un largo periodo de discernimiento sobre los atributos de las personas sujetas de estos derechos. A pesar del reconocimiento universal de los derechos humanos, para Luis de la Barreda, las actitudes discriminatorias contra los migrantes y las personas de la diversidad sexual, revelan la persistencia de comportamientos heterofóbicos y subraya la necesidad de explorar el papel que tienen los sesgos cognitivos en estas actitudes.

La segunda sección de la primera parte, “Racismo y discriminación en las Américas”, integra los trabajos de cinco ponentes procedentes de diferentes latitudes del continente americano, que juntos se convierten en un crudo recuento del dolor y el sufrimiento de los pueblos indígenas y afroestizos ante la explotación, la discriminación y los actos racistas heredados del colonialismo.

Daniel Lima, académico, artista visual y activista brasileño, en su texto “Brasil #1”, hace un análisis sociológico de los valores, los símbolos, las esferas de poder y las instituciones imbricados en la historia de Brasil que han dado como resultado un país que encabeza la lista de indicadores globales asociados con la pobreza, la corrupción y la desigualdad en América Latina. Lima nos comparte la visión de una sociedad que se niega a sí misma como nación al ser erigida sobre el esclavismo y la “animalización” de los humanos no europeos. De esta forma, la discriminación se convierte en un modo de vida entre los grupos sociales que se legitima a través de las instituciones que ordenan el Estado —la religión y la ley—, asegurando a cada cual su lugar y ejerciendo el control social por medio del consumismo. Daniel Lima se distancia de las investigaciones cognitivas que desde su perspectiva buscan manipular y controlar la movilización social para mantener el privilegio de la población blanca. El sociólogo brasileño apuesta por recuperar la riqueza cultural y la diversidad biológica de Brasil para que la sociedad brasileña avance hacia el futuro.

La historia de explotación y sobrevivencia de los amerindios canadienses nos recuerda la de los pueblos indígenas en América Latina. Pero, a diferencia de los pueblos del sur, que lograron refugiarse en cuevas y montañas —permitiéndoles mantener su cohesión étnica, su lengua y su cultura—, los pueblos indios en Canadá sufrieron los embates devastadores de una política explícita de Estado para exterminarlos a través de políticas de asimilación a la identidad canadiense. En su colaboración, Karine Duhamel observa la importancia metodológica de recuperar las diversas formas epistemológicas en la cosmovisión indígena para revertir la intencionalidad del Estado canadiense de borrar la historia de los pueblos. La curadora del Museo Canadiense de Derechos Humanos relata la historia de la usurpación del nombre *Kanata*, que en su acepción original significa “aldea o pueblo”, por el de Canadá, en el intento de borrar su origen indígena. En este mismo sentido, los colonos europeos fueron borrando las historias de origen amerindias y desarrollando estrategias de desplazamiento territorial y genocidio cultural. Karine Duhamel, descendiente del pueblo amerindio *anishinaabe*, relata el caso del Sistema de Internados Escolares Indios (IRSS, por sus siglas en inglés), que separó a miles de niños,

niñas y jóvenes de sus familias para ser reeducados en escuelas religiosas bajo la consigna “mata a un indio para salvar a un niño”. La historiadora amerindia traza una correlación directa entre la experiencia sufrida en los internados y los problemas actuales de pobreza, alcoholismo, violencia y depresión que enfrentan especialmente las mujeres. Para ayudar a rescatar el propósito histórico de los pueblos originarios, Karine Duhamel subraya la importancia de sustituir las narrativas y los sesgos racistas por discursos de sanación y fortalecimiento basados en sus mitos de origen.

La población afroestizada en México ha sido históricamente negada y discriminada por su tono de piel, pero también por los orígenes de su presencia en el continente americano, que se remontan al tráfico de esclavos. La antropóloga e historiadora Gabriela Iturralde nos presenta algunos de los principales estereotipos y prejuicios construidos históricamente respecto a la población afroestizada. En primer lugar, cuestiona los datos sobre el número de personas negras esclavizadas que llegaron a las costas de la Nueva España y reconoce que la historia oficial, al igual que los casos de los amerindios en Canadá y la población negra en Brasil, ha borrado las historias y la participación de las personas afrodescendientes en la construcción de los Estados nacionales. En segundo lugar, la autora aborda los estereotipos largamente utilizados para hacer referencia a las personas afrodescendientes, que van desde considerarlos inferiores o menos inteligentes hasta resaltar sus características físicas y sexuales. Finalmente, la investigadora considera que el problema más grave del racismo es no reconocerlo ni enfrentarlo mediante políticas educativas y la revisión historiográfica que permita disolver prejuicios y concepciones equivocadas.

El cuarto texto de esta sección está escrito por Zósimo Hernández, quien sostiene que los pueblos indígenas siguen siendo presa del lenguaje colonizador y un sistema discriminatorio que ha moldeado la vida social e institucional en México, causando exclusión social, pobreza y marginación a la población indígena. Para el consultor nahua, el principal problema que ha mantenido a los pueblos indígenas al margen del desarrollo ha sido la falta de reconocimiento de sus derechos colectivos, suplantado en cambio por las prerrogativas jurídico-legales de los derechos humanos que individualizan los derechos y anulan las capacidades de los pueblos de defender su territorio y su desarrollo. Zósimo Hernández considera que el Estado debe ser garante de una transformación estructural que reconozca el papel de los pueblos indígenas como naciones originarias y que impulse las políticas públicas necesarias para erradicar la discriminación institucional.

La construcción histórica de los sesgos también se basa en el miedo y la ignorancia sobre el otro. En el último texto de esta sección, Rebeca Barriga realiza un recorrido histórico y lingüístico por las políticas que han terminado por diezmar las lenguas indígenas de México, desde la Colonia hasta nuestros días. Para la autora, el temor al indio creó un sesgo profundo en la psique del mexicano y, por lo tanto, el proyecto de Estado nacional “no podía crecer en medio de la diversidad lingüística y cultural”. Barriga nos relata su participación en diferentes proyectos que en su trasfondo han colonizado las lenguas indígenas: tal es el caso del Método IISEO y las escuelas interculturales bilingües. Así, la lingüista hace una crítica frontal a todas las políticas

educativas que, por hecho u omisión, han puesto en práctica programas y estrategias lingüísticas cuyo resultado ha fomentado la pérdida de las lenguas maternas en nuestro país.

§

Un tema de especial atención en años recientes es el papel que juegan los sesgos cognitivos en la toma de decisiones de líderes y servidores públicos en ámbitos clave como son la educación o el sistema de justicia. Diversos estudios apuntan a que los sesgos implícitos en jueces, maestros y diseñadores de políticas públicas pueden dar como resultado decisiones injustas que incrementan o perpetúan la desigualdad (Rachlinski, 2017).⁵ Existen esfuerzos importantes por hacer cada vez más visibles y por crear conciencia sobre los sesgos sistémicos relacionados con el género, la adscripción étnica, la edad y la nacionalidad, entre otros. El diseño de la política pública es el espacio donde se disputan visiones epistemológicas e ideológicas sobre la realidad social, y es también una poderosa herramienta para articular medios y fines. No obstante, la política pública está lejos de ser imparcial, objetiva o estar libre de sesgos o valoraciones que surgen de estereotipos y preconcepciones de los sujetos sociales.

Por lo anterior, la segunda parte de esta compilación se titula “El abordaje de la discriminación y los sesgos cognitivos desde la esfera pública” y da inicio con la tercera sección “Discriminación y sesgos cognitivos en el diseño de políticas públicas”. Esta sección comprende cuatro trabajos que buscan, por un lado, evidenciar la presencia de sesgos discriminatorios en los elementos normativos y operativos de las instituciones, así como en las personas que diseñan las políticas públicas; por otro lado, abordan la capacidad transformadora que estas mismas políticas públicas pueden tener para visibilizar y transformar los comportamientos sociales basados en sesgos discriminatorios, ya sea de género, adscripción étnica o condición social.

En su texto, André Lázaro centra su análisis en la discriminación sistémica contra la población negra en la sociedad brasileña resultado del esclavismo y hace un llamado a defender políticas de acción afirmativa que hagan posible disminuir las brechas históricas de desigualdad. Lázaro cuestiona fuertemente el mito de la *democracia racial* construido para promover una visión de integración racial que aminora la brutal explotación sufrida por la población afrobrasileña. Los cambios constitucionales de 1988 y el triunfo del presidente Lula da Silva en 2003 abrieron una nueva etapa para enfrentar el racismo histórico, dar reconocimiento y generar oportunidades de movilidad social para la población negra, gracias a las políticas de acción afirmativa que facilitaron su acceso a instituciones de educación superior y puestos públicos. En un entorno político complejo, marcado por la actual administración del presidente Bolsonaro, André Lázaro invita a defender las políticas públicas que han combatido el racismo, transformando y fortaleciendo a poblaciones discriminadas.

Por su lado, Alexandra Haas nos relata su experiencia al frente del Consejo Nacional contra la Discriminación (Conapred) y las dificultades para que las diferentes instituciones públicas acaben con la normalización de la discriminación jurídica, social e institucional hacia grupos de personas en condiciones de vulnerabilidad. Usando

como ejemplo el caso de las trabajadoras domésticas, Haas considera que entre las acciones más efectivas para erradicar la discriminación están las de generar información estadística que identifique las brechas de exclusión y desigualdad, crear políticas públicas basadas en la inclusión y la diversidad, y promover la movilización multiactoral. Adicionalmente, propone identificar y dar a conocer los sesgos discriminatorios en la población y compararlos con la realidad que viven personas discriminadas para ayudar a que la sociedad rompa con los prejuicios que observan la cultura como uno de los elementos que pone en desventaja a las personas.

Los seres humanos nos enfrentamos cada vez más al uso de la inteligencia artificial y el uso del *big data* para tomar decisiones. Esto plantea nuevos retos en la esfera pública y productiva, así como en el estudio de los sesgos cognitivos. En su texto, Alejandro Noriega analiza los retos y las oportunidades que plantean los sesgos algorítmicos (*machine biases*) para predecir comportamientos o decisiones de política pública. En ocasiones, los algoritmos pueden discriminar por dos razones: reproducen los sesgos de la persona que los ha programado o su información muestral es incompleta, lo que a su vez refleja un sesgo de selectividad. Puesto que en el futuro será cada vez más necesario tomar decisiones por medios automatizados, para el investigador del MIT la inclusión de criterios de equidad en los algoritmos puede ayudar a neutralizar los sesgos discriminatorios de los tomadores de decisiones y a generar una distribución más justa de recursos entre la población.

En el último texto de esta sección la psicóloga Beatriz Slooten introduce algunas perspectivas desde la psicología para entender el papel de los sesgos cognitivos en las desigualdades sistémicas. El interés de la investigadora se enfoca en comprender los sesgos presentes en las personas y en cómo utilizar el diseño de políticas públicas para impulsar cambios en el comportamiento de una población. Slooten narra el surgimiento de la economía del comportamiento (EC) y nos presenta algunos casos prácticos de cómo esta puede ayudar a cambiar prácticas arraigadas que generan desigualdad, en especial, la de género. Mediante ejemplos claros, la investigadora costarricense nos comparte herramientas para identificar sesgos de género y nos propone estrategias innovadoras que permitan neutralizarlos para avanzar hacia una cultura de equidad en espacios laborales, educativos y familiares.

La educación es uno de los sectores estratégicos para el desarrollo de un país y es también un ámbito donde se muestran las desigualdades históricas que afectan principalmente a grupos de población que son discriminados sistemáticamente. Una educación de calidad permite a las nuevas generaciones adquirir las competencias que requieren para su vida profesional, identificar su potencial y crearse oportunidades de desarrollo. La cuarta sección de este volumen, “Discriminación y sesgos cognitivos en la educación”, recupera las reflexiones de cuatro especialistas en temas de educación que abordan, desde diferentes perspectivas, la importancia de reconocer la presencia de sesgos dentro del sistema educativo, en las aulas y fuera de ellas, y de generar políticas focales que permitan superar la discriminación sistémica y las dinámicas de exclusión de ciertos grupos.

Priscila Cruz, directora ejecutiva de Todos pela Educação en São Paulo, alerta en su texto sobre la ofensiva del gobierno del presidente Bolsonaro en Brasil contra el proyecto de una educación libertaria y de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes de su país. Brasil, al igual que México, presenta resultados poco alentadores en las evaluaciones educativas, y resultan alarmantes en grupos discriminados históricamente, como es el caso de las mujeres y la población negra. Para Priscila Cruz la llegada del presidente Bolsonaro al poder ha significado un revés al proyecto educativo inclusivo. La autora hace un llamado a estar atentos a estos cambios de dirección en toda la región latinoamericana y a seguir defendiendo los principios de una educación que promueva el pensamiento crítico y la creación de políticas públicas redistributivas que aseguren la inclusión social y la democracia.

María Luisa Parra, investigadora y profesora de la Universidad de Harvard, nos comparte su experiencia al frente del departamento de español en esta institución y en la enseñanza de esta lengua en un entorno estudiantil culturalmente diverso. Parra comparte cinco “lecciones” sobre los sesgos de profesores e instituciones que interrumpen el proceso de aprendizaje del español porque no toman en cuenta la diversidad cultural de la población latina, sus orígenes ni las distintas variantes de nuestro idioma. En su texto, la autora busca resignificar las nociones de frontera, identidad, nación y lengua, y propone incorporarlos en el proceso pedagógico para crear un sistema de educación más inclusivo, transcultural y diverso.

El sistema educativo en México se construyó a partir de políticas sustentadas en las ideas de José Vasconcelos, secretario de Educación Pública después de la Revolución, quien consideraba que la castellanización y el mestizaje ayudarían a que la nación avanzara hacia el futuro. Sylvia Schmelkes, vicerrectora académica de la Universidad Iberoamericana y ex consejera de la Junta de Gobierno del INEE, hace una fuerte crítica al sistema educativo nacional, que, bajo las premisas vasconcelistas, ha excluido a las poblaciones indígenas y les ha impuesto métodos educativos bilingües que han relegado la lengua materna de los pueblos. Schmelkes analiza las deficiencias que existen a diferentes niveles del sistema educativo: en la capacitación del profesorado que enseña a la población indígena, en los programas de estudio, así como en los recursos e insumos que se asignan a las escuelas bilingües. La discriminación institucional permea a lo largo del sistema educativo, lo cual se refleja en una mayor desigualdad que afecta principalmente a niños, niñas y adolescentes de origen indígena.

Para cerrar esta sección, en su texto Yael Siman introduce la metodología *Facing History and Ourselves*, diseñada por Margot Stern en la década de los setenta del siglo pasado, basándose en la experiencia del holocausto judío. Esta metodología ha revolucionado el ámbito educativo en los Estados Unidos ya que recupera estudios de caso de exclusión y genocidio que son el vehículo para que alumnos de nivel medio superior entiendan cómo se construyen y validan los sesgos cognitivos, los prejuicios y las múltiples formas de discriminación. El instrumento de análisis es el “universo de obligación”, que mapea los diversos lazos de lealtad que existen entre la identidad individual y la identidad colectiva que pueden llevar a una persona a desconocer y

recriminar la existencia de otra. Yael Siman ha sido una importante promotora de esta metodología tanto en México como en otras partes de América Latina.

La quinta sección, “Migración, discriminación y sesgos cognitivos”, se enfoca en diversos fenómenos que surgen a partir de la migración, un tema que continúa siendo un reto para la comunidad internacional. Desde los albores del siglo XXI la violencia derivada de conflictos armados, la pobreza y los desastres ecológicos han obligado a millones de personas a dejar sus hogares en diversos países y buscar oportunidades de vida en otros. Esto ha generado reacciones diversas en la población de los países de acogida, que van desde la solidaridad hasta el rechazo y la violencia. A pesar de que la población migrante seguirá creciendo en los próximos años, los gobiernos se resisten a adoptar políticas que protejan los derechos de las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiados. En este contexto, resulta importante preguntarse sobre el papel que juegan los sesgos cognitivos en las actitudes y los comportamientos de los funcionarios y servidores públicos encargados de las políticas migratorias nacionales y en la agenda global.

En el primer texto de esta sección Jacqueline Bhabha, profesora de derechos humanos en la Universidad de Harvard, observa el papel que juegan los sesgos cognitivos y la discrecionalidad en la toma de decisiones de los servidores públicos en las oficinas migratorias en tres esferas: a) los marcos normativos y los criterios de elegibilidad institucionales aplicables (*e.g.*, personas elegibles para asilo); b) los contenidos en la capacitación y el entrenamiento (*e.g.*, capacitación a doctores para identificar casos de trata); c) los sesgos individuales de los servidores (*e.g.*, un policía frente a una infracción de tráfico). La investigadora hace énfasis en lo delicado que es tomar decisiones con base en sesgos y prejuicios derivados de estos tres factores, que afectan la vida de millones de migrantes, en muchos casos de forma definitiva. La autora hace un llamado a que las oficinas migratorias provean a sus agentes de mejores herramientas para tomar decisiones en contextos complejos y estresantes y desarrollar habilidades reflexivas basadas en el marco de los derechos humanos que les permitan neutralizar sus propios sesgos.

El problema migratorio actual ha generado diversos debates a nivel internacional y ha obligado a los Estados nacionales, así como a otros actores, a asumir posturas ante la situación de millones de migrantes y las actitudes racistas y xenófobas en distintos sectores de la población mundial. Monami Maulik, representante de la Coalición Mundial de Migración, analiza en su texto las dificultades enfrentadas y las oportunidades que representa el Pacto Global sobre Migración negociado en los últimos años. La activista global desenmascara algunos de los mitos en torno a la migración y cuestiona las posturas racistas y xenófobas de los gobiernos que fomentan políticas migratorias perjudiciales para refugiados o migrantes; pone énfasis en que debe tenerse una mirada sensible y, sobre todo, empática de la situación. Normalmente, los acuerdos los determinan personas o grupos que no consideran los intereses de los afectados (migrantes), pues sus sesgos cognitivos solo les permiten ver una cara de la moneda.

En el último texto de la sección, Mónica Ramírez, fundadora de la organización estadounidense Alianza Nacional de Campesinas (*National Farmworkers Women's Alliance*), habla de la desigualdad que viven las mujeres migrantes en los Estados Unidos como consecuencia de políticas y leyes que no reconocen el papel restrictivo de los roles de género asignados históricamente. Las mujeres latinas, y en especial las de origen indígena, cuentan con pocas opciones de trabajo porque solo se les considera aptas para trabajos domésticos y de cuidado de personas. Esto hace que no cuenten con las mismas oportunidades para conseguir trabajos con buenos ingresos y ser independientes. Adicionalmente, la falta de visas que oficialicen la estancia de las mujeres latinas e indígenas les impide exigir sus derechos ante actos de abuso y discriminación. Por ello, Mónica Ramírez urge a generar políticas incluyentes que permitan acabar con prácticas discriminatorias, así como a sensibilizar y movilizar a toda la sociedad para enfrentar los sesgos cognitivos y las prácticas racistas.

§

La literatura, la creación artística y cinematográfica son espacios creativos que nos permiten contactar con nuestras emociones, construir empatía con ciertos personajes, aperturar el mundo de lo onírico o acercarnos a una realidad que se encuentra oculta. El lenguaje artístico tiene la capacidad de activar el sistema 1 de nuestro cerebro, impregnándolo de imágenes y emociones que pueden ser un recurso fundamental para abordar la discriminación y la violación a los derechos humanos de grupos y comunidades indígenas. Este acercamiento es abordado en la tercera parte de esta publicación titulada “Visibilizar la discriminación y la violación a los derechos humanos desde la creación literaria, artística y cinematográfica”, que a su vez abre con la sección “En defensa de las lenguas indígenas: la poesía y la literatura como armas contra el racismo”.

Los pueblos indígenas de México han sufrido diversos agravios a lo largo de la historia y han mostrado gran capacidad adaptativa para mantener viva su identidad cultural. Entre las políticas asimilacionistas impulsadas por los ideólogos posrevolucionarios del Estado mexicano, la imposición del español como la lengua oficial, tuvo efectos devastadores. Generaciones de niños, niñas y jóvenes indígenas fueron obligados a educarse en una lengua ajena y experimentaron humillaciones por hablar su lengua materna en entornos educativos. Actualmente una nueva generación de artistas, escritores e intelectuales indígenas ha surgido para dialogar con el mundo desde sus cosmovisiones y lenguas maternas. La sexta sección de este libro recoge los textos de tres escritores indígenas y mestizos que denuncian la discriminación sistémica de la industria editorial y buscan abrir camino para que la siguiente generación de jóvenes indígenas no se enfrenten a sesgos discriminatorios que minimicen su creación literaria.

La escritora zapoteca, Irma Pineda, hace un importante análisis del estado actual que guarda la literatura en lenguas indígenas en México y las dificultades que enfrentan sus creadores para llegar a un público más amplio. Irma Pineda denuncia los sesgos históricos presentes en las políticas educativas y editoriales y defiende la postura

política de escribir en su lengua materna como un recurso para enfrentar el racismo y la falta de reconocimiento de la literatura en lengua indígena como una literatura de valor universal.

Por otro lado, Zara Monroy nos alerta sobre el peligro que enfrenta hoy el pueblo *comcáac* ante la embestida del gobierno de Sonora y del federal, que otorgan permisos a empresas privadas para explorar y explotar sus recursos acuíferos y mineros. El territorio y la relación con sus elementos, nos dice la poeta *comcáac*, son parte de la identidad y la pertenencia de las personas indígenas, que se han visto debilitadas por la pobreza, la falta de accesos a servicios de salud y oportunidades para el desarrollo. Monroy recurre a su música y su poesía en la lengua de sus ancestros para movilizar y crear conciencia en las generaciones más jóvenes sobre la importancia de no perder sus raíces y defender sus tierras.

El tercer texto de esta sección recoge la intervención de Federico Navarrete, historiador y novelista que nos relata cómo surgió su interés por conocer las culturas indígenas en nuestro país, en un momento histórico en que ser mexicano se basaba en una identidad nacional posrevolucionaria construida en torno al mestizaje y la negación de nuestro pasado indígena. En su necesidad de entender las contradicciones que vive en su propio ámbito familiar, Navarrete emprende una cruzada personal para acercarse al México profundo —menoscabado e ignorado— y apuesta por la literatura y la imaginación como herramienta fundamental para tender puentes y recuperar la capacidad de entender a las otras personas.

El arte y la creación artística son fundamentales para la vida humana. Por un lado, dan cauce a las ideas y los sentimientos de sus autores, pero por el otro, hacen que el espectador desafíe o trascienda su realidad o su concepción de lo estético al enfrentarse a la obra artística. Existe un debate abierto sobre la intencionalidad y la capacidad del arte de cambiar la sensibilidad de las personas y convocarlas para actuar en algún sentido de la historicidad. En ocasiones, este debate tiene el poder de trascender más allá de los espacios académicos.

Al planear los temas del coloquio consideramos que era imprescindible abordar los sesgos cognitivos mediante la creación artística. El arte, en todas sus formas, ha sido una herramienta de denuncia y activismo social en torno a muchas problemáticas, pero también tiene una capacidad de sensibilizar, concienciar y transformar a las personas en distintos contextos. La séptima sección, “La creación artística: del arte simbólico al activismo social”, recupera las presentaciones de tres artistas cuyas obras muestran, implícita o explícitamente, el costo personal y social de la discriminación sistémica, la exclusión y el racismo.

Daniel Arzola, artista venezolano, nos comparte su experiencia con la violencia y los ataques homofóbicos de los que fue víctima en Venezuela, hechos que lo llevaron a convertirse en artista visual y a utilizar su arte como herramienta contra la intolerancia. En 2013 el artista inicia su obra llamada *No soy tu chiste*, que le dio reconocimiento internacional. Con sus afiches desbordantes de colores y significado, el artista busca evidenciar las representaciones peyorativas de la comunidad LGBTQ+ y a la vez construir una nueva narrativa estética y visual que abra una conversación pública sobre

la homofobia y la violencia. Daniel Arzola, creador del concepto de *artivismo*, utiliza las intervenciones artísticas para representar a las personas que han sido excluidas, ofreciéndoles así un espacio estético donde se puedan sentir identificadas.

En su obra *Pulpo*, Yoshua Okón recrea un enfrentamiento entre ex guerrilleros y ex militares guatemaltecos durante la guerra civil de Guatemala en el estacionamiento de un Home Depot en Los Ángeles, California. Con esta instalación Okón busca sensibilizar al espectador sobre el vínculo histórico entre la guerra, la responsabilidad del gobierno norteamericano y la presencia de inmigrantes en los Estados Unidos. El espacio del enfrentamiento ironiza el resultado de una guerra civil con más de 200 mil muertos y 100 mil personas desplazadas a lo largo de treinta años, transfiriendo la lucha a un nuevo contexto: la lucha por la sobrevivencia en el capitalismo global.

La artista visual y profesora de la Facultad de Artes y Diseño, Yutsil, nos propone una serie de obras que buscan abordar estereotipos y representaciones sociales, en particular, las construcciones ideológicas del mestizaje. La primera obra que presenta Yutsil, titulada *Mestizo Mex*, analiza tres osamentas de la época de la Colonia que en ese momento se catalogaron como provenientes de personas indígenas; sin embargo, en el debut del siglo XX esas mismas osamentas se catalogaron como de origen mestizo. El trabajo de Yutsil cuestiona este cambio en la categorización de los cráneos sustentado en supuestos parámetros “científicos”, los cuales en su perspectiva reflejan estereotipos y sesgos cognitivos. En su segunda obra la artista presenta un trabajo audiovisual en el que resalta las diferentes representaciones llenas de prejuicios que se hacen sobre la población indígena en las películas de la llamada *Época de Oro* del cine mexicano. Su último trabajo, finalmente, es una intervención en la vía pública en la que utiliza la imagen de Porfirio Díaz acompañada de una frase de Lothrop Stoddard: “Díaz pensó como blanco, a pesar de ser mestizo”. La obra de Yutsil pretende cuestionar las representaciones de las personas indígenas desde diferentes áreas, así como infantilizar las relaciones de poder y dominación que hay detrás de esto.

El cine y el documental son creaciones artísticas que permiten al espectador sumergirse en historias distintas que en ocasiones nos hacen perder la frontera entre lo real y lo ficticio, entre el yo y la otredad. Por otro lado, la cámara tiene un poder inigualable para atestiguar y denunciar acontecimientos que ponen en peligro la vida y la dignidad de las personas. La última sección de este libro, “La discriminación y los sesgos cognitivos vistos desde el arte cinematográfico y documental”, reúne los testimonios de cineastas y documentalistas que en sus obras muestran la crudeza de la realidad y las difíciles decisiones que enfrentan millones de personas que viven en contextos de violencia, pobreza y exclusión. El trabajo de cada uno de estos creadores nos hace reflexionar sobre cómo los sesgos y estereotipos reflejan las significaciones de una cultura dominante, patriarcal y colonizadora que suprime la pluralidad y deja indefensos a aquellos que plantean proyectos alternos.

En el primer texto de esta sección, Yolanda Cruz, cineasta originaria de Oaxaca, identifica las limitantes estructurales a las que se enfrenta una persona indígena que ambiciona hacer cine. La industria cinematográfica, a través de sus mecanismos de financiamiento, coarta la creatividad de los cineastas y la búsqueda de una narrativa

propia, obligándolos a realizar proyectos más afines al estilo Hollywood. La cineasta, graduada de la escuela de cine de la Universidad de California, subraya que esto hace que las representaciones de la gente indígena sean limitadas y siempre desde una mirada externa. La motivación de Yolanda Cruz para hacer cine es justo buscar una mirada interna y contar historias que cuestionen las representaciones establecidas. Como parte de su presentación, la cineasta muestra dos de sus cortometrajes donde explora estas problemáticas.

En el segundo texto de esta sección, el actor y director de cine Gael García Bernal, nos comparte su visión sobre el cine como el medio por excelencia para hacer emerger lo que no se ve y las transformaciones que esta industria ha tenido en nuestro país. En México, a decir del actor, se presenta una apertura en la década de los noventa que da pie para que muchos cineastas exploren nuevos temas y realidades. En contraste con la industria hollywoodense, con la que el actor ha trabajado ampliamente, hacer cine de autor, desde la ficción o el cine documental, otorga la libertad para denunciar abusos a los derechos humanos y poner la mirada en las vidas que no siempre conocemos, o al menos no a fondo. A través de sus trabajos audiovisuales que siguen el trayecto de migrantes centroamericanos en su paso por México, García Bernal nos invita a dejar de lado nuestros sesgos y adentrarnos en los espacios íntimos que se construyen en una vía de tren o en el lomo de *La Bestia*, donde todos hablan de sueños y aspiraciones y donde la otredad se diluye para dar paso a una complicidad efímera.

En el tercer texto de esta sección la coordinadora regional de Witness, Laura Salas, presenta algunos de los trabajos realizados por su organización, un organismo que da capacitación a movimientos sociales en el uso de herramientas audiovisuales para documentar la lucha y defensa de los derechos humanos. Para la documentalista, la deficiencia de las leyes y la corrupción en la impartición de justicia han hecho que tanto el cine como los medios audiovisuales jueguen un papel fundamental al evidenciar, registrar y sensibilizar a las personas sobre las injusticias y la violación de los derechos humanos. A través del recuento de casos como el de Inés y Valentina, mujeres violadas por militares en Guerrero, los feminicidios de Ciudad Juárez o la lucha de comunidades guerrerenses que defienden su territorio contra compañías mineras, Laura Salas resalta la importancia del registro audiovisual para empoderar a las comunidades y promover la procuración de justicia.

Finalmente, el capítulo que cierra el libro es del director de cine Luis Mandoki, quien relata cómo se convirtió en cineasta, en una época en que las producciones mexicanas eran poco diversas en sus temas. En aquel momento, recalca el director, cualquier cineasta inquieto que quisiera explorar visiones de la realidad poco convencionales tenía que buscar otras alternativas. Buscando estas historias leyó el libro *La Mara*, de Rafael Ramírez Heredia, que dio origen a su película *La vida precoz y breve de Sabina Rivas*. La película narra la historia de una niña migrante hondureña que no logra llegar a la frontera de los Estados Unidos porque la secuestran y la ponen a trabajar en un prostíbulo. A pesar de tener la posibilidad de escapar, Sabina decide quedarse. En la visión de Mandoki, esta historia explora una realidad difícil de contar y nos revela que la discriminación y la violencia no solo son un acto físico, sino un proceso de

introyección en el que las personas se convencen a sí mismas de merecer las situaciones que viven.

§

Todas las colaboraciones de los ponentes del coloquio son una importante aportación para abordar temas que han estado ausentes del debate público, así como para identificar problemas y evidencias empíricas sobre el papel que juegan los sesgos cognitivos, la discriminación y el racismo en perpetuar estructuras institucionales y comportamientos sociales discriminatorios y violatorios de los derechos humanos. Los textos y las reflexiones que aquí se presentan tienen como objetivo preservar las sugestivas participaciones de los ponentes, pero también introducir a la comunidad universitaria y al público en general a nuevas aproximaciones teóricas y conceptuales que, si bien son conocidas entre los especialistas del comportamiento humano, hasta ahora han sido débilmente incorporadas en otras áreas disciplinarias o en la administración pública. Esperamos que la lectura de los textos que integran este libro no solo muestre diferentes aproximaciones y perspectivas transdisciplinarias, sino que también plantee nuevas estrategias para abordar la discriminación y la violación a los derechos, entendiendo mejor el papel de los procesos cognitivos y las estructuras socioculturales en la reproducción de fenómenos que dificultan el avance de nuestras sociedades.

REFERENCIAS

- Decety, J. (2015). "Empathy, Justice and Moral Behavior", *AJOB Neuroscience*, 6 (3): 3-14.
- Decety, J. y Wheatley, T. (2015). *The Moral Brain. A multidisciplinary perspective*. MIT Press.
- Decety, J. y Yoder, K. (2017). "The Emerging Social Neuroscience of Justice Motivation", *Trends in Cognitive Sciences*, 21 (1): 6-14.
- Jolls, Christine & Sunstein Cass R. (2006). *The Law of Implicit Bias*, Harvard John M. Olin Discussion Paper Series, no. 552, Cambridge, Harvard Law School, disponible en http://www.law.harvard.edu/programs/olin_center/papers/pdf/Jolls_et%20al_552.pdf
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux. [*Pensar rápido, pensar despacio*, Penguin Random House, 2014].
- Rachlinski, J. (2017). "Judging the Judiciary by the Numbers: Empirical Research on Judges", *Annual Review of Law and Social Science*, 13, 203-229, disponible en <http://lawsocsci.annualreviews.org>.
- Sunstein, Cass R. (2017). *Unleashed*, Harvard John M. Olin Discussion Paper Series, no. 938, Cambridge, Harvard Law School, disponible en <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3025749>
- Tversky, A. y D. Kahneman (1981). "The Framing of Decisions and the Psychology of Choice", *Science*, nueva serie, vol. 211, núm. 4481, 453-458.

¹ Alexandra Aguilar Bellamy es investigadora del Programa Universitario de Derechos Humanos, así como del Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) de la UNAM, donde impulsa el Laboratorio Experimental sobre Discriminación y Cognición Social.

² Para un compendio de los diferentes elementos heurísticos identificados por ambos autores, se puede

consultar el libro de Daniel Kahneman, 2011, en el que hace una recopilación de las investigaciones en torno a los sesgos cognitivos y las decisiones de las personas en los últimos 30 años.

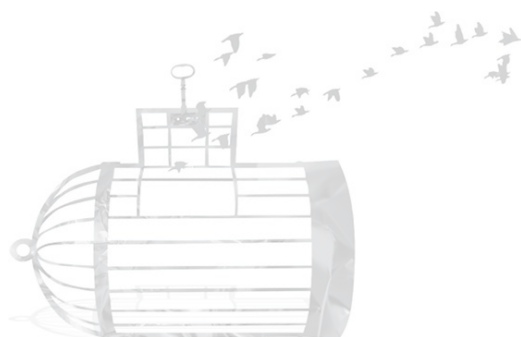
³ Para conocer más sobre la efectividad evolutiva del sistema 1, el origen evolutivo del cerebro y su funcionamiento, se pueden consultar los distintos trabajos compilados por el neurocientífico social Jean Decety y la psicóloga Thalia Wheatley bajo el título “The moral brain” editado por el MIT Press en 2015.

⁴ Jean Decety ha trabajado de manera extensa temas de equidad y justicia desde la perspectiva de las neurociencias sociales y evolutivas. Desde el enfoque evolutivo, la motivación por la justicia o la aversión por la equidad son mecanismos evolutivos impulsados por la estabilización de las relaciones de cooperación social entre grupos diferentes y por la búsqueda de resultados benéficos para ambos grupos.

⁵ Véase el trabajo realizado por el doctor Jeffrey Rachlinski, 2017, sobre los sesgos implícitos de jueces federales en los Estados Unidos, 2017. El profesor Cass Sunstein, de la Universidad de Harvard, también ha trabajado extensamente en la identificación de sesgos entre los jueces. En su estudio sobre la severidad de las condenas ha observado una correlación con el color de piel y la edad. Por ello considera esencial que los jueces reconozcan e identifiquen sus sesgos personales y, en todo caso, se excusen cuando existan cuestiones irreconciliables (Jolls & Sunstein, 2005; Sunstein, 2017).

PRIMERA PARTE

Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos



Sección I
Sesgos cognitivos, heterofobia
y discriminación

I. Quien esté libre de sesgos que tire la primera piedra: los sesgos cognitivos desde la mirada de la psicología experimental

Germán Palafox Palafox ¹

Es un placer participar en esta obra que recoge los trabajos presentados durante el Coloquio Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos. Siendo un chovinista profesional, me agrada mucho que la psicología haya tenido una parte central en este coloquio, ya que siempre se ha visto su participación como algo marginal en temas tan relevantes y urgentes como son la discriminación y la violación de los derechos humanos.

En este trabajo trataré de dar un panorama general sobre los sesgos cognitivos y la discriminación desde el punto de vista psicológico, que desde mi perspectiva son procesos cognitivos básicos. Es importante entender que los sesgos siempre están presentes, ya que son parte de nuestro proceso de razonamiento. Nuestro cerebro es una máquina que sirve para detectar patrones perceptuales y conceptuales para optimizar los procesos cognitivos, pues no podemos lidiar con la diversidad de cosas que existen en el mundo, incluidas personas y eventos de diferente índole. La mecánica biológica y cognitiva de los sesgos parece ser resultado de una adaptación cognitiva que nos permitió solucionar diferentes retos al activar mecanismos que nos permitieran tomar decisiones rápidas.

Nuestra mente trabaja constantemente agrupando y diferenciando elementos, así como buscando regularidades en el ambiente, y lo hace desde los procesos perceptuales más básicos. Es por esto que siempre estamos haciendo inferencias. Perceptualmente hacemos inferencias a partir de información incompleta, ambigua, y esto da lugar a muchas ilusiones visuales. Con relación a esto, algunos autores han presentado los sesgos cognitivos como ilusiones cognitivas, ilusiones conceptuales, de razonamiento o, en términos negativos, como errores (Kahneman, 2014; Piatelli-Palmarini, 2005; Pohl, 2017).

Desde el ámbito psicológico le damos gran peso a la razón y a la conciencia, pero la conducta de los seres humanos y de los organismos en general es en gran medida habitual y automática. Esto no quiere decir que actuemos instintivamente, sino que vamos aprendiendo y ejercitando diferentes competencias motoras y conceptuales y las vamos automatizando en un proceso que no requiere mucho esfuerzo. La reflexión, la conciencia de razonamiento —incluso neuronalmente— exigen un gran gasto de energía que se reduce mediante esos automatismos cognitivos y conductuales en el organismo completo.

Somos seres que aprendemos. Esa es una de las grandes ventajas que tenemos como seres humanos: la gran capacidad de aprendizaje. Pero el aprendizaje es un mecanismo que genera sesgos. Lo voy a explicar de una manera bastante simple. Si aprendemos matemáticas dejamos de aprender historia en un momento dado; esto no quiere decir que no podamos aprender ambas, pero no es lo mismo un cerebro o una mente que

aprende historia después de haber aprendido matemáticas que uno que solo aprende historia. La mente se va transformando, se va distorsionando. Si efectivamente todos nuestros aprendizajes se vinculan y tenemos una mente que ha sido entrenada de manera específica —diferente a las otras mentes— cambian nuestras ideas y las relaciones que podemos percibir entre eventos que se dan secuencialmente en el tiempo (históricos) o en diferentes contextos.

El hecho de que el aprendizaje genere sesgos lo podemos ver reflejado en la formación de creencias fundamentales que psicólogos sociales como Rogelio Díaz Guerrero y Rolando Díaz-Loving han denominado “premisas socioculturales”. Efectivamente, son filtros conceptuales que nos ayudan a interpretar la realidad y que guían nuestro comportamiento bajo diferentes circunstancias.

Para hablar de sesgos cognitivos es importante dar unas breves definiciones. Un sesgo puede ser un error sistemático, que es resultado de la manera en que típicamente procesamos información. Nuestra mente, nuestro cerebro, es un gran detector de patrones y regularidades en nuestro entorno que, más allá del contenido cognitivo, van marcados con una valencia afectiva. Constantemente tomamos decisiones con base en esas regularidades, ya que nos permiten predecir las consecuencias de diferentes cursos de acción. Todo el tiempo hacemos discriminaciones o diferenciaciones que asignan un valor relativo a lo que nos rodea (*e.g.*, objetos, eventos, personas, relaciones sociales) y de esta forma podemos actuar.

Un sesgo cognitivo también puede ser el resultado de la aplicación de una regla o de un método heurístico que proporciona una respuesta rápida y suficientemente aproximada en condiciones normales. Los psicólogos y los economistas han identificado algunas reglas que los seres humanos generalmente seguimos al tomar decisiones. La aplicación de esas reglas nos da muy buen resultado en una gran cantidad de ocasiones, aunque no suele ser óptimo: no siempre nos da el mejor resultado, por lo que su aplicación introduce sesgos y nos lleva a cometer algunos errores que mencionaré más adelante.

Los sesgos cognitivos también pueden ser desviaciones positivas y negativas sistemáticas que facilitan o interfieren con un proceso de valoración o un juicio, que pueden generarse por la presencia de otros elementos en el campo perceptual o conceptual. Así, con la presencia de ciertos elementos en el campo visual es posible ver de diferente tamaño o diferente color un estímulo; sus características cambian de acuerdo con los elementos contextuales. De igual manera, un concepto o una idea, asociado o vinculado a otro concepto, puede cambiar su significado y con ello cambiar las ideas que una persona genera, hasta modificar también su comportamiento.

Muchos sesgos tienen que ver con el funcionamiento normal de nuestra memoria: ¿qué tenemos que hacer para recordar y qué hacemos para que no se nos olviden las cosas?; ¿de qué manera se da el olvido?; ¿qué recordamos de forma natural?; ¿cómo funcionamos con una memoria que no es copia fiel o perfecta de lo que fue, que es una memoria reconstructiva? Siempre estamos modificando lo que recordamos y esa mecánica introduce sesgos en la manera en que vamos a actuar en un momento dado.

Generalmente estamos en ambientes que contienen demasiada información y la necesidad de seleccionarla introduce sesgos: poner atención privilegia ciertos aspectos de lo que estamos viendo (la atención es selectiva al enfocarse en un objeto y filtra la información) y, por lo tanto, su procesamiento es más efectivo. Hay sesgos atentivos en la depresión, por ejemplo; la gente con depresión tiende a fijarse rápidamente en los aspectos negativos de una situación. También tenemos problemas con los sesgos que surgen a partir de la presión del tiempo para responder, que puede deberse a la ambigüedad o la falta de significado.

A continuación, presento un par ejemplos que ayudan a determinar si se observan estos sesgos en una situación no controlada.

El primer ejemplo, presente en la obra de Daniel Kahneman *Thinking, Fast and Slow*, muestra cómo razonamos normalmente y cómo la manera en que se presenta la información puede introducir un sesgo. Hay que responder lo más rápido posible al siguiente problema: si una pelota y un bate cuestan 110 pesos y el bate cuesta 100 pesos más que la pelota, ¿cuánto cuesta la pelota?

Con poco tiempo para responder, la mayoría de las personas responde de manera casi automática que la pelota cuesta 10 pesos, lo cual es incorrecto (si la pelota cuesta 10 pesos y el bate cuesta 100 pesos más que la pelota, el bate costaría 110 pesos y el costo total del bate y la pelota sería de \$120 pesos). La respuesta correcta, que la mayoría de las personas obtiene cuando no hay ninguna presión de tiempo para responder, es un costo de 5 pesos por la pelota. Si tenemos tiempo para pensar la respuesta, suficiente tiempo para reflexionar, podemos reordenar nuestro campo conceptual.

El segundo ejemplo que doy tiene que ver con la compatibilidad entre una tarea aparentemente elemental como es leer —que muchas personas considerarían automática, e identificar un color. Al ver las palabras que se muestran en la figura 1, hay que decir el color en el que están escritas lo más rápidamente posible.



Figura 1. Palabras que se presentan en la demostración del “efecto Stroop”

A la mayoría de las personas leer el nombre de un color cuyo color de la tipografía no coincide —cuando el color y el nombre de un color son incompatibles— les lleva más tiempo y obliga a su cerebro a realizar un esfuerzo mental adicional al que realizarían si el ejercicio fuera, por ejemplo, leer las palabras lo más rápido posible; si en este caso tratan de responder más rápido tienden a equivocarse. Cuando tenemos un estímulo con información que conlleva respuestas incompatibles la respuesta más

automatizada es la que tiende a aparecer primero. A esto se le conoce como “efecto Stroop” (MacCleod, 1991).

Otros sesgos que se han identificado en diferentes áreas de la psicología pueden ser factores relevantes para entender la mecánica cognitiva de la discriminación. El error fundamental y el error último de atribución corresponden a un grupo de fenómenos relacionados con procesos de cognición social y aparecen cuando tratamos de explicar el comportamiento de una persona de manera intuitiva, asignando un efecto causal a sus características o a las demandas de la situación. El *error fundamental de atribución* tiene que ver con la sabiduría popular reflejada a veces en expresiones que tratan de explicar la actuación personal o del equipo: si la acción/resultado es positivo es porque soy/somos buenos (el resultado se debe al talento y la entrega de los jugadores); si la acción/resultado es malo, es la situación la que determinó el resultado (no era penal, fue un pésimo arbitraje, la cancha estaba en malas condiciones). El error último de atribución complementa el error fundamental, ya que hace referencia al comportamiento de otra persona o alguien ajeno al equipo. De manera simplificada: si a otra persona le sucede o hace algo bueno se debe a la situación; si hace algo malo se debe a una característica del grupo.

Un sesgo clásico, muy conocido en diferentes ámbitos, es el “efecto de halo” (Forgas y Laham, 2017), que condensa situaciones en las que el juicio, la evaluación o la actitud hacia una persona se ven marcados por la valoración de un elemento sobresaliente: el atractivo físico o una indumentaria desaliñada, evaluadas de manera positiva y negativa, respectivamente, marcan la evaluación global de la persona o de rasgos de ella que son independientes de esas características (atractiva = inteligente; desaliñado = no tiene la habilidad requerida).

En el estudio de los procesos de toma de decisiones se han identificado algunos principios y diversas reglas heurísticas que introducen cambios en la ponderación del valor de las opciones, así como de sus probabilidades. Por ejemplo, se sabe que las pérdidas tienen un mayor impacto psicológico que las ganancias de la misma magnitud, lo que lleva en ocasiones a que un cambio en la forma de presentar las opciones —de términos positivos a términos negativos, por ejemplo— cambie la decisión, aun cuando las consecuencias sean las mismas en ambos marcos. Asimismo, el impacto de eventos recientes o sobresalientes en el recuerdo alteran la estimación de la frecuencia (probabilidad) con que ocurren tales eventos, por lo que la percepción de riesgos se vuelve muy maleable.

En un ámbito diferente, trastornos cognitivo-emocionales como la depresión o la ansiedad generan sesgos sistemáticos en el procesamiento de la información; así, los pacientes con depresión detectan más rápido, atienden preferencialmente y recuerdan mejor la información con una valencia afectiva negativa.

Un sesgo adicional que quiero mencionar tiene como base el efecto de compatibilidad entre las características de un estímulo y la respuesta que se tiene que dar ante él. De manera similar a lo que vimos con el efecto Stroop, en el que la congruencia del color de la tinta y la palabra permite una respuesta más rápida que cuando son incongruentes, el efecto de compatibilidad estímulo-respuesta es más

general. Un ejemplo espacial muy elemental: si tenemos que apretar un botón con la mano derecha ante un estímulo (una palabra) que aparece a la derecha en una pantalla, nuestra respuesta es muy rápida; pero si la misma palabra se presenta a la izquierda de la pantalla la respuesta con la mano derecha se ralentiza. Este efecto de congruencia/incongruencia también se presenta en un “espacio” semántico o emocional. Ejemplo de esto puede ser el efecto halo, el cual puede interpretarse como una variante del efecto de compatibilidad estímulo-respuesta en el que un rasgo específico puede facilitar la identificación de otros rasgos que se encuentran en el mismo espacio semántico.

Para funcionar lo más eficiente posible nuestra mente trabaja en gran medida con base en generalizaciones, clasificaciones y categorías. Todos estereotipamos cuando percibimos o hablamos de un objeto o una persona en particular, pues generalmente se asignan a una categoría (por la semejanza a un “ideal” o prototipo, de acuerdo con algunos modelos) y adquieren características relacionadas con la categoría que no están presentes en el objeto o la persona; además, se omiten rasgos presentes en los objetos que no corresponden a la categoría.

En general, podríamos decir que los prototipos o estereotipos tienen una pequeña valencia afectiva. Cuando un estereotipo/prototipo toma una fuerte valencia afectiva — un estereotipo “con actitud”— estamos hablando de un prejuicio: una creencia o juicio sobre un objeto o persona que se considera irracional porque se basa en información que proviene de una clasificación y no concuerda con las particularidades del objeto o de la persona. Es importante señalar que los prejuicios pueden ser positivos o negativos en términos de su valor afectivo y tienen un carácter *conativo*, que señala una predisposición a actuar sin llevar necesariamente a la acción. Siguiendo con este razonamiento, podemos decir que un acto de discriminación es un comportamiento abierto y diferenciado en relación con las categorías que subyacen a nuestros prejuicios negativos; la acción es desigual e injusta por la simple pertenencia a un grupo estigmatizado.

Así, mientras que los prejuicios son generalizaciones que se dan alrededor de un prototipo/estereotipo con un alto valor afectivo, positivo o negativo, la discriminación es una acción concreta, derivada de un prejuicio negativo. Es importante también señalar que, al igual que las actitudes, los prejuicios pueden ser explícitos o implícitos (inconscientes); es decir, puedo saber que tengo ciertos prejuicios —actitudes— o puedo no saber que los tengo.

Los sesgos por efectos de compatibilidad nos pueden ayudar a identificar sesgos o prejuicios implícitos que podrían dar lugar a actos discriminatorios “invisibles”. Por ejemplo, en una demostración rápida podría presentar la fotografía de Ted Bundy² a lado de otra persona con apariencia un tanto ruda y con tatuajes. Con base únicamente en las imágenes, sin saber nada más acerca de estas personas, podemos preguntar: ¿Qué tan cálida o afectuosa es la persona? La mayoría de las personas que respondan calificarían al primero como cálido o afectuoso (competente), mientras que, en el segundo caso, menos de la mitad lo haría.

Los juicios rápidos sobre la calidez o el atractivo de una persona a partir de claves visuales (como una sonrisa o un gesto rudo más tatuajes, que se juzgan positivos y negativos, respectivamente), usualmente son correctos, pero pueden generar errores dramáticos al juzgar a una persona en otras dimensiones (competencia, calidez)³ (Olivola y Todorov, 2004).

Un paradigma ampliamente utilizado para detectar y estudiar sesgos o prejuicios implícitos y explícitos está basado directamente en el *efecto de incompatibilidad* entre las respuestas y la información que se tiene que procesar rápidamente. Por ejemplo, para sondear la posible presencia de sesgos o prejuicios implícitos (no reconocidos por una persona) se desarrolló un instrumento llamado Prueba de Asociación Implícita (IAT por sus siglas en inglés), donde se presentan diferentes estímulos a la izquierda o a la derecha de una pantalla de una computadora. Pueden ser palabras con una carga semántica positiva o negativa (*e.g.*, amor, paz, guerra, asesinato) o imágenes con una posible carga emocional (*e.g.*, parejas heterosexuales y homosexuales; personas de distintos colores de piel), según el sesgo que se quiera estudiar.

Las personas tienen que hacer un juicio rápido apretando uno de dos botones ubicados a la izquierda y la derecha del teclado: el botón izquierdo puede indicar un juicio de “malo” (o “no me gusta”) y el derecho de “bueno” (o “me gusta”), ante estímulos que representan un estereotipo negativo de manera congruente (malo/no me gusta) o incongruente (bueno/me gusta). Si se estudia la discriminación racial, por ejemplo, el estereotipo negativo congruente a una persona de color aparece en el lado izquierdo (piel oscura-no me gusta) o a una persona blanca en el lado derecho (piel clara-me gusta); en una condición de estereotipo negativo incongruente, la persona blanca aparece del lado izquierdo (piel clara-no me gusta) y la persona de color en el lado derecho (piel oscura-me gusta).⁴

En general, cuando se presenta un estereotipo negativo congruente el tiempo de respuesta es más rápido que ante un estereotipo negativo incongruente. Las diferencias en el tiempo de respuesta llegan a ser de aproximadamente medio segundo (400 milisegundos) y la gente no alcanza a notar esa variación en su tiempo de reacción. Lo más relevante es que en esas pequeñas diferencias de tiempo entre la congruencia y la incongruencia de la información pueden correlacionarse diversos indicadores de discriminación, incluidas conductas discriminatorias, aunque estas correlaciones pueden considerarse relativamente bajas (menores a 0.20). Sin embargo, una correlación de 0.20 significaría que, en términos prácticos, las actitudes o conductas discriminatorias aumentarían de 40% a 60% si las personas presentan el sesgo implícito (Rosenthal y Rosnow, 1984):⁵ un sesgo pequeño puede tener grandes efectos.

Los sesgos cognitivos son el resultado del funcionamiento característico de nuestros mecanismos cognitivos (*e.g.*, la atención selectiva, las “fortalezas” y “debilidades” de nuestra memoria, la representación categorial de objetos, personas y eventos), del aprendizaje continuo y la formación de hábitos que captan las regularidades en nuestro entorno. En el sentido positivo, los sesgos cognitivos son disposiciones a pensar y actuar de una manera suficientemente adecuada a nuestro entorno; facilitan nuestras múltiples interacciones con el mundo, por lo menos hasta que las condiciones en

nuestro entorno cambien. Cuando los pequeños errores cognitivos se acumulan y dan lugar a juicios e inferencias equivocadas conducen a acciones no solo inapropiadas sino potencialmente injustas y discriminatorias.

¿Qué podemos hacer contra la discriminación ante la aparentemente irremediable presencia de sesgos cognitivos en nuestra manera de entender el mundo? Aunque los sesgos sean automáticos, es decir, vengan “de fábrica” como parte del funcionamiento básico de nuestro cerebro, este es una máquina que aprende continuamente. Así como desarrollamos prejuicios negativos que se alimentan de sesgos, también se puede “desaprenderlos”, y la mejor manera de hacer esto (si no la única) es aprendiendo otras cosas: tenemos que formar hábitos mentales y conductuales positivos. Una consigna importante para esta tarea sería que, en lugar de tratar de eliminarlos, aprovechemos nuestros sesgos cognitivos para valorar en su justa dimensión a las personas y, ¿por qué no?, generar sesgos y prejuicios positivos.

REFERENCIAS

- Forgas, J. P. y S. M. Laham (2017). “Halo Effects”, en R. F. Pohl, *Cognitive Illusions. Intriguing Phenomena in Thinking, Judgment and Memory*, Routledge.
- Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*, Penguin Random House.
- MacCleod, C. M. (1991). “Half a Century of Research on the Stroop Effect: An Integrative Review”, *Psychological Bulletin*, 109 (2): 169-203.
- Piatelli-Palmarini, M. (2005). *Los túneles de la mente. ¿Qué se esconde detrás de nuestros errores?*, Crítica.
- Pohl, R. F. (2017). *Cognitive Illusions. Intriguing Phenomena in Thinking, Judgment and Memory*, Routledge.
- Olivola, C. Y., F. Funk y A. Todorov (2004). “Social Attributions from Faces Bias Human Choices”, *Trends in Cognitive Sciences*, 18 (11): 566-570.
- Rosenthal, R. y R. L Rosnow (1984). *Essentials of Behavioral Research: Methods and Data Analysis*, McGraw Hill Book Company.

¹ Germán Palafox fue director de la Facultad de Psicología de la UNAM en el periodo 2016-2020. Actualmente es Profesor-Investigador en esta Facultad. Su principal campo de estudio es la percepción y la atención visual; no obstante, sus intereses abarcan múltiples áreas de la psicología con una perspectiva experimental, extendiéndose hasta el ámbito de las políticas públicas.

² Ted Bundy fue un asesino serial de 36 mujeres quien murió en la silla eléctrica. No se muestra la fotografía utilizada por no contar con los derechos de autor, pero se puede hacer una consulta rápida en internet.

³ La persona ruda y con tatuajes que se mostró a la audiencia era la del amigo de una amiga del autor, quien es una persona realmente cálida, amable y amorosa con su esposa, hijos y amigos.

⁴ Se puede realizar esta prueba para medir los sesgos asociados a diferentes categorías en el sitio web <https://implicit.harvard.edu/implicit/mexico/>

⁵ Para una interpretación del coeficiente de correlación de acuerdo con la representación del tamaño del efecto binomial (BESD: Binomial Effect Size Display), véase R. Rosenthal y R. L Rosnow, 1984.

II. La discriminación y la identidad sociocultural: ¿producto de sesgos cognitivos o condiciones histórico-estructurales?

Olivia Gall ¹

Yo quisiera empezar preguntando: ¿es la heterofobia —es decir, el miedo, el rechazo y hasta el odio por el otro— lo que provoca todas o la enorme mayoría de las violaciones a los derechos humanos? Podemos responder, seguramente, que sí, que es la heterofobia la que está en la base de todas las formas de discriminación y sus graves consecuencias. Sin embargo, en esta ocasión se nos ha pedido que reflexionemos en torno al papel que juegan los llamados sesgos cognitivos, es decir, si estos juegan un papel *sine qua non*, crucial o importante en aquellos fenómenos de discriminación que conducen a graves violaciones de los derechos humanos. Lo que para mí representa un reto enorme, pues no soy de ninguna manera experta en esto, por lo que haré un intento de salir de mi zona de confort y establecer un diálogo entre lo que sé y el marco conceptual de los sesgos cognitivos.

Los sesgos cognitivos se entienden como las estrategias inconscientes, tanto emocionales y psicológicas como de pensamiento, que caracterizan a nuestra especie. Cada uno de nosotros las tiene programadas por defecto desde los inicios de la historia de nuestra evolución como especie humana y las llevamos incrustadas como claves inmanentes de nuestra manera de subsistir, sobre todo porque nuestro cerebro no ha cambiado su estructura biológica desde el comienzo de la especie humana.

En ese sentido, el debate en torno a los sesgos se encuentra principalmente situado entre los científicos sociales y humanistas, por un lado, y, por el otro, los especialistas en neurociencias, psicología, psiquiatría y las ciencias de la conducta, entre otras ramas del conocimiento. Los primeros tratan de explicar lo que le ocurre al ser humano ante el papel abrumador que tienen lo social, lo cultural y el ejercicio del poder en lo individual y colectivo. Los segundos, en cambio, se han abocado, en parte, a explicar lo que le ocurre al ser humano en términos del papel abrumador que estos sesgos cognitivos tienen en la vida de las personas y de los grupos humanos.

La pregunta que se plantea es si realmente existe en nosotros una programación innata en cuanto a nuestros sentimientos y creencias y nuestra actuación hacia los otros. Yo quisiera reflexionar sobre esta pregunta desde una perspectiva histórica, puesto que soy ante todo historiadora. En este sentido, quisiera abordar el tema de la construcción histórica de las identidades socioculturales, partiendo de una definición muy clásica que plantea la identidad como:

La percepción colectiva de un nosotros relativamente homogéneo (el in-group) [el grupo visto desde dentro del propio grupo], por oposición a los otros (el out-group) [el grupo de fuera visto a partir de la propia mirada], en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y

emblemas, aderezados en forma muy importante de una memoria colectiva común (Fossaert, 1983: 214).

Tomando esta definición en cuenta, cabe preguntarse si construir una identidad sociocultural es producto de un sesgo cognitivo inherente a nuestra especie, si es una estrategia evolutiva fundamental de los seres humanos para sobrevivir y reproducirse, o si la construcción que cada grupo humano hace de su propia identidad étnica y cultural es producto de una construcción cultural situada dentro del medio ambiente específico en el que dicho grupo nace y vive, de la etapa histórica por la que atraviesa y de los encuentros que tenga con otras especies y otros grupos humanos. Quizá habría que decir que son las tres cosas simultáneamente.

En un principio, de lo que se trataba para cada grupo humano era entender, antes que nada, de dónde venía, quién era y qué poderes determinaban la vida y la muerte. A la par, para lograr sobrevivir y reproducirse, las comunidades humanas buscaron lidiar con herramientas explicativas sobre la pequeñez humana al enfrentarse a los poderosos elementos naturales y de otras especies. Para poder construir este corpus fue necesario que cada grupo fincara percepciones colectivas sobre el entorno, los seres vivos y los elementos naturales para compararse y medir fuerzas.

Así cada grupo, cada tribu, fue creando su propio corpus cultural. Las herramientas culturales de las que se dotó cada grupo caracterizarían después, mal que bien, todas las formas de la sociedad humana culturalmente cohesionadas que conocemos hasta hoy. Estas sociedades humanas originarias, como las posteriores, fueron creando instituciones que aseguraron que esas costumbres y rituales se fueran normando y cumpliendo. De esta forma y a través de actos simbólicos cotidianos, se aseguró que el edificio identitario siguiera dando sentido a la vida colectiva.

A partir del momento en que los pequeños grupos humanos empezaron a toparse unos con otros —en esa época los grupos humanos que eran cazadores y recolectores se movían en un radio de acción de cien a doscientos kilómetros cuadrados— fue evidente que entre ellos había muchas más similitudes de las que había con anfibios, plantas, otros mamíferos, o con las deidades que habían construido culturalmente. Cada uno de estos grupos se vio ante la necesidad de discernir con cuidado qué elementos los hacían similares y cuáles los hacían diferentes. Dentro de la percepción de las similitudes estaba clara la conformación morfológica biológica, pero había muchos elementos sobre los cuales se podían diferenciar, y éstos eran básicamente los de carácter cultural.

La cultura no está solamente en el campo de las percepciones, sino también en el campo de las prácticas. A lo largo de la historia, ¿cuáles han sido de forma más frecuente las reacciones ante el otro, diferente desde el punto de vista cultural? Las reacciones más recurrentes, desgraciadamente, han sido la construcción de una otredad cultural humana que amenaza la identidad propia. Tememos que nuestra identidad se vea cuestionada, desmentida o incluso destruida por la del otro. Tememos quedarnos identitariamente desprotegidos y que nuestras certezas se tambaleen o desaparezcan frente a las de los otros.

Por eso dice Cornelius Castoriadis que cuando un grupo humano se encuentra con otro hay tres posibilidades:

- Se ve al otro como superior. Esa es una opción que de entrada casi nunca se manifiesta porque es en realidad suicida. Considerar al otro superior es como considerarse a sí mismo no válido, y es poco frecuente. No obstante, en contextos coloniales —como Frantz Fanon lo demostró con claridad—, el colonizador se convierte en superior porque el colonizado se autoinferioriza por la dominación colonial.
- El otro es visto como igual. Significa que el otro es visto como diferente pero no es tachado o evaluado a través de una connotación de valor inferiorizante.
- El otro es visto como inferior. La diferencia del otro se construye automáticamente a través de sesgos cognitivos o, en la mayoría de los casos, a través de historias concretas. La diferencia hace al otro inferior ante nuestros ojos. Esta es la opción que más se ha presentado en el mundo (Castoriadis, 2001: 21).

¿Pueden estas tres posibilidades ser analizadas dentro del marco teórico-conceptual de los sesgos cognitivos? No tengo ninguna duda de que los sesgos cognitivos existen; no soy de los científicos sociales que niega el papel de la biología en la sociedad y tampoco tengo ninguna duda de que la biología pesa mucho en los comportamientos de los seres humanos. Sin embargo, me parece que quedarse dentro de este marco sin analizar dichos comportamientos también en función de las formas en que la historia política, económica y cultural marca las construcciones de poder entre grupos humanos y provoca conductas, prácticas humanas, así como mentalidades, creencias y sentimientos, es teórica y metodológicamente incorrecto, e incluso, riesgoso.

Si las tres posibilidades de Castoriadis se analizan únicamente desde el marco de los sesgos cognitivos, ¿cómo explicamos el hecho de que las manifestaciones humanas de pasados remotos frente a los encuentros con el otro hayan sido tan distintas entre sí y tan distintas con las actuales? En efecto encontramos formas recurrentes de inferiorizar al otro a lo largo de toda la historia humana. Por ello me parece muy importante historiar cada una de las maneras en las que esto ha ocurrido.

Algunos teóricos piensan que el racismo, por ejemplo, es un fenómeno que ha recorrido toda la historia humana. Castoriadis o Bauman piensan que el racismo es la manera en la que unos grupos humanos colocan a otro(s) en un lugar de irremediable inferioridad, bajo el argumento de que lo que determina la adscripción colectiva es una “esencia” biológica o cultural irreductiblemente determinista que no se puede modificar. Otros teóricos argumentan que esta postura es errónea, ya que antes de la modernidad post-Ilustración, los argumentos que justificaban la inferiorización de la otredad étnica o cultural no pasaban a través del racismo, sino a través de otro tipo de lógicas culturales y religiosas.

Un ejemplo fue la forma de construir a los otros como bárbaros, como ocurrió en el caso de los antiguos griegos de Atenas y Esparta, para diferenciar a aquellos que no

pertenecían a la poli griega. En forma análoga, los antiguos chinos o mandarines veían a los mongoles, también como bárbaros; o bien las intolerancias religiosas que invadieron al mundo por lo menos durante los mil años durante la Edad Media, y que llevaron a masacrar a los otros o a expulsarlos en nombre de Dios. Estos fenómenos de inferiorización de los otros pertenecen al terreno de lo que llamamos “etnocentrismo”, y son, por lo general, profundamente esencialistas. Sin embargo, las lógicas bajo las cuales se piensan, se sienten, se argumentan y se practican, no son las mismas que aquellas del racismo.

Esto nos lleva de la mano al tema de las relaciones de poder. El hecho de ser de otro grupo cultural o étnico, como puede observarse desde el *in-group*, no es razón suficiente para construirlo y tratarlo de manera inferiorizante. Tienen que existir relaciones estructurales de poder para que esta diferencia realmente se convierta en formas estructurales y estructurantes centrales que permean en las relaciones sociales generando patrones de desigualdad y de inferiorización. Por ello, es importante historiar cómo esas relaciones de poder se forman y combinan elementos entre la naturaleza y la cultura que construyen distintas formas de maltrato del otro. ¿Quiénes son, en cada caso concreto, las víctimas y qué cara adoptan las desigualdades y las violencias de las que son objeto?

Una de las preguntas cruciales en México es ¿por qué somos incapaces de reaccionar ante los cientos de miles de muertos y desaparecidos?, ¿qué pasa con nosotros? No parecemos reaccionar, no parecemos inmutarnos. Estos muertos representan una tragedia nacional de grandes dimensiones que debería movilizar al país entero de una manera fuertísima. ¿Es este no reaccionar producto de los sesgos cognitivos que caracterizan a los seres humanos? La respuesta es sin duda negativa, en dos sentidos:

1. Esto no siempre ha pasado en México. La historia de nuestro país estuvo precedida por una larga colonización con profundos rasgos de injusticia a lo largo de tres siglos. Después hemos estado marcados por el colonialismo interno, no menos injusto y vertical, y también hemos tenido regímenes generalmente autoritarios. A pesar de todo ello, las manifestaciones de la violencia no han tenido siempre las mismas características, y los/las mexicanos(as) no siempre hemos reaccionado a la violencia de la misma manera.
2. Esto no ocurre en países como Canadá en donde, hace cinco años hubo un asesinato por motivos sexuales y el país entero se movilizó con indignación condenando el acto.

Si los mexicanos de antes y de hoy y los canadienses de hoy somos todos seres humanos dotados de un cerebro —del que dependen los sesgos cognitivos— cuya forma, funciones y capacidades no han cambiado desde que nacimos como la especie *Homo sapiens* en este planeta, lo que explica que nuestro país no se movilice ahora de manera radical ante las decenas y los cientos de miles de desaparecidos y de muertos, mientras que el Canadá de hoy lo hace por un solo asesinato, no son los sesgos cognitivos. Son las condiciones histórico-estructurales concretas bajo las cuales se han

conformado las relaciones de poder entre unos grupos y otros y las modalidades específicas que marcan a los gobiernos que rigen nuestros destinos.

Los que tienen el poder, van conformando realidades caracterizadas por la violencia intrínseca que perfila los diferentes tipos de inferiorizaciones y deshumanizaciones infligidas a los Otros de formas más o menos graves. Son estas características específicas las que debemos analizar en sus propios contextos, siempre historiando, siempre etnografiando, siempre haciendo análisis social concreto de los momentos y las realidades precisas de cada sociedad.

REFERENCIAS

Castoriadis, Cornelius (2001). “Reflexiones en torno al racismo”, *Racismo y Mestizaje. Debate Feminista*, 24, año 12, 15-29.

Fossaert, R. (1983) “Les structures Ideologiques”, en *La Société* Tomo VI, Capítulo 10, Paris, Seuil, disponible en http://classiques.uqac.ca/contemporains/fossaert_robert/la_societe_tome_6/la_societe_to

¹ Olivia Gall es investigadora titular “C” del CEIICH y miembro del SNI nivel III.

III. Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos

Mathias Risse^{1,2}

DISCRIMINACIÓN, DISCRIMINACIÓN PEYORATIVA Y LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Quisiera hablarles sobre las conexiones entre la discriminación, los sesgos cognitivos y la violación a los derechos humanos. Para comenzar quisiera dar una definición con fines de claridad conceptual. La palabra *discriminación* literalmente significa que estamos diferenciando entre unas cosas y otras. Hacer distinciones no es un problema en sí mismo, como tampoco lo es favorecer a unas personas sobre otras, por lo menos no en todos los casos. Depende de la razón y la forma en que se hacen tales distinciones y por qué se favorece a unas personas sobre otras. Por otro lado, existe la discriminación *peyorativa*, definida como un trato diferente hacia ciertos grupos basado en su género, raza u orientación sexual, con la intención de mantener o establecer una relación opresiva entre grupos o mantenerlos en una posición de desventaja.

Con este entendimiento de discriminación peyorativa se vuelve obvia la demanda de políticas que ayuden a emancipar a los grupos que han sido oprimidos o excluidos de forma activa. Para conseguir estas políticas es probable que se llegue a discriminar a grupos más privilegiados, en cuyo caso se estarían haciendo distinciones; sin embargo, esto no se consideraría discriminación peyorativa, pues se trataría de compensaciones por las injusticias pasadas y de esa forma se podría lograr una mejor sociedad.

Aquí existen conexiones importantes con el mundo de los derechos humanos (DH). Generalmente, la perspectiva de los DH toma postura por las personas más vulnerables y trata de asegurar que el poder se utilice en formas que beneficien a la gente. Los DH se violan cuando el poder no se usa para asegurar que la gente tenga sus necesidades básicas resueltas, que esté protegida o que logre emanciparse.

Recordemos en este momento los artículos primero y segundo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclamada el 10 de diciembre de 1948, que ha sido el documento seminal para el movimiento de los derechos humanos:

Artículo 1º

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2º

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política,

jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Ambos artículos aparecen antes que otros, que para muchas personas serían de mayor importancia, como el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de las personas, los cuales se mencionan hasta el artículo tercero. Entonces, ¿qué es tan importante en los derechos que se presentan en los artículos primero y segundo para que se pusieran en este orden? Otra pregunta pertinente que se relaciona con lo mismo es ¿cuál es la diferencia entre lo establecido en el artículo primero y el segundo? O, poniéndolo de otra forma, ¿qué hay en el artículo segundo que no esté dicho en el artículo primero?

La respuesta es que, en efecto, ambos artículos cubren más o menos los mismos elementos. En los dos está presente la preocupación respecto a la discriminación peyorativa en el sentido en que la describí anteriormente. El primero transmite un mensaje positivo para decir que todos somos el mismo tipo de criaturas cuyas vidas y formas de sobrevivencia deben ser protegidas por los derechos humanos, los cuales se describen en el resto de los artículos de la DUDH. El segundo artículo enlista los criterios en términos de cómo las personas han sido —y siguen siendo— históricamente discriminadas en este sentido peyorativo.

El artículo segundo es un recordatorio explícito de que todas las personas deberían estar incluidas en el mensaje que el artículo primero quiere transmitir. Esta es una forma de reconocer que, en documentos publicados anteriormente donde se asentaban derechos y protecciones de este tipo, se hablaba ampliamente de la igualdad, pero existía un entendimiento implícito de que grandes porciones de la población no estaban incluidas. Recordemos cómo la Declaración de Independencia Norteamericana de 1776 habla acerca de la igualdad, pero en tiempos de esclavitud. Esta declaración, en ningún lugar especifica que las personas afrodescendientes no están incluidas *entre los hombres que son considerados iguales* desde su nacimiento. Sin embargo, entre los padres fundadores existía un entendimiento implícito de que las personas afrodescendientes no estaban incluidas. El segundo artículo de la DUDH se asegura de que sean claras todas las categorías de discriminación que deben erradicarse. Por lo que, adicionalmente al mensaje positivo del artículo primero, el artículo segundo expresa el siguiente mensaje: “Por favor, nadie considere hacer excepciones para ninguna persona en el punto establecido en el artículo 1º”.

Los artículos primero y segundo hablan básicamente del mismo asunto, solo que el primero expresa el mensaje en términos positivos y el segundo en términos de erradicación de la discriminación. Esto implica que el rechazo hacia la discriminación es crucial y obtiene un lugar de honor desde el principio. Este mensaje está escrito antes de que se toque el derecho a la vida. Este modo de acomodar las prioridades en el orden de los contenidos de la declaración es un reflejo de experiencias pasadas, especialmente aquellas que estaban muy presentes en la mente de las personas cuando se proclamó la DUDH. El régimen nazi y el Holocausto habían ocurrido en un pasado muy reciente. Los creadores de la declaración tenían en mente dos guerras mundiales y eran muy

conscientes del papel que la discriminación racial había jugado en los siglos anteriores —en la era del colonialismo y en la del imperialismo—, siendo ese periodo el que formó al mundo contemporáneo como lo conocieron y como lo conocemos nosotros. Así que los creadores de la Declaración Universal tienen mucha razón en otorgar este reconocimiento e importancia a erradicar la discriminación.

DISCRIMINACIÓN Y SESGOS COGNITIVOS EN NUESTRAS MENTES

Dicho lo anterior, debemos darnos cuenta de lo difícil que es para nosotros percatarnos del mundo no discriminatorio que la Declaración Universal nos pide crear. Como seres humanos estamos programados mentalmente para tratar a la gente de forma discriminatoria. Representa un esfuerzo, en términos de claridad individual y mejoras en las reformas sociales, reacomodar el mundo para que esté libre de discriminación peyorativa como lo visualiza la Declaración Universal.

Avances recientes en la psicología evolutiva de las últimas décadas nos han enseñado bastante sobre cómo surgieron nuestras habilidades cognitivas e instintos desde las etapas tempranas de la historia humana. También hemos aprendido mucho acerca de cómo nuestras intuiciones morales han surgido como parte de un proceso de evolución. Esto tiene bases en trabajos que nos hacen entender hoy en día cuán difícil es para los seres humanos construir sociedades donde no exista discriminación peyorativa en un nivel macro o micro. También entendemos mejor lo complejo que es para nosotros como individuos reaccionar a nuestro entorno en formas no discriminatorias. La mente humana está programada para mostrar una cantidad sustancial de favoritismos; eso mismo ha ayudado a la evolución humana. Básicamente es porque nuestros ancestros exhibían estas tendencias, y es por lo que nosotros estamos aquí el día de hoy.

En las etapas tempranas del *Homo sapiens* nuestros ancestros vivían en pequeños grupos de cien a doscientas personas. Hoy sabemos que grupos humanos de estas dimensiones se dispersaron desde África hacia otras partes del mundo desde hace 60 mil o 70 mil años. Éstos fueron los grupos que durante 10 mil años poblaron la gran mayoría del globo, exceptuando áreas remotas e inhóspitas. Para lograr eso necesitaban una fuerte cohesión grupal y relaciones afianzadas dentro del grupo. También necesitaban del favoritismo “nosotros contra ellos” para sobrevivir. La moralidad ha surgido del proceso evolutivo para poner el “nosotros” por encima del “yo”. A los individuos egoístas les suele ir mejor que a los individuos altruistas, pero grupos de altruistas (o personas con inclinaciones morales) tienden a ser mejores que grupos de personas egoístas. Sin embargo, el proceso que pone el “nosotros” por encima del “yo” logró también poner el “nosotros” por encima del “ellos”.

Entonces, las inclinaciones hacia una discriminación peyorativa comenzaron y avivaron el éxito de la evolución humana en el planeta, para bien o para mal. Sin embargo, mientras estas inclinaciones tuvieron su uso evolutivo, este antecedente ha

creado un problema enorme en la actualidad, ya que vivimos en grandes comunidades mixtas y estamos conectados de muchas formas, pero aún tenemos el cerebro que nuestros ancestros tenían en la Edad de Piedra, cuando salieron de África en pequeños bandos. A pesar de que nuestros cerebros son muy semejantes a los de nuestros ancestros nómadas de hace 50 mil años, estos ancestros enfrentaban problemas diferentes. La moralidad integrada en sus cerebros evolucionó para ayudarles con *sus* problemas, no con *nuestros* problemas en el mundo de hoy. Nuestros problemas, en un enorme mundo interconectado, dirigido por una infinidad de posibilidades tecnológicas, no se habían anticipado ni previsto en la evolución.

El psicólogo Daniel Kahneman (2013) es un investigador de quien hemos aprendido mucho acerca del cerebro humano, sus disposiciones psicológicas y su evolución en el tiempo. Kahneman es un experto en psicología cognitiva y sus hallazgos fueron tan importantes en diferentes campos de estudio que, entre muchos honores, recibió el Premio Nobel de Economía en 2002. Ha documentado sus principales estudios en su obra *Pensar rápido, pensar despacio*. Este libro presenta una distinción entre el sistema 1 y el sistema 2. Estos sistemas no son partes físicas del cerebro. Distinguirlos es una forma de caracterizar las funciones del cerebro. El sistema 1 trata con las reacciones rápidas, automáticas e intuitivas. Puedo estar de pie, usando mi cuerpo de cierta forma para comunicar, articular oraciones en inglés, caminar en una línea recta o entender de dónde viene una voz cuando alguien me pregunta algo. De forma similar, si alguien me dice que dos más dos suman cinco no me sentaré a hacer los cálculos para saber si esa persona está en lo correcto: sé que la respuesta correcta es cuatro; es parte de lo que el sistema 1 me dice. El sistema 1 es la fuente inconsciente y automática que nos mantiene funcionando durante el día, es nuestro piloto automático. Si no tuviéramos este sistema no podríamos navegar por el mundo (incluyendo la parte pequeña que habitamos personalmente) porque hay demasiada información que procesar.

El sistema 2 aparece cuando se requiere el esfuerzo consciente y el trabajo mental activo para progresar. La atención requiere energía. Cambiamos del sistema 1 al sistema 2 cuando nos enfocamos, cuando nos sentamos y nos concentramos, cuando hacemos operaciones matemáticas o reflexionamos cosas. Saltamos de un sistema a otro todo el tiempo. Es difícil estar enfocados en algo por mucho tiempo, así que cambiamos al sistema 1, pero, de repente, algo sucede que merece nuestra atención y reactivamos el sistema 2. Por ejemplo, cuando la audiencia se cansa de escucharme como conferencista regreso al sistema 1, porque escuchar requiere esfuerzo, y cuando logro obtener su atención de vuelta, están de regreso en el sistema 2 (no pasará mucho tiempo para que regresen al sistema 1).

El sistema 1 refleja nuestro legado evolutivo: una recopilación de las reacciones instintivas que tenemos y que han asegurado la supervivencia de nuestros ancestros en el pasado; sin embargo, se tuvo que pagar un precio por esta supervivencia. El sistema 1 es un recurso de simplificación que hace la vida más fácil (más tolerable y vivible en primera instancia), pues estructura la información que provee el entorno y permite al cerebro navegar el mundo sin estar constantemente sobrecargado. Apela constantemente a las *heurísticas*.

La heurística simplifica el comportamiento. Si estas heurísticas causan algo problemático, los llamamos *sesgos*. Necesitamos de la heurística porque si estuviéramos constantemente reflexionando en lo que estamos haciendo no seríamos capaces de hacer nada; sería muy difícil para nuestro cerebro. La mayoría de las veces la heurística acierta, pero también es una fuente de errores sistemáticos (sesgos) que crean grandes retos ante situaciones complejas en nuestra vida cotidiana para las cuales nuestros cerebros no han evolucionado. Esto lo hemos llegado a comprender a través de los trabajos de Kahneman y algunos otros.

Hay un amplio rango de sesgos o heurísticas problemáticas, como puede ser el *sesgo de disponibilidad*. Un ejemplo de estos es el hecho de que las personas adquieren un seguro contra inundaciones después de una inundación: el problema ocurrió en el espacio, así como también en la mente de las personas y en consecuencia actúan acorde a los hechos. De la misma forma, cuando ocurre un ataque terrorista en algún lugar y se les pregunta a las personas cuál es la causa de muerte más probable: ¿una masacre terrorista o un accidente de automóvil?, es muy probable que respondan que un ataque terrorista. Es claro que, para la mayoría de las personas en el mundo, morir en un accidente de coche es más probable que morir en un atentado terrorista, independientemente de lo que haya acontecido recientemente. No obstante, no es así como las personas piensan cuando tienen información e imágenes de un ataque terrorista en su cerebro. Otra expresión de este fenómeno ocurre con personas que comparten un departamento; en ocasiones piensan que su contribución al mantenimiento del inmueble es mayor que el del resto. Normalmente no es el caso, sin embargo, la mente nos engaña al respecto. Por ejemplo, si tomamos en cuenta el número de veces que una persona dice haber sacado la basura, por lo general recuerda vívidamente la última vez que lo hizo (no necesariamente cuántas veces) y puede ser que no tenga registrado haber visto a alguien más hacerlo. En este sentido, la percepción de esta persona puede estar equivocada en cuanto a su contribución en esta actividad. Este fenómeno está contenido bajo el *sesgo de disponibilidad*.

Existe una amplia gama de sesgos que han sido estudiados. La forma en que el cerebro maneja nuestras actitudes y reacciones hacia los otros está tan permeada por heurísticas y sesgos como cualquier otra parte de nuestra actividad mental. La moral es parte de algo que sucede en nuestros cerebros, y como tal aparece en el sistema 1 y en el sistema 2. El sistema 1 se siente fuertemente atraído por las heurísticas y los sesgos. Nuestros ancestros sobrevivieron y conquistaron el planeta (para bien o para mal) porque ellos (y nosotros) funcionamos muy bien en grupos pequeños, de cien a doscientas personas. Podemos manejar jerarquías dentro de estos grupos, podemos manejar relaciones y comprender qué es, digamos, sagrado dentro de estos grupos. Pero, mientras nos manejamos bien en pequeños grupos, eso implica marginar a cualquiera que no forme parte del mismo grupo. Las heurísticas que nos hacen trabajar bien en un grupo pequeño presentan problemas cuando operamos en grupos más grandes y, por lo tanto, dentro de estos contextos, se tornan en sesgos.

La reacción moral que tenemos arraigada es tratar de forma diferente a las personas que no forman parte de nuestro grupo, lo cual funcionó muy bien en cierta época,

cuando “no pertenecer al grupo” significaba “no vivir con nosotros o cerca de nosotros”. Pero el trato diferencial, resultado de cómo están programados nuestros cerebros (y, por lo tanto, las heurísticas que ocurren en el día a día), tornaron complicado el vivir en grupos más grandes, por el desajuste de nuestras intuiciones morales.

Otra forma de expresar este pensamiento es que la “moral nos ata y nos ciega”. En los pequeños grupos hemos compartido el entendimiento de lo justo, lo sagrado, lo importante y lo correcto. La moral ata en el sentido de que une y da sentido de pertenencia, pero también nos ciega, por el hecho de que hay otras personas que no pertenecen a nuestro grupo. Estas personas no aparecen naturalmente en nuestro radar y no forman parte de nuestro sistema de reacciones.

Nuestros cerebros están conectados de la misma manera en que lo estaban cuando formábamos tribus. Aunque hoy en día no vivamos en tribus separadas, en nuestra cabeza dividimos el mundo en grupos propios y ajenos, en un nosotros contra ellos —afines contra extraños—, e instintivamente buscamos alinearnos a estas directrices. Además, instintivamente buscamos cuadrar nuestro comportamiento con estos lineamientos. Para probar este punto podríamos dividir a los asistentes de la sala en dos equipos, un equipo azul y el otro, un equipo rojo. Si los miembros de cada equipo tuvieran que realizar tareas o proyectos específicos, dentro de una hora habría una mentalidad azul o roja que moldearía la interacción de todos los presentes en la sala (Greene, 2013).³

PERCEPCIÓN SESGADA, PUNTOS CIEGOS MORALES Y ÉTICA LIMITADA

Hago una pausa para recapitular lo que he planteado hasta al momento: comencé subrayando el énfasis que pone la DUDH en erradicar la discriminación peyorativa, y de aquí pasé a notar cuán difícil es la comprensión de un mundo sin discriminación porque el comportamiento peyorativo y discriminatorio está programado en nuestros cerebros. De hecho, es el desarrollo del *altruismo* (y no el comportamiento discriminatorio) lo que es muy difícil de entender biológicamente.

El desarrollo del altruismo sería imposible de comprender si no tuviéramos esa separación natural entre nuestro grupo y los de fuera. La clave es que, mientras los individuos egoístas tienen más éxito que la gente con tendencias morales o altruistas, los grupos egoístas no podrían sobrevivir, frente a grupos con inclinaciones altruistas. Pero, de nuevo, el desarrollo de tendencias morales siempre implica el desarrollo de una mentalidad “nosotros contra ellos” que es muy difícil superar, y por ello tenemos que reconocer que las metas que establece la Declaración Universal resultan difíciles para la humanidad.

El favoritismo en un grupo se detona a través de lo que llamamos *sesgo en la percepción*. Los puntos de vista personales se forman por el ambiente y el contexto social en que se nace y se convive. Las personas cuyas perspectivas de vida se formaron en ambientes específicos normalmente tienen dificultades para integrarse cuando están

en contextos que les son ajenos. Esto también es el resultado directo de la evolución: nuestro cerebro trabaja bien en contextos pequeños donde los humanos han vivido desde sus primeras etapas y está muy ansioso por crear coherencia con los elementos heurísticos articulados dentro de esos entornos. Muchos de los prejuicios contra personas que no son parte del grupo inmediato se desarrollan y heredan de ese modo.

Ahora, tal vez se piense que la gente con mayor educación y sofisticación que otros miembros del grupo pueden evitar fácilmente estos prejuicios; sin embargo, frecuentemente estas personas no utilizan sus capacidades cognitivas bien entrenadas hacia otras personas para dejar atrás los prejuicios internos con los que crecieron. En vez de esto, se vuelven defensores complejos de los sesgos internos del grupo. Su gran capacidad de reflexión los lleva a reforzarlos. Y esto es porque reflexionar acerca de los sesgos del grupo, ponerlos en perspectiva, o bien, superarlos, es algo bastante difícil de hacer para todos. Ser reflexivo dentro del propio grupo es algo extremadamente difícil de hacer. Pero *desprenderse* del propio origen y buscar entender a un nivel más profundo cómo los miembros de otros grupos experimentan el mundo social que habitan es genuinamente complejo. Tratar con la realidad es siempre difícil; llegar a un acuerdo con la realidad de alguien más es extraordinariamente difícil.

Estoy hablando por experiencia propia. En los Estados Unidos, donde actualmente vivo, ha habido muchas discusiones sobre cómo tratar a las personas de manera justa en un amplio espectro de dimensiones. Ha habido muchos debates acerca de cómo encontrar sentido en una realidad social tan diversa y racializada como la que vivimos. Una parte importante de este debate ha sido alrededor de la elección de Donald Trump como presidente y las causas que llevaron a ese resultado electoral.

Llegué a los Estados Unidos alrededor de mis veinticinco años. Crecí en Alemania y durante mucho tiempo creí que la realidad racial de los Estados Unidos, la discriminación de las minorías y la gente de color, no era algo que yo hubiese causado, o con lo que yo tuviera que ver, pues yo no era originario de los Estados Unidos ni pertenecía a una familia particularmente privilegiada en Alemania. Mi experiencia al crecer no fue la de pertenecer a un estrato alto ni privilegiado; de hecho, crecí en un contexto social de clase trabajadora. En consecuencia, no pensaba que la discriminación peyorativa de un país en el cual no había crecido fuera problema mío. Con el tiempo me di cuenta de que esa era una forma incorrecta de pensamiento. Me tomó años entender cuántas veces me he beneficiado —y continuo beneficiándome— por los *dividendos de la blancura* y, por lo tanto, me convertí en un beneficiario directo del prejuicio racial subyacente que se ha acumulado en los Estados Unidos por décadas.

Lo entendí mejor gracias a muchas conversaciones con aquellos que —a diferencia mía— nunca tuvieron el lujo de no pensar en su color de piel u origen étnico, incluidos muchos estudiantes que he tenido a lo largo de los años. Comencé a apreciar profundamente lo que era experimentar el mundo político y social de los Estados Unidos desde la perspectiva de una persona de color. Como persona blanca no originaria de los Estados Unidos, esto era muy difícil de comprender, y solo se logra de forma parcial, pero gradualmente se puede mejorar el entendimiento. Hoy en día

pienso que todos deben tratar de lograrlo, en especial aquellos que, como yo, necesitan entender de forma más profunda lo expuestas que están las heridas del racismo.

Como humanos, naturalmente tenemos muchos *puntos ciegos morales*. Hace algunos años mi colega Max Bazerman publicó un libro acerca de esos puntos ciegos: *Blind Spots: Why We Fail to Do What is Right*. Muy poca gente se despierta cada mañana y piensa: “Hoy haré muchas cosas malas para el mundo, especialmente para aquellos que no forman parte de mi grupo.” Es cierto que algunas personas pueden tener malas intenciones que pueden expresarse de algún modo con este enunciado, pero la mayoría de las personas se despiertan y se incorporan a sus asuntos diarios, tratando de hacer cosas buenas aquí y allá, resolviendo problemas, y no hacen cosas malas intencionalmente. Pero todas las personas tendemos a sufrir lo que Bazerman ha llamado *ética limitada*, lo cual no tiene un significado amable, pero capta algo muy real (Bazerman, 2011).⁴

La *ética limitada* se refiere a los compromisos morales que tenemos, y que de hecho los ejercemos únicamente de acuerdo con las percepciones de nuestro grupo. Asimismo, también existe una *ética desvanecida*, que caracteriza la capacidad de las personas de dejar atrás las preocupaciones y los problemas de otras personas si estas no forman parte de su grupo. No es que se quiera cosas negativas para ellos, sino que nuestras energías están concentradas en otro lugar.

Por ejemplo, una persona puede trabajar en una compañía donde existan prácticas problemáticas, pero nadie en el lugar de trabajo habla de ello y nunca sale a la luz en sus conversaciones. Encontramos la forma de ignorar estos asuntos. O tal vez yo puedo pertenecer a un grupo donde todos somos perfectamente civilizados y decentes, la mayor parte del tiempo, y generalmente nos ayudamos los unos a los otros, pero no pensamos detenidamente en que este o aquel grupo tal vez no enfrentan la vida de una manera amable; de hecho, podrían estar en desventaja por el hecho fehaciente de que nosotros nos cuidamos unos a otros. Por esto tal vez “ellos” no obtengan el trabajo que nosotros aseguraríamos para otra persona que identificamos como parte del “nosotros”. Un partido político no ayuda a las causas de otros porque solo apoya a los de su propio grupo a reelegirse. No es nuestro deseo dañar a otros, pero estamos ocupados asegurándonos de que la gente como nosotros esté sobreviviendo, lo que puede causar ciertos efectos negativos en otros lugares. La *ética desvanecida* también ocurre cuando los problemas que pudieran presentarse en grupos más diversos no se advierten porque estamos rodeados de mentes que piensan como nosotros.

Frecuentemente las prácticas que generan problemas éticos se *subcontratan* al pedirle a otras personas que “hagan el trabajo sucio” por nosotros. Por ejemplo, si soy el casero y mis inquilinos no cumplen con lo que yo quiero les envío a mi abogado, y así le pido a él que haga el trabajo desagradable por mí. Al pedirle a otros que hagan una tarea por nosotros hacemos desaparecer los conflictos éticos que nos producen ciertas decisiones.

Otra versión es el *favoritismo*. Las personas que buscan hacer algo por un primo, un cliente o por sus seguidores dentro de un partido político, no lo hacen para lastimar a

otras personas ni para discriminarlas, pero el efecto final de estas acciones es una discriminación peyorativa en el mismo sentido en que lo presenté al principio.

Otro punto ciego moral en el que podemos pensar es que sobreestimamos la cantidad de bien que hacemos en el mundo, comenzando con ejemplos en casa, donde pensamos que sacamos la basura un mayor número de veces de lo que en realidad lo hacemos. Y como este, existen muchos ejemplos más.

COMPORTAMIENTO ÉTICO LIMITADO Y CULTURA PÚBLICA: TRES ESPACIOS

Un dominio en el que la *ética limitada* es importante es en nuestra *memoria cultural*. En todos los países del continente americano la población está conformada por una mezcla de personas blancas que colonizaron las Américas, personas indígenas, personas de origen africano que fueron obligadas a venir aquí, y posteriormente, asiáticos que inmigraron. En cada país hay mezclas diferentes y distintas historias que muestran cómo se manifiesta entre ellos la discriminación peyorativa, normalmente — aunque no siempre— con el grupo de personas blancas ejerciendo el control sobre otros grupos.

En el contexto de la presente discusión es sorprendente observar cómo la *memoria cultural* se expresa en cada uno de los países americanos: desde quién nombra las ciudades, los ríos o las montañas, o de quién se erigen estatuas o monumentos en las plazas principales. En los Estados Unidos ha habido muchas discusiones, por ejemplo, sobre cuántos lugares llevan el nombre de generales sureños confederados que participaron en la guerra civil norteamericana, así como cuántas esculturas se les han erigido. En años recientes estos lugares se han renombrado y las esculturas se han quitado. Y como contrapostura, algunas universidades han nombrado edificios en homenaje a personas que fueron esclavizadas durante esa etapa de la historia.

La cultura de la memoria tiene una profunda importancia. Determina qué vemos a nuestro alrededor, qué grupo nombra las cosas, qué versión recibirán las generaciones futuras acerca de nuestro pasado y cómo pueden verse en su propia realidad social. La cultura de la memoria es también una forma de socializar los límites éticos para que las futuras generaciones sepan cómo actuar en nuestra sociedad. También podríamos tratar de cambiar la memoria cultural para que las generaciones siguientes ejerzan la socialización expandiendo las fronteras de la *ética limitada*.

Otro síntoma de *ética limitada* es que nuestro lenguaje necesita contener palabras que ridiculicen y señalen peyorativamente conductas discriminatorias: si no existen términos para ello es más difícil articular quejas y crear una conciencia de estas violaciones. En tiempos recientes el acoso sexual ha sido un tema importante en los Estados Unidos; en particular el movimiento #MeToo ha sido destacado. Pero para tener un movimiento como este, tiene que haber una noción de cómo formular la queja y es así como la noción de *acoso* emergió en las últimas décadas. El término *sesgo* es otro ejemplo. Son términos que necesitan ser teorizados y popularizados para describir

problemas. La gente no será capaz de reconocer y abordar los problemas (y, por lo tanto, de reorganizar su *ética limitada*) si no tenemos el vocabulario adecuado.

El último fenómeno que quisiera mencionar es el de *injusticia testimonial*: quién puede hablar, a quién se escucha, cuál es la voz que tiene peso y de quién. En cada grupo hay algunas personas que son escuchadas más que otras y hay quienes no aparecen en el radar en ningún momento.

Gayatri Spivak (1988), gran teórica política y feminista de la Universidad de Columbia en Nueva York, acuñó el término *subalterno* para capturar una versión extrema de *injusticia epistémica*. Este término fue diseñado originalmente para el contexto indio durante el periodo colonial británico, donde coexistían los colonizadores británicos, la clase india subyugada pero que aún tenía voz (los “subordinados”) y luego los “subalternos”, que literalmente significa los que están debajo de los subordinados. Estas son las personas que no tienen voz, no dan su opinión ni se quejan. La justicia testimonial pone a discusión quiénes hablan, quiénes participan en la conversación y quiénes están presentes en los espacios públicos. Una forma en que podemos ampliar nuestra *ética limitada* es generando los mecanismos que permitan a estas personas —los subalternos— tener voz en las conversaciones.

Estos son los tres espacios donde el discurso público puede asegurar que nuestra *ética limitada* no interfiera demasiado en la discriminación peyorativa: el de la *cultura de la memoria*, que necesita desarrollarse en los individuos para encontrar un hogar social dentro de la sociedad; el de nuestro *repertorio lingüístico*, que permita captar las violaciones, que deben mantenerse en la discusión pública y enseñarse a las siguientes generaciones, y finalmente, la *justicia epistémica*, cuya preocupación principal es asegurarse de que todas las personas tengan voz y sean escuchadas en la sociedad.

¿QUÉ SIGNIFICA TODO ESTO EN EL MUNDO DE LOS DERECHOS HUMANOS?

Permítanme decir dos cosas para concluir y trazar un camino hacia el movimiento de los derechos humanos. Primero, hay muchos estudios psicológicos realizados hasta ahora que nos permiten comprometernos con una intensa búsqueda interna de nuestra *ética limitada*, nuestros sesgos personales, las percepciones sesgadas, episodios de ética desvanecida, tercerización ética, favoritismo, etc. Especialmente aquellos que estamos en posiciones privilegiadas (que en muchos casos son personas de piel blanca, especialmente los hombres, como yo) necesitamos preguntarnos de qué manera los sesgos raciales socavan nuestros pensamientos. Es importante cuestionarnos si nuestros valores y acciones, especialmente en escenarios donde haya un precio que pagar, son importantes para mejorar nuestro entendimiento de nosotros mismos.

También, al nivel de las organizaciones de derechos humanos, debemos preguntarnos qué tipo de violaciones se presentan en nuestro campo de acción. Lo que interesa a nivel organizacional es discutible, ya que puede estar permeado con sesgos y una *ética limitada* que debemos ser capaces de analizar y reconocer. Hay mucho trabajo que debemos hacer colectivamente dentro del movimiento de los derechos

humanos para realmente llevar a cabo las acciones conforme a lo establecido en la DUDH en cuanto a la no discriminación.

Un ejemplo sorprendente de lo negativo de esta situación ha sido la justicia restaurativa a nivel internacional, cuya agenda ha sido elaborada con sesgos. Durante más de veinte años ha existido la Corte Penal Internacional, con sede en La Haya, en los Países Bajos. Antes de ella existieron en los años noventa otras cortes en países específicos que revitalizaron el sistema de justicia internacional. Primero fue el Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia, pero también existió uno para Ruanda. Murieron muchas más personas en el genocidio de Ruanda que en el de Yugoslavia. Estos dos episodios de genocidios se presentaron con pocos años de diferencia durante los años noventa, cuando nadie pensaba que algo como esto sucedería de nuevo. En respuesta a las calamidades ocurridas en la ex Yugoslavia se creó un tribunal internacional para ese país, ante la incredulidad del resto de los países europeos de que algo así pudiera pasar en Europa.

Pero también sucedió en Ruanda, en África del Este, y pareció importarle mucho menos a la gente, al menos a aquellos en posiciones de influencia alrededor del mundo. De hecho, si se habla con las personas involucradas en la creación de estos dos tribunales internacionales, es claro que el Tribunal Criminal para Ruanda nunca se hubiera establecido sin el antecedente del que se creó para Yugoslavia. Ruanda fue una consecuencia tardía. Para África, el mundo no hubiera instituido una corte de ese tipo, y esto nos permite observar fríamente cómo la agenda de los derechos humanos está formada por sesgos cognitivos. En este caso el sesgo cognitivo no resultó efectivo, solo por el hecho de que hubiera sido vergonzoso no crear un tribunal para Ruanda después de haberse establecido uno para Yugoslavia; sin embargo, el sesgo en el establecimiento de la agenda era claramente visible para todos los involucrados que quisieran observarlo.

Aunque hayan pasado más de dos décadas, ese episodio ilustra muy bien lo mucho que aún hay que hacer. Tenemos un largo camino por recorrer, como movimiento de derechos humanos y también como individuos. Y hablando nuevamente como hombre blanco que lamentablemente tiene que presenciar múltiples realidades de discriminación racial, tenemos un largo camino por recorrer para cumplir la visión que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asegurémonos de hacer ese trabajo.

REFERENCIAS

- Bazerman, M. H. (2011). *Blind Spots: Why We Fail to Do What is Right*, Princeton University Press.
- Greene, J. D. (2013). *Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them*, The Penguin Press.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux.

Spivak, G. (1988). "Can the Subaltern Speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, Londres, disponible en http://abahlali.org/files/Can_the_subaltern_speak.pdf

¹ Mathias Risse es profesor de la cátedra Lucius N. Littauer en filosofía y políticas públicas y director del Centro Carr para los Derechos Humanos en la Escuela John F. Kennedy de la Universidad de Harvard. Su trabajo aborda principalmente cuestiones sobre ética, justicia global, derechos humanos, desigualdad, impuestos, comercio, inmigración y cambio climático.

² Este texto es una versión traducida del original en inglés.

³ Un excelente libro acerca del tema.

⁴ Para mayor referencia se puede consultar el libro de Max H. Bazerman, 2011.

IV. Reflexiones para combatir la heterofobia

Luis de la Barreda Solórzano ¹

Me gustaría iniciar este texto con una breve reflexión que realicé durante mi intervención en la sesión inaugural del Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos acerca del significado de la heterofobia y la importancia de abordarla. La heterofobia es la fobia a los distintos y funcionó en tiempos inmemoriales como una manera de pertenecer a un grupo, saberse parte de este y diferenciarse de otras tribus. Había una afirmación de la identidad colectiva y temor o animadversión no solo a quienes pertenecían a otras tribus, sino también, dentro de la propia tribu, a quien no se comportaba conforme a las pautas de conducta del grupo.

Con el avance de la civilización ya no se tienen ciertos derechos y prerrogativas por pertenecer a una tribu, sino por el solo hecho de ser humano. Esta concepción de los derechos humanos es muy reciente en la historia de la humanidad, pues se remonta a no más de 250 años. En un verso bellísimo Carlos Pellicer decía “soy un relámpago entre dos eternidades”, lo cual esboza de manera muy profunda lo que un filósofo quizá explicaría en un tratado completo.

Los derechos humanos son un relámpago que surge después de una eternidad de miles de años en que la idea de dignidad simplemente no existía. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, formulada en el contexto de la Revolución francesa, no se refiere únicamente a los franceses, sino a todos los hombres, que nacen “libres e iguales” y con derechos básicos a la vida, la libertad, etc.

Posteriormente viene la pregunta: ¿las mujeres también son titulares de derechos? La respuesta es que no, que las mujeres no pueden ser titulares de derechos porque no tienen propiedades, y aunque merecen ser bien tratadas, no pueden participar políticamente porque solo pueden hacerlo las personas que tienen bienes. Por supuesto, las mujeres se fueron organizando hasta evidenciar la injusticia que implicaba que no se les reconocieran sus derechos.

¿Y los negros? ¿Los negros de nuestras colonias —se preguntaban los ciudadanos franceses— son también seres humanos y, por tanto, tienen los mismos derechos que nosotros? Ciertamente la esclavitud fue una práctica que permitió la acumulación y el desarrollo de colonias, por lo que los colonizadores atrasaron el reconocimiento de los derechos de la población de origen africano esclavizada durante varios siglos. Incluso algunos países, aún a finales del siglo XX, mantenían leyes que limitaban los derechos humanos de la población afrodescendiente.

Del mismo modo, en alusión a los protestantes, se hizo la pregunta de si todos los hombres tienen el derecho a la libertad de creencia religiosa. La evolución del pensamiento humano finalmente juzgará que también los protestantes tienen derecho a sus creencias religiosas.

Después de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano tuvieron que pasar dos siglos para que se reconociera el derecho al voto de las mujeres y se aboliera la esclavitud. El discurso del marqués de Condorcet a favor de las mujeres en el marco de la Revolución francesa es verdaderamente esclarecedor: si lo que nos hace merecedores de derechos humanos es que tenemos sentimientos, conciencia, y las mujeres tienen tanto unos como otra, entonces tenemos que reconocerles sus derechos humanos, pues si no se los reconociéramos a una parte de la humanidad se los podríamos negar a cualquier persona. Condorcet terminó en la guillotina, como muchos otros ideólogos progresistas de la Revolución francesa cuyos ideales, como sabemos, eran la libertad, la igualdad y la fraternidad. Y aun con tales ideales, este importante momento histórico en el que se gesta nada menos que el cambio de una era, desemboca en una de las etapas de mayor terror que se han visto en la historia.

Cuando triunfa la Revolución cubana una buena parte de la intelectualidad latinoamericana aplaude animosamente, ya que —se dice con entusiasmo— Cuba es el primer país en la región, frente a las costas de los Estados Unidos, que se libera del imperialismo yanqui. Pero la irrupción del fenómeno revolucionario hace que pasen cosas terribles: se fusila no solo a quienes cometen actos de violencia o traición a la revolución, sino también a disidentes, periodistas, personas con nexos económicos con los norteamericanos, entre otros; además de perseguirse irracionalmente a los homosexuales.

En las universidades públicas hablamos muchísimo del holocausto judío, pero ha habido otros holocaustos de los que prácticamente no se habla, como el del estalinismo. Los asesinatos del estalinismo, por lo menos en número, igualan a los del nazismo. Y los del maoísmo, también. La Revolución Cultural china fue otro periodo que hoy en día se reconoce como uno de los peores procesos históricos que han atentado contra la dignidad, la vida y la libertad de millones de personas.

Si bien en México hemos avanzado mucho en la igualdad de derechos en la Constitución, en la ley, en las sentencias de la Suprema Corte, en las sugerencias y las recomendaciones de los organismos públicos de derechos humanos y en las posturas que el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación ha asumido ante las situaciones y los actos discriminatorios, aún persisten frecuentes actitudes y comportamientos de rechazo al otro, de racismo y de miedo a los distintos que ninguna ley logrará cambiar.

Cosas vergonzosas se siguen viendo a lo largo y ancho del país que revelan una profunda heterofobia: caravanas de migrantes son agredidas verbal y físicamente con argumentos de que vienen a robar el trabajo a los mexicanos; aunque la Suprema Corte de Justicia de la Nación establece que las parejas del mismo sexo pueden adoptar hijos, una encuesta realizada por la Unidad de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM sobre derechos humanos, discriminación y grupos vulnerables, reveló que un porcentaje importante de personas en nuestro país está de acuerdo con que se penalicen las muestras de afecto en público entre personas del mismo sexo.

Aunque hayamos conseguido mucho en instrumentos legales en materia de prevención y combate a la discriminación, es importante hablar sobre la diferencia en las percepciones que diversas personas pueden tener y sobre el papel que juegan los sesgos cognitivos en estos comportamientos automáticos y a veces poco reflexivos que generan exclusión y deterioran el tejido social.

Existe un mínimo común denominador que todos debemos respetar, que es la dignidad de todas las personas. Nadie me obliga a ser amigo y a tomarme una botella de vino todos los viernes con alguien que no me caiga bien, pero la ley me obliga a respetarlo y a considerarlo realísticamente, es decir, a admitir que sus anhelos, sus sentimientos y sus derechos son tan reales como los míos, y a actuar conforme a ese entendimiento.

¹ Luis de la Barreda Solórzano fue fundador y coordinador del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM hasta diciembre de 2019. También fue el primer presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y miembro de la Academia Mexicana de Ciencias Penales.

Sección II
Racismo y discriminación
en las Américas

V. Brasil #1: la increíble y oscura asociación entre esclavitud, religiosidad, poder, carnaval, la cirugía plástica y otras excentricidades

Daniel Lima ^{1,2}

En esta presentación quisiera contextualizar la discusión en torno a los derechos humanos y la ascensión del fascismo en Brasil. Mi interés es observar cómo se ha construido una micropolítica —en el sentido de la percepción de la realidad—y cómo esta micropolítica se articula a su vez con una macropolítica. Quisiera compartir una mirada geopolítica, histórica y actual de la sociedad brasileña y qué elementos nos han llevado a construirnos como nación.

Los brasileños tenemos la costumbre de referirnos a Brasil como “el país más grande del mundo”. Pero ¿en qué aspectos es Brasil el número uno? Este desafío implica crear relaciones entre números, cifras y el estado de las cosas en un país como Brasil, empezando con un ejercicio cartográfico que busca ordenar el liderazgo de Brasil con referencia a nuestro pasado y su expresión hacia el futuro.

En este breve ensayo haré un recorrido por algunos de los temas que descubren la realidad brasileña en sus cifras actuales. Para ello me centro en los indicadores sociales y económicos entre 2012 y 2017, entre los que habría que resaltar el año de 2013 como el de mayor auge económico en el país. Los números asustan y permiten observar las marcas traumáticas de la colonización y los reflejos de violencia extrema en nuestra sociedad. ¿Cómo pensar en el futuro en un país con una verdadera epidemia de asesinatos? ¿Cómo nos convertimos en un país genocida por medio del control ejercido por las fuerzas policiales?

Como veremos más adelante, por número de personas, Brasil representa el fenómeno de esclavitud más grande en la historia de la humanidad, lo cual ha generado exclusiones sociales que se han convertido en muros visibles e invisibles a lo largo del tiempo. Contamos también con el número más elevado del mundo de vehículos civiles blindados, el índice más elevado de cirugías plásticas, uno de los consumos de antidepressivos per cápita más importante, el porcentaje más alto de mujeres que tienen partos por cesáreas y el número más alto de asesinatos. Tenemos la ruptura del cuerpo vibrátil, al que la psicoanalista brasileña Suely Rolnik (2006) define como la capacidad sensible de resistir a la opresión a través de la resistencia subjetiva y corporal. Esto genera una paradoja que surge de la incongruencia entre el ideal de lo colonizado versus el cuerpo vivo del ente social.³

La historia de Brasil es la historia de una sociedad que se niega a sí misma como nación. La autoestima y el reconocimiento del pueblo brasileño son particularmente conflictivos ante el contexto de la colonización, ya que el colonizador transforma la verdad y pone en duda la propia existencia de los pueblos aborígenes. La Iglesia, como arma de colonización simbólica y espiritual, ha sido uno de los principales vectores de imposición de un modelo europeo de belleza y racionalización.

Por otro lado, el número creciente de policías y miembros del poder judicial en mi país es alarmante; el primero por su letalidad brutal y el otro por su inmenso poder para mantener el status quo. El conjunto de jueces y magistrados colabora cada día en mantener la injusticia: cada juez protege a un poderoso, cada policía se convierte en un juez de muerte. Vivimos en un Estado policial construido hasta el más mínimo detalle, cuya práctica letal e ilegal se suma al poder judicial para formar una sociedad genocida, en donde los que mueren son los más vulnerables: la población joven, negra y pobre. En ese sentido, el racismo en nuestra sociedad se expresa no solamente en la exclusión social, sino también en el cuerpo asesinado violentamente, que se repite una y otra vez.

Bajo este contexto sistémico, hablar de “sesgos cognitivos” no tiene sentido, porque no estamos frente a un sesgo cognitivo, estamos frente a un patrón, frente a la normalidad de la violencia en nuestras sociedades. Nunca ha existido una ciudadanía neutra e igualitaria en la que se generan “desvíos” o sesgos. ¡No! En realidad, nuestras sociedades fueron construidas a partir de la idea de que el otro debe ser discriminado, colocado afuera de la ciudadanía normalizada. En América, la población negra jamás ha conocido la “ciudadanía plena” que se tiene como ideal en las sociedades occidentales ni los ideales de los derechos humanos de igualdad, libertad y fraternidad que surgen con la Revolución Francesa. Si echamos un vistazo a la historia, veremos que, pocos años después de su revolución, las tropas francesas estaban en guerra con Haití para evitar la independencia de esta isla del control francés. En 1795 Haití se erige como el primer país independiente de América Latina, el primer país que abolió la esclavitud y la única rebelión de esclavos que tomó el poder. Su guerra fue en contra de las tropas francesas que querían volver a los habitantes de la isla, la mayoría de origen africano, a la esclavitud. Esta parte de la historia, así como muchas otras, nos hace cuestionar si los derechos humanos fueron solo creados para el mundo europeo, pues nunca fueron ni son aplicados en plenitud ni en América Latina ni en los Estados Unidos. De la misma forma, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), difundida después de la Segunda Guerra Mundial, se redacta a partir de las atrocidades cometidas por el hombre blanco contra otros hombres blancos durante el holocausto judío; no obstante, quedan fuera las atrocidades de la colonización, la esclavitud o el exterminio indígena, que representan un holocausto profundo en América, con prácticas sistematizadas contra nuestros pueblos desde hace cientos de años.

Como ya lo mencioné anteriormente, esta investigación pretende dar instrumentos para una visión panorámica del estado excepcional que vivimos en Brasil actualmente —que se refleja en varias dimensiones de la vida— y cuyo punto de origen está en la historia de colonización de las Américas. Así, a los diferentes indicadores actuales se suman visiones del mundo creadas históricamente. Por ello, la intención es abrir un camino de relaciones temporales no cronológicas que puedan ser leídas al revés, del pasado al presente, o simultáneamente. La cartografía puede desdoblarse y crear conexiones con el contexto del Sur Global.

Este trabajo propone una mirada crítica al paradigma dominante de la ciencia, que procura dividir la realidad en opciones puras: mente *versus* cuerpo; forma *versus*

contenido; observador *versus* observado; objeto *versus* subjetivo; imaginación *versus* real; colectivo *versus* individual. También apuesta a un paradigma emergente en el cual “todo el conocimiento científico-naturales científico-social. Todo el conocimiento es local y total. Todo conocimiento es autoconocimiento. Todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común” (Santos, 2005).

BRASIL #1: MAYOR ESCLAVITUD DEL MUNDO

Brasil tuvo la mayor esclavitud del mundo moderno. Cerca de 45% de los negros esclavizados de África fueron secuestrados y llevados a Brasil para trabajar y construir la nación brasileña, una diáspora forzada de más de 4 millones de africanos esclavizados que cruzaron el océano Atlántico. Esta diáspora configuró uno de los sistemas esclavistas más prolongados, ya que Brasil fue el último país en abolir la esclavitud en el continente americano —que por ser la colonia más importante para el tráfico negrero— se sostuvo hasta 1888. Los negros esclavizados alimentaron el sistema productivo de *Terra Brasilis*,⁴ en el cual murieron más de 660 mil africanos en el trayecto entre África y América. Esto, en comparación, es 10 veces mayor a la población de negros esclavizados en los Estados Unidos.

En Brasil, como en otros lugares de América, tuvimos la expresión de la técnica moderna, que se caracteriza por el desafío y la explotación. La técnica moderna en el contexto de las sociedades coloniales es una mezcla extraña entre humanos y no humanos. Empieza por clasificar qué personas no alcanzan el estatus de humanos. La esclavitud explotaba a estos no humanos como una fuente de “energía almacenable” hasta el límite vital. Incluso frente a su muerte —y aquí incluyo a los nativos americanos— existía la garantía de suministro permanente de fuerza de trabajo gracias a la triangulación del tráfico de esclavos, que se prolongó por siglos.

La técnica moderna nace del desafío de la explotación del ser humano por el ser humano. Podemos ver esta extracción a partir del gasto mínimo que el mundo colonizado hace con el trabajo esclavo y la explotación de la naturaleza humana. Es a partir de esta explotación que se vuelve posible la capitalización del mundo occidental para impulsar el desarrollo de la primera revolución industrial. No es casualidad que el reino de Gran Bretaña fuera el primer Estado en impulsar la industrialización, siendo el principal beneficiario del comercio de esclavos en los tiempos modernos.

Además, la animalización de los humanos no occidentales —negando su humanidad y considerándolos como no humanos— generó consecuencias drásticas en las sociedades que usaron la esclavitud como proceso productivo. La diferenciación y cosificación del otro se transforma en una demonización de ese otro. Así, Brasil se erige como nación bajo la condicionante de tener a la mayoría de su población bajo la condición de no humano. Actualmente, aunque los derechos humanos son compromisos legales de todos los países, podemos observar que esta condición de subhumanos se traduce en expresiones de discriminación hacia diferentes grupos de personas, tanto en Brasil como en el resto del mundo.

Ejemplo de ello es el fenómeno migratorio. Cuando los migrantes atraviesan países como Brasil también son tratados como subhumanos, y esto es lo que se llama *capitalismo cognitivo*, que se refiere a la construcción hegemónica de una visión del mundo sustentada en la necropolítica, en la que una parte de las personas del mundo están excluidas de los derechos humanos y se construyen a sí mismas bajo esta idea. El origen de nuestras naciones ligado a la esclavitud hace imposible que se logre el reconocimiento de la humanidad de los negros, los indígenas y los migrantes sin una lucha vehemente que visibilice la construcción histórica de esta falta de reconocimiento y derecho por la sobrevivencia de estos pueblos.

BRASIL #1: EL MÁS CATÓLICO DEL MUNDO

La religión y la esclavitud siempre caminaron de la mano en la historia moderna. Brasil es el país con más católicos del mundo. Antes de que los esclavos pudieran entrar a tierras colonizadas americanas eran bautizados, como primera señal de la colonización de la identidad y de la cultura. De esta forma, no es una casualidad que el país con el nivel más alto de esclavitud también sea el país con más católicos en el mundo.

Actualmente ha ido disminuyendo la cantidad de seguidores de la religión católica en Brasil, lo que ha propiciado el crecimiento de otras religiones, como los evangélicos y cristianos. Si en el primer censo de 1872 el 99.9% la población se declaraba perteneciente a la religión católica, para 2013 el porcentaje había disminuido a 64.6%, de acuerdo con el censo del Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE).

El trauma triplicado de la colonización —esclavitud, exterminio indígena y persecución religiosa— marca los cuerpos de los negros en Brasil. Para mantener la mayor esclavitud del mundo fue necesario construir un patrón de belleza, sabiduría y pureza a partir de la imagen del Cristo blanco —blanqueado históricamente— sobre la cual se basaron nuestras iglesias y conocimientos culturales. Esto completa un cuadro de exclusión en el que los indígenas no eran ni son como estas imágenes: están lejos de ellas. Los negros no entran en este patrón, ellos también están lejos. Así, nuestras sociedades viven hasta el día de hoy bajo el yugo de los rasgos eurocéntricos y la construcción simbólica de una divinidad ajena.

BRASIL #1: EL SISTEMA JUDICIAL MÁS CARO DEL MUNDO

Aquí tenemos algo interesante: Brasil tiene el poder judicial más caro del mundo. Cerca de 1.3% del PIB brasileño se destina al sistema judicial, lo que representa 10.7% de todo el gasto de la Unión, incluido el gasto destinado a los estados y municipios. Los jueces en Brasil cuestan 11 veces más que en España, seis veces más que en Colombia y Chile y 10 veces más que en Argentina. Esto representa un gasto anual de 306 reales (72 dólares americanos) para los bolsillos de cada uno de los 200 millones de habitantes de Brasil.

La Universidad de Derecho fue una de las primeras universidades en Brasil. Cursar derecho estaba históricamente reservado a la élite brasileña. A pesar de representar un esfuerzo constante por un sistema legal más justo y democrático, el cuerpo jurídico del Estado brasileño sirvió y sirve para mantener la injusticia y el desequilibrio social.

Nuestros jueces tuvieron la primera escuela, la primera facultad creada para las élites, para que estas, claramente, realizaran la interpretación de la ley y pudieran mantener el sistema de privilegios para una parte de la sociedad y dejar a otra parte de la sociedad sin nada.

A pesar del gasto tan alto en el sistema judicial, Brasil tiene una epidemia de asesinatos, con un promedio de 163 diarios. ¿Cómo se puede vivir día a día con 163 asesinatos? ¿Cómo nos atrevemos a priorizar en el debate político la economía cuando tenemos 163 asesinatos diariamente? Tal vez la peor consecuencia de esos números letales sea la naturalización de la violencia, pues la violencia es la clave entre lo humano y lo deshumano, que de forma jerárquica va de la animalización a la demonización del otro.

Esta diferencia jerárquica entre seres humanos se revela actualmente en los crímenes homo y transfóbicos que ocupan un lugar importante entre las muertes en Brasil. Nuestro país es uno de los países donde más travestis y transexuales son asesinados en el mundo —cerca de 600 asesinatos en tan solo seis años—, y se calcula que 14 personas son víctimas de violencia homofóbica al día. Según el informe de la organización no gubernamental Transgender Europe, en 2014 15.6% de los homicidios transgénero fueron de autoría policial. Sumado a esto, somos el país con más feminicidios del mundo.

Todos estos elementos componen un cuadro de rasgos de la colonización ante el que es imposible decir que solo es un sesgo. Es una estructura de poder extremadamente letal para mantener los privilegios. Los que discriminan tienen poder, los discriminados no tienen poder. Estamos aquí, en este coloquio, hablando, y aunque podamos sentirnos amenazados, lo estamos haciendo; sin embargo, los negros y los indígenas están en una posición diferente. Es distinto cuando vemos a una intelectualidad blanca y privilegiada que viene acá a hablar de discriminación y derechos humanos.

Para entender cómo se sostiene el poder es importante investigar cómo surgió y a quién protege el poder judicial en nuestros países, incluido México. Esto es fundamental para entender por qué hay algunos grupos de personas que jamás han tenido una ciudadanía plena, por qué el sistema jurídico fue creado para ser injusto y por qué se mantiene un patrón de privilegios para una parte de la sociedad mientras que se excluye a otra de todo.

BRASIL #1: LA POLICÍA QUE MÁS MATA Y MUERE EN EL MUNDO

Brasil tiene la policía que más hiere y mata en el mundo. Estadísticas recientes muestran que en cinco años las policías brasileñas —tanto la civil como la militar— mataron a la misma cantidad de gente que la policía norteamericana en tres décadas. Entre 2009 y 2013 se reportaron 11 197 muertes a manos de la policía; en el mismo periodo de cinco años 1 770 policías fueron asesinados. Estas cifras nos colocan como una sociedad en la cima de la violencia perpetuada y sufrida por agentes de seguridad del Estado.

La política de seguridad se remite a nuestra historia de colonización, ya que busca controlar a la inmensa mayoría de la población. Este control, dentro de los aspectos que

caracterizan a la sociedad brasileña, es fatal y brutal. Por ello, cabe preguntar: ¿cuál es el papel que juegan los jueces con relación a esta política extremadamente letal y violenta? ¿Por qué los jueces se muestran condescendientes con una actuación policial genocida?

Esto es trágico. La policía y el poder judicial crean un pacto para tener la exclusividad en el uso de la violencia y la letalidad. En una sociedad donde las personas esclavas eran la gran mayoría, la cuestión primordial era cómo mantener el orden de la sociedad para a su vez mantener el privilegio blanco. Como resultado, se creó un aparato extremadamente letal para mantener este control, lo que explica los números que ha dejado la violencia, tanto en Brasil como en México. La policía y los soldados que ejercen la violencia son parte también de los mismos estratos sociales bajos y excluidos, quienes igualmente mueren en la guerra para mantener el poder. No es una guerra contra los traficantes de drogas. No. Es una guerra contra las personas que componen nuestras sociedades.

BRASIL #1: MÁS VEHÍCULOS BLINDADOS DEL MUNDO

“Tú, en los mejores lugares” es el eslogan del Citroën C4 Lounge —un auto lujoso— mostrado en la televisión brasileña durante el año 2013. En la propaganda podemos ver una pareja dentro de un auto cruzando la ciudad desierta en la noche. El auto se dirige hacia el interior de un importante teatro que tiene una entrada arquitectónica moderna. Entre personas “comunes”, la pareja continúa dentro de su redoma automovilística. Dentro del coche, protegidos de cualquier interacción, el conductor estaciona el vehículo en medio del público, en un espacio reservado. Frente a la admiración de la audiencia, la pareja está ahora en posición para ver el espectáculo.

Esta breve propaganda televisiva muestra la mentalidad de protección transformada en aislamiento que se expresa en el actual contexto de Brasil. El mensaje es claro: el coche es nuestra burbuja personal, nuestra mediación con el mundo. El coche y la unidad familiar se convierten en una cosa única, protegidos por una sociedad hiper violenta. La burbuja móvil como extensión del cuerpo. El receptáculo de protección característico de sociedades que tuvieron colonizaciones esclavistas en las cuales la mayoría vive en condiciones precarias, al contrario de una pequeña élite en miedo constante. Esto muestra una sociedad totalmente fragmentada, separada y segregada.

BRASIL #1: EL FUTBOL CON MÁS VICTORIAS EN EL MUNDO

Cómo hablar de Brasil y no hablar del futbol más victorioso del mundo: Pelé, Ronaldo, la Copa del Mundo... ¡Orgullo nacional! ¡El primer campeón de copas del mundo! El futbol es el principal deporte nacional de Brasil; con su fervor nacionalista verde y amarillo, es parte del imaginario brasileño del género y la democracia racial. En términos raciales Gilberto Freire lo denomina como *cadinho de raças* o “un poco de cada raza” (Freyre, 1966).⁵ El futbol, con su equipo multiétnico, ejerce una representación a microescala de la *identidad macunaímica* de la nación, término acuñado por el escritor brasileño Mario de Andrade en su libro *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, que vio la luz en 1938. Se refiere a la identidad que surge de la

mezcla criolla entre las herencias europeas, africanas y amerindias y que generan habilidades como el drible,⁶ la destreza y la victoria. En el fútbol la nación del “perro sin dueño” vence frente al purismo europeo. La reina de los elfos corona al héroe negro.

Esto parece un chiste, pero la idea de democracia racial es un punto muy importante para mantener esta sociedad. Nosotros los brasileños tenemos que crear en todo momento eventos donde mostrar la metáfora de democracia racial en la que vivimos todos juntos —blancos, negros, mulatos, pardos— abrazándonos a la hora del gol. Pero esto hace que invisibilicemos la cuestión racial. Esto es fundamental para estructurar a la sociedad, para hacernos sentir que se puede continuar como una sola nación.

El espectáculo futbolístico televisado muestra durante 120 minutos —en el horario de mayor audiencia— a hombres corriendo detrás de una pelota compitiendo por meter la mayor cantidad de goles. Así, este deporte también se configura como el principal bastión del patriarcado, pues se narra únicamente desde la perspectiva masculina y se muestra como discurso y modelo del protagonismo masculino de la batalla entre naciones.

La voz de la mujer no existe en este contexto. Brasil, aunque fue sede de las Olimpiadas de 2016, no tuvo categorías deportivas, ni femeniles ni varoniles, que fueran narradas por una mujer.

BRASIL #1: EL CARNAVAL MÁS GRANDE DEL MUNDO

Al lado de estadísticas de extrema violencia, tenemos el contrapunto del carnaval que se festeja cada año, otra metáfora de la democracia racial basada en la idea de la seducción sexual y la objetivación femenina. Durante el carnaval las multitudes se desbordan en torno a la fiesta. La sublimación y la hipersexualidad se convierten en vehículos de la catarsis. Durante “el más grande carnaval del mundo” los brasileños construimos una representación festiva del ideal de la democracia racial en la nación brasileña. Pero, al mismo tiempo, reconocemos la bancarrota de este proyecto, que implementa diferentes dispositivos de segregación a las multitudes por todo Brasil, como son los dispositivos de “cuerda y cordero” que separan a las “palomitas” negras de los portadores de *abadás* en las fiestas de tríos de Salvador o los *destaques* blancos de las escuelas de samba del “grupo especial” del desfile carioca.

Así, el fútbol y el carnaval se presentan como la amalgama que nos une a todos los brasileños, donde celebramos nuestra democracia racial, aunque en verdad no estamos juntos.

BRASIL #1: MÁS CIRUGÍAS PLÁSTICAS EN EL MUNDO

En Brasil se realiza la mayor cantidad de cirugías plásticas en el mundo. En 2013 Brasil lideró el *ranking* de cirugías plásticas estéticas, con más de 1.49 millones, casi 13% del total de cirugías estéticas realizadas a nivel mundial. Esto, junto con el carnaval y la objetivación de la mujer, tiene que ver con la imagen de lo que nosotros somos como nación. Resulta imposible no pensar en cómo el patrón colonizador crea la imagen de

un cuerpo deseado que no corresponde con el cuerpo vivo. Nos preguntamos cuál es nuestro origen y cómo la imagen de Cristo —de la blanquitud, de la pureza y de la belleza occidental— es hasta hoy un patrón de belleza impuesto.

Debemos observar atentamente este liderazgo de Brasil no solo por la cantidad de cirugías que se realizan al año, sino también por los tipos de cirugía. Una de las más realizadas es la de nariz, que representa uno de los fenotipos heredados de la población esclavizada que llegó a Brasil. Esto muestra claramente el rechazo al fenotipo étnico no blanco. El discurso hegemónico sobre la belleza blanca se reitera diariamente y envuelve nuestra idea de género y etnia. En Brasil, el blanqueamiento ocupa nuestra subjetividad, fragilizando la autoestima y el reconocimiento. Estamos profundamente incómodos con lo que somos como nación.

BRASIL #1: MÁS CESÁREAS EN EL MUNDO

En Brasil tenemos la mayor cantidad de cesáreas del mundo. De cada 10 partos ocho son cesáreas; en contraposición a lo que la Organización Mundial de la Salud recomienda, que es de 1.5 cesáreas por cada 10. Lo que ha ocurrido en Brasil en las últimas décadas es la ruptura con el cuerpo vivido, que también se expresa en la negación social del proceso de parto.

En la experiencia del parto, gran parte de las mujeres brasileñas están sometidas a la cultura de distanciamiento de un posible parto normal, así como a la negación del tiempo y el cuidado que exige. Para la mayoría de las mujeres la experiencia de la maternidad significa estar sometida a un mundo cultural constreñido por los pasos del patriarcado y las violencias obstétricas. Según investigaciones de la Fundação Perseu Abramo en 2011, una de cada cuatro mujeres afirma haber sufrido maltrato durante el parto.

La operación cesárea expresa el proceso de deshumanización del parto. Aquí podemos encontrar la analogía entre humano y máquina, en el sentido de observar que en las sociedades que sufren el trauma de la colonización esa analogía puede significar disminuir al otro a la categoría de cosa, de número, de no ser dignos de un tratamiento humano.

Nos hemos convertido en una cultura completamente despegada de lo que es el cuerpo de la mujer y lo que representa la intervención médica. Esto tiene que ver también con la capitalización de los procedimientos médicos que se hacen y con la formación tanto de médicos como de asistentes hospitalarios. La opción de tener un hijo sin los procedimientos médicos es vista con odio y violencia por parte de los operadores médicos.

BRASIL #1: MAYOR USO DE ANTIDEPRESIVOS EN EL MUNDO

En Brasil tenemos el mayor uso de antidepresivos del mundo. São Paulo es una de las ciudades brasileñas con mayor uso de antidepresivos y controles de humor. Esto nos muestra la incapacidad biológica que tenemos de soportar tanta desigualdad y el estrés como consecuencia de la precarización de la vida. Solo con medicación generalizada es

posible mantener la máquina del capital funcionando. La industria farmacéutica, que como sabemos, es una de las más poderosas del mundo, aprovecha nuestra incapacidad de adecuarnos al patrón del trabajo, a trabajar diariamente de forma exhaustiva para beneficio ajeno, y capitaliza para sí misma esa incapacidad.

Podemos ver este mundo distópico nuevamente a través del lente de la simetría entre lo humano y lo no humano. Utilizando metáforas de infinitas películas que surgen sintomáticamente en estos tiempos, podemos imaginar que el hambre antropofágica zombi, hambre de cuerpo y cerebro, es, después de todo, hambre por la fuerza vital, por un cuerpo vibrátil. En una *simetría especular*, somos los sobrevivientes y los zombis. Y en la lucha por la sobrevivencia del ser humano, en nosotros eliminamos al otro.

BRASIL #1: MAYOR USO DE PESTICIDAS DEL MUNDO

Tenemos el mayor uso de agrotóxicos del mundo. De acuerdo con el *ranking* mundial del consumo de pesticidas, Brasil ocupa el primer lugar desde 2008. En los últimos 10 años el mercado brasileño en el sector creció en 93%, de acuerdo con la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (Anvisa). Asimismo, en 2018 el Dossiê da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) emitió una alerta sobre el impacto de los pesticidas en Río de Janeiro, ya que 70% de los alimentos que se consumen en todo el país están contaminados por el uso de pesticidas, que contienen sustancias no autorizadas, de acuerdo con Anvisa.

Nuestras sociedades fueron construidas con base en la plantación de monocultivos y una agricultura a gran escala que destruye el territorio indígena y comunitario. Para que esto pueda funcionar son necesarios los agrotóxicos y la falta de regulación sobre éstos permite que los agricultores industriales disminuyan sus costos y eleven sus ganancias. Es necesario legislar para controlar el uso de estos compuestos químicos, ya que la población está siendo cada día envenenada por una cantidad absurda de agrotóxicos. En toda América Latina los productos orgánicos están destinados a quien puede pagar por ellos: una élite mayoritariamente blanca. Y todo el resto de la población es envenenada.

BRASIL #1: MAYOR BIODIVERSIDAD DEL MUNDO

Son 17 países los que concentran el 70% de la biodiversidad en el mundo y Brasil ocupa el primer lugar. Brasil tiene más de 520 especies de mamíferos, más de 700 especies de insectos, más de 7 mil tipos de insectos identificados, cerca de 3 mil tipos de peces, etc. La biodiversidad de Brasil siempre fue un obstáculo para la colonización y lo es ahora para el capitalismo, que necesita implementar la monocultura.²

La biodiversidad más potente del mundo cercada por nuestros límites territoriales es el anuncio de otro mundo posible. La biodiversidad de Brasil puede ser pensada como una red entre la naturaleza y la cultura, una red biotécnica social. Nuestra perspectiva revolucionaria de esta ecuación entre la diversidad natural y cultural es crear nuevas formas de vida híbrida para construir un proyecto hacia el futuro (Conservación Internacional, 2012). No es en vano que luchamos contra la hegemonía y su insistencia

de anular las diferencias. En esta batalla biopolítica nos afecta el control, la planificación de la vida y la falta de reconocimiento de la diferencia. Para superar la deshumanización colonial, la biodiversidad nos propone una humanización y la reconquista de la relación entre lo humano y lo no humano.

CONCLUSIONES

Nuestro pasado colonial, así como la individualización, la violencia y la redención religiosa, son el contexto que explica el triunfo del presidente Bolsonaro y la ascensión del fascismo en Brasil. Bolsonaro es parte de una derecha radical que descansa su poder en la religión, un discurso violento y discriminatorio, y el fomento a la competencia entre hermanos y compañeros. No es gratuita la cantidad de ediciones de Big Brother que ponen a las personas a competir hasta con su propia pareja o su mejor amigo para ganar un premio.

El discurso de individualidad que viene desde hace mucho tiempo, hoy en día se expresa políticamente a través de las instituciones del país que resquebrajan el proceso democrático. Los jueces en Brasil no son electos por ninguna instancia, todo es elegido por un cuerpo de jueces, sin que haya ninguna participación democrática. Los jueces poseen un gran liderazgo político, aun entre los grupos de izquierda, y ponen a la población en un escenario en el que no tiene fuerza política.

Adicionalmente, en el ámbito de la macropolítica se están utilizando diversos estudios cognitivos para convencer y manipular a las personas de votar por uno u otro candidato. Al igual que se hizo con la campaña del presidente Trump en los Estados Unidos en 2016, la publicidad centrada en entender las fallas en la cognición social de la población, está siendo impuesta en Brasil por la misma compañía. Por ello, cuando hablamos del papel de los sesgos cognitivos en la discriminación y en la violación de los derechos humanos debemos tener mucho cuidado en que el estudio de los primeros no se convierta en una forma de control social que permita perpetuar la desigualdad y el privilegio de los blancos sobre la población negra e indígena.

REFERENCIAS

- Conservación Internacional (2012). *Megadiversidade: As nações biologicamente mais ricas do mundo*, Conservación Internacional.
- Freyre, G. (1966). *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, J. Olympio.
- Rolnik, S. (2006). Entrevista, disponible en <<https://www.lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>>.
- Santos, Boaventura de S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*, 7ª ed., São Paulo, Cortez Editora.

¹ Daniel Lima es un activista social, artista visual e investigador brasileño. Desde 2001 impulsa diversos trabajos colectivos y desarrolla investigaciones relacionadas con los medios de comunicación, abordando cuestiones referentes a los sesgos raciales y los procesos educativos. Es miembro fundador de los

colectivos A Revolução Não Será Televisada, Política do Impossível y el Frente 3 de Fevereiro. Dirige la productora y editorial Invisíveis Produções.

² Agradezco la traducción del texto original del portugués al español realizada por Anais Escalona.

³ Para una explicación complementaria sobre el concepto del cuerpo versátil se puede consultar la entrevista realizada a Suely Rolnik en el sitio web [<https://www.lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>](https://www.lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/).

⁴ El término latín se refiere al territorio brasileño anterior a la colonización europea que pertenecía a los pueblos indígenas.

⁵ Gilberto Freyre defendió la perspectiva racial de mestizaje de Brasil en su libro *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1966), como lo expresa en el siguiente fragmento: “El mestizaje practicado aquí a gran escala corrigió la distancia social que de otra forma se habría conservado en las casas de los señoríos tradicionales y las casas de esclavos del periodo colonial. La india y la negra-mina, primero, después la mulata, la cabrocha, la quadrarona, la oitavona, se convirtieron en caseras, concubinas y hasta esposas legítimas de señores blancos. Tuvieron sin duda, una actuación poderosa en el sentido de la democratización social en Brasil”.

⁶ Según el *Diccionario de la Real Academia* se refiere a una acción que se realiza en fútbol con la eliminación de un obstáculo o esquivar al contrario para poder seguir controlando el balón.

⁷ La extracción del Pau Brasil (especie de árbol nativo del bosque tropical de la costa brasileña), las plantaciones de caña de azúcar y la minería, representan actualmente las formas modernas del uso de la técnica para la extracción de recursos, la explotación de la naturaleza y de la fuerza de trabajo esclava.

VI. Ella es la nación: colonialismo y Kanata

Karine Duhamel¹

Soy historiadora de carrera y trabajo principalmente en derechos humanos. Hasta hace poco trabajé como curadora en el Museo Canadiense de los Derechos Humanos, que se inauguró en 2014. Es un museo relativamente nuevo, que tiene la misión de explorar el tema de los derechos humanos con especial atención en Canadá pero no de forma exclusiva, con el fin de mejorar el entendimiento del público sobre estos, promover el respeto a otros e incentivar la reflexión y el diálogo.

Recientemente trabajé como directora de investigación para una comisión histórica a nivel nacional en Canadá, llevando a cabo la *Investigación Nacional sobre Mujeres y Niñas Indígenas Desaparecidas y Asesinadas*. Esta investigación es la primera de carácter nacional en la historia de Canadá, que une términos de referencia de 14 jurisdicciones para investigar las causas primarias y sistémicas de los altos índices de violencia que enfrentan las mujeres, niñas, personas de espíritu dual y personas transgénero. Estas dos actividades profesionales están relacionadas ya que integran una perspectiva de investigación historiográfica que busca comprender las implicaciones históricas —tangibles e intangibles— que tienen las historias de violencia en las comunidades y en las personas indígenas. Esta investigación es muy importante para mí. La historia de mi familia está relacionada intrínsecamente con muchos de los temas que investigo y con lo que escribo, tanto en el contexto del museo como de la investigación nacional. Por ejemplo, mi tatarabuela fue *anishinaabe* del lago Nipigon y, ya sea por consentimiento o por explotación, se unió a un hombre europeo que llegó a Canadá alrededor de 1600. Formaron una familia: él, dedicado a su trabajo como negociante de pieles mientras mi tatarabuela trabajaba por preservar su modo de vida, su forma de percibir el mundo, y transmitirlo a sus hijos. Por generaciones este conocimiento se ha ido perdiendo, y hoy trabajo con mucho empeño en lo que hago para recuperar estas formas de conocimiento y entendimiento para honrar a nuestros ancestros. Como la de toda la gente indígena, en Canadá y en el resto del mundo, la historia de mi familia está muy ligada a la historia de la colonización, la historia de la explotación de las tierras y la historia de la explotación de las mujeres indígenas.

Titulé mi presentación “Ella es la nación: colonialismo y Kanata” debido a la necesidad, como yo lo veo, de reenfocar las formas indígenas de conocimiento y comprensión del mundo en la investigación histórica y contemporánea. La colonización tuvo un impacto en todas las comunidades indígenas, especialmente en la forma en que la estructura colonialista y los valores asignados por el conocimiento europeo o no-indígena, trabajaron para borrar activamente nuestras historias, creencias y formas de entender el mundo. Estas epistemologías y ontologías son el cimiento de nuestras comunidades para crear y mantener nuestra seguridad cultural y física; el impacto de su desaparición se demuestra en que la sociedad y las personas han

olvidado las verdaderas historias de Canadá así como en la violencia que las personas indígenas enfrentan en el presente por parte de instituciones, sistemas e individuos.

Canadá fue bautizada por uno de los primeros exploradores europeos, un francés llamado Jacques Cartier, quien escuchó a sus guías indígenas hablar de Kanata, que en su lengua significaba “pueblo”. Dedujo entonces que el nombre del país debía ser Canadá, nombre que se conserva en la actualidad. Por tanto, el país nombrado como Canadá, es un espacio colonizado desde su fundación. Es por esto que considero necesario regresar al centro de las historias de Kanata, a partir de la visión indígena, y no de Canadá construida desde la visión europea, como una forma de enfrentar no solo los legados históricos de la colonización, sino también las estructuras contemporáneas que aún existen y que aún trabajan para discriminar y oprimir a las personas indígenas. Además, considero que usar la palabra Kanata demuestra lo mucho que nuestras historias han sido suprimidas, así como la libertad potencial y el bienestar que se generan con la recuperación y reafirmación de estas historias y los derechos que defienden, especialmente cuando se relacionan con mujeres indígenas quienes han sido blanco de las estructuras coloniales.

Es importante reconocer la colonización como estructura y no como una serie de eventos. La estructura de la colonización significa que está incrustada, y a veces es invisible en la forma como vemos al mundo. La mala aplicación del nombre Kanata es un ejemplo temprano, pero existen muchos más. La colonización se ha encargado de borrar el lugar clave de las mujeres y niñas indígenas en la gobernanza y en la preservación cultural del conocimiento, a pesar de que tanto en nuestras historias como en nuestras comunidades, las mujeres y las niñas son centrales: ellas son las que transmiten la cultura y la vida en sí misma por lo que son valoradas y son importantes. En otras palabras, son sus Naciones.

En mi opinión, consolidar nuestras epistemologías y formas de conocer y comprender que las mujeres, las niñas y las personas 2SLGBTQQIA² son el corazón y la base de sus comunidades, son prerequisites cruciales para confrontar sesgos, discriminación y, en última instancia, para restaurar la seguridad.

Existen muchos ejemplos de creencias que enaltecen a las mujeres y las niñas entre las distintas comunidades indígenas. Por ejemplo, entre las naciones originarias existen diversas historias sobre la creación. Son historias de cómo se originó el mundo y cómo llegaron los seres humanos a estar en él. Específicamente, establecen nuestros roles y responsabilidades como las primeras naciones de la tierra —roles y responsabilidades que no pueden ser revocados, pues son parte de la historia de nuestros derechos inherentes.

Una de las historias más conocidas de la creación es sobre una figura llamada Mujer Cielo, un personaje muy importante en algunas naciones originarias cuya existencia explica cómo comenzó el mundo y cómo estas naciones llegaron a establecerse en la tierra. La historia cuenta que la Mujer Cielo cayó del cielo al agua. Todos los animales que la vieron caer se unieron para tratar de salvarla. Cada animal se zambulló hasta el fondo del océano para obtener un puñado de tierra y tratar de crear una isla para que la Mujer Cielo pudiera aterrizar en ella. Muchos murieron en el proceso, pero finalmente

la nutria se zambulló. Todos esperaron mucho tiempo y, de pronto, la nutria salio montada en el caparazón de la tortuga con la tierra necesaria para crear una isla. Actualmente, en muchas comunidades *anishinaabe* y *cree* esta tierra, Canadá, es llamada Isla Tortuga, en referencia a la Mujer Cielo y el trabajo de los animales.

La historia de la Mujer Cielo es un ejemplo, entre muchos, de volver a centrar las narrativas de quiénes somos y por qué llegamos a estar donde estamos. Subraya la noción de la soberanía indígena y las nociones fundamentales del liderazgo femenino como el alma de la Nación, razón por la que aún estamos aquí. En nuestras historias, las mujeres son sanadoras, protectoras, dadoras de vida y guerreras; su presencia asegura nuestra supervivencia como personas.

Canadá es un país colonialista y, como todos los países afines, una de las primeras armas de su arsenal ha sido, históricamente, el ataque a las mujeres y niñas indígenas. Normalmente, en Canadá, se cuenta la historia de un colono europeo que va abriendo su camino a través de tierras salvajes y desiertas, enfrentando y domesticando todo lo que encuentra a su paso. Mientras la historia de la Canadá colonial ha sido frecuentemente pintada como aquella de los conquistadores en contra de la naturaleza salvaje, este tipo de interpretación efectivamente borra la presencia y la vitalidad de nuestras comunidades indígenas antes del contacto con ellos. De igual manera, este tipo de relatos desempoderan a nuestra gente, excluyéndola de la historia en la que nos hallamos ahora. Esta conducta borra los cimientos de nuestra soberanía, porque nosotros creemos que las naciones originarias fueron puestas en estas tierras; somos de las tierras y no se nos puede separar de ellas.

La idea de que los europeos encontraron tierras desiertas es muy diferente a las historias que se comparten oralmente en nuestras comunidades; historias que han sido compartidas no por cientos sino por miles de años. Estas narrativas antagónicas —la metáfora de la Mujer Cielo y la de los exploradores— demuestran cómo la colonización intenta anular a la gente indígena como personas y como guardianes de la tierra, con sus derechos inherentes de estar aquí y de preservar nuestras propias formas de conocer y de ser. Además, la narrativa de los exploradores representa un ataque directo a los sistemas de conocimiento que defienden y enaltecen la humanidad y el valor de las mujeres, las niñas y las personas de espíritu dual y transgénero indígenas. Por eso creo que confrontar la discriminación, la inequidad y la violencia significa que tenemos que regresar al centro de nuestras historias y reivindicar el poder y el lugar de las mujeres. Para confrontar la discriminación y los sesgos no solo está el asunto de reivindicar la igualdad o los derechos humanos dentro de las estructuras que son, por naturaleza propia, patriarcales y racistas, o ver el problema como un acto individual de racismo. En vez de eso, necesitamos crear una nueva base, recuperando nuestros conocimientos, nuestro entendimiento indígena de derechos y responsabilidades y compartiendo esto con los canadienses.

Antes de entrar de lleno en las implicaciones contemporáneas de una forma de pensar colonialista, es necesario un pequeño resumen de momentos claves en la historia. Durante siglos los poderes europeos lucharon por las tierras que se convertirían en Canadá. Misioneros, comerciantes y exploradores llegaron a este

continente en busca de riquezas y renombre, pero en América del Norte la riqueza estaba en la tierra. El historiador Richard White (1991) sostiene que entre 1718 y 1815 hubo un punto en que las relaciones fueron más o menos equitativas, en que los europeos necesitaban de los indígenas y dependían de ellos para conseguir alianzas y establecer comercio, y en que las personas indígenas podían retener sus tierras y su poder, en gran medida debido a la ausencia de una fuerza militar en sus territorios. Estos fueron los años del comercio en el que los pueblos indígenas eran valiosos socios en el crecimiento económico, aliados importantes en guerras entre Gran Bretaña y sus colonias en el sur, así como entre Gran Bretaña y Francia. Pero este punto medio cede y después de 1815 el equilibrio de poderes cambia. La guerra de 1812 da lugar a una nueva era en la que, habiendo “ganado” el continente, los británicos no ven a las naciones originarias como sus aliadas; en su lugar, se convierten en un problema que necesita manejarse con la finalidad de que los británicos mantengan sus colonias y sus tierras dentro del territorio. Es en este punto donde el Estado comienza formalmente a regular y a vigilar a los indígenas, principalmente mediante la regulación y la imposición del aparato del Estado-nación moderno.

En 1867 cuatro colonias se unieron para formar “Canadá”, nación que se extendería de costa a costa en la imaginación de sus fundadores; sin embargo, primero se tenía que negociar con los indígenas, ya sea por la fuerza o a través de pactos. Como Canadá durante mucho tiempo no contó con fuerza militar para declarar la guerra a los pueblos indígenas, en vez de ello, planeó el establecimiento de un aparato estatal para hacer realidad su visión. Si bien la proclamación real de 1763 ordena que la Corona británica debe estrechar tratados con la gente de las naciones originarias, la puesta en práctica de este ordenamiento se lleva a cabo en gran parte conforme a los intereses y los tiempos del gobierno. No obstante, con tratado o sin tratado, el gobierno desarrolla un nuevo sistema legislativo para regular, vigilar y controlar a la gente indígena, así como una legislación diseñada para asimilar y eliminar a las naciones con larga historia y tradición.

La Policía Montada del Noroeste (*North West Mounted Police*, NWMP) fue uno de los primeros instrumentos de control. Establecida en 1873 como una forma de reprimir un movimiento de resistencia liderado por la gente indígena, la NWMP apunta particularmente a las comunidades a través de agresiones a las mujeres, tanto literal como figurativamente. La NWMP controla a la gente indígena que se acerca a comunidades no indígenas para comercializar o solo para socializar. Las mujeres son un blanco muy importante —en algunos casos son atacadas por el simple hecho de estar allí—. En 1920 la NWMP se convirtió en la Real Policía Montada de Canadá (RCMP), que existe hasta nuestros días.

Junto con otras obligaciones, la NWMP también refuerza el Estatuto de Indios (*Indian Act*), un intento extenso y unilateral de controlar a la gente de las naciones originarias, sus tierras y su gobierno, y con ello reducir sustancial y dramáticamente el poder y la influencia de las mujeres de las naciones originarias en sus hogares y comunidades. En parte, el Estatuto de Indios administra los derechos del tratado para las naciones originarias que lo han firmado, pero va todavía más allá, pues rechaza

directamente el espíritu en el que se cimentaron los acuerdos de nación a nación. En concertación con agentes indígenas designados que viven en la reserva y controlan el acceso a los servicios necesarios, la NWMP vigila a la gente de las naciones originarias (llamados “indios” en el Estatuto) que se atreven a contravenir sus rigurosas cláusulas.

El Estatuto de Indios es una ley que tiene como objetivo menoscabar la identidad, los sistemas de gobernanza y las tierras indígenas. El control de las personas comienza con la interrupción de su propio sistema para comprender quiénes son, lo cual comienza con la tierra (recuérdese la historia de la creación compartida líneas antes). A través del Estatuto de Indios se confina a las comunidades en reservas y se limitan sus derechos; además, los sucesivos gobiernos fueron robando la tierra unilateralmente.

Adicionalmente, se continúa perpetrando el ataque a la identidad y el sentido de pertenencia con el establecimiento de la definición de “indio” en la línea paterna, lo que se opone directamente a la noción tradicional que muchas naciones originarias tiene sobre quién es parte de un pueblo originario. Por ejemplo, versiones tempranas del Estatuto de Indios estipulan que, si una mujer indígena se casaba con un hombre blanco, perdía, al igual que sus hijos, su membresía a la nación originaria; así también, cualquier persona del linaje de la mujer, perdía su estatus como indígena. Esto alejó prácticamente a las mujeres y a sus descendientes de los derechos emanados de los tratados y otros servicios esenciales, con consecuencias devastadoras en el bienestar, la economía y la salud social. Por último, el Estatuto de Indios toca los sistemas tradicionales de liderazgo y gobierno, incluidos aquellos dirigidos por mujeres, e impone elecciones de tipo europeo y patriarcal con funciones a corto plazo, contrario a nuestros sistemas de conocimientos tradicionales, lo que conduce en ocasiones a la corrupción.

En resumen, el resultado del Estatuto de Indios es el destierro y desalojo de generaciones de indígenas, especialmente mujeres, quienes por ser parte del linaje matrilineal, no pueden contribuir en la construcción de identidad de la misma forma en que lo hacían. Un efecto adicional es el robo del conocimiento cultural esencial de las comunidades, así como sus formas de entendimiento, las cuales ya no pueden compartirse o no se puede confiar en que otorgarán seguridad. De forma directa, el Estatuto de Indios, y sus sucesivas enmiendas, han contribuido al problema de violencia en nuestras comunidades, así como a los actos discriminatorios por parte de muchos miembros de la sociedad canadiense quienes no están conscientes de su impacto y continúan culpando a las personas indígenas por no lograr asimilarse.

Irónicamente, el Estatuto de Indios no es historia pasada: Canadá aún tiene su Estatuto de Indios y aún controla a la gente de las naciones originarias. Ni siquiera ha sido renombrado, tomando en cuenta la equivocada construcción identitaria en torno a los “Indios” que se encuentra en su título.

En paralelo al Estatuto de Indios, alrededor de 1880, el Sistema de Internados Escolares Indios (Indian Residential School System, IRSS) creció y se extendió. Desde su comienzo hasta su cierre en 1996, el IRSS albergó alrededor de 150 mil niños de las naciones originarias en escuelas que se basaban en el modelo americano de internados industriales que promovía separar a los niños de sus familias y sus comunidades para

“ayudarlos” a integrarse a la población eurocanadiense. Con frecuencia se repetía la frase “matar al indio para salvar al niño”. Los estudiantes en estas escuelas estaban sujetos a abusos rampantes: físicos, emocionales y sexuales, así como a ideas tan dañinas que finalmente los aislaron de sus propias familias. El contacto con sus familias, si es que lo había, era extremadamente limitado y, como el objetivo de las escuelas era ser rentables, entonces los estudiantes no recibían atención médica ni educación de calidad, carecían de condiciones óptimas de vivienda y salud, además de tratárseles con gran desdén, racismo y prejuicios.

Las escuelas son responsables de miles de muertes. Estudios recientes demuestran que la colonización que se llevó por medio del IRSS, continúa en la actualidad teniendo consecuencias importantes en la salud de los miembros de las naciones originarias. El origen de las diferencias académicas y económicas también se ha atribuido a este sistema, así como el abuso cíclico que frecuentemente significa que quienes no han logrado sanar las vejaciones inflijidas en los internados, terminen en el sistema penitenciario o de asistencia infantil. Yo argumentaría que el legado de esas escuelas también es en gran medida, la persistencia de ideas racistas en la sociedad canadiense que consideran a las personas indígenas como estúpidas, flojas o incapaces.

Comparto esta breve historia porque para la gente de las naciones originarias no es una historia pasada; sucede hoy en día una y otra vez y es la causa de la discriminación y los estereotipos que se han creado en la sociedad canadiense contra la gente indígena en general, y contra las mujeres indígenas en particular. La idea de que los indígenas son flojos, borrachos e indolentes no es un reflejo de quiénes somos; es un reflejo de la colonización de Canadá y sus constantes manifestaciones, en un país cuya estructura no ha cambiado tanto como a veces nos gusta pensar. La colonización en Canadá es una estructura, más que un evento, y en cada periodo sucesivo se reiteran, de manera diferente, los mismos sesgos y las mismas prácticas discriminatorias sistémicas. Por ejemplo, el sistema escolar de internados tuvo un declive en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, para ser sustituido por un aumento en la asistencia y vigilancia de trabajadores sociales y por la detención masiva de niños indígenas en el sistema de asistencia de menores. También tenemos un alto índice de población de hombres y mujeres indígenas en las prisiones canadienses, conocidas como los “nuevos internados”. Por añadidura, el Estatuto de Indios sigue existiendo y, aunque ha cambiado, sus impactos aún resuenan.

La discriminación y la violencia están, por lo tanto, enraizadas en la normalización de las relaciones de poder del patriarcado, el sexismo, la misoginia y el racismo. En general estas estructuras y sistemas, que poseen sesgos inherentes, nacen y se afianzan en todo momento, y es por esto que cambiar una política aquí y allá no es suficiente para ayudar a encontrar las soluciones que buscamos hoy en día.

Como mencioné, actualmente trabajo para la *Investigación Nacional sobre Mujeres y Niñas Indígenas Desaparecidas y Asesinadas*. Se trata de una investigación relativamente nueva, que tiene origen en 2016, pero para mí comenzó en 2018, cuando me incorporé al equipo como directora de investigación. Muchas de las personas que trabajan para esta investigación son familiares de mujeres que han desaparecido, que

aún no aparecen o que han sido asesinadas. En Canadá las mujeres y niñas indígenas, incluidas las personas no binarias, enfrentan cifras alarmantes de violencia comparadas con las de mujeres no indígenas. Por ejemplo, entre 1980 y 2012, las mujeres y niñas indígenas en Canadá representaban 16% de los feminicidios, mientras que representaban únicamente 4% de la población femenina de todo el país. Esto significa que las mujeres y niñas indígenas son 25% más propensas a ser víctimas de homicidio en Canadá que las mujeres no indígenas. Vivir bajo cualquier tipo de amenaza o violencia es algo que las mujeres y las niñas indígenas enfrentan día a día, donde quiera que se encuentren.

La Investigación Nacional es el resultado de décadas de esfuerzo de familias indígenas y sobrevivientes de violencia para que sean finalmente escuchadas. Además de los testimonios de los familiares, en Canadá hemos pasado recientemente por un proceso de Verdad y Reconciliación similar al que impulsó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica. Como parte de la acción legal colectiva iniciada por los sobrevivientes del IRSS, el gobierno estableció la Comisión de la Verdad y la Reconciliación para investigar y reportar lo referente a la historia de este programa en Canadá. En 2015, en su informe final, la comisión señaló la necesidad de abrir una investigación respecto a por qué las mujeres y niñas desaparecieron o fueron asesinadas con índices tan altos.

La *Investigación Nacional sobre Mujeres y Niñas Indígenas Desaparecidas y Asesinadas* comenzó su trabajo en 2016. Su mandato es muy amplio y parte de la búsqueda de las causas sistémicas de todas las formas de violencia contra mujeres y niñas indígenas, incluida la violencia sexual, así como de la revisión de las causas sociales, económicas, institucionales, culturales e históricas que han contribuido a la violencia constante. Como organización, tenemos un periodo de dos años para completar el trabajo. La tarea de desentrañar en ese corto periodo de tiempo todos los hilos de la colonización, como en cualquier país que haya sido colonizado, es realmente abrumadora. Pedimos una extensión de dos años, pero solo recibimos seis meses, y hemos aquí, con solo seis meses para publicar nuestros hallazgos.

En esta ardua tarea, hasta ahora tenemos más de 1 800 familiares registrados para hablar, hemos escuchado más de 1 200 testimonios y recibido más de 400 expresiones artísticas. Estamos buscando todas las causas y todas las investigaciones pasadas; sin embargo, la clave de nuestro trabajo y de cómo lo estamos llevando a cabo es que empezamos a crear una visión y una creencia de que nuestras mujeres y niñas son sagradas y de que nuestras propias historias y sistemas de conocimiento tradicional tienen un papel muy importante para entender y poner fin a esta violencia sistémica, que consideramos genocidio.

Esta es una crisis que lleva siglos gestándose. Para nosotros y para muchas de las familias este trabajo se realiza para identificar lo que la colonización ha intentado desaparecer y cómo sus sistemas y estructuras discriminatorias aún persisten. Reorientamos las narrativas indígenas como una forma de combatir el intento del colonialismo de erradicar nuestra cultura a través de la discriminación, en un afán por reivindicar nuestro entendimiento de los papeles y las responsabilidades y, en última

instancia, de descolonizar a la misma Canadá. Para nosotros, los expertos son aquellos que han vivido estas experiencias, las familias que aún están en la búsqueda de sus seres queridos, aquellos que buscan sanar y quienes han sobrevivido a la violencia sistematizada.

En el corazón de la violencia hay muchos actos de erradicación y de deshumanización, instancias en las que las mujeres y las niñas indígenas, los espíritus duales y las personas transgénero han sido vistos y tratados como personas sin valor o desechables. Estos son imaginarios sociales importantes y estas son las ideas sobre las que tenemos que trabajar para erradicar la visión colonialista. Algunos de los sesgos con los que nos hemos encontrado en nuestro trabajo no parecen ser negativos de primera impresión; por ejemplo, en muchas de las audiencias institucionales que hemos tenido, que han incluido personal de los servicios policiales, trabajadores de salud y de gobierno, muchos testigos no indígenas hablaron de la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas indígenas y de la población 2SLGBTQQA.

Sin embargo, como escuchamos de los sobrevivientes y sus familiares, el concepto de vulnerabilidad también debilita y es, en última instancia, pasivo: reduce la culpa del perpetrador al dar, de inicio, un papel de víctimas a las mujeres indígenas. Según lo que escuchamos de tantas familias y sobrevivientes de violencia, no es una cuestión de vulnerabilidad: en Canadá las mujeres y niñas indígenas, así como las personas 2SLGBTQQA, son sujetos de violencia. En estos casos la discriminación así como los sesgos son físicos y tácticos, así como figurativos y discursivos. Estas estructuras de poder están profundamente arraigadas en la sociedad canadiense y se presentan en cada narrativa que escuchamos.

¿Cómo enfrentamos estas ideas y la violencia relacionada con ellas? En cada historia que nos han compartido escuchamos momentos clave: momentos de transformación y encuentro en los que mujeres, niñas, personas transgénero y de espíritu dual —así como sus familias— interactuaron con el sistema de procuración de justicia, el sistema de salud, de educación y otros tantos. Estas experiencias cruciales los colocan en un sendero hacia hacerse más daño o hacia la sanación.

Por lo anterior, nuestro informe final se enfoca en los momentos que permiten promover procesos de sanación creativa y encuentro positivos. Para que estos encuentros dolorosos pasen a ser sanadores, o para que sean transformadores, tienen que partir desde la base, desde arriba y desde todos los flancos. Creo que este es el tipo de soluciones con las que finalmente podemos empezar a pensar en cómo mejorar la seguridad y los resultados para las mujeres y las niñas indígenas y cómo proteger sus derechos humanos básicos de justicia, salud, seguridad humana y cultura.

Sostenemos que si cada persona lograra abordar los problemas sistémicos en los microencuentros que tiene día a día en el trabajo, en la casa, en su entorno social, se podría generar una transformación que logre enfrentar la discriminación y los sesgos que continúan teniendo impactos reales en la salud física, social y económica de la gente indígena en Canadá.

Hay muchas naciones originarias en Canadá, pero en cada una de estas comunidades existe una forma de entender los papeles y las responsabilidades de las mujeres y las

niñas como algo sagrado. Esto es crucial: en la Investigación Nacional, hemos escuchado de muchas mujeres, niñas y personas 2SLGBTQQIA que sienten que la sociedad canadiense les ha arrebatado su poder y las ha deshumanizado. Se sienten devaluadas y, en última instancia, sin poder. Pero, en nuestro reporte final afirmamos lo contrario: nuestras comunidades no pueden sobrevivir y no estarán bien sin nuestras mujeres, niñas y personas 2SLGBTQQIA. Comprender los papeles, las responsabilidades y los derechos en términos indígenas es un punto de partida necesario para romper los sesgos cognitivos y la constante discriminación que contribuyen a los altos niveles de violencia.

Nuestras comunidades entienden bien las relaciones. Las relaciones son cómo conocemos nuestro lugar en el mundo y cómo nos relacionamos con los otros. Es por esto que, como personas indígenas, también entendemos la importancia de transformar estos encuentros en cada nivel, comenzando por quiénes somos y cómo concebimos el mundo. Sustituir los discursos dañinos por discursos saludables y edificantes —como historias sobre la resiliencia de nuestras mujeres y niñas, así como sobre su valor— es una herramienta importante para restaurar la seguridad humana en nuestras comunidades y en nuestras naciones.

Regresar al origen de Kanata y encontrar nuestro centro en ello significa que las soluciones no pueden venir de los sistemas colonialistas, sino de los sistemas indígenas y las diferentes formas de conocimiento. Por miles de años nos hemos preocupado de las mujeres, de las niñas y los niños y los hemos criado. Cuando hubo problemas en las comunidades, los enfrentábamos con nuestras propias leyes y formas de restaurar la seguridad. Éramos responsables de nuestras relaciones entre unos y otros, y necesitamos volver a serlo.

Uno de mis libros favoritos está escrito por un profesor de leyes del pueblo *cree*. Se llama *Dos familias*. Me gusta mucho porque trata de las relaciones y de lo central que son para recrear y recuperar estas narrativas perdidas y usar nuestras formas de entendimiento para interactuar y sanar al mundo. Como el autor Harold Johnson explica: “Como sociedad nos encontramos en un momento crucial, y lo que hagamos a continuación respecto a los tratados, así como a la relación en general entre los colonizadores europeos y las naciones originarias, será la pauta para el futuro. Para llegar al futuro necesitamos una visión, luego tenemos que imaginar los pasos que debemos dar para llegar a esa visión. No podemos ignorar nuestra visión porque parezca utópica, grandiosa o inalcanzable. Tampoco podemos negarnos a dar los primeros pasos porque sean demasiados pequeños o intrascendentes... Ambos serán parte de cualquier futuro que creemos” (Johnson, 2007: 90).

Las nuevas relaciones son para crear puentes entre personas, grupos y sistemas, entre personas y políticas públicas y entre personas e instituciones. Este es un nuevo sistema. Un nuevo sistema de ser que significa mirar hacia adelante y mirar hacia atrás, pero también mirar hacia adentro. En la comunidad *anishinaabe* existe un concepto llamado el principio de la Séptima Generación y se trata de tomar en consideración lo que significarán tus decisiones en el futuro, dentro de siete generaciones. Significa que siempre que decidas algo no debes pensar en cómo te impactará personalmente, sino a

siete generaciones después de la tuya, es decir, en 150 años. Si se aplica esto en un contexto interpersonal inmediato, en un contexto comunitario y en un contexto global, el resultado puede ser revolucionario. Acoger formas de conocimiento y de ser indígenas, así como las soluciones que ofrecen, es importante; significa que todos podemos ser generadores de cambio, que podemos ser parte de un futuro que nosotros mismo creemos.

REFERENCIAS

- Here to Help. LGBT Glossary, disponible en <<https://www.heretohelp.bc.ca/lgbt-glossary>>.
- Johnson, H. (2007). *Two families: Treaties and Government*, UBC Press, p. 90.
- National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Wmen and Girls, *Reclaiming Power and Place: The Final Report of the National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls*, disponible en <<https://www.mmiwg-ffada.ca/final-report/>>
- Re:searching for LGBTQ2S+ Health, *Two-Spirit Community*, disponible en <<https://lgbtqhealth.ca/community/two-spirit.php>>.
- White, R. (1991). *The Middle Ground: Indians, Empires, and Republics in the Great Lakes Region, 1650-1815*. Studies in North American Indian History. Cambridge University Press.

¹ Karine Duhamel es curadora e historiadora. Descendiente del pueblo amerindio *anishinaabe*, creó exposiciones y contenidos para los programas que involucran las historias de las poblaciones y comunidades indígenas para el Museo Canadiense de los Derechos Humanos. Fue directora de investigación en la Investigación Nacional sobre Mujeres y Niñas Indígenas Desaparecidas y Asesinadas.

² Las siglas son identificadores de personas que se autodenominan como espíritu dual, lesbianas, gay, bisexuales, transgénero, *queer*, en cuestionamiento, intersexuales y asexuales. Estas siglas se utilizan de manera oficial en Canadá. Se pueden consultar los documentos <<https://www.mmiwg-ffada.ca/final-report/>> y <<https://www.heretohelp.bc.ca/lgbt-glossary>>. Las personas autodenominadas espíritu dual consideran tener el espíritu de ambos géneros y es un término utilizado por algunas personas amerindias para describir su identidad sexual o de género. Para mayor información se puede revisar el sitio <<https://lgbtqhealth.ca/community/two-spirit.php>>.

VII. Omisiones, prejuicios y estereotipos racistas hacia la población afroamericana

Gabriela Iturralde Nieto^{1,2}

De acuerdo con los datos recabados por el Censo de Población y Vivienda 2020, 2% de la población que reside en México (2 576 213 personas) se considera afrodescendiente. Casi 70 años antes el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, en su libro *La población negra de México*, escrito en 1946, afirmaba que por lo menos 250 mil personas de diversos orígenes africanos llegaron a la Nueva España como resultado del comercio de esclavos que se extendió desde el siglo XV hasta el XIX (Aguirre-Beltrán, 1946).³

A pesar del interés que los estudios históricos y antropológicos han mostrado por la población afrodescendiente, el conocimiento y las nociones que se han generalizado en México sobre el pasado y el presente de las personas, las comunidades y los pueblos afroamericanos han estado marcados por una serie de omisiones, estereotipos y prejuicios que a lo largo del tiempo han contribuido a construir formas de expresión del racismo hacia este grupo de población en nuestro país.

El racismo es un sistema de dominación que se expresa en distintas dimensiones de la vida social y puede identificarse, de acuerdo con Taguieff, “en actitudes (opiniones, creencias, prejuicios, estereotipos), comportamientos o prácticas sociales (apartar, discriminar, segregar, perseguir, etc.), funcionamientos institucionales de tipo exclusionista [*sic*], y en construcciones ideológicas que se presentan como doctrinas o teorías” (Taguieff, 2010: 28). El racismo toma forma en los niveles macro y microsociales, desde los discursos que han nutrido la construcción de la narrativa nacional y los referentes nacionalistas, la legislación o el diseño de políticas públicas excluyentes hasta las interacciones cotidianas de los colectivos y los individuos a través de dichos populares, bromas y agresiones coloquiales, entre otras.

El racismo es, además, un conjunto de ideas y prácticas que tiene gran capacidad de adaptación a diferentes contextos, pues explica y justifica —en razón de una supuesta diferencia “natural”— la exclusión, la subordinación y el maltrato del que son objeto las personas y los grupos sociales que se suponen “inferiores”. Solo hasta hace poco se empezó a reconocer en México que somos una sociedad en la que pervive el racismo y tiene efectos significativos sobre la vida de las personas, y si bien este fenómeno afecta al conjunto de la sociedad, algunas colectividades, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo enfrentan cotidianamente.

En tanto sistema de dominación, el racismo tiene explicaciones históricas; es decir, podemos trazar la genealogía de su surgimiento y desarrollo en distintos contextos; además, existe una serie de hechos económicos y políticos que explican su reproducción y vigencia. Así, tanto su estudio como su posibilidad de eliminación radican en la comprensión y la atención de este fenómeno desde una perspectiva estructural, que integre el papel que juegan las prácticas individuales cotidianas en su reproducción (Tversky y Kahneman, 1981).⁴

Este texto tiene como propósito presentar brevemente algunas de las ideas y los estereotipos más generalizados acerca de los afrodescendientes en el pasado y en el presente de México y evidenciar algunos elementos que han contribuido a ignorar las contribuciones de los africanos y sus descendientes en la historia de México, así como a negar el racismo que los afecta.

Como preámbulo, es necesario señalar que a lo largo del texto se entrecomilla la palabra “negro” por considerarse una categoría clasificatoria y descriptiva. Como sustantivo se ha utilizado para nombrar y referir a las personas de origen africano cuyo color de piel se supone más oscuro que otras tonalidades de piel; este fenómeno se debe a la acumulación de pigmentos en la epidermis y no a la supuesta pertenencia de las personas a una u otra “raza” (Vergara, 2018).⁵

La palabra “negro” se ha usado como sustantivo y como categoría en las clasificaciones desarrolladas por el racismo “científico”,⁶ según el cual los centroeuropeos “blancos” ocupaban el pináculo del sistema y a partir de ahí se “degradaba” la evolución humana hasta llegar a los “negros”. Desde entonces los sustantivos coloristas con los que nos referimos a las personas claramente no son inocentes: en el caso del término “negro”, encierra una historia de colonización, explotación y racismo; y si bien también ha sido reivindicado y resignificado por los movimientos sociales —sobre todo los afroamericanos, considero que es necesario tomar conciencia de los múltiples sentidos y usos de los términos. Finalmente, también es importante señalar que la “clasificación racial” es una de las principales condicionantes o sesgos que han dominado desde distintas perspectivas la manera de relacionarnos entre las personas y los grupos sociales; esto es muy evidente respecto a los afrodescendientes.

EN MÉXICO NO HAY “NEGROS”: UNA HISTORIA BORRADA Y OLVIDADA

En México suponemos que los afrodescendientes son una colectividad ajena a nuestra historia, que no está vinculada con nuestra vida, nuestras prácticas ni con la existencia de nuestra sociedad y nuestra cultura; sin embargo, esta es una de las primeras grandes falacias. Ni siquiera podemos decir que es un estereotipo, es simplemente una falacia, es decir, una mentira o engaño que omite o esconde algo por algún motivo.

Diversos estudios históricos han mostrado que entre los siglos XVI y XIX el territorio de la Nueva España, al igual que el resto de la actual América Latina, recibió un número significativo de personas de origen africano.⁷ Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con los datos recopilados por Gonzalo Aguirre Beltrán, casi 250 mil africanos fueron transportados a la Nueva España durante ese periodo. A esta cifra deben sumarse los africanos esclavizados que llegaron por medio del contrabando, lo que sin duda incrementaría considerablemente esta cifra. El comercio de esclavos hacia México se realizó principalmente por la ruta del océano Atlántico hacia los puertos de Veracruz y Campeche, aunque estudios recientes también han identificado una ruta a través del océano Pacífico.

Llegados junto con las expediciones de conquista, los africanos esclavizados ocuparon este territorio en convivencia e intercambio —a veces armonioso y otras veces en conflicto, violencia y subordinación— con los distintos pueblos indígenas y las personas de origen europeo, y juntos dieron lugar al surgimiento de nuevas sociedades. En el folio 22v. del *Códice Azcatitlán*, así como en el folio del *Códice Durán* que relata el encuentro de Cortés con Moctezuma, se puede ver la figura de una persona “negra” que acompaña la llegada de Cortés a Tenochtitlan. Este personaje se ha identificado con Juan Garrido o Juan Cortés, persona libre que acompañó la conquista de México, recibió un solar dentro de la traza de la Ciudad de México y fue encomendero. Estos códices, así como otros estudios, permiten documentar la incorporación temprana de personas de origen africano tanto en América como en México y reflexionar sobre las distintas experiencias que se gestaron, unas signadas por la esclavitud y otras no (Restall, 2000). Este ejercicio permite desvanecer algunos de los prejuicios y estereotipos que han perdurado.

Es una idea generalizada que la totalidad de personas de origen africano que llegaron durante el largo periodo colonial fueron esclavizadas y que en su mayoría eran hombres. Ambas ideas son verdades a medias. Por un lado, es verdad que desde el siglo XV se estableció un negocio que lucró con el comercio de personas en condición de esclavización, provenientes de diversas regiones del África subsahariana, a fin de nutrir con su trabajo las empresas coloniales. Sin embargo, también se sabe, como en el caso de los conquistadores “negros”, de personas que lograron su libertad apenas llegaron a América.

Despejar esta verdad a medias es imprescindible. Es común, no solo en el conocimiento cotidiano sino también en otro tipo de espacios —los libros de texto, por ejemplo—, crear una asociación directa entre “ser negro” y ser esclavo, estigma que señala negativamente a los afrodescendientes y justifica malos tratos o la explotación. La observación de dinámicas cotidianas, por ejemplo, en comunidades de la Costa Chica, o la lectura de conversaciones a través de redes sociales, ponen en evidencia el uso de la palabra esclavo para ofender y denigrar a los afrodescendientes.

Asimismo, es necesario señalar que el comercio atlántico de esclavos incluyó un número importante de mujeres, niñas y niños. Sin la participación de las mujeres africanas no podríamos entender cómo se incorporaron los distintos bagajes culturales de origen africano a la conformación de las nuevas sociedades. En la mayoría de las sociedades humanas las mujeres están a cargo de la crianza de los hijos y las hijas y son las encargadas de transmitir saberes y conocimientos y de reproducir las prácticas de la vida material.

La investigadora María Elisa Velázquez ha documentado detalladamente los distintos ámbitos de participación de las mujeres africanas y afrodescendientes en el periodo virreinal. Esta autora aporta datos de las distintas formas en que estas mujeres contribuyeron con su trabajo a la conformación de la vida colonial y de la heterogeneidad de las experiencias que vivieron, desde aquellas que fueron esclavizadas y sometidas a malos tratos, hasta las que gozaron de libertad y una vida más acomodada, o aquellas que pelearon por la libertad de sus hijos (Velázquez, 2016).

En este sentido, vale la pena referir las pinturas conocidas como *cuadros de castas*, obras que generalmente se toman como testimonio de la existencia de un régimen o sistema de distinción “racial” en el periodo. Velázquez señala que, al contrario de lo que comúnmente se supone, estos cuadros retrataban una realidad de convivencia frecuente entre los distintos grupos sociales y muestran a mujeres y hombres de origen africano en muy distintas situaciones, ayudándonos a esclarecer otras ideas confusas.

Una de estas confusiones, por ejemplo, perpetúa la idea de que fue una población insignificante en términos numéricos y siempre estuvo relegada a las regiones de las costas del Golfo de México o en Guerrero. En muchas regiones de la Nueva España las personas de origen africano constituyeron por lo menos el segundo grupo de población más numeroso después de los indígenas; en otras, como Acapulco, hay periodos en que son incluso el grupo mayoritario. La idea errónea de que era una población exigua proviene fundamentalmente de dos hechos: por una parte, en el siglo XIX se dejaron de hacer registros de población diferenciados por origen y castas como medida para garantizar la igualdad ante la ley;⁸ por otra, desde mediados del siglo XIX, pero sobre todo en los primeros años del XX, se consolidó la idea de que México estaba constituido por un pueblo mestizo, resultado de la mezcla cultural y biológica de indígenas y españoles, borrando de las narrativas históricas la participación de otros grupos de población, principalmente de personas de origen africano, en la conformación de la sociedad mexicana (Iturralde, 2018, 2019).

Asimismo, la idea de la segregación de este grupo social queda contradicha por numerosos testimonios, no solo por los cuadros de castas antes mencionados, sino en el estudio de padrones y otros registros de población coloniales que indican su presencia en distintas regiones de la Nueva España y sobre todo cifras que dan cuenta de matrimonios y uniones no convencionales entre personas de origen africano y otros grupos (Pérez, 2018; Córdova, 2018). Este estereotipo es complicado de vencer debido a que la idea de la segregación de los afrodescendientes se repite constantemente en distintos espacios, como en el cine.

Estas ideas han tendido un velo de ignorancia sobre esta parte de la historia de México y han ignorado las contribuciones africanas y afrodescendientes, omitiendo del conocimiento colectivo algunos referentes históricos importantes. Ejemplo de ello es lo poco que se sabe del origen africano de Vicente Guerrero, de Juan Álvarez o Mariano Tabares, todos ellos gestores de la independencia de México. Y existe evidencia del apremio por borrar el pasado africano de estos insurgentes. Dolores Ballesteros ha documentado cómo Carlos María de Bustamante, connotado intelectual y político de la época, denostó a Vicente Guerrero debido a su origen. Habiéndose convertido en opositor político de Guerrero, Bustamante lo descalificó haciendo referencia a su origen africano, calificándolo como descendiente de una “estirpe de cerdos” y emitiendo otras calificaciones respecto de su apariencia. Desde la perspectiva de Ballesteros, el origen de Guerrero resultó tan incómodo que incluso se cambió su imagen en la iconografía posterior —en cuadros, monografías y otras representaciones—, aclarando paulatinamente su color de piel y estilizando su fisonomía (Ballesteros, 2011).

La omisión de las contribuciones de los africanos y afrodescendientes del conocimiento histórico ha tenido como consecuencia que se haya puesto muy poca atención en las características y necesidades de las personas y las comunidades afromexicanas, y, por el contrario, ha contribuido a la reproducción de prejuicios que afectan la vida de estas personas, vulnerando sus derechos y su dignidad. A continuación, algunas de estas consecuencias.

TÚ NO ERES DE AQUÍ: EXTRANJERIZACIÓN Y EXOTIZACIÓN DE LOS AFROMEXICANOS

En la primera mitad del siglo XX Aguirre Beltrán, entre otros, realizó diversas investigaciones sobre el pasado de la población afrodescendiente en México; no obstante, las aportaciones de su investigación, los enfoques interpretativos de la época y las coyunturas políticas lo llevaron a tejer la hipótesis de la desaparición de este grupo de población. Estas ideas han perdurado a lo largo del tiempo y han influido la manera de enseñar la historia. En sus planteamientos Aguirre Beltrán formuló la idea de la integración de los afroestizos —como él los llamó— al mestizaje mexicano y argumentó su asimilación e inevitable desaparición en el mediano plazo debido a los procesos de aculturación, enfoque dominante entre los años treinta y cuarenta del siglo XX. Este enfoque consideraba que en contextos coloniales o de relaciones interétnicas las culturas “débiles” tendían a asimilarse y fundirse con las culturas dominantes y perder su distintividad (Aguirre-Beltrán, 1946).

Durante muchos años esta fue una forma frecuente de interpretar el destino de las poblaciones surgidas de la diáspora africana; sin embargo, este enfoque ha sido revisado para destacar los distintos procesos de convivencia e intercambio que tuvieron lugar en lo social, lo cultural e incluso lo biológico entre los afrodescendientes y otros grupos sociales, lo que ha permitido comprender los procesos de recreación cultural con la intención de romper estereotipos.

La idea de la desaparición de los afrodescendientes de México ha conducido a la generalización de estereotipos que extranjerizan y exotizan a esta población. Al extranjerizarlos se hace una asociación directa entre las personas “negras” y la condición de no ser nacionales de México. Esto afecta la vida cotidiana de estas personas y el ejercicio de sus derechos. Hoy en día sigue siendo común que se le pregunte a los afromexicanos por su país de origen. Podría parecer una pregunta inocente; sin embargo, casi siempre está revestida de asombro, como cuando es esgrimida por una autoridad migratoria, que encierra duda y sospecha. Hay un sinnúmero de testimonios de afromexicanos a los que se les solicita acreditar su nacionalidad, y cuando lo hacen, se les acusa de portar documentos falsos y en ocasiones, incluso, de ser delincuentes.

Por otra parte, los estereotipos generalizados han exotizado a las personas “negras”. Hombres y mujeres afrodescendientes son pensados, imaginados y representados no solo como extranjeros provenientes de un lugar de origen distante, sino que también se consideran radicalmente distintos en su condición humana. Se les atribuyen

características físicas, psicológicas y morales exclusiva y “naturalmente” inferiores, peligrosas o exageradas.

El racismo ha considerado que los rasgos físicos visibles del cuerpo, como el color de piel, el tipo de pelo y la fisonomía, son la expresión de costumbres particulares y condiciones morales de los grupos humanos, obedeciendo a una lógica de jerarquización entre unas y otras poblaciones. Paradigmáticamente, a las personas “negras” se les atribuyeron rasgos y características que se consideran indeseables o inferiores, comparándolas incluso con animales. Pensemos, por ejemplo, cómo se repiten en los estadios de fútbol los gritos que emulan el aullido de un mono para denostar a los jugadores afrodescendientes.

Es habitual pensar que “naturalmente” los hombres “negros” son proclives a la vagancia, la violencia y la resistencia física. El cine y otros medios de comunicación masiva se han encargado de repetir este estereotipo. A mediados de 2018 se estrenó la película *La negrada*, creación cinematográfica que, en voz de su director, pretendía hacer visible a la población negra en México. La película, protagonizada por actores afromexicanos, retrata la realidad de las comunidades de la Costa Chica de Oaxaca y el olvido que han padecido. Lejos de lograrlo —desde mi perspectiva— la película está plagada de estereotipos racistas. Los personajes masculinos pasan la mayor parte de la historia bebiendo, dedicados a la vagancia, armando peleas y engañando a sus parejas. Quizá haya individuos que se comporten de esta forma, pero esto ocurre en todos los grupos humanos y sectores sociales. Como sabemos, un estereotipo es una idea, concepto o imagen —reales o imaginados— que se atribuyen, fijan y generalizan a un grupo de personas asumiendo que comparten características similares y utilizándolo para categorizar a las personas de ese grupo social.

Las mujeres afromestizas también han sido fuertemente estereotipadas e híper sexualizadas. Históricamente se ha considerado que las mujeres negras son por naturaleza sensuales, provocativas y agresivas y siempre están dispuestas a los intercambios sexuales. Estos estereotipos se reproducen hasta el cansancio en los productos de la creación y la industria cultural: las novelas decimonónicas, historietas como *Rarotonga* y *Memín Pinguín*, la publicidad de bebidas alcohólicas, solo por mencionar algunos ejemplos. Estas ideas se han fijado, además, porque están en consonancia con las prácticas machistas. Estos prejuicios dañan la dignidad de miles de mujeres y niñas, quienes enfrentan condiciones de vulnerabilidad por su condición de mujer, enfrentando agresiones verbales y el asedio justificado de un cuerpo que se supone disponible.

Estas ideas, además, han ocultado o minimizado las experiencias resilientes de mujeres afrodescendientes y afromexicanas, quienes luchan cotidianamente por mejorar su vida y las de sus familias y comunidades. Desde hace más de cinco años mujeres de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca han emprendido un importante proceso de organización, con frutos muy importantes, como es la creación de una Cátedra Itinerante de Mujeres Afromexicanas. Asimismo, en colaboración con la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca e instituciones como el INAH, el Conapred y la CNDH, han llevado un proceso de formación en feminismo, derechos

humanos y derechos de las mujeres, brindado al movimiento afromexicano un nuevo carácter.

YO TENGO UN AMIGO NEGRO O CÓMO NEGAMOS EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN

Frecuentemente activistas afromexicanos denuncian hechos que consideran racistas (insultos, preguntas sobre su origen, alusiones sexistas hacia las mujeres, entre otras); sin embargo, estas denuncias son rechazadas por la idea de que en México las personas no son racistas. Los estudiosos del tema han aportado elementos para documentar y analizar el racismo y también reciben réplicas que niegan su existencia.

La negación del racismo está ampliamente difundida en México y, más aún, la negación de la discriminación racista hacia los afrodescendientes, pues se esconde el hecho de que hay negros en México. La negación del racismo generalmente va acompañada de alguna anécdota personal del tipo “yo conozco a un negrito y nunca se ha quejado” o “en mi casa no somos racistas, yo tengo un amigo negro”. Muchas personas tienen experiencias cotidianas y familiares que “normalizan” actitudes discriminatorias, de violencia u otro tipo de maltratos. Esto puede convertirse en una forma sesgada de conectarse o de interpretar el mundo, ya que una experiencia personal se generaliza y se cree que explica el conjunto de la realidad.²

En los últimos años ha aumentado significativamente el número de publicaciones científicas y de divulgación, así como el tiempo en los medios de comunicación, que aportan evidencias de la pervivencia y la reproducción del racismo en México. Desde distintas perspectivas se ha puesto en cuestionamiento la idea generalizada de que en México no hay racismo y se ha señalado que los comportamientos racistas y violentos no son problemas de un individuo desequilibrado.

La discriminación y el racismo son un fenómeno estructural, en tanto que se expresan en distintos niveles y órdenes de la realidad social y estructura las relaciones sociales en torno a una supuesta condición de superioridad o inferioridad. La discriminación estructural tiene una gran resistencia y se expresa bajo formas que ni siquiera sospechamos y que es necesario deconstruir. Una de ellas está relacionada con la creencia generalizada de que existen razas humanas. Como lo mencioné anteriormente, esta idea es errónea y tiene una larga historia anidada en el desarrollo de la cultura occidental y el capitalismo. La idea de que el color de nuestra piel, nuestra fisonomía y nuestros comportamientos son expresión de la pertenencia a una raza carece de sustentos científicos. De hecho, desde un punto de vista genético, somos iguales entre todos los humanos. Sin embargo, la idea de las razas humanas ha sido útil para justificar la dominación, la desigualdad y ha sido usada por el racismo como sustento epistemológico para su perpetuación.

Es necesario hacer conciencia de que las razas son una mentira histórica que se repite de forma irreflexiva o irresponsable. Nelson Mandela ha dicho: “Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su origen o su religión. La gente aprende a odiar. También se les puede enseñar a amar. El amor llega más naturalmente al corazón humano que lo contrario”. Así pues, es preciso desvanecer las omisiones, los

estereotipos y los prejuicios que han marcado el acercamiento hacia las personas, las comunidades y los pueblos afromexicanos y se reflejan en experiencias cotidianas de racismo y discriminación.

Ahora bien, estos aprendizajes no se reducen a un cambio de actitud de las personas. Para que las prácticas cotidianas —dimensión en la que se inscriben las actitudes subjetivas de los individuos— cambien, es necesario transformar las condiciones estructurales que favorecen la reproducción de los estereotipos y los prejuicios y justifican la exclusión y la desigualdad. Esto implica actuar en distintos campos. Por ello, a manera de conclusión, me referiré a uno que creo que es fundamental y en el que podemos incidir desde las áreas académicas de investigación y docencia, en articulación con las áreas de toma de decisiones.

Me refiero a cambiar los contenidos de la historia que enseñamos. Para empezar, esta debe ser incluyente y dar cuenta de las razones que dieron origen a la esclavización de millones de personas en África, desvinculando el fenómeno de la esclavitud de las características físicas de las personas. Es importante hacer énfasis en la pedagogía de la historia, que el comercio transatlántico de personas esclavizadas no se explica por las capacidades físicas de las personas negras para el trabajo extenuante; se debe hacer explícita la vinculación de este hecho con el desarrollo del capitalismo y la expansión de los intereses coloniales europeos.

Asimismo, es necesario brindar más y mejores contenidos acerca del pasado y el presente de África. No pueden desvanecerse los prejuicios racistas sobre las personas “negras” si se mantiene un velo de ignorancia y desinformación sobre el origen histórico de las poblaciones afrodescendientes, como lo ha resaltado Masferrer (2019). También es importante que se den a conocer las aportaciones que las personas de origen africano y sus descendientes han realizado, no solo en tanto trabajadores esclavizados, sino los conocimientos, saberes y legados culturales de estas comunidades vitales, sin los cuales, es imposible comprender la conformación actual de las sociedades latinoamericanas, así como de la mexicana. En este mismo sentido, es necesario insistir en la pertinencia de incluir en los planes y programas de educación básica, media y superior, educación en derechos humanos y fomentar una auténtica educación intercultural y antirracista. Solo por medio de una nueva forma de educar a través de la historia podremos hacer frente a los prejuicios que siguen estigmatizando a las poblaciones afrodescendientes.

REFERENCIAS

- Aguirre-Beltrán, G. (1946). *La población negra de México*, 1ª ed., FCE.
- Ballesteros, M. D. (2011). “Vicente Guerrero: insurgente, militar y presidente afromexicano”, *Cuicuilco*, vol.18, núm. 51, 23-40.
- Córdova, M. C. (2018). “Nombrar e identificar: la denominación de la población de origen africano en Oaxaca durante los siglos XVII y XVIII”, *Diario de Campo*, cuarta época, año 2, núm. 5, INAH, mayo-agosto, 8-17.
- Díaz, M. C. (2015). “¿De esclavos a ciudadanos? Matices sobre la ‘integración’ y ‘asimilación’ de la población de origen africano en la sociedad nacional mexicana 1810-1850”, en de la

- Serna J. M. (coord.), *Negros y morenos en Iberoamérica. Adaptación y conflicto*, UNAM, 273-304.
- Iturralde N., G. (2019). “Afromexicanos: enredos y certezas contemporáneos”, en Harp, S. (coord.), *Afroméxico*, Senado de la República, 68-94.
- _____ (2018). “Nombrar y ocultar: algunas reflexiones en torno del mestizaje y las poblaciones afrodescendientes en México”, *Cultures-Kairós*, vol. 8, Maison des Sciences de l’Homme Paris Nord, diciembre.
- Martínez, L. M. (1994). *Presencia africana en México*, Dirección General de Culturas Populares, Conaculta, (Col. Claves de América Latina, serie Nuestra Tercera Raíz).
- Masferrer L., C. (2019). “Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México, libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”, en Velázquez, M. E. (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, INAH, 373- 424.
- Naveda, A. (1987). *Esclavos negros en las haciendas azucareras de Córdoba, Veracruz. 1690-1830*, Centro de Investigaciones Históricas, Universidad Veracruzana.
- Pérez, M. A. (2018). “Demografía y sociedad en la ciudad de Veracruz: los porteños de origen africano a finales del periodo colonial”, *Diario de Campo*, cuarta época, año 2, núm. 5, INAH, mayo-agosto, 18-39.
- Restall, M. (2000). “Black Conquistadors: Armed Africans in Early Spanish America”, *The Americas*, vol. 57, núm. 2, octubre, 171-205.
- Serna, J. M. de la (coord.) (2005). *Pautas de convivencia étnica en la América Latina colonial (indios, negros, pardos y esclavos)*, CCyDEL, UNAM / Universidad de Guanajuato.
- Taguieff, P.-A (2010). “Introducción al libro *El color y la sangre. Doctrinas racistas ‘a la francesa’*”, en Hoffmann, O. y Ó. Quintero, (coords.), *Estudiar el racismo, textos y herramientas. Antología de textos teóricos traducidos al español referidos al estudio del racismo*, HAL, Archives Ouverts, 28.
- Tversky, A. y D. Kahneman (1981). “The Framing of Decisions and the Psychology of Choice”, *Science*, nueva serie, vol. 211, núm. 4481, 453-458.
- Velázquez, M. E. (2019). “Afromexicanos: enredos y certezas históricas”, en Harp, S. (coord.), *Afroméxico*, Senado de la República, 45-68.
- _____ (2016). *Mujeres de origen africano en la capital novohispana, siglos XVII y XVIII*, INAH / PUEG, UNAM, (Col. Africanía, núm. 2).
- Velázquez, M. E. y Correa D., E. (comps.) (2005). *Poblaciones y culturas de origen africano en México*, INAH, 454 p.
- Vergara S., F. (2018). “El color de la piel y las ‘razas’. La visión bioantropológica”, en Gabriela Iturralde G. y E. Iturriaga (coords.), *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*, Red Integra / Contramarea.

¹ Gabriela Iturralde es investigadora en el Programa de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural del INAH y es profesora del Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Forma parte de la Red Integra-Conacyt, así como del Observatorio de Justicia para Afrodescendientes en Latinoamérica y de Afrodescendencias en México, Investigación e Incidencia, A. C.

² Este texto es una versión elaborada por la propia autora a partir de la presentación que realizara en el marco del I Coloquio Universitario sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos el 16 de noviembre de 2019. Un tratamiento semejante a este tema ha sido desarrollado y publicado por María Elisa Velázquez (Velázquez y Correa, 2005) y Gabriela Iturralde, 2019.

³ Aguirre Beltrán, *La población negra de México*. Datos recogidos en el portal <www.slavevoyages.org> indican que cerca de 12 millones de personas fueron hechas cautivas y comercializadas desde África en este periodo. La cifra es conservadora, pues cada vez se conocen nuevos registros del comercio “legal” y es difícil contabilizar el comercio “ilegal” o de contrabando, estimado casi en la misma proporción, si no es que más.

⁴ La psicología cognitiva ha desarrollado distintos enfoques acerca de los procesos cognitivos, sus funciones y sus resultados o consecuencias. Uno de ellos es el de los sesgos cognitivos, tema bajo el que se convocó el I Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos y que propone comprender desde esta perspectiva fenómenos como el del racismo, la discriminación y su relación con distintos ámbitos. De manera muy general, un sesgo cognitivo puede comprenderse, de acuerdo con Daniel Kahneman y Amos Tversky, como formas no razonadas en que se toman las decisiones, permitiendo hacer deducciones sin caer en un alto nivel de esfuerzo, lo que podría desencadenar que la toma de decisiones sea tendenciosa o errada.

⁵ Este término empezó a generalizarse a raíz de la conquista y colonización de África en el siglo XV, y así es como los europeos nombraron a un sinnúmero de pueblos y culturas. El término “negro” proviene de la generalización de la aproximación cognitiva limitada de los europeos a otros pueblos. Posteriormente este término será empleado por naturalistas del siglo XVIII y por los “científicos” decimonónicos, inventores del racismo. Una explicación breve y muy esclarecedora sobre la variación física visible en los humanos puede encontrarse en Vergara, 2018.

⁶ Sistema basado en el establecimiento de una jerarquía de tipos humanos en el que a cada apariencia física (relacionada con una región geográfica) se le asignó una serie de características culturales y condicionamientos morales.

⁷ Diversos autores lo han documentado, entre los más importantes se citan a Aguirre-Beltrán, 1946; Martínez, 1994; Velázquez y Correa, 2005; Serna, 2005; Velázquez, 2016; Naveda, 1987; Díaz, 2015.

⁸ Paradójicamente, esta medida, que buscaba romper la sujeción, hoy nos dificulta conocer con precisión las características de esta población una vez empezada la vida republicana.

⁹ Desde la perspectiva del análisis del sesgo cognitivo, este comportamiento se denomina sesgo de falso consenso, que se explica como la tendencia a considerar que las opiniones, las creencias, los valores y las costumbres propias son las generalizadas, extendidas y compartidas por la mayoría. Es una creencia errónea que maximiza artificialmente la confianza que tenemos en nosotros mismos. El sesgo de falso consenso se refiere a una sobreestimación de la extensión de las creencias propias, proyectándolas a nuestro alrededor. Se podría resumir en “todo el mundo piensa lo mismo que yo”.

VIII. Las distintas máscaras de la discriminación étnica

Zósimo Hernández Ramírez¹

Quisiera empezar este texto con una breve reflexión sobre la compleja problemática que encierra la discriminación y sus diversas máscaras, algunas disfrazadas de nacionalismo y legitimadas por un discurso igualitarista. ¿Por qué me refiero a la lógica del discurso igualitarista como un engaño y una trampa? Porque la igualdad no existe ni jurídica ni socialmente. Al contrario, esconde muy bien sus intenciones de excluir a los que siempre son excluidos de todo, excepto de la explotación.

La trampa de ese discurso igualitarista encuentra su perfecto camuflaje en los derechos humanos, cuya teoría individualista excluye de entrada los derechos colectivos de los pueblos indígenas que aún no han encontrado su lugar en la historia de los derechos humanos. Esto se debe a que la Declaración Universal de los Derechos Humanos está pensada para las personas de forma individual y no para las colectividades como los pueblos, mal llamados, indígenas. A los pueblos indígenas se les ha llamado de muchas formas sin que nunca se les haya preguntado cómo se denominan a sí mismos, porque nunca se les ha dado la categoría de sujetos reales. Se les sigue viendo desde la perspectiva colonialista en la que los conquistadores instrumentaban una política “para indios sin indios”.

Las instituciones actuales, tanto del indigenismo como de los derechos humanos, siguen pensando igual que entonces. Peor aún, creen que nos conocen, pero nunca se han acercado realmente a preguntarnos quiénes somos los mal llamados indígenas. Entre otras razones porque en el fondo subyace la denostación y el ninguneo que han antecedido la idea del despojo y la justificación del saqueo histórico y sistemático de los pueblos indígenas.

Quiero aquí rescatar una vieja idea que escribí hace algunos años con el pretexto de “festejar” el Bicentenario de la Independencia de México y el Centenario de la Revolución. En un artículo que publiqué en 2010 titulado “200 años de negación” escribí un enunciado inicial que decía lo siguiente: “Hemos sido excluidos de todo, excepto de la explotación”. Más adelante señalé: “... y vinieron los españoles y nos llamaron indios; luego vinieron los liberales y nos llamaron indígenas; actualmente, los buenos de hoy —que no sabemos quiénes son— nos llaman originarios, porque les cuesta identificarnos como Pueblos de México. Quieren dejar en desuso las palabras indio o indígena; pero lo originario, quién sabe de dónde viene”.

Este artículo, así como mi participación en el I Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos, me recordaron el trabajo que presenté para titularme de la ENAH en 2002. Quisiera recuperar algunos conceptos e ideas ahí vertidas porque siguen siendo de relevancia para abordar un tema tan complejo y sistémico como lo es la discriminación étnica. Considero que algunas de las ideas que presento aquí pueden ayudar a conocer de fondo la problemática y, con ello, encontrar caminos para su erradicación.²

LA DISCRIMINACIÓN INSTITUCIONAL HACIA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Los patrones de discriminación étnica y racial en México pueden rastrearse al sistema de castas de la época colonial, que presentan una continuidad —con lujo de violencia— hasta la actualidad. Por ello, podemos asentar que la discriminación hacia los indígenas y la definición racial de lo que significa ser indígena son quizás piedras fundadoras y origen histórico de todo racismo en México. Fue con base en la distinción entre lo indígena y lo no indígena que se estableció el régimen colonial y la organización de la sociedad poscolonial.

En México el racismo y el clasismo se acompañan (Urías, 2012). En la vida social se articulan estereotipos en torno a un amplio abanico de posibilidades fenotípicas asociadas a fenómenos de marginación, pobreza y carencia de oportunidades. Diversos grupos son estigmatizados no solo por ser mestizos, sino también por encontrarse en los márgenes de la cultura dominante; es decir, además de los matices de la piel o la forma de las facciones, la exclusión activa mecanismos que cuestionan o critican la manera de hablar, el nivel educativo, el manejo de códigos culturales, las diferencias de modos de vida de un grupo y de otro, así como el nivel socioeconómico.

Esta complejidad de variables hace necesario abordar la discriminación desde una visión holística, que tome en cuenta los factores que marcan las desigualdades de las relaciones entre las personas de una sociedad, así como los contextos históricos, económicos y políticos. Por ello, un enfoque crítico para abordar la discriminación debe consistir en el examen de “los factores sociales que producen y nutren la discriminación” y la revelación de aquello que se “oculta bajo las relaciones interétnicas, la lucha por intereses socio-económicos y políticos, y los intentos por mantener el orden establecido” (Leflaive-Groussaud, 2000). En esta empresa es preciso, pues, desenmascarar la ideología que justifica las realidades políticas y económicas que sostienen las relaciones discriminatorias, como lo ha subrayado Good (1998).

Por su parte, San Román considera que las conductas discriminatorias son una expresión de ideologías racistas (San Román, 1976). Esta misma autora distingue tres niveles en la actitud o tendencia racista: el etnocentrismo, que es una tendencia universal y hasta cierto punto necesaria para la protección de la identidad colectiva; una actitud xenófoba, expresada en conductas de discriminación, y las ideologías racistas, que son las legitimadoras de los dos niveles anteriores.

Pajares, en cambio, propone hacer una distinción entre discriminación de Estado, discriminación política, discriminación institucional y discriminación social (Pajares, 1998). Para este autor la discriminación de Estado se produce cuando el poder estatal se pone al servicio de una ideología racista, resultando en la violación sistemática de los derechos humanos. Un ejemplo pueden ser las políticas de inmigración de acuerdo con pertenencias étnicas y raciales.

La discriminación política se refiere al apoyo en fuerzas políticas organizadas que construyen sus discursos básicos en torno a planteamientos racistas; la discriminación se convierte así en la línea de acción de una fuerza política o parapolítica basada en una

ideología racista y en una fuerza movilizadora de la sociedad, con el objetivo de poner en práctica un racismo de Estado.

La discriminación institucional consiste en justificar en las propias instituciones de la sociedad una situación de inferioridad de una población étnicamente diferenciada. Puede ser que en la discriminación institucional no exista una intención claramente racista; al contrario, puede ser que aquellos que aplican las leyes y medidas discriminatorias consideren que están haciendo lo correcto respecto al grupo étnico y a la sociedad en su conjunto.

Podemos encontrar discriminación institucional en los burócratas encargados de las instituciones, cuando imponen trabas, impedimentos o exigencias fuera de los límites de la ley a los miembros de diferentes grupos étnicamente diferenciados. También en las instituciones policiales y militares cuando presentan agresiones físicas, violación, detención arbitraria, control sistemático y, en casos extremos, muerte y desaparición forzada de personas por su origen étnico. Otra característica de la discriminación institucional es la ausencia de sanciones por parte de los organismos judiciales contra los que cometen abusos y violaciones a los derechos humanos de personas étnicamente diferenciadas.

Finalmente, la discriminación social se expresa de forma indirecta y simbólica y es la más ampliamente difundida. Se encuentra diseminada en todo el tejido social y se manifiesta en las relaciones de convivencia en el trabajo, la escuela, el vecindario, en los medios de comunicación, etc. Uno de los argumentos principales de la discriminación social consiste en afirmar que cualquier derecho otorgado a los indígenas es una acción discriminatoria contra los no indígenas.

La discriminación social se expresa a través de mecanismos de segregación, como no permitir la entrada de indígenas a un lugar público o prohibir que asistan a la escuela portando su traje; no aplicar las leyes laborales a los trabajadores indígenas (salario por debajo del mínimo, cero prestaciones laborales), etc. La discriminación social alcanza su forma más peligrosa y eficaz cuando consigue movilizar a un grupo o varios en contra de los indígenas, sobre todo por la falta de acciones punitivas contra los ejecutores de dichas acciones.

Según Leflaive-Groussaud, la discriminación puede adoptar formas directas o indirectas. La discriminación directa consiste en negar, de forma abierta y oficial, ciertos derechos a los colectivos étnicamente diferenciados. Cuando no pueden acceder en igualdad de derechos a ciertos servicios o actividades sociales, cuando no pueden participar plenamente en estas, el resultado es una desigualdad económica y social, que tiene repercusiones en la calidad de vida de los individuos y colectivos discriminados. La discriminación indirecta es menos evidente y se apoya en las expresiones de la discriminación directa, las cuales se usan como base para la toma de decisiones de diversas instituciones públicas (Leflaive-Groussaud, *op. cit.*).

Por su parte, Tahar Ben Jelloun identifica como raíces del racismo el miedo, la ignorancia y la tontería. El miedo se refiere al sentimiento de indefensión ante lo desconocido, lo diferente. Este siempre conlleva una parte de irracionalidad, pues la persona que tiene miedo construye escenarios de peligro que no desaparecen ante

argumentos objetivos. Por su lado, la ignorancia, segundo pilar del racismo según este autor, produce creencias que alimentan los prejuicios racistas y las conductas discriminatorias. Finalmente, la tontería o falta de inteligencia cumple un papel similar, en la medida en que impide el acceso a la reflexión, la objetividad y los argumentos racionales (Jelloun, 1998). Sin embargo, el escritor reconoce que estos tres elementos pueden ser utilizados desde la elaboración consciente de una ideología racista, la cual puede identificar un chivo expiatorio que explique los males de un grupo o de toda una sociedad y justificar así actos de discriminación.

La ideología racista y discriminatoria también se sustenta en factores económicos, que permiten y justifican la discriminación de un grupo para el beneficio económico del grupo hegemónico.

El ejemplo de México es bastante ilustrativo: desde la época de la Independencia tanto liberales como conservadores vieron en los indígenas el mayor obstáculo para el progreso de la naciente nación. La perspectiva no ha cambiado: los gobiernos del siglo XX, sean civiles o militares, han visto la cultura indígena como una muestra del atraso nacional y han buscado extraer recursos de sus regiones sin que los beneficios económicos se reflejen en mejorar el desarrollo de los pueblos.

Todas las dimensiones de la discriminación antes expuestas se traducen en exclusión social del grupo étnico discriminado. La exclusión social se entendió inicialmente como la situación de quienes se encontraban desprotegidos de los sistemas de apoyo, asistencia, seguridad social, redes de ayuda, etc. Posteriormente se amplió a otras circunstancias lindantes con las patologías sociales que producían desarraigo en las personas y dificultades para vincularse a la sociedad. También incluyó las situaciones de pobreza que afectaban a sectores crecientes de la población.

En los países en desarrollo, la exclusión social es un concepto que guarda relación estrecha con la pobreza y la marginalidad, pero también con la discriminación étnica, aunque su referente más importante es la falta de acceso a los derechos sociales, políticos y económicos.

La discriminación étnica causa exclusión social, pobreza y marginación, dejando fuera del alcance de una colectividad la posibilidad de una vida digna para sus miembros, así como el acceso a los medios necesarios para su desarrollo humano. En nuestro país, la discriminación étnica no solo es causal de exclusión social, sino también de la violación sistemática de los derechos humanos de los miembros de los grupos étnicos. Existe una ideología racista velada en los diferentes ámbitos —social, económico, institucional y estatal— que dice que es indigno ser indígena. Como resultado de esto se nos excluye socialmente y no se nos permite participar libremente en la vida social del país ni integrarnos en el debate público o en los procesos de toma de decisiones. La expresión última de esta exclusión social es la falta de libertad para “presentarse en público sin sentir vergüenza” de ser indígenas, pobres y marginados (Sen, 1999: 45).

Mientras el desarrollo humano se centra en el fortalecimiento de las capacidades y libertades de los miembros de una comunidad, los derechos humanos representan las reivindicaciones que las personas tienen respecto a la conducta de agentes individuales

o colectivos de la estructura institucional que eslabona los mecanismos sociales que garantizan o facilitan esas capacidades y libertades (*Idem.*). Sin estos dos eslabones es imposible que los grupos indígenas puedan realmente considerarse sujetos con derecho a participar plenamente en el espacio público.

Tener un derecho concreto es tener una reivindicación hacia otras personas o instituciones que deben garantizar su cumplimiento, acceso o protección. La insistencia en esta reivindicación nos lleva más allá de la idea de desarrollo humano. Sin embargo, al no existir un vínculo normativo entre los objetivos de desarrollo deseables y la justificación pública para llevarlos a la acción es difícil propiciar el desarrollo humano o garantizar su logro en cualquiera de sus componentes.³

En el caso de México el desarrollo humano de los pueblos y las comunidades indígenas es un reflejo de lo anterior, ya que se nos ha negado históricamente la reivindicación de derechos y, por lo tanto, la promoción del desarrollo humano de nuestros pueblos. Una injusticia histórica basada en la discriminación que ha llevado a los pueblos indígenas a la marginación, el desposeimiento de sus tierras y recursos, así como a la violación sistemática del derecho a la libre determinación como colectivos y comunidades.

En el país, los programas de desarrollo no incluyen la perspectiva de desarrollo de los pueblos y las comunidades indígenas, lo que niega el vínculo entre desarrollo humano y derechos humanos. Sin embargo, sí se contempla el desarrollo definido desde las grandes empresas avalado por las instituciones del Estado a través de los proyectos de desarrollo, las concesiones a mineras y la creación de hidroeléctricas.

En este sentido, la discriminación de Estado, la discriminación institucional, política, social y económica se materializan a través de criterios de igualdad de las etnias sin darles a cada una un reconocimiento jurídico y político distintivo; la promoción de políticas que ponen en peligro las lenguas nativas; el desplazamiento de los pueblos indígenas de sus tierras ancestrales para la generación de macro proyectos que no reconocen la titularidad ni el derecho de las comunidades a una consulta previa, libre, informada y de buena fe; así como las diversas acciones y comportamientos por parte de la sociedad en general, que menosprecian y excluyen a las personas de origen indígena.

Los mecanismos que recrean la discriminación étnica en México se sostienen ante la ausencia de una ley que reconozca, garantice y valide los derechos colectivos, individuales y fundamentales de los pueblos y comunidades indígenas, creando un vacío legal que impide un andamiaje jurídico real tanto nacional como internacional.

Se necesita impulsar un nuevo contrato social y jurídico que otorgue a los pueblos indígenas el reconocimiento de lo que son: pueblos fundadores del Estado mexicano que han sido históricamente excluidos de la esfera de decisiones públicas. Este nuevo contrato debe reconocer las demandas de las luchas indígenas que ha experimentado nuestro país, pero también debe impulsar la construcción de una visión integral que incluya a todos los grupos económicos, sociales, étnicos, lingüísticos y religiosos.

Es el Estado quien tiene la obligación de impulsar un proceso que garantice el respeto de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, así como

generar políticas y acciones que pongan fin a la discriminación étnica, la exclusión social, política y económica de todas las personas en nuestra sociedad, sin importar su origen étnico o su condición social o económica.

REFERENCIAS

- Ben Jelloun, T. (1998). *Papá, ¿qué es el racismo?*, Alfaguara.
- Good, B. (1998). *Comment faire de l'anthropologie médicale: Médecine, rationalité et vécu*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.
- Hernández, Z. (2002). La discriminación étnica institucional en Guatemala: el caso de la educación. Tesis. ENAH.
- Leflaive-Groussaud, G. (2000). *El racismo: un enfoque crítico*, Anthropos.
- Pajares, M. (1998). *La inmigración en España*, Icaria.
- San Román, T. (1976). *Vecinos gitanos*, Akal.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford University Press.
- Urías, B. (2012). "En México, racismo y clasismo se acompañan", *Boletín del Instituto de Investigaciones Sociales*, UNAM, núm. 175, 20 de marzo, disponible en <http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_175.html>.

¹ Consultor sobre derechos indígenas para el Sistema de Naciones Unidas.

² Se retoman algunos extractos de la tesis titulada *La discriminación étnica institucional en Guatemala: el caso de la educación*, presentada por Zósimo Hernández Ramírez en 2002 para obtener el título de licenciado en etnohistoria en la ENAH.

³ Para Sen el criterio de los derechos humanos puede aportar una perspectiva valiosa al análisis del desarrollo humano. Como lo ha sostenido, el primer paso es reconocer que las evaluaciones del desarrollo humano, se combinan con una perspectiva de derechos humanos, pueden indicar los deberes de los otros en la sociedad para fomentar el desarrollo humano de una manera o de otra. Véase Amartya Sen, *Development as Freedom*, 1999.

IX. De los sesgos heredados y ocultos: una explicación personal a la discriminación hacia los indígenas en la historia mexicana

Rebeca Barriga Villanueva¹

A todos los niños, estudiantes y maestros indígenas que han atravesado mi camino, sacudiendo mi conciencia.

Hablar de sesgos cognitivos,² discriminación, racismo, marginación, mestizaje, derechos humanos y de todas las diferentes aristas de la desigualdad social es entrar en un complejo terreno de contradicciones y negaciones, donde consciente o inconscientemente invisibilizamos una realidad que no ensambla con nuestra percepción. El caso de los indígenas mexicanos es uno de los más intrincados y difíciles de explicar.³ Paradójicamente, siendo los verdaderos habitantes originarios de México, a lo largo de la historia los pueblos indígenas han sido una población incómoda, marginada, estereotipada, pese a que representan una fracción sustantiva de la sociedad, favorecida por su riqueza cultural y lingüística.

En efecto, en cada hito de esta historia hay un sinfín de acciones lesivas que han provocado el desplazamiento de ideologías, lenguas y costumbres y el arraigamiento dinámico de sesgos profundos. En este ensayo me propongo ofrecer una reflexión personal que me permita dar, desde el enfoque de los sesgos cognitivos, algunas posibles explicaciones del porqué la situación actual de los indígenas mexicanos. Un ejemplo reciente es el caso de una estudiante de posgrado a la que, contrario al discurso político vigente, se le niega seguir con sus estudios porque no ha acreditado el examen de competencia en una segunda lengua, porque el mixe, su lengua materna, no puede cubrir el requisito.⁴ Se le exige que además del español compruebe su bilingüismo en inglés o en otra lengua internacional, a riesgo de ser cesada. Estas decisiones institucionalizadas no pueden provenir sino de sesgos ancestrales que se legitiman en un presente histórico.

Atrapar el significado de estos sesgos no es fácil. Para esta reflexión entiendo los sesgos cognitivos como: “elementos constitutivos de la *cognición social* en forma de *representaciones mentales que en ocasiones pueden ser erróneas o distorsionadas y que construyen la forma en la que percibimos, explicamos o evaluamos aspectos de nuestro entorno*” (Aguilar y Morelos, 2018). Destaco de esta definición lo que considero su esencia: distorsión o torcimiento, que conducen a actitudes de menosprecio o marginación hacia los hablantes de lenguas originarias. Y más allá de las políticas lingüísticas o de los discursos promisorios por su conocida resistencia (Bonfil-Batalla, 1995: 87; Stavenhagen, 2017: 239) las lenguas maternas están perdiendo de modo vertiginoso su vitalidad debido a las condiciones de marginación, discriminación y desigualdad a las que se enfrentan los pueblos indígenas.

Para abordar el asunto partiré de mi propia experiencia académica y personal — reflexiones en voz alta— articuladas ambas en tres políticas lingüísticas polémicas que

me han circundado y sorprendido a lo largo de mi trayectoria: la castellanización, el bilingüismo y la interculturalidad. Todas envueltas en sutiles entretelas que esconden sentimientos ambivalentes de paternalismo, asistencialismo, ignorancia y hasta discriminación no asumida. Todas estas experiencias se imbrican a su vez con sesgos claros hacia los indígenas en dos áreas específicas: la lengua y la educación.

Es un hecho que imponer una lengua es el camino más fácil para la discriminación; también que experimentar la discriminación en etapas tempranas en el ámbito escolar —algo lamentablemente muy común en la infancia mexicana— es un camino para cuestionar la propia identidad, generar frustración o rencor social. La “narrativa” histórica ha sido tan decisiva que miembros de los pueblos indígenas han sido a su vez influidos por los sesgos de los mestizos (Castellanos, 2005: 106-7; Zermeño, 2008),⁵ autoincorporándolos como una estrategia de sobrevivencia en un mundo hostil y rechazante. La reflexión que aquí presento recupera unos cuantos testimonios que he recogido a lo largo de mis investigaciones con una tríada de actores: maestros, familias indígenas bilingües (Rebolledo, 2007; Hernández y Maya, 2016).⁶ y personas mestizas que forman parte de la comunidad en escuelas urbanas donde se presentan fenómenos sociales que evidencian la presencia de sesgos cognitivos y acciones discriminatorias.

RIQUEZA LINGÜÍSTICA: SEMILLERO DE SESGOS

La riqueza lingüística de México está conformada por 68 lenguas, divididas a su vez en 364 variantes de 11 familias distintas. Esta diversidad lingüística es el punto de fuga en el que convergen muchos de los problemas más álgidos de la vida social de México en su proceso de consolidación como Estado-nación.⁷ Desde mi perspectiva, el nacionalismo y los valores que se inscriben en las políticas lingüísticas se plasman en el artículo segundo de la Constitución mexicana, en una ambigüedad característica:

La nación mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas [...] (CPEUM, 2001).

Esta ambigüedad entre unicidad y diversidad emerge desde tiempo atrás en la población mexicana, originando un sinfín de sesgos. En nuestro país estos sesgos son complejos de explicar porque, a lo largo de la historia, los indígenas han sido una población que genera resquemores por su diversidad lingüística y cultural, poco accesible a la población mestiza. En efecto, en cada momento emblemático de la historia mexicana, incluida la época prehispánica, esta dificultad se manifiesta y adquiere rasgos diferentes: con la intromisión de los colonizadores, el español se convierte en la lengua unificadora e imperialista, que además poseía la prerrogativa de ser una lengua escrita (Ferreiro, 2008; Barriga, 2010).⁸

Ofrezco un pequeño puñado de citas elocuentes para mostrar cómo los sesgos se enraízan desde muy temprano en nuestra historia y son un innegable legado de

desigualdad en sus consecuencias. Con estas escasas citas busco dejar claro que la lengua es una herramienta poderosa, “compañera del Imperio”, como afirmaba con gran visión imperialista el cardenal Cisneros en tiempos de los Reyes Católicos. Una lengua hegemónica es decisiva en su paso histórico, avasallando a las otras lenguas y a sus hablantes, creando sesgos diversos.

La diversidad imperante en la época prehispánica y la dispersión geográfica eran los componentes ideales para el futuro desplazamiento de las lenguas indígenas: “Una gama de niveles culturales desde las formas más primitivas de vida hasta las llamadas *altas culturas* de Mesoamérica se hallaba presente en el amplio territorio conviviendo en estrecha inmediación, no pocas veces, *grupos étnicos altamente desarrollados con otros que poseían una civilización rudimentaria*” (Aguirre-Beltrán y Pozas, 1981: 173).

Este patrón prehispánico de contrastes abiertos entre lo desarrollado y lo rudimentario ha permanecido estable a lo largo del tiempo y provoca, sin duda, una heterogeneidad múltiple que genera una tensión permanente entre fuerzas tanto ideológicas como educativas. Al llegar los españoles se encontraron con una diversidad sorprendente que los obligaba a imponer su dominio y la subordinación de los nuevos súbditos a través de leyes, cédulas reales y pastorales que se sucedían una a una, así como con un movimiento inconsistente entre las políticas lingüísticas que promovían tanto el español como las lenguas indígenas, la castellanización directa o la alfabetización, la evangelización en lenguas maternas o la evangelización en español. Pero en todos los casos la meta final era el exterminio de las lenguas indígenas (Barriga, 2018: 21-38). Tras tres siglos de fracasos de estas políticas contradictorias, el obispo Antonio de Lorenzana, en una pastoral leída en todas las parroquias de México, ordenó enfáticamente: “*Obligar a los indígenas a aprender el castellano porque las lenguas indígenas representaban una amenaza a la paz del reino. [...]. Lorenzana acusó a los clérigos novohispanos de ser los destructores de la enseñanza del español a los feligreses, porque sabían ‘los clérigos criollos que el modo de afianzar en ellos la provisión de curatos y excluir a todo europeo, son los idiomas’*” (Tanck de Estrada, 1989: 729).

El resultado poco efectivo de la imposición lingüística durante la Colonia hace que el rey Carlos III reconozca que no castellanizar al indio había sido un error: “Si al principio de la Conquista se hubiese *puesto todo el empeño en enseñar a los indios el castellano*, en menos de medio siglo se hubiera conseguido [...] para que de una vez *se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos Dominios y solo se hable castellano*” (Velasco, 1945: LXXV-LXXVI).

La idea expansiva de que la castellanización era salvífica y de que las lenguas originarias eran un obstáculo evidente para la unidad cae en tierra fértil en el convulsionado México independiente, centrado en alcanzar un genuino nacionalismo, pro europeo. Así, el Porfiriato prerrevolucionario hereda una feroz negación de la naturaleza plural de México: “Llamamos al castellano la lengua nacional no solo porque es la lengua que habla desde su infancia la sociedad mexicana y porque fue *la herencia de la nación, sino porque al ser la lengua escolar, llegará a atrofiar y a destruir los*

idiomas locales y así, la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación, será un hecho” (Sierra, 1919: 191).

Pasada la Revolución, con la sombra del nacionalismo a cuestas, los problemas educativos y lingüísticos no se hacen esperar. ¿Cómo atender a una población infantil tan heterogénea?, ¿cómo hacer real el ideal de tener una nación letrada si persiste la fragmentación lingüística?, ¿cómo enfrentar el problema del plurilingüismo? Surge con fuerza la paradigmática escuela rural mexicana, defensora a ultranza de los indígenas, con Rafael Ramírez a la cabeza, quien se dirigía a los maestros bilingües con un discurso nítidamente discriminatorio y de borramiento:

Alrededor de tu escuela hay un caserío y un vecindario a quien también debes “castellanizar” porque de otro modo destruirá la labor que hagas en la escuela con tus niños y hasta es posible que te *descastellanizará y que te quite lo de gente de razón a ti. La labor de castellanizar a la gente y de volverla gente de razón, la lograrás por medio del uso del castellano* en las labores agrícolas, cuidado de animales domésticos, trabajos manuales, gimnasia rítmica y la narración de cuentos tales como la Cenicienta, la Caperucita encarnada, los tres Osos, Pulgarcito, la Bella durmiente, *para lo cual será preciso que adquieras los cuentos de Perrault, los de Grimm...* (Ramírez, 1928: 47-51).

La elocuencia de este pasaje pone de manifiesto el verdadero sentir hacia los indígenas, impregnado de temor, prejuicios y estereotipos. Ramírez muestra con sus palabras que no solo desestima al indio (al que nunca nombra), sino que tiene una total inconsciencia en torno a la realidad indígena, a sus valores culturales y su visión de mundo. Se antoja pensar en lo irónico de la situación: un indígena que solo habla su lengua materna, cuidando borregos y leyendo la *Caperucita roja* en castellano para convertirse en “gente de razón”.

Vale la pena detenerse en esta última expresión, a todas luces un sesgo muy común entre los mestizos, que niegan *a priori* que un indio pueda entender lo que para ellos es racionalmente nítido; pero esta frase más bien niega toda lógica racional, evidencia su incomprensión por no tener acceso a la lengua originaria. Aparece de nueva cuenta el juego de los sesgos: el temor al indio cava un sesgo profundo en la psique del mexicano. La enseñanza a los indígenas solo puede ser en español, aunque exista el riesgo de elaborar materiales poco significativos y ajenos a su realidad local, regional y, peor aún, a su sistema de creencias, diferentes al pensamiento occidental. En definitiva, el nacionalismo no podía crecer en medio de la diversidad lingüística y cultural. Los indios desaparecían o se asimilaban, se incorporaban o integraban a la nación en ciernes.

REMINISCENCIAS PERSONALES, LA FASE CASTELLANIZADORA

Empiezo evocando mi primer encuentro con la realidad indígena; siendo una joven estudiante me integré como becaria al Proyecto Oaxaca de El Colegio de México, dirigido por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, quien escribía su tesis sobre la enseñanza del

español a los indígenas mexicanos, investigación seminal que ponía en blanco y negro la exigua producción de materiales didácticos para dicho fin (Ruiz de Bravo, 1977). Para paliar esta situación reunió a un nutrido grupo de especialistas en varias áreas de la antropología y la lingüística para la elaboración del *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, conocido como Método IIISEO (Ruiz de Bravo, 1978; Barriga, en prensa).⁹ Todas estas actividades académicas se movían, sin duda, en el polo castellanizador del movimiento pendular de las políticas lingüísticas con la fiel convicción—sesgo heredado— de que era la única forma de integrar al indígena a la sociedad moderna. Castellanzadora incipiente, como era yo en aquel momento, tuve la oportunidad de conocer comunidades indígenas y de sentir en la piel la dificultad de enseñarles el español como segunda lengua. Fue en Santa Rosa Caxtlahuaca, lugar de mixtecos, y en San Juan Copala, de triquis, donde aplicaríamos las primeras evaluaciones de las lecciones del Método IIISEO, y fueron los escenarios perfectos para ir sintiendo un cambio en mi percepción.

La neblina y una lluvia pertinaz despertaban en mí deseos de entender todo y redimir de la pobreza y el olvido a esos “pobres” indígenas, perdidos en la marginación. Empecé a intuir que entre la belleza y el olvido había una continua violación a su derecho a ser, saber y aprender. Adopté con fervor juvenil el discurso circundante, castellanizar era el camino. Apenas si comprendía el peso de la política integracionista que había detrás de la postura del IIISEO (Brice, 1986; Ruiz de Bravo Ahuja, 1977),¹⁰ pero pronto comprendí que eran dos caras de la misma política avasalladora y negadora de la esencia indígena. Me dedicaba con entusiasmo a hacer ejercicios, ya de repetición, ya de sustitución, ya de adición para el innovador método audiovisual IIISEO.

Tenía el privilegio de trabajar bajo la dirección de Jorge Alberto Suárez (Garza y Levy, 1990),¹¹ americanista prestigioso que cimentaba los ejes del método en una base contrastiva y con los 14 rasgos más sobresalientes de las lenguas indígenas que permitían organizar las estructuras del español (Suárez, 1972). Además, las ilustraciones del método buscaban reflejar escenas de la cotidianidad indígena, al menos eso era una forma de respeto. Esos eran para mí argumentos suficientes para no dudar de los beneficios de la castellanización así trabajada. Sin embargo, mis sesgos permanecían tan agazapados como contestatarios: los indígenas necesitan de un buen método, qué duda cabía, pero quedaban piezas del rompecabezas sin acomodar: ¿qué hacer con su lengua materna, con la que habían configurado de manera primigenia la realidad?, ¿cómo hacerlos bilingües equilibrados que pudieran interactuar de tú a tú con los mestizos?

La desaparición por cuestiones políticas del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS),¹² donde se elaboraba el Método IIISEO, impidió su consolidación; nunca se logró evaluar sus beneficios o su fracaso. Vi desmoronarse un proyecto construido con bases sólidas en pocos meses, pero vi también que había otros caminos posibles: ¿el bilingüismo, tal vez?

LA FASE DEL BILINGÜISMO CON SU ENORME VACÍO DE SIGNIFICADO

El bilingüismo no era nuevo en mi panorama vital. En mi experiencia, el bilingüismo era una parte de las políticas lingüísticas nunca resuelto, pero siempre presente como un concepto carente de sustancia. Si bien el bilingüismo se concebía como necesario y obligado por la propia diversidad lingüística del país (56, 104 o 68 lenguas con sus variantes) siempre fue intencionadamente postergado por dos factores de igual manera complejos:¹³ por un lado, el nacionalismo unificador y apabullante (Stavenhagen, 2017; Castellanos, 2005)¹⁴ era un obstáculo infranqueable; por el otro, si se decidía enfrentarlo, documentar las lenguas, hacer alfabetos prácticos y elaborar materiales didácticos de cada una de las lenguas habladas por los niños y jóvenes en edad escolar, lucía prácticamente imposible.

A partir del cardenismo la castellanización cedía su lugar de privilegio al bilingüismo; sin embargo, solo por un corto plazo, para regresar a la misma meta (Barriga, en prensa). Ahora se partía, sí, de las lenguas originarias, pero para transitar con más elementos al español como punto de llegada, creándose así un bilingüismo de transición (Hamel, 1999). La política se disfrazaba, ahora de bilingüe, con las mismas ambigüedades de siempre, nada más que ahora parecía darle un lugar más visible al indígena y asumir la importancia de sus lenguas como paso ineludible al español.

Puse fin a mi relación con esta fase del bilingüismo porque estaba vacío de significado y entré en una etapa de mayor interacción con la realidad indígena. De vuelta con los pueblos mixtecos y triquis, y posteriormente con los mazatecos, totonacos y nahuas —acompañada de estudiantes indígenas de licenciatura y maestría—, comprendí por qué se deja una lengua y por qué se esconde una identidad, si es que esta no se pierde en el itinerario de la migración. Estos jóvenes son los que abrieron la brecha amplia y generosa de la interculturalidad en las escuelas primarias urbanas con población infantil indígena.

LA FASE INTERCULTURAL BILINGÜE

Mi encuentro con la interculturalidad fue directo y contundente. La popularidad de la propuesta se había convertido en una moda en los ámbitos educativos, abriendo la esperanza a cuestiones que se habían descuidado: la interculturalidad, el bilingüismo y la lengua escrita. Confiaba en sus lineamientos y era una oportunidad para hacer y no prometer. Los lineamientos de la “nueva” política intercultural bilingüe auspiciaban un cambio en el sentido correcto:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea *intercultural bilingüe* para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación. Desde esta posición intercultural, se entenderá la educación bilingüe como aquella que *favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra* (SEP, 1999: 27).

Además, los lineamientos destacaban elementos sustanciales para la interculturalidad:

3. *La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.*

5. *Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.*

12. *La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo (Idem.)*

Años más tarde los lineamientos se reforzaron una vez más y empezó a aparecer en el panorama discursivo el “otro” y la “otredad” como componentes fundamentales para entender la interculturalidad:

Consideramos la interculturalidad como una forma de vida ciudadana en *relación comunicativa horizontal, respetuosa, incluyente y equitativa*. En cuanto a la relación intercultural, dos o más sujetos (personas, grupos, comunidades o naciones) conscientes de sí mismos y de su propia cultura, *ponen fuera de ellos y ante la vista del otro algunos de sus rasgos identitarios propios, para que el otro los reconozca*, los analice desde su propia cultura y les dé un significado (SEP y CGEIB, 2004: 12).

Algunas de las adiciones vislumbraban novedades inusitadas en cuanto a que integraban en sus propuestas términos nunca antes pensados:

*La dimensión lingüística cobra vital importancia para la interculturalidad, toda vez que en países multilingües y multiculturales como México reconocer la relación entre desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de sus respectivas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un bilingüismo equilibrado y en un multilingüismo eficaz (SEP, 2007: 11, 23).*¹⁵

En el temprano siglo XXI el acuerdo 592 (Barriga, 2013; Máynez, 2013)¹⁶ recorre y resume toda la trayectoria de los cambios vertiginosos que se dieron en México en la política lingüística en el siglo que lo precedía. El punto de partida del acuerdo era excelente, pues expresa y reitera la esencia de la política educativa y lingüística mexicana. Tomo algunos párrafos significativos que complementan algunas ideas ya expresadas:

Que el artículo 2° constitucional señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y que la Federación, los Estados y los Municipios *tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la Educación Bilingüe e Intercultural* de los pueblos y comunidades indígenas [...] *Que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de dicha Ley y el español son lenguas nacionales, por lo que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria Bilingüe e Intercultural* [...]. La educación Intercultural Bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. *En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua*, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas, donde el inglés se imparte como lengua adicional (SEP, 2011: 40).

Entre cambios intempestivos en las políticas educativas y lingüísticas, en 2016 inicié un trabajo etnográfico en las escuelas urbanas que se acogían bajo los fundamentos de esta promisoría educación.¹⁷ Los niños que asisten a estas escuelas son hijos de migrantes de varias etnias y de distintas lenguas, en su mayoría analfabetos y con un bilingüismo muy incipiente. Pese a que la política intercultural bilingüe cobija a estas escuelas, los niños indígenas son alfabetizados y escolarizados solo en español y su desarrollo acontece entre dos filosas aristas: por un lado, puede despertar su conciencia lingüística y un desempeño sobresaliente al estar frente a dos sistemas lingüísticos (el familiar y el escolar); por el otro, producirle en cambio el temor a ser discriminados y a la respuesta agresiva de sus maestros, contribuyendo a su propia invisibilización (Martínez, 2007; Barriga, 2013; Barriga 2019). Aquí es importante resaltar que la invisibilización es un camino de doble vía: la de los maestros (en general de los mestizos) hacia los niños y la de los propios niños, que se hacen invisibles como estrategia de sobrevivencia.

De entonces a la fecha he vivido toda clase de experiencias que me llevan a una desolación beligerante que me impele a buscar formas de romper el círculo de la negación: buscar zonas de esperanza que le permitan a los escolares ver, encontrarse con sus pares y descubrir que su lengua tiene un valor que no necesita ser legitimado por el mestizo.

VIVENCIAS Y TESTIMONIOS

A lo largo de estos 14 años de interacción con niños indígenas en escuelas urbanas he reunido importantes vivencias y testimonios que confirman, y son prueba de las contradicciones que ahí se generan, en tanto que no se atienden las políticas lingüísticas vigentes y no hay conciencia clara de ellas; pero, en cambio, hacen surgir nuevos sesgos y actitudes a partir de lo que ahí se vive, que acaban incidiendo callada o abiertamente en todos los involucrados.

LOS NIÑOS ¿SABEN O NO SABEN?

La primera reacción que obtengo de los niños al interactuar con ellos y dialogar sobre algún aspecto de su entorno familiar o escolar es evasiva; parecería que ya están preparados para guarecer su intimidad y no dar pista alguna de ella. Ante preguntas del tipo: “¿En esta escuela hay niños que hablan otras lenguas diferentes a la tuya?”¹⁸ “¿Sabes cómo se llaman?” “¿Quiénes las hablan?” “¿Te gusta jugar con ellos?” Las respuestas suelen ser: “No sé, no conozco”. “No, no hay niños que hablen otra lengua”. “Ya no me acuerdo”. “No me dicen”. “Yo juego con mis amigos en el recreo”.

Estas respuestas pueden tener dos interpretaciones posibles: el desconocimiento total de la realidad lingüística de México y de su presencia en la escuela o la falta de comunicación en la escuela de la multiculturalidad existente. Me he encontrado en un aula con niños de cinco diferentes etnias; la situación puede ser conocida por la directora y por uno o más maestros, pero nunca es transparente ni es del dominio de la comunidad escolar. La tendencia entonces es a la invisibilización de los niños indígenas y, por lo tanto, a la violación de sus derechos establecidos por la ley. Cuando la pregunta se refiere a la lengua que los niños hablan en sus casas, las respuestas abren un pequeño intersticio que deja ver el nexo, fuerte o débil, con la comunidad y la lengua originaria de los padres o de los abuelos: “¿Qué lengua hablas con tus papas y tus hermanos en tu casa?” “Cuando vas a tu pueblo, ¿qué lengua hablas con tus abuelos?”

Algunos niños expresan más o menos abiertamente que en sus casas y en el pueblo, sus papás y abuelos hablan otras lenguas diferentes al español: “En la casa hablamos mazateco, pero no lo entiendo; pero con mi abuelita sí lo hablo”. “Mi mamá me enseña palabras en su lengua, pero no me acuerdo cómo se llama”. “Mi papá habla náhuatl, su lengua, con mis tíos y sus amigos”. “Mi papá no me enseña su lengua, dice que no sirve para vender”.

Resulta muy interesante analizar la ambivalencia de estas respuestas, que nos llevan a preguntarnos qué clase de bilingüismo tienen estos niños: unos dicen hablar la lengua de sus papás, pero sin entenderla; a otros su papá o su mamá les enseña palabras de una lengua que no conocen, ni siquiera pueden nombrarla, y otros no la hablan porque no sirve, carece de utilidad en su mundo pragmático. Cada situación es diferente y no se puede agrupar en un solo grupo de bilingüismo y lingüísticamente se pueden caracterizar desde muchas combinaciones. Desde luego, no se trata del bilingüismo equilibrado y eficaz al que hacen referencia los lineamientos.

Hay una notoria distinción que los niños hacen de los diferentes espacios de uso de las lenguas con las que tienen contacto. La casa es el lugar donde se usan o se rechazan otras lenguas; la escuela es el lugar indiscutible del español. Pero de pronto hay un nuevo espacio importante reservado al inglés, que no solo forma parte obligatoria del currículo, sino que goza ya de un sesgo de prestigio importante: tiene utilidad y da estatus. A la pregunta “¿Aquí en la escuela aprendes otras lenguas?”, los niños contestan orgullosos: “Sí, tenemos clases de inglés con el profesor Erik”. “Yo le digo cómo se dice buenos días”. “Good morning”. “Yo sé decir: May I go to the bathroom”.

“Me encantan las clases de inglés”. “Mi mamá me dice que aprenda para que pueda ser alguien”.

La frase de “ser alguien” podría equipararse con la de “ser gente de razón” a la que aludíamos cuando se analizaba la sugerencia de Rafael Ramírez a los maestros bilingües. Lamentablemente nos lleva a pensar que, con casi un siglo de distancia entre ambas, prevalece el mismo sesgo que se roturó desde muy temprano en la mente de los mestizos: los indígenas son inferiores a nosotros. Necesitan de asideros occidentales, como los cuentos tradicionales o de lenguas prestigiosas como el inglés, para traspasar la barrera de su ignorancia. Con respecto a este punto, me llama la atención que si no conocen la lengua que hablan sus padres o sus abuelos, la estrategia es llenar ese vacío con una lengua prestigiosa como el inglés u otra lengua calificada como internacional, que probablemente conocen por algún programa televisivo de moda: “Mi mamá le habla inglés”. “La lengua de mi abuelo es el inglés”. “Mi primo sabe inglés re bien”. “Mi prima sabe francés”. “Mi abuelita habla inglés y japonés”.

Indudablemente, el inglés cobra fuerza entre los niños que en su cotidianidad viven su utilidad en realidades tangibles, como los trabajos de sus padres en la venta de artesanías, de alimentos varios —tacos, pan, esquites, zapatos— o en sus horas frente a la televisión globalizante.

LOS PADRES, ENTRE CONTRADICCIONES Y ORGULLO ÉTNICO

Reproduzco aquí un diálogo que sostuve (I) con Lázara, una madre triqui (M) en una de las escuelas donde realizo mi investigación. En momentos interviene la directora (D). En este diálogo se reproduce todo un abanico de actitudes ambiguas que bien pudieran ser representativas de muchos de los padres —mazatecos, chontales, nahuas, zapotecos, totonacos— de estas escuelas, que se mueven entre el miedo, la invisibilización consciente, el coraje y la impotencia. En esas condiciones será difícil que los niños hablen sus lenguas y fortalezcan los rasgos de su identidad indígena:

I “Hola, gracias por venir a platicar conmigo ¿Me permite grabarla? ¿Ha visto que otros papás de la escuela y los niños están participando?”

M “Sí, por eso me puse el traje de mi pueblo para que lo viera, porque yo soy triqui”.

I “Sí, es muy hermoso, pero por qué, si le gusta ser triqui y usar su traje, Osvaldo, su hijo, nos cuenta que usted no quiere que él hable triqui y él mismo ya no quiere ser triqui”.

M “¡Ah!, no, porque lo buli yo no lo dejo que hable triqui porque lo buli”.

D “A ver, señora, ¿y quién lo bulea?” Porque aquí no se bulea a nadie”.

M “Todos, y él no quería que yo viniera con mi traje porque me iban a bulin, y yo no quiero me buli”.

I “Entonces, ¿no le gusta hablar en triqui?”

M “Yo sí quiero ir hablar, pero con Tata Chu”.

I “¿Y quién es Tata Chu?”

M “Tata Chu es Cristo de mi pueblo en San Juan Copala. Y Tata Chu sí entiende cómo

hablo, sí sabe mis penas y me oye”.

I “Bueno, entonces ¿sí quiere hablar triqui, pero no quiere que su hijo lo sepa hablar?”

M “No, porque a Osvaldo lo buli, pero en casa sí dejo que hable y allá en San Juan con mis hermanos, allá sí lo entienden todo y Tata Chu también”.

La actitud de Lázara es comprensible, pese a su contradicción. Por un lado, desea y se enorgullece de ser triqui; pero por el otro le niega a su hijo la posibilidad de serlo, para que no sea indio ni sea buleado por sus compañeros, que bien saben que Osvaldo es diferente, por como habla y porque su madre viste como indígena. Esta lucha por dejar de ser indio ha sido documentada en varios estudios que comprueban la batalla permanente de los indígenas por labrarse un espacio escolar, al punto de estar dispuestos a dejar de ser indios, perdiendo su identidad (Castro y Santos, 2012). Otros en la misma lucha desarrollan estrategias de resistencia que los llevan a reinventarse en la creación de una contracultura (Hernández y Maya, 2016).

LOS MAESTROS, ENTRE EL DESCONOCIMIENTO, LA DISCRIMINACIÓN Y LA FOLCLORIZACIÓN

La negación sería el rasgo más sobresaliente de los maestros al preguntarles sobre los niños indígenas que estudian en sus escuelas; las respuestas más comunes suelen ser: “Aquí no hay niños indígenas”. “No tenemos de esos niños en la escuela”. “Solo los abuelos son de pueblo y hablan dialecto, pero ellos ya no hablan dialecto”.

A veces hay un reconocimiento de su existencia, acompañado de un juicio o de la evidencia de su desconocimiento: “Sí, hay uno que vino de Guerrero; luego luego se ve de qué pueblo por lo mal que habla, en dialecto”. “Sí, aquí hay, pero puros triquis” [en la escuela hay además mazatecos, chontales, totonacos, nahuas y tzeltales]. “Sí, son prietitos pero muy limpiécitos y a veces tienen que ir a USAER”.¹⁹ “Casi siempre tienen problemas con la lectura y la escritura”. “Es que a ellos les cuesta mucho escribir”.

Para cerrar con esta pequeña muestra de testimonios, quisiera mencionar un rasgo muy interesante que se da en la gran mayoría de los maestros: la defensa de las raíces indígenas como sinónimo de un pasado glorioso, que por fortuna, ya no es. Curiosa mezcla de actitudes entre la negación y la nostalgia de un pasado perdido. Al preguntarles si las lenguas indígenas son importantes, sus respuestas son muy parecidas: “Sí, porque representan nuestras raíces”. “Sí, porque son parte de nuestro pasado”. “Sí, porque de ahí vinimos”. “Sí, porque es la lengua de nuestros ancestros”. “Sí, porque rescatan a nuestros ancestros”. “Las raíces siempre son importantes”.

REFLEXIONES FINALES

Utilizo este espacio para reiterar algunas reflexiones que he expresado en distintas ocasiones a lo largo de mi trayectoria académica. Solo que ahora estas emergen desde la perspectiva de unos sesgos que se pertrechaban y que, poco a poco, se hacen visibles. Los sesgos son muchos y todos están arropados con gruesas o finas telas de

indiferencia, ignorancia, discriminación, menosprecio o la convicción de actuar lo “mejor posible”, siguiendo una tradición heredada y justificada a lo largo del tiempo.

Durante siglos se ha querido ver a los pueblos originarios como carentes de iniciativa o como una fuerza contraria al progreso y amenazante para la sociedad mestiza. Estos elementos se convirtieron en los sesgos que han acompañado una narrativa occidental encasillada en sus propios valores de superioridad. Esto se ha traducido en formas sistémicas de querer “proteger” a los indígenas que han resultado negativas y discriminatorias, imponiéndoles lo que se considera “bueno para ellos”, sin respeto por su cosmovisión y visión de futuro.

La culpa, el castigo, la promesa, la imposición del español, la fe, la unidad nacional o la hegemonía lingüística han sido justificaciones que han solapado la discriminación a partir una idea de superioridad hegemónica. Se ha afirmado, como acto de fe, que las lenguas originarias son incompletas o son dialectos o no tienen escritura fonética. El privilegio de la escritura se restringió al español, como sinónimo de conocimiento y progreso, mientras que las lenguas indígenas se quedaron a merced de la imposición de políticas lingüísticas endebles o manipuladoras.

En este sentido, el bilingüismo propiciado por estas políticas es otra forma inicua de discriminación. El uso de este término —comodín— ha resultado muy conveniente para eludir las exigencias de una diversidad lingüística acorde a la realidad pluriétnica de México, ya que supone un esfuerzo grande y sistemático hacer que las lenguas y sus variantes dialectales convivan de forma equilibrada con el español. El discurso oficial y el académico han propagado en ocasiones una idea falaz y simplista del bilingüismo como el “dominio de dos lenguas”. Si así fuera, no tendrían cabida la negación de la identidad étnica y el peligro de extinción de algunas lenguas. No hay un bilingüismo positivo en los procesos de cognición, ya que se privilegia el aprendizaje del español, portador de una cosmovisión contraria a la que organiza el mundo vital de los pueblos indígenas.

La escuela indígena bilingüe suele ser más bien un espacio paradójico en el que se niega pero a la vez se trata de reivindicar la lengua indígena, en el que el maestro se debate entre su propia inseguridad y el deseo de rescatar algo que es suyo pero desconoce. En cuanto a la lengua escrita, crucial en el desarrollo integral de la persona, ha seguido un destino paralelo al del bilingüismo, incluso más pernicioso, ya que la mayoría de los indígenas se han alfabetizado en español, marginando los procesos primigenios de adquisición de su lengua materna. El proceso cognitivo que supone dominar la lectura y la escritura ha sido ocupado primordialmente por el español. Aunque el mundo indígena se organiza a partir de la lengua materna, se escribe y se lee a partir del sistema lingüístico, ideológico y cultural del español. Esto supone cargas complejas y desequilibradas que, si bien pueden conducir a un despertar positivo de la conciencia lingüística, la mayoría de las veces se presentan fallas en el acompañamiento y el andamiaje del proceso.

Solo me resta una reflexión más a la que no encuentro una salida plausible: ¿de qué tamaño es la zona de esperanza que se ha de construir entre los mexicanos mestizos para dar cabida al “otro” mexicano indígena, para compartir de forma igualitaria y

justa los dones del progreso y la modernidad? ¿Cómo librar la batalla de sesgos heredados, inconscientes, autoasumidos o contruados desde la conciencia para resistir al miedo y al rechazo?

No se puede negar, es un camino arduo e intrincado, pero plausible.

REFERENCIAS

- Aguilar, A., y L. A. Morelos (2018). “Los sesgos cognitivos y su función en la cognición social”, *Perseo* (68), disponible en <<http://www.pudh.unam.mx/perseo/los-sesgos-cognitivos-y-su-funcion-en-la-cognicion-social-2/>>.
- Aguirre-Beltrán, G., y R. Pozas (1981). *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, tomo II. *Instituciones indígenas en el México actual*, INI.
- Barriga, R. (en prensa). “Tres hitos en el laberinto de la política lingüística mexicana”, en Barriga R. y P. Martín (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 5. *Nuevas visitas al pasado y al presente*, El Colegio de México.
- _____ (2019). “Bilingüismo y escritura, una compleja diada para niños indígenas en escuelas urbanas”, *Lingüística Mexicana*, nueva época, núm. especial: *Del polifacético bilingüismo*, 1 (3), 2019, 17-40.
- _____ (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP.
- _____ (2013). “Dos décadas de políticas lingüísticas: reflexiones en torno a la educación intercultural bilingüe y el acuerdo 592”, en Máynez, M. del P. (ed.), *El mundo indígena desde la perspectiva actual. Aproximación multidisciplinaria*, vol. 2, Grupo Destiempos, 171-200.
- _____ (2010). “Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano”, en Barriga R. y P. Martín (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2. *México contemporáneo*, El Colegio de México, 1095-1194.
- Bonfil-Batalla, G. (1995). “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en Güemes L. (selecc., recopil.), *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, tomo I, SEP, INAH, DGCP, Conaculta, FFNFF, Era, CIESAS, 337-357.
- Brice Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la nación*, SEP, INI.
- Castellanos, A. (2005). “Para hacer nación: discursos racistas en el México decimonónico”, en Gómez Izquierdo (coord.), *Los caminos del racismo en México*, Plaza y Valdés, 89-116.
- Castro, D., y A. Santos (2012). “Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 23-37.
- CPEUM (2011). Artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI.
- Gómez, J. J. (2005). “Racismo y nacionalismo en el discurso de las élites mexicanas: historia patria y antropología indigenista”, en Gómez, J. J. (coord.), *Los caminos del racismo en México*, Plaza y Valdés, 117-181.
- Hamel, E. (1999). “Hacia una política plurilingüe y multicultural”, en Narvaja de Arnoux E. (dir.), *Políticas lingüísticas para América Latina*, Universidad de Buenos Aires, 289-295.

- Hernández, D. y O. Maya (2016). “Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1161-1176.
- Levy, P. (1990). “Jorge Alberto Suárez”, en Garza B. y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, El Colegio de México, 11-22.
- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, CIESAS.
- Ramírez, R. (1928). *Cómo dar a todo México un idioma. Resultados de una encuesta*, Talleres Gráficos de la Nación, 47-51.
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la Ciudad de México*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz de Bravo, G. (1977). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México.
- Ruiz de Bravo, G., R. B. de Peón, G. Celorio, B. Garza Cuarón, et al. (1978). *Método integral para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Libro del maestro*, Centro de Investigación para la Integración Social, SEP.
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, Dirección General de Educación Indígena, SEP.
- _____ (2007). *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria*, CGEIB, SEP, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- _____ (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*, Dirección General de Educación Indígena, SEP.
- SEP Y CGEIB (2004). *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe*, selección, edición y redacción de L. M. Chapela, CGEIB (serie Documentos).
- Sierra, J. (1919). *Discursos*, Herrero Hermanos.
- Stavenhagen, R. (2017). “El indigenismo mexicano: gestación y ocaso de un proyecto nacional”, en Pérez Vejo T. y P. Yankelevich (coords.), *Raza y política en Hispanoamérica*, Bonilla Artigas Editores, El Colegio de México.
- Suárez, J. (1972). “Introducción”, en Ruiz de Bravo Ahuja, G. *Método audio-visual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Unidades I y II. Método de español. Libro maestro*, México, SEP, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, xv-xxxiii.
- Tanck de Estrada, D. (1989). “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, *Historia Mexicana*, 38, 701-740.
- Velasco, R. (1945). *La alfabetización en la Nueva España. Leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastorales y otros documentos*, México, SEP.
- Yankelevich, P. (2017). “Nuestra raza y las otras. A propósito de la inmigración en el México revolucionario”, en Pérez Vejo T. y P. Yankelevich (coords.), *Raza y política en Hispanoamérica*, Bonilla Artigas Editores, El Colegio de México, 315-350.
- Zermeño, G. (2008). “Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto”, *Memoria y Sociedad*, 12 (24), 79-95.

¹ Rebeca Barriga es profesora e investigadora del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) de El Colegio de México desde 1985. Pertenece al SNI con el nivel III y a la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido miembro de la Junta de Gobierno de El Colegio de México desde 2013 y funge como consejera de la Junta de Gobierno del CIESAS para el periodo 2018-2022.

² Mi encuentro con el concepto de “sesgos cognitivos” es muy reciente y aún muy frágil en su comprensión. Se lo debo a la generosa invitación de Alexandra Aguilar Bellamy a participar en el I Coloquio Universitario de Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos, realizado en la UNAM en noviembre de 2018. Desde entonces las reflexiones en torno a la naturaleza de estos sesgos me acechan y trato de traer al consciente aquellos que permanecían solapados en el lugar de mis actitudes y de mis acciones.

³ Sin discusión, los términos juegan un papel central en las acciones y tienen un impacto en la conciencia colectiva; el propio término de “indio” ha estado cargado a lo largo del tiempo de una ideología solapada de discriminación. ¿Cómo llamar a estos pobladores americanos, conquistados, descubiertos o encontrados? Debido al error de Colón se les llamó indios, como supuestos habitantes de India. Posteriormente, se les llamó indígenas para aminorar la carga semántica que la palabra había acumulado con el tiempo. A partir de la reforma del artículo segundo constitucional se les llama habitantes de los pueblos originarios. Sin embargo, llámense como se llamen, siempre son los “otros”, los que tienen un color de piel, otras lenguas, costumbres o vestimentas diferentes que despiertan suspicacia, malestar y temor. En realidad, hay detrás un fuerte sesgo discriminatorio que ha permeado y dividido la conciencia entre los otros mexicanos y los mestizos. Véanse: Gómez, 2005; Bonfil-Batalla, 1995; Pérez y Yankelevich, 2017. Aquí usaré indio e indígena de manera indistinta.

⁴ Reproduzco el fragmento de una carta que se nos envió a varios investigadores “[...] les había mantenido al tanto de la situación durante el semestre agosto-diciembre, en el cual me habían condicionado para ‘acreditar’ el semestre, siempre y cuando presentara mi puntaje de TAEI. En ningún momento se hizo el reconocimiento hacia mi lengua materna indígena, pues siempre se priorizó el idioma inglés para constatar mi ‘bilingüismo’”. Por obvias razones omito la referencia de la autora de esta carta, a quien pondría en riesgo de perder sus estudios de doctorado por no ser bilingüe.

⁵ Las categorías de mestizo y mestizaje fueron de la mano del nacionalismo mexicano y fueron una “condición para hacer nación”, Castellanos, 2005: 106-107. Por trascender a mi objetivo, me quedo con la parte más superficial de su definición (como de muchas otras que forman parte del campo semántico de la discriminación), con la que se acomoda gran parte de la ciudadanía mexicana: el resultado de la mezcla de españoles con indios —habitantes de pueblos originarios que forman el componente principal de México—. Para profundizar en este espinoso tema remito al excelente artículo de G. Zermeño, 2008.

⁶ Llamarlos así no deja de ser una osadía; es sabido que el bilingüismo en México es tan resbaladizo como impreciso y que nunca se le ha definido en el ámbito educativo. Con decir una cuantas palabras o expresiones rituales de intercambio se clasifica como bilingüe a un indígena, con grandes consecuencias sociales, pues la forma de hablar será una fuerte marca de rechazo y discriminación social. Remito a los estudios de N. Rebolledo, 2007; y de D. Hernández y O. Maya, 2016.

⁷ La mayoría de estas lenguas, como ya mencioné, están en peligro de extinción o en un proceso grave de desplazamiento por el español. En algunos casos, por los movimientos migratorios y la cada vez mayor presencia del inglés en la currícula oficial.

⁸ La lengua escrita, además de ser una hazaña cognitiva en el proceso de desarrollo infantil (Ferreiro, 2008), permite estructurar el pensamiento y los sentimientos y es la condición *sine qua non* para ser parte de la sociedad. En México (y en la mayoría de los países de América Latina) la lengua escrita tiene un significado profundo. Dominar la escritura y la lectura ha significado desde tiempos inmemorables una meta a alcanzar. En el siglo XIX, tras la independencia, saber leer y escribir era sinónimo de pertenencia, de estatus y de prestigio; ha sido durante nuestra historia la panacea, la condición *sine qua non* para ser parte de la sociedad. Su fuerza ha sido tal que su carencia se ha constituido en una herramienta de discriminación y en un sesgo cognitivo profundo, Barriga, 2010.

⁹ Llamado así por ser el nombre de uno de los dos organismos donde se elaboró: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca; el otro era el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Cabe hacer notar que más tarde el IIISEO pasó a ser el Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), que seguía las mismas pautas y políticas lingüísticas de su

predecesor. Lo interesante de ambos nombres de estas instituciones efímeras es la palabra “integración”, muy reveladora de una política lingüística que encerraba toda una acción hacia el indígena (Ruiz de Bravo, 1978; Barriga Villanueva, en prensa).

¹⁰ Las políticas incorporativista e integracionista han sido definidas desde la antropología y la lingüística ininidad de veces, en principio diferentes, pero con el mismo resultado: asimilar al indígena a la cultura nacional. Para leer un resumen esclarecedor de estas posturas sugiero la lectura de S. Brice Heath, 1986, y de G. Ruiz de Bravo Ahuja, 1977.

¹¹ Para entender el perfil de este gran lingüista, véase la introducción a su homenaje, elaborado por P. Levy Brzezinska (1990).

¹² Véase la nota 8.

¹³ A lo largo de los siglos establecer el número de las lenguas indígenas mexicanas (56, 102, 68) ha sido un desafío, arraigado no solo en cuestiones ideológicas y de enmascaramiento, sino en controversias teóricas sobre lo que es una lengua y sus variantes.

¹⁴ Para profundizar en la fuerza del nacionalismo recomiendo la lectura del texto de R. Stavenhagen, 2017, y de A. Castellanos Guerrero, 2005.

¹⁵ Las cursivas son mías.

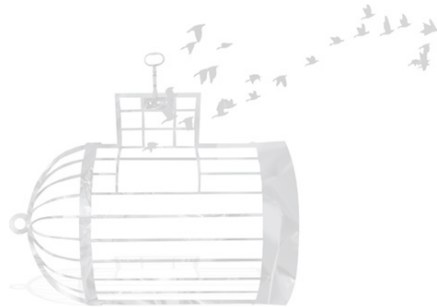
¹⁶ Este acuerdo, por demás contradictorio, reforzaba una y otra vez el mandato de la obligatoriedad de lo intercultural y bilingüe, al tiempo que confundía la prioridad de primera, segunda y tercera lengua, causando no solo escepticismo sino incumplimiento de parte de los maestros. (Sobre este escepticismo o resistencia ante las reformas o los cambios de políticas remito a R. Barriga Villanueva, 2013; y María del Pilar Máynez, 2013: 171-200).

¹⁷ Al inicio de mi investigación en escuelas (acogidas bajos los lineamientos del EIB) mi interés estaba focalizado en la producción, con fines comparativos, de narraciones de los niños hablantes de lenguas originarias y de los niños mestizos; poco a poco el foco se amplió y además de recoger corpus de diversas naturalezas fui pergeñando la formación de un grupo interdisciplinario que más adelante se convertiría en el Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE), cuyo fin es doble: estimular la interculturalidad y el uso de la lengua escrita (escritura y lectura en los niños de estas escuelas).

¹⁸ La mayoría de estas preguntas pertenecen a las fichas sociolingüísticas del SEMLE, que buscan desentrañar actitudes y realidades vividas en las escuelas donde se trabaja e investiga. Hasta ahora son dos de la Ciudad de México, una en Querétaro, otra en Guadalajara y dos en Puebla. Estas respuestas pertenecen al grupo de la Ciudad de México.

¹⁹ Es la unidad de apoyo para niños con problemas de lenguaje, al que los maestros de grupo suelen mandar a los niños indígenas. Lo alarmante es que estos niños no tienen ningún problema específico del lenguaje; su único problema es el desconocimiento del español. Como están en un ámbito de negación de sus lenguas y no se cumple el principio del bilingüismo se tratan igual que a un niño con trastornos de otras naturalezas.

SEGUNDA PARTE
El abordaje de la discriminación
y los sesgos cognitivos desde
la esfera pública



Sección III
Discriminación y sesgos cognitivos
en el diseño de políticas públicas

X. Sesgos cognitivos, discriminación y políticas públicas: la lucha en Brasil

André Lázaro^{1,2}

La Constitución federal brasileña, aprobada en 1988, se denomina Constitución Ciudadana porque acogió los resultados de las luchas sociales contra el golpe militar que se impuso en 1964. Este golpe interrumpió la creciente organización de las poblaciones tanto urbanas como rurales en favor de reformas que buscaban modificar condiciones estructurales a partir de cambios en la educación, el sistema fiscal, la reforma agraria y el empoderamiento de los sectores urbanos marginados, entre otras. La dictadura instalada en Brasil recrudeció a partir de 1968, cuando aumentaron las violaciones a los derechos humanos, los despidos de profesores universitarios, el exilio forzado, las persecuciones, las prisiones ilegales, la tortura, la violencia, las muertes y la desaparición de personas. La promesa de apertura política a principios de la década de los ochenta del siglo pasado no impidió que continuara la violencia contra personas y organizaciones populares.

Hubo que esperar hasta 1985 para que se eligiera, por medio de votación indirecta, a un presidente civil. Fue entonces cuando el país empezó nuevamente a construir su futuro deseado. Los movimientos sociales ampliaron su presencia en el debate público. Por medio de la participación de asociaciones, sindicatos, movimientos sociales y estudiantiles, creció la diversidad de las voces en la búsqueda de garantizar conquistas y buscar estrategias para recuperar los derechos robados. La Constitución de 1988 es fruto de esas luchas y traza el rumbo a seguir para consolidar la ciudadanía entre la población brasileña.

Un ejemplo de la lucha y las conquistas ganadas son los resultados del movimiento de las mujeres, también conocido como el "Lobby del Lápiz Labial".³ Obtuvieron importantes logros al plasmar en la Constitución el derecho a la igualdad jurídica entre hombres y mujeres frente a la familia y en contra de la discriminación en el mercado de trabajo; sin embargo, con relación a los derechos sexuales y reproductivos, en lo relativo a la legalización del aborto, sus propuestas fueron derrotadas.

En diversos fragmentos de la Carta Magna se expresan visiones originadas en las luchas populares. El artículo quinto, con sus 78 incisos, es por sí mismo una carta de libertad y de respeto a la ciudadanía. Pero no es solo eso: el principio de la no discriminación aparece ya en el artículo tercero, mientras que el rechazo al racismo está en el artículo cuarto. El movimiento indígena logró también garantizar, al menos como promesa, la propiedad de sus tierras, el uso de sus lenguas, creencias, tradiciones y costumbres, derechos que se plasman en el artículo 231. En el artículo 210, párrafo segundo, sobre la educación, se aseguró a las "comunidades indígenas [...] el uso de sus lenguas maternas y sus procesos propios de aprendizaje".

El movimiento negro, por su parte, llevó a la Asamblea Constituyente cuestiones centenarias de sus luchas: criminalización de las prácticas racistas, el reconocimiento

de las tierras de quilombos⁴ y, no menos importante, una educación comprometida en combatir el racismo y reconocer positivamente el papel del negro y su contribución decisiva en la formación brasileña. Aunque se hayan conquistado victorias en estos puntos, siempre quedó claro que la culminación de esas expectativas dependería más de la movilización y la acción de los movimientos sociales que del cumplimiento mágico de la nueva legislación.

A más de treinta años de la aprobación de la Constitución federal, Brasil vive actualmente momentos duros en los que estos derechos son negados por líderes autoritarios y adeptos a un sistema dictatorial, que cuentan con el apoyo de grandes empresarios como de una parte de los medios de comunicación y han conquistado la adhesión de millones de electores.

En el Brasil de hoy el concepto de “derechos humanos” ha sido sistemáticamente atacado por las autoridades que en principio deberían defenderlo. Grupos minoritarios enfrentan amenazas cotidianas a sus vidas y sus derechos. La violencia en el campo y en las ciudades golpea a las mujeres, por medio del feminicidio, así como a defensores de derechos humanos, ambientalistas, líderes indígenas, activistas sociales, entre otros. Incluso instituciones universitarias han sido amenazadas en acciones espectaculares montadas por la policía federal, sin que se hayan podido identificar las razones que justifiquen la movilización de contingentes armados buscando documentos en oficinas académicas.

De las muchas y persistentes formas de violencia que se diseminan por el país, la más alarmante es la dirigida contra la juventud, en especial la juventud negra y pobre que habita en favelas, villas y comunidades periféricas a las grandes ciudades. La violencia alcanza niveles tan elevados que actualmente se habla sobre “genocidio de la juventud negra”, preocupación principal del Congreso Brasileño en 2015 (CPIHDJN y CPIADJ, 2015). Hace 130 años se promulgó la ley que abolió la esclavitud en Brasil y aún la violencia contra la población negra es recurrente y persiste en el país. Para muchos analistas del racismo brasileño, este fenómeno tiene como base la brutalidad histórica que vivieron los pobladores negros durante la época colonial, cuya suerte fue dejada en manos de capataces y dueños de fincas, quienes vieron en el esclavismo un instrumento de explotación, producción y enriquecimiento.

ANTECEDENTES

Brasil fue el último país de América Latina en abolir la esclavitud. Las rebeliones de las poblaciones esclavizadas se registran desde principios del siglo XVI, con la conformación de un número importante de quilombos, donde negros y negras esclavizados lucharon por su libertad. El más famoso de ellos fue el de los Palmares, inaugurado en 1580, alcanzó su apogeo en el siglo XVII y fue destruido en 1695.

Si la lucha contra la esclavitud movilizó a sus víctimas desde un primer momento, el proceso institucional fue más lento y la adhesión de la sociedad política ocurrió de forma intermitente durante todo el siglo XIX. En ese momento se presenta una sucesión de leyes, algunas incluso de gabinetes conservadores, temiendo la irrupción de

rebeliones más trágicas para la unidad brasileña ya afectada por las disputas regionales. Como observa la historiadora Ángela Alonso:

Brasil había sido un país esclavista con vasta compañía hasta el siglo XVIII, pero en la primera mitad del XIX la escena cambió. Un gran ciclo de aboliciones comenzó en Santo Domingo (Haití), en donde la revolución liderada por el negro Toussaint-Louverture, en 1791, abolió la esclavitud de los negros, después de cortar cabezas de blancos de tres ejércitos imperiales. En 1807 el Imperio británico y los Estados Unidos acabaron con el tráfico de esclavos en sus dominios. En 1815 un congreso en Viena, con la participación de Gran Bretaña, Francia, Rusia, Austria, Suecia y Portugal, declaró ilegal el comercio internacional de esclavos (Alonso, 2015: 27).

La presión internacional para poner fin al tráfico de esclavos a inicios del siglo XIX afectó su valor. Si en el transcurso del periodo anterior la posesión de esclavos era común, incluso en la vida urbana, con las crecientes restricciones solamente los grandes terratenientes de la caña de azúcar y el café mantuvieron y renovaron su fuerza de trabajo de forma clandestina.

La pretendida naturalidad de la esclavización de personas fue perdiendo su aura de legitimidad ante la fuerza creciente del movimiento abolicionista. La clase política se vio obligada a aceptar un debate que nacía en las calles y contaba con la creciente adhesión de las poblaciones urbanas. Artistas, intelectuales y periodistas se adherían a la causa de la abolición y la difundían, a pesar de tener criterios contrarios. André Rebouças, ingeniero negro abolicionista, proponía la “democracia rural”, en la cual la abolición se sumaría a la distribución de tierras públicas a los *libertos*. Por otro lado, ante el avance de las ideas libertarias, los hacendados esclavistas exigían indemnización del gobierno para aceptar el final del régimen que defendían y del que tanto se beneficiaron. El debate transcendía la esfera política y llegaba a la vida pública:

En 1886 la famosa cantante lírica rusa Nadina Bulicioff vino a Brasil para presentar una serie de espectáculos, invitada por el emperador Pedro II. Presentaba la obra *Aida*, nombre del personaje principal, hija del rey de Etiopía, esclavizada en Egipto. La temporada fue un enorme éxito. Especialmente la última presentación. A cierta altura de la historia, Aida huye del cautiverio, todavía con esposas. En ese momento el abolicionista José do Patrocínio interrumpió el espectáculo y subió al escenario con seis mujeres esclavizadas. Entonces la artista rusa rompió las esposas del figurín y, por un momento, cambió la ficción por la realidad: entregó cartas de libertad verdaderas a las seis esclavas, que pasaron a ser libres desde aquel momento, como Aida. Siete Aidas lloraron y el público deliraba (Rossi y Gragnani, 2018).⁵

Factores externos e internos, aspectos económicos relacionados con la expansión de las formas capitalistas de producción y cuestiones tanto políticas como filosóficas hicieron que, al final del siglo XIX, Brasil fuera el último país de América que mantenía la brutalidad y la legalidad del esclavismo de seres humanos.

Sin embargo, la abolición no significó la liberación real de la población esclavizada (Schwarcz y Gomes, 2018). A finales del siglo XIX llega la abolición, el derrocamiento de la Corona y el surgimiento de la República; a la par de estos fenómenos se instauraba también la represión a la población negra y la criminalización de los vagos, ex esclavos sin empleo ni ocupación fija que buscaban su sustento en las ciudades. De esta forma, el racismo se asoció al empobrecimiento de los ex esclavos, así como la construcción de prejuicios, la persecución y la violencia contra la población negra, tanto ex esclavos y esclavas como hombres y mujeres libres.

Por lo anterior, la legislación antirracista fue una de las principales iniciativas de las comunidades negras y sus aliados para lograr una participación ciudadana efectiva. En este sentido, uno de los nichos de lucha estratégicos por la liberación es la defensa de la educación como un derecho y una oportunidad de movilidad social. La legislación educativa brasileña restringe el acceso educativo de los negros durante el periodo preabolucionista pero no toma en cuenta la cuestión racial hasta la ley de 1961, cuando se determina “la condenación por cualquier tratamiento desigual por motivo de convicción filosófica, política o religiosa, así como por cualquier prejuicio de clase o de raza” (Dias, 2005: 52).

Será hasta la Constitución de 1988 que el racismo se criminaliza sin derecho a fianza y que el movimiento negro incide en la legislación educativa del nuevo régimen democrático (Gomes y Rodrigues, 2018). En 1996 se aprueba la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), la cual establece la obligatoriedad de que la enseñanza de la historia de Brasil tome en cuenta “las contribuciones de las diferentes culturas, razas y etnias que conforman el pueblo brasileño” (*Ibid.*, 56).

Para las dimensiones, la fuerza y la presencia de la población negra en el país, el artículo es excesivamente corto y genérico, y por lo tanto, hay un sentimiento de que no reconoce la contribución de las culturas negras en la formación del Estado brasileño y en su lucha por una educación antirracista. Es con la Ley 10.639, de 2003, con la que se obtendrá una expresión más clara y explícita al respecto, con la definición, en sus primeros dos artículos, de la obligatoriedad de la historia y la cultura afrobrasileñas en todo la currícula escolar, así como en los contenidos programáticos referentes a la lucha del pueblo negro, su cultura y contribución en las áreas social, económica y política de la historia de Brasil.

RACISMO Y SESGO COGNITIVO

Las teorías racistas del siglo XIX tuvieron consecuencias brutales que hasta hoy contribuyen a la estratificación y la jerarquización de las sociedades globales, especialmente las latinoamericanas. Estas teorías legitimaron prejuicios contra las poblaciones no blancas y no europeas. En el caso brasileño, esas poblaciones representan 54% de la población brasileña, lo que equivale actualmente a 113 millones de habitantes. Asimismo, los 305 grupos étnicos indígenas que viven en Brasil, que representaban casi un millón de personas según el último censo de población de 2010,

enfrentan diversas amenazas justificadas por argumentos racistas que les niegan sus formas de vida y cultura.⁶

Por ello, en este trabajo quisiera reflexionar sobre el papel que los sesgos cognitivos juegan para ayudarnos a comprender y enfrentar el racismo en Brasil y en otros países con historias coloniales. ¿Es suficiente tratar el racismo como una expresión de “errores de juicio” para comprenderlo y enfrentarlo?

Los sesgos cognitivos no son solo malentendidos, desviaciones de la capacidad analítica y errores teóricos. También son elementos heurísticos que están en la base de la construcción de argumentos que legitiman y justifican la discriminación, la xenofobia, la violencia y la muerte. Para iniciar esta reflexión quisiera abordar la presencia del racismo en Brasil y, si es posible, hacer aportaciones desde la aproximación teórica del “sesgo cognitivo” para enfrentar sus brutales formas de expresión y represión.

LA CUESTIÓN RACIAL EN BRASIL

Los términos “branco”, “preto”, “pardo”, “negro”, “mulato” y “moreno” son términos corrientes en Brasil, usados por personas de diferente clase y grupos sociales. Estos términos no tienen un carácter despectivo, sino que expresan tensiones que componen lo que denomino “la cuestión racial en Brasil”.

La cuestión racial tiene una importancia especial para la historia pasada y presente de Brasil. El país es un caso singular por el volumen de la población africana esclavizada que fue llevada al territorio brasileño y por las formas de interacción que forjaron nuevos grupos poblacionales. Se estima que entre 1550 y 1850 —fecha en que cesa oficialmente el tráfico de esclavos— casi 4.8 millones de africanos fueron llevados a Brasil. Por otro lado, se calcula que en el siglo XVI había en esta región casi 2.4 millones de indígenas, aunque nuevos descubrimientos sobre las poblaciones amazónicas señalan que la cifra pudo ser mayor. En lo que se refiere a los pobladores portugueses, los cálculos indican que entre 1500 y 1850, llegaron a territorio brasileño aproximadamente 750 000. El historiador Luiz Felipe de Alencastro ha documentado que “de cada cien personas desembarcadas en Brasil durante ese periodo [1500-1850], 86 eran esclavos africanos y 14 eran colonos e inmigrantes portugueses” (Alencastro, 2018: 60).

Las Américas, conquistadas durante los siglos XV y XVI, hoy día todavía muestran las marcas de tensiones, disputas y enfrentamientos entre los pueblos originarios, los conquistadores y los africanos esclavizados. Durante la conquista y el poblamiento del nuevo territorio, especialmente a finales del siglo XIX e inicios del XX, inmigrantes de otros pueblos y nacionalidades ocuparon los campos y las villas del país, incentivados por la política de “blanqueamiento”. Las naciones poscoloniales desarrollaron diferentes estrategias con grupos poblacionales diversos para crear una idea de ciudadanía, unitaria y cohesionada. Las élites nacionales tropezaban, no obstante, con un conjunto de concepciones según las cuales las “razas” del Nuevo Mundo estaban condenadas al fracaso, ya fuera por su origen o por sus mezclas.

Después de la independencia en 1822 para las élites brasileñas era necesario pensar la cuestión racial para dar respuesta al país que se estaba constituyendo. El movimiento literario romántico brasileño del siglo XIX respondió con la consagración del indígena —un indígena moldeado bajo los cánones de Rousseau— más parecido a los caballeros medievales europeos que a los temibles indios *botocudos*, *aimorés*, *tapuias* (Ehrenreich, 2014).⁷

El mestizaje constituía una amenaza para el desarrollo de las civilizaciones. La entrada en el siglo XX sirvió como escenario para la configuración de políticas deliberadas de blanqueamiento que no solo incentivaron la entrada de emigrantes europeos, sino que limitaron la entrada de migrantes asiáticos y africanos. La élite del país se enfrentó a un callejón sin salida: la fuerte presencia de la población afrodescendiente se entendía como un obstáculo para el progreso y el mestizaje presentaba el riesgo de debilitar la construcción de la idea de una sociedad brasileña. Sin embargo, era necesario poblar la tierra.

En toda América Latina las élites enfrentaban el mismo dilema en los territorios colonizados: genocidio de los pueblos originarios, presencia de poblaciones esclavizadas y minorías de europeos y sus descendientes. En la afirmación de las singularidades nacionales el mestizaje adquiere un nuevo sentido. En México, por ejemplo, el ensayo de José Vasconcelos *La raza cósmica* (1925) prevé la superación de las tensiones entre blancos, africanos, indígenas y orientales por medio de la creación de la quinta raza, que reuniría las virtudes morales y espirituales de las anteriores (Silva, 2013: 303).⁸

En Brasil es el sociólogo y escritor Gilberto Freyre (1963) quien, amparado en los estudios de la antropología americana de Franz Boas, hace del mestizaje una promesa para el país tropical con su obra *Casa Grande e Senzala (Los maestros y los esclavos)*, publicada en 1933. En síntesis, su trabajo señala que las razas en Brasil transitarían hacia un mestizaje con las cualidades necesarias para el desarrollo del país. Su convicción era que, a pesar de la violencia de la esclavitud y de los abusos que la “Casa Grande” (o los maestros) había hecho sobre los cuerpos esclavizados de hombres y mujeres, surgiría en Brasil una civilización marcada por una experiencia positiva del mestizaje. Así nació el mito de la “democracia racial”, que se convertirá en la respuesta oficial sobre qué país sería Brasil.⁹

EL RACISMO Y LA DEMOCRACIA RACIAL

La democracia racial fue una idea tan convincente que la propia UNESCO, en la década de los cincuenta del siglo pasado, la identificó como un modelo de convivencia para el mundo, buscando responder a la brutalidad nazi, la segregación racial estadounidense y el Apartheid sudafricano (Maio, 1999). De esta forma, Brasil se convirtió en un caso de estudio en la superación del racismo.

La particularidad de las relaciones raciales en Brasil ya había sido subrayada por viajeros, escritores y periodistas extranjeros que visitaron el país durante el siglo XIX, observando la aparente convivencia sin conflictos entre blancos, negros e indígenas. En

una sociedad que se modernizaba, tanto por la industrialización como por la urbanización crecientes, era necesario comprender cuáles eran las relaciones que se establecían entre los diferentes grupos étnicos y cómo esas relaciones se transformaban en el proceso de modernización. La expectativa era encontrar respuestas para el reciente conflicto racial que había desgarrado a Europa durante la guerra mundial. Como observa un estudioso del proyecto UNESCO: “Con la esperanza de encontrar la clave para superar los males raciales experimentados en diversos contextos internacionales, la agencia intergubernamental terminó enfrentándose a un conjunto de datos sistematizados sobre la existencia del prejuicio y de la discriminación racial en Brasil” (*Ibid.*, 151).

A partir de las investigaciones desarrolladas en el Proyecto UNESCO, la escuela de sociología de São Paulo, teniendo como referencia a Florestan Fernandes, investiga ampliamente cómo se asocian en Brasil las cuestiones de raza y clase. Uno de los investigadores involucrados en aquel proyecto concluyó:

No hay democracia racial efectiva [en Brasil], donde el intercambio entre individuos pertenecientes a “razas” distintas comienza y termina en el plano de la tolerancia convencionalizada. Esta puede satisfacer las necesidades de “buen tono”, de un discutible “espíritu cristiano” y de la necesidad práctica de “mantener a cada uno en su lugar”. No obstante, no acerca realmente a los hombres excepto por la mera coexistencia en el espacio social; donde eso llega a ocurrir, es una convivencia restrictiva, regulada por un código que consagra la desigualdad, disfrazándola con los principios del orden social democrático (Fernandes, citado en Maio, 1999: 153).

Las investigaciones realizadas encontraron que los resultados contradecían la propuesta inicial: hay prejuicios y discriminación en Brasil, pero su *modus operandi*, como observó Fernandes, es particular. La democracia racial pasó rápidamente del mito a un discurso cuyo objetivo era encubrir las prácticas sociales.

Para el movimiento negro, el mito de la democracia racial se tornó en un impedimento para que la población negra brasileña reconociera y enfrentara el racismo, la discriminación y el prejuicio. El mito de la democracia racial es un ejemplo de cómo una idea o un concepto crea una lente a partir de la cual la sociedad se mira o no se mira de una forma determinada.

Fernandes creía que el prejuicio racial era un remanente del periodo de la esclavitud que sería superado por los procesos de urbanización y el desarrollo de las relaciones capitalistas modernas (Guimarães, 2017: 76).¹⁰ La dictadura militar (1964-1985) impuso la visión de un Brasil grande, sin divisiones de clase o de color. No obstante, durante ese periodo y especialmente a finales de la década de los setenta, inspirado en los movimientos de emancipación de las naciones africanas y en la lucha en favor de los derechos civiles y contra la segregación afroamericana en los Estados Unidos, el movimiento negro se articula en torno a la denuncia de las desigualdades y en la promoción de sus derechos. Por ello, en 1978 se crea el Movimiento Negro Unificado, para impulsar la lucha antirracista en Brasil, mostrar las desigualdades sociales de esta población y afirmar la cuestión racial como un tema específico.¹¹

Es el movimiento antirracista el que asume el término “negro” como estrategia para revertir el sentido despectivo de la expresión “raza negra”. El nuevo sentido de la categoría “raza negra” es construido por tradiciones, costumbres y valores ancestrales, oponiendo la noción de “raza” a la idea de “color”. Si anteriormente “raza” se había utilizado para desclasificar, a partir de ahora “raza” y “raza negra” se convierten en términos políticos, forjados en la lucha antirracista para afirmar el poder de la población negra. Los términos “pretos”, “pardos”, “mulatos”, “morenos” son solamente manifestaciones superficiales de una identidad profunda: la raza negra.

Investigadores como Carlos Hasenbalg y Nelson do Valle e Silva llevaron a cabo investigaciones con los datos levantados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) que arrojan información importante sobre la construcción ideológica del color de piel. El primer censo en Brasil se realiza en 1872; sin embargo, es a partir de 1940 cuando el censo se estandariza con los términos relativos a la raza y el color de la piel, incluidas las clasificaciones de *branco*, *preto*, *pardo* y *amarelo*; no es sino hasta 1991 cuando se introduce la categoría de “indígena” (Piza y Rosenberg, 1999).

De acuerdo con los datos censales, estos investigadores llegan a la conclusión de que *pretos* y *pardos* vivían en condiciones similares y, por lo tanto, es posible tratar estos dos conjuntos poblacionales como uno solo: “negro”. El movimiento negro afirma entonces su identidad cultural sobre la diversidad de colores de piel, considerados matices superficiales de apariencia; adicionalmente, desde el ámbito socioestadístico se reconoce que las desigualdades económicas y sociales entre blancos y negros (conjunto formado por *pretos* y *pardos*) son resultado inequívoco de las diferencias de oportunidades de vida y de tratamiento entre estos grupos raciales (Guimarães, 2003: 103).

Por otro lado, se suma la cuestión de los movimientos indígenas. Los indígenas que viven en el territorio brasileño constituyen una gran diversidad. En Brasil no hay indígenas; hay pueblos *yawanawa*, *hunikuin*, *xavante*, *tucano*, *krenak*, *guaraní kaiowá*, *baniwa*, *ticuna*, *kaingang*, *mucuxi*, *terena*, *guajajara*, *yanomami*, entre otros. Según el censo levantado en 2010, la población indígena representa casi un millón de personas, pertenecientes a 305 etnias que hablan 274 lenguas distintas. En su mayoría, los pueblos indígenas de Brasil no quieren la integración obligatoria a la sociedad, sino la garantía del respeto a sus diferencias y a su derecho a existir. Por su parte, el movimiento negro exige que la población negra (*pretos* y *pardos*) sea reconocida como parte de la sociedad brasileña, parte fundamental en la producción de riqueza, tradiciones, costumbres, cultura y arte y debe tener, por lo tanto, los mismos derechos de las demás.

El crecimiento político del movimiento negro logra inscribir en la Constitución Ciudadana de 1988 un conjunto de reconocimientos y derechos. El racismo se convierte en un crimen sin derecho a fianza y sin prescripción. También se aseguran en la Constitución los derechos de las comunidades quilombolas. Así comienza una nueva etapa en la cuestión racial brasileña, con la afirmación de la diferencia y la lucha para que esa diferencia no se exprese en desigualdad. Una lucha contra el racismo, la discriminación y la violencia que alcanza de modo singular a la población negra (IPEA, 2009).

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA CUESTIÓN RACIAL DESPUÉS DE LA DEMOCRATIZACIÓN

El racismo ha sido objeto de distintos análisis y la manera de comprender cómo opera contribuye para que sea posible combatirlo con mayor claridad. Para Luiz Augusto Campos el racismo tiene al menos tres dimensiones. La primera de ellas entiende el racismo como un fenómeno enraizado en ideologías, doctrinas o conjuntos de ideas que atribuyen una inferioridad natural a determinados grupos. El segundo abordaje observa una relación causal y semántica entre las acciones, las actitudes, las prácticas o los comportamientos prejuiciosos y discriminatorios en la reproducción del racismo. La tercera dimensión observa el racismo desde características sistémicas, institucionales o estructurales. Augusto Campos considera que, aunque las prácticas y las ideologías sean dimensiones importantes del fenómeno, son las estructuras racistas los principios causales fundamentales que deben investigarse (Campos, 2017: 1).

Para orientar su análisis, Campos construye el argumento del racismo como un procedimiento para “naturalizar la vida social”, lo que significa que las diferencias personales, sociales y culturales se consideran naturales (Guimarães, citado en Campos, 2017: 2). De ese modo, para comprender cómo se organizan y operan conceptos, prácticas y estructuras racistas es preciso considerar la propia historia donde se dan tales funcionamientos. Este argumento es relevante para comprender cómo la lucha antirracista liderada por el movimiento negro avanzó paso a paso conjugando distintos campos de disputa. En ese sentido, es importante considerar que el movimiento negro buscó no solo redimirse de los siglos de esclavitud y de las violencias que vinieron después de la abolición, sino también asumir el papel de educar a la sociedad brasileña para enfrentar y superar el racismo, así como ofrecer una dirección hacia una nueva sociedad más justa e igualitaria como la imaginó Paulo Freire (Gomes, 2017).

Este educador brasileño argumentaba que es una doble tarea del educador y de los movimientos sociales, denunciar y anunciar. La denuncia para visibilizar las injusticias y el anuncio para descubrir las posibilidades de superación de las condiciones de exclusión y opresión. De cierta forma, el movimiento negro en Brasil cumplió su tarea educadora: denunció las injusticias y creó nuevos horizontes de emancipación.

A partir de la democratización, a mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, se crearon iniciativas para empoderar a la población negra y fortalecer su reconocimiento como componente fundamental de la sociedad brasileña. Un ejemplo es la Fundación Palmares, creada por ley en agosto de 1988, primera institución pública dedicada a la cultura negra. En su artículo primero se indica su misión como el órgano federal encargado de “promover la preservación de los valores culturales, sociales y económicos provenientes de la influencia negra en la formación de la sociedad brasileña”. Entre sus atribuciones está la certificación de las comunidades quilombolas, para determinar las fronteras de sus tierras y para el reconocimiento de sus derechos.

Es necesario observar que es la primera vez que el Estado brasileño establece en la ley un sentido positivo al término relativo a la población “negra” y le atribuye un papel decisivo en la formación de la sociedad nacional. En el campo de las ideas, es una señal concreta del cambio de sentido de la expresión que hasta aquel momento había servido

para descalificar la presencia, la cultura y la herencia de una gran parte de la población brasileña.

Desde la Constitución de 1988 el movimiento negro logra innumerables avances que se verán reflejados durante la participación brasileña en la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y formas conexas de Intolerancia que se lleva a cabo en septiembre de 2001, en Durban, Sudáfrica. La brasileña Edna Roland fue relatora general de la conferencia y, aunque se presentaron dificultades para aprobar el informe —por la retirada de los Estados Unidos e Israel y el posterior ataque terrorista a las torres gemelas de Nueva York—, ese momento marca una nueva etapa en el movimiento de la población negra brasileña.

La Conferencia de Durban tuvo consecuencias importantes en Brasil. La movilización anterior y los resultados obtenidos fortalecieron la agenda del movimiento negro y en 2002 surgen las primeras leyes que definen reservas de plazas en universidades públicas para la población afrodescendiente brasileña.¹² Esas iniciativas se fortalecen con la elección del presidente Lula en 2003, momento en que se firma una ley que establece la enseñanza obligatoria de la cultura afrobrasileña en la educación pública del país (Ley 10.639/2003).¹³ También, en marzo de ese mismo año, el presidente Lula crea la Secretaría de Promoción de Políticas para la Igualdad Racial (SEPPIR), que tendrá un papel fundamental en la implementación de políticas públicas para combatir el racismo y en la generación de acciones para reconocer a la población negra. Se determina el mes de noviembre como el mes de la Conciencia Negra y se define el 20 de noviembre para rendir homenaje al héroe negro Zumbi dos Palmares, uno de los principales líderes del quilombo de los Palmares antes mencionado. Actualmente la fecha es un día festivo en muchos de los estados brasileños.

En 2004, el Ministerio de la Educación propone el Programa Universidad para Todos (Prouni), una política de acceso a las instituciones privadas filantrópicas de enseñanza superior para la población de bajos ingresos y con reserva de plazas para *pretos* y *pardos*, gracias a la cual se han creado hasta el momento más de un millón de plazas. En 2008 el movimiento indígena obtiene la aprobación de una ley semejante a la de la enseñanza de la cultura afrobrasileña, incorporándose la enseñanza de las culturas indígenas como parte de la currícula de la educación básica brasileña (Ley 11.645).

En 2010, después de largos e intensos debates, se crea el Estatuto de la Igualdad Racial (Ley 12.228/2010), que en su primer artículo determina que el estatuto “está destinado a garantizar a la población negra la implantación efectiva de la igualdad de oportunidad, la defensa de los derechos étnicos individuales, colectivos y difusos y el combate a la discriminación y a las otras formas de intolerancia étnica.” Asimismo, en su inciso IV este artículo primero define a la población negra como el conjunto de personas que se autodeclaran *pretas* y *pardas*, de acuerdo con el requisito de color o raza utilizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

Para 2012 el Congreso brasileño aprueba la ley de reserva de plazas para población de bajos ingresos, con cuotas para *pretos*, *pardos* e indígenas, en las Instituciones federales de enseñanza, las de mayor prestigio y de mayor concurrencia del país. La aprobación y la sanción de la ley por parte de la presidente Dilma Rousseff fue

precedida por decisión unánime del Tribunal Federal Superior, la más alta instancia del poder judicial, que reconoce la legalidad y legitimidad del uso de criterios de *raça e cor* para la adopción de políticas afirmativas y la selección de candidatos para ingresar en las instituciones federales de educación.

En 2014 se aprueba la Ley 12.990/2014, que reserva a los negros el 20% de los cargos efectivos y empleos públicos, y en este mismo año, el Congreso Nacional aprueba la Ley 13.005/2014, la cual establece el Plan Nacional de Educación 2014-2024 (PNE), que incorpora —en parte— las banderas del movimiento en el campo de la educación. Entre las veinte metas del plan, la octava establece como objetivo alcanzar la equidad entre blancos y negros en la educación básica para 2024.

Las iniciativas expuestas son solo una muestra de cómo se ha enfrentado el racismo en diferentes campos (IPEA, 2013). En la educación se pretende denunciar y superar el racismo que deriva de la incomprensión del papel de los africanos esclavizados en la formación del país. Las leyes sobre la cultura afrobrasileña (10.639/2003) y sobre las culturas indígenas (11.645/2008) son instrumentos poderosos para el reconocimiento de la diversidad en nuestra formación y de las múltiples contribuciones de estos pueblos, por lo general ignoradas.

Las prácticas racistas en Brasil son combatidas por acciones que hacen posible la convivencia entre la población negra y los demás grupos sociales en espacios antes ocupados por la población blanca, rica y urbana. Las acciones afirmativas implementadas por el Prouni para el ingreso en la educación superior y en las instituciones privadas, instituyen la convivencia ahí donde se forman las élites que, a mediano y largo plazo, van a dirigir empresas, ocupar puestos públicos y asumir responsabilidades sobre el futuro de las generaciones. La convicción que informan estas decisiones considera que la convivencia en espacios de formación, como las universidades, es un potente antídoto contra el racismo y prevé que las próximas generaciones de población negra no aceptarán la exclusión de sus hijos del derecho a la educación de calidad y su adecuada formación profesional.

Por otro lado, la dimensión del racismo institucional se enfrenta con políticas como la reserva de plazas para candidatos negros en concursos públicos. La expectativa es que se vaya enfrentando progresivamente el racismo institucional desde las propias instituciones.

No obstante, ninguno de esos instrumentos será suficiente si la tarea de denunciar, enfrentar y superar el racismo es un esfuerzo aislado de la propia población negra. Como lo observa la socióloga Márcia Lima (2016), la cuestión racial en Brasil involucra las desigualdades y relaciones raciales además de la vivencia de la población negra. En sociedades racializadas como Brasil todos, blancos y no blancos, están envueltos en relaciones raciales, puesto que la “raza” es un factor organizador de la violencia y de las desigualdades en nuestra sociedad.

El concepto de “sesgo cognitivo” contribuye para pensar el racismo y las discriminaciones, pero tal vez no sea suficiente para inspirar el combate a su dañina persistencia. La complejidad del racismo asume diversas formas de operación: es un conjunto de ideas que se expresa por medio de prácticas discriminatorias y

jerarquizadoras, integra procedimientos y el funcionamiento inercial de instituciones, las acciones policiales cotidianas, las actividades del *marketing* e incluso las prácticas educativas.

¿En qué medida podemos pensar en el racismo como expresión del “sesgo cognitivo”? Al asociar racismo a “sesgo cognitivo” se atribuye a los individuos un “error” de entendimiento, una “subinformación”, un comportamiento “desviado” de los estándares recomendados. No obstante, además de los aspectos de “sesgos cognitivos implícitos” que alimentan prejuicios y estereotipos, el racismo también es una expresión de prácticas, actitudes y procedimientos que están enraizados en las conductas diarias y en la reproducción de esos mismos estereotipos en los medios, las redes y las relaciones sociales. Siendo así, prácticas racistas y discriminatorias han moldeado el funcionamiento de instituciones como las de seguridad pública, los sistemas de enseñanza, la atención social y los cuidados de la salud.

El racismo, tal como lo entendemos, no es un fenómeno inherente a la especie humana, sino un conjunto de ideas, prácticas e instituciones que emergen de forma vigorosa y legitimada durante toda la modernidad; es alimentado por la expansión de las relaciones coloniales de las naciones del hemisferio norte con los pueblos conquistados del sur. Por lo tanto, no se trata tan solo de identificar los “sesgos implícitos”, aunque eso sea parte relevante de la tarea; no es posible exentar a las instituciones y las organizaciones de las sociedades donde el racismo fue un componente estructurador del cúmulo de riquezas y de la explotación de culturas y personas.

El racismo, por lo tanto, supera la concepción del “sesgo cognitivo implícito” y su comprensión impone examinar que, además de estar sostenido por ideas y valores (que pueden o no explicitarse en las argumentaciones), asume prácticas que pretenden tener validez por asociación de hechos, como puede ser la pobreza y la negritud. Las políticas de combate al racismo deben considerar, por lo tanto, las múltiples dimensiones que dan al racismo la materialidad de su ejercicio cotidiano.

CONSIDERACIONES FINALES

La cuestión racial en Brasil tiene una gran importancia por plantear la pregunta: ¿qué país somos?, ¿quiénes somos como pueblo, como cultura y civilización? Un país que quiso ser blanco, pero se convirtió en la mayor población negra fuera de África. El reconocimiento de esa población y de su contribución en la construcción de la sociedad brasileña solo empezó después de siglos de intensa lucha y sufrimiento del pueblo negro, con el apoyo y la participación de activistas, políticos y académicos de todos los colores.

Las elecciones de 2018 presentaron nuevas cuestiones. El discurso del actual presidente es contrario a los principios consagrados en la Constitución de 1988. Ataca todas las formas de afirmación de las diferencias, volviendo a argumentos y eslogans de la dictadura militar brasileña. En sus declaraciones descalifica a las mujeres, a la población negra, ataca la diversidad sexual, promete amplio acceso a las armas; además,

enaltece a uno de los peores torturadores de la dictadura militar. Recientemente clasificó de inútiles a las universidades federales, a pesar de su prestigio e importante producción.

Todo nos lleva a creer que volveremos a enfrentarnos a propuestas autoritarias que se niegan a reconocer las desigualdades en nombre de una “unidad nacional” e ignoran las conclusiones y los estudios sobre el peso del racismo en la producción y la reproducción de las desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas.

Un importante líder indígena brasileño, Ailton Krenak, comentó recientemente que los pueblos indígenas se enfrentaron y resistieron de alguna manera a la invasión de sus tierras, aunque con muchas pérdidas de vidas y territorios. Se preguntaba entonces si “los blancos van a resistir a este nuevo momento” en el que los valores que orientaron la Constitución de 1988 están bajo intensas críticas y ataques por parte de los gobernantes. Hay dudas en este sentido: parte de la institucionalidad del país ha sido condescendiente con lo que denomina “exageraciones y valentonadas”, ignorando las declaraciones racistas, misóginas, homofóbicas y agresivas del actual presidente. Los medios de comunicación tradicionales evitaron clasificarlo en la “extrema derecha”, lo que de ninguna forma lo ofendería, puesto que ha sido un elogio utilizado por sus seguidores.

Por todo lo expuesto, es relevante que el I Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos haya abierto el espacio a una presentación brasileña sobre políticas públicas y, de esa forma, se fortalezca la corriente mundial que se articula para enfrentar el crecimiento del racismo y de discriminaciones en distintos países. Esta violencia no se limita a Brasil. El racismo y la xenofobia ganan adeptos, se convierten en discursos corrientes, generando más violencia y muertes.

No es gratuito que las manifestaciones racistas y xenófobas crezcan paralelamente a la brutal concentración de ingresos y riqueza que se profundiza desde la crisis de 2008. La actual dinámica del capitalismo financiero parece prescindir de las personas para su proceso de acumulación.

Mientras crecen el poder y la riqueza de pocos, crecen también en violencia las disputas para el acceso a condiciones de vida dignas para el ciudadano común. El racismo y la xenofobia son convocados, incluso por los poderosos, para justificar la jerarquización entre las personas y la creación de enemigos justificando la violencia: pobres contra pobres, migrantes contra hijos de migrantes. Sin embargo, crecen también la solidaridad y los esfuerzos en defensa de los derechos humanos, del reconocimiento y de la afirmación de las diversidades.

Para concluir, quiero hacer un homenaje especial a Marielle Franco (1979-2018), militante y concejal de la ciudad de Río de Janeiro. Su trayectoria y su trágico asesinato político en marzo de 2018, que hasta la fecha no se ha aclarado, representan tanto la lucha de los jóvenes para superar las barreras y las restricciones impuestas a la población pobre, en su mayoría negra, como los riesgos para quienes enfrentan estos límites, en especial mujeres y miembros de la población LGTBQ+.

Este coloquio nos ha mostrado lo complejos que son los procesos de racismo y discriminación y cuán numerosos son quienes se levantan para cambiar y detener esos

mismos procesos. Sigamos juntos.

REFERENCIAS

- Alencastro, L. F. (2018). *África, números do tráfico atlântico*, en L. M. Schwarcz y F. S. Gomes (eds.), *Dicionário da escravidão e liberdade*, Companhia das Letras, 57-63.
- Alonso, A. (2015). *Flores, votos e balas: O movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*, 1ª ed., Companhia das Letras.
- Campos, L. A. (2017) “Racismo em três dimensões”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, núm. 95, 1-19.
- Ehrenreich, P. (2014). Índios botocudos do Espírito Santo no século XIX (1855-1919), Vitória, (ES), Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.
- Dias, L. R. (2005). “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639 de 2003”, en Jeruse Romão (ed.), *História da educação do negro e outras histórias*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Freyre, G. (1963). *Casa Grande & Senzala (1933)*, 12ª ed., Editora Universidad de Brasília.
- Gomes, N. L. (2017). *O Movimento Negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*, Petrópolis, R. J., Vozes.
- Gomes, N. L., y T. C. Rodrigues (2018). “Resistência democrática: A questão racial e a Constituição Federal de 1988”, *Educação & Sociedade*, vol. 39, núm. 145, Campinas, octubre-diciembre, 928-945.
- Guimarães, A. S. (2003). “Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia”, *Educação e Pesquisa*, vol. 29, núm.1, enero-junio, 93-107.
- _____ (2017). *Preconceito racial: Modos, temas e tempos*, Princeton.
- IPEA (2013). *Igualdade racial no Brasil: Reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*, editoras T. Dias Silva y F. Lira Goes, IPEA.
- _____ (2019). *Atlas da violência 2019*, editores Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, Rio de Janeiro y São Paulo, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Lima, M. (2016). “As múltiplas abordagens sobre a temática racial no Brasil”, *Plural*, vol. 23(1), São Paulo, 5-8.
- Maio, M. C. (1999). “O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 14, núm. 41, octubre, 141-158.
- Piza, E., y F. Rosenberg (1999). “Cor nos censos brasileiros”, *Revista USP*, núm 40, São Paulo, diciembre de 1998-febrero 1999, 122-137.
- Relatório Final Comissão Parlamentar de Inquérito Homicídios de Jovens Negros e Pobres, Câmara dos Deputados, julio de 2015.
- Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens, creada por la solicitud núm. 115 de 2015, Senado brasileiro.
- Rossi, A., y J. Gragnani (2018). “A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil”, *BBC Brasil*, disponible en <<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao>>, consultado el 20 de noviembre de 2019.
- Schwarcz, L. M., y F. S. Gomes (eds.) (2018)., *Dicionário da escravidão e liberdade*, Companhia das Letras.

Silva, J. G. da (2013). “A redenção cósmica do mestiço: inversão semântica do conceito de raça na ‘Raza cósmica’ de José Vasconcelos”, *Estudos Históricos*, vol. 26, núm. 52, 294-315, julio-diciembre.

LEGISLACIÓN BRASILEÑA

Ley 7.688 del 22 de agosto de 1988. Autoriza al Poder Ejecutivo constituir la Fundação Cultural Palmares (FCP) y determina otras providencias.

[Constitución (1988)]. Constitución de la República Federativa do Brasil [recurso electrónico]. Brasília, Supremo Tribunal Federal, Secretaría de Documentación, 2019.

_____, Ley 10.639 del 9 de enero de 2003. Altera la Ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y las bases de la educación nacional para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática “Historia y cultura afrobrasileña” y determina otras providencias.

_____, Ley 11.096/2005. Instituye el Programa Universidad para Todos (Prouni), regula la actuación de entidades filantrópicas de asistencia social en la enseñanza superior; altera la Ley 10.891, de 9 de julio de 2004, y determina otras providencias.

_____, Ley 11.645, del 10 de marzo de 2008. Altera la Ley 9.394, del 20 de diciembre de 1996, modificada a su vez por la Ley 10.639, del 9 de enero de 2003, que establece las directrices y las bases de la educación nacional para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática “Historia y cultura afrobrasileña e indígena”.

_____, Ley 12.228, del 20 de julio de 2010. Instituye el Estatuto de la Igualdad Racial; altera las leyes 7.716, del 5 de enero de 1989, 9.029, del 13 de abril de 1995, 7.347, del 24 de julio de 1985, y 10.778, de 24 de noviembre de 2003.

_____, Ley 12.990, del 9 de junio de 2014. Reserva a los negros 20% (veinte por ciento) de las plazas ofrecidas en los concursos públicos para la provisión de cargos fijos y empleos públicos en el ámbito de la administración pública federal, de las autarquías, de las fundaciones públicas, de las empresas públicas y de las sociedades de economía mixta controladas por la Unión.

_____, Ley 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y determina otras providencias.

Consejo Nacional de Educación. Resolución núm 1, del 17 de junio de 2004. Instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana.

SITIOS DE INTERÉS

ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros): <<https://www.abpn.org.br/>>.

Alma Preta: <<https://almapreta.com/>>.

CEN (Coletivo de Entidades Negras; Círculo Palmarino): <<http://www.cenbrasil.org.br/>>.

Coletivo de Empresários e Empreendedores Afro Brasileiros (Ceabra): <<http://ceabra.com.br/>>.

Conaq (Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas): <<http://conaq.org.br/>>.

Conen (Coordenação Nacional de Entidades Negras): <<https://www.conen.org.br/>>.

Enegrecer (Coletivo Nacional de Juventude Negra): <<http://enegrecer.blogspot.com/>>.

FNMN (Fórum Nacional de Mulheres Negras):
<<https://forumnacionaldemulheresnegras.blogspot.com/>>.
Geledés: Instituto da Mulher Negra: <<https://www.geledes.org.br/>>.
GEMAA (Grupo de Estudo Multidisciplinar da Ação Afirmativa):
<www.gemaa.iesp.uerj.br>.
GEA-ES (Grupo Estratégico de Análise sobre a Educação Superior Brasileira):
<http://flacso.org.br/?page_id=7785>.
INCTI (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa): <<http://www.inctinclusao.com.br/>>.
Instituto Luiz Gama: <<http://www.institutoluizgama.org.br/portal/>>.
Movimento Negro Unificado (MNU): <<https://mnu.org.br/>>.
UNEAfro-Brasil: <<http://uneafrobrasil.org/>>.

¹ Director de la Fundación Santillana y profesor-investigador de la Flacso y la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.

² Traducción al español de María Carbajal (carbajal@uol.com.br).

³ En portugués es Lobby do Batom.

⁴ Comunidades negras en el interior del país que se forjaron con población negra que huyó de la esclavitud desde el siglo XVI.

⁵ Este episodio aparece en el libro de Ángela Alonso y es retomado por A. Rossi y J. Gagnani, 2018, quienes presentan una importante iconografía del periodo.

⁶ Para conocer los datos sociodemográficos de Brasil se pueden revisar los documentos <<https://datosmacro.expansion.com/paises/brasil>>, así como <<https://mundogeo.com/es/2013/04/22/ibge-realiza-un-mapeo-de-la-poblacion-indigena-en-brasil/>>, en referencia a los datos censuales de la población indígena en Brasil.

⁷ Durante la Colonia, la literatura *indianista* contribuyó con la deconstrucción del imaginario nacional al contraponer a los botocudos (tapuias o aimorés) con los tupis. Como lo comenta Manuela Carneiro da Cunha, la nacionalidad brasileña, en lo que se refiere a la cuestión indígena, tiene como referencia a los tupis-guaraníes. Paul Ehrenreich, 2014, cita el trabajo de M. Dedalto.

Nota del editor. La literatura indianista se refiere a la literatura indigenista que forma parte del romanticismo brasileño, el cual se desarrolla en el siglo XIX otorgando un papel mítico o heroico a figuras indígenas.

⁸ La quinta raza, que Vasconcelos llama “raza cósmica”, surgiría a partir del mestizaje y se caracterizaría por la fusión entre las cuatro razas que la precedieron: la negra africana, la roja americana —o india—, la amarilla asiática —o mongol— y la blanca europea. Este movimiento de fusión se habría originado, históricamente, a partir de la acción de “puente” de la raza blanca, al invadir y conquistar vastas regiones del mundo. Pero es necesaria una advertencia: el proceso de mestizaje, para Vasconcelos, lejos de ser puramente biológico, es, principalmente, un proceso espiritual.

⁹ El mito de la democracia racial es contemporáneo a otras manifestaciones de origen popular, en gran parte negras, que se consagran como símbolos del país: la samba, la capoeira y la Santa Patrona de Brasil, Nuestra Señora de la Concepción Aparecida, “mestiza como los brasileños”, la cual fue proclamada reina de Brasil y su patrona principal el 16 de julio de 1930, por decreto del papa Pío IX.

¹⁰ Según Guimarães, para Florestan Fernandes y su generación el prejuicio existía e impedía que el nuevo orden competitivo se desarrollara en su plenitud. Se trataba de prejuicios y discriminaciones fuera de lugar, una especie de “conciencia alienada de los agentes sociales”.

¹¹ Véase <<http://memoriasdaditadura.org.br/movimentosnegros/>>.

¹² Se puede consultar en el Grupo de Estudio Multidisciplinario de la Acción Afirmativa (GEMAA) la

línea del tiempo de la adopción de esas políticas en las instituciones públicas de enseñanza:
<www.gemaa.iesp.uerj.br>.

¹³ El Consejo Nacional de Educación de Brasil elaboró un documento de lineamientos para orientar la aplicación de la ley. Se trata de uno de los documentos sobre educación y racismo más importantes en Brasil: Resolución 01/2004.

XI. El reto ante la discriminación sistémica en el diseño de políticas públicas

Alexandra Haas Paciuc¹

La discriminación es estructural. Ordena nuestras relaciones sociales y hace que las trayectorias de vida sean predecibles. El lugar de nacimiento —entendido no solo como una geografía sino como una identidad— puede predecir en gran medida el destino de la vida de las personas. Por ello y a pesar de sus efectos negativos, hay que entender la discriminación como un sistema de relaciones sociales que en muchas ocasiones se prefiere por encima de la incertidumbre de un sistema en que el criterio de igualdad desconcierta y dificulta la interacción en el espacio público. En este sentido, nombrar y enfrentar la discriminación es un acto subversivo, que incomoda y confronta, dado que cuestiona la jerarquía organizacional previamente definida para las interacciones sociales.

No ha sido fácil formular este diagnóstico desde el poder público. La dimensión estructural de la discriminación, bien identificada y entendida por los documentos fundacionales del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), no había sido abordada de manera sistemática por las políticas públicas. Ni siquiera en la formulación de una política social que ha buscado combatir la pobreza y, más recientemente, la desigualdad, se había considerado a la discriminación como variable causal con consecuencias que se reproducen sistemática e intergeneracionalmente.

La comprensión del carácter estructural de la discriminación es central para poder combatirla. Si persiste la idea de que la discriminación es solo un modo de interacción entre dos personas, no podremos identificar a las instituciones y las leyes que la contienen, no seremos capaces de revertir décadas o siglos de arraigo de prejuicios y estereotipos y será imposible equilibrar las relaciones desiguales de poder que subyacen a este fenómeno.

Un claro ejemplo de ello es el caso de las trabajadoras del hogar. Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI (2018), en ese año había 2.4 millones de mujeres indígenas —gran parte de ellas en condiciones de pobreza— realizando un trabajo que es despreciado o poco valorado por la sociedad. Se asume normalmente que el trabajo en el hogar lo realizan mujeres amas de casa que no reciben una remuneración por ello; cuando este trabajo lo realizan personas que son contratadas como trabajadoras del hogar —que en su gran mayoría son mujeres (95%)—, ni siquiera se les reconoce este trabajo bajo los mismos criterios que otros trabajos. Hasta hace muy poco la Ley Federal del Trabajo establecía que la jornada laboral de las trabajadoras del hogar era de 12 horas, cuando desde hace más de un siglo la jornada laboral para el resto de las trabajadoras y los trabajadores es de ocho horas. Además, las trabajadoras domésticas habían estado excluidas de la seguridad social, sin derecho a pensión ni prestación de guarderías. Se había mantenido una condición laboral

concreta en la ley que hacía una clara distinción entre las trabajadoras domésticas y el resto de trabajadoras y trabajadores, negándoles sus derechos de manera específica.²

La exclusión de derechos o el trato diferenciado de un grupo de trabajadores o de personas es resultado del propio diseño institucional y es una de las problemáticas más serias que enfrentamos en México. Esto se debe a que, si bien hemos creado instancias especializadas para atender a los diversos grupos de población que son discriminados, tanto el espíritu de rectoría como el conocimiento técnico se han desvirtuado. Actualmente pareciera que las responsabilidades públicas vinculadas con las mujeres son del Instituto Nacional de las Mujeres; con las personas indígenas, de la Comisión para el Desarrollo de Pueblos Indígenas; con las personas mayores, del Instituto Nacional para Adultos Mayores, y con las personas con discapacidad, del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Esta concepción segmentada de atención por grupos específicos tiene diversos problemas, pero el más grave es que se dispersan las responsabilidades. Bajo esa lógica, ninguna de las grandes instituciones del Estado que ejecutan las políticas sectoriales de salud, educación, trabajo y seguridad social tienen la obligación de concebir su mandato con una lógica interseccional e incluyente.

Para revertir la discriminación y las desigualdades que esta provoca y perpetúa, necesitamos transformar la lógica desde la forma en que diseñamos instituciones y políticas públicas. Tenemos que dismantelar el sistema de exclusión y privilegios y transformar herramientas y procesos para que la diversidad sea el punto de partida de las políticas públicas.

Esta ardua misión no puede iniciarse si no contamos con la herramienta esencial para tomar decisiones públicas sensatas: información desagregada sobre quiénes son las personas, cómo viven y qué barreras enfrentan para acceder a sus derechos. Los avances recientes en esta materia son notables y entre ellos hay que destacar el compromiso del Instituto Nacional de Estadística y Geografía al colaborar con el Conapred en la realización de la Encuesta Nacional de Discriminación 2017 (Enadis), pero también al incorporar en otras encuestas variables pertinentes para medir la discriminación, como es la inclusión del tono de piel en la encuesta de movilidad social.

Sin embargo, para tener un buen diagnóstico sobre la discriminación y sus costos sociales habría que incluir preguntas pertinentes en muchas otras encuestas del INEGI, además de impulsar la desagregación de diversos registros administrativos y generar estudios cualitativos para profundizar en problemáticas poco visibles. Mientras se avanza en ese sentido, los resultados de la Enadis nos ofrecen insumos valiosos para describir cómo opera la discriminación con datos duros y representativos a nivel nacional y estatal.

Pongo un ejemplo del poder que tiene la información para evidenciar sesgos discriminatorios velados. La Enadis nos permite visualizar un prejuicio social asociado a una parte de la población ya que uno de sus resultados arroja que el 34% de la población, es decir, tres de cada diez personas, cree que la pobreza de las personas indígenas se debe a su cultura (INEGI, 2017). Pero lo que sucede en la práctica es que

86% de la población hablante de alguna lengua indígena —es decir, nueve de cada diez personas— no tiene contrato laboral ni prestaciones médicas que deriven de su trabajo, cuando la media nacional es de 41.3%. Estos datos son claros y nos permiten observar que la pobreza de las personas indígenas no es resultado de su cultura, como lo considera un porcentaje importante de la población, sino que es producto de estructuras sociales e históricas que las han excluido de un trabajo formal que les permita mejorar sus ingresos y calidad de vida.

En México, el trabajo formal está asociado con el servicio médico. Eso en sí mismo ya es discriminatorio, y es una de las deudas pendientes que el gobierno actual está tratando de liquidar; sin embargo, cuando hacemos la lectura de quiénes están en la informalidad es evidente que la población que se encuentra en estas circunstancias lo está porque hay acciones sociales discriminatorias que no les permiten acceder a la formalidad laboral. Por ello, observamos una sobrerrepresentación de hablantes de lengua indígena en el mercado informal de trabajo, con todo lo que esto implica para la vulneración de sus derechos, además de que va acrecentando la brecha de desigualdad.

¿Cuál es la brecha de desigualdad? ¿A qué nos referimos con brecha? ¿Cuál es la distancia entre un grupo poblacional y otro? Ocho de cada diez personas hablantes de lengua indígena vive en situación de pobreza, mientras que, entre la población no indígena, la cifra se reduce a cuatro de cada diez personas. Sin embargo, en vez de pensar en las condiciones que hacen que los hablantes de lengua indígena vivan en pobreza —como la falta de contrato laboral y prestaciones— consideramos que son pobres debido a su cultura.

Esta lógica alrededor del prejuicio fundamenta la idea de que podemos seguir haciendo las cosas como las hemos hecho, pues si las personas están en una situación de desventaja es por culpa de sus características y no de las políticas y las estructuras sociales discriminatorias que afectan sus vidas.

¿Cuáles son las formas que considero pueden ayudar a deconstruir este sistema discriminatorio? La política pública es central. En ocasiones sirve, como en el caso de las trabajadoras del hogar, como un mecanismo para cristalizar las desigualdades y mantener el *status quo*. Durante años se sustentó jurídicamente y se actuó desde el Estado bajo la lógica de que el trabajo del hogar no era trabajo. Bajo esta premisa, se negaban los derechos laborales a las mujeres (ya que las trabajadoras del hogar son mayoritariamente mujeres). Esa resistencia al cambio y la complicidad del Estado defendiendo su legalidad hizo que el cambio fuera muy difícil. Sin embargo, la política pública también puede transformar la realidad y generar resultados a favor de la igualdad. Por ejemplo, distribuir la riqueza de manera distinta, dando atención diferenciada a los grupos con mayores desventajas, impulsando acciones para prevenir la discriminación, entre muchas otras acciones.

Hasta ahora en México estos temas se han tratado vinculándolos con el clientelismo, lo cual ha provocado que las agendas se empiecen a atomizar. De esta forma tenemos, por mencionar un caso, los grupos de discapacidad divididos en personas sordas, personas ciegas, personas con discapacidad motriz. Es claro que cada discapacidad tiene sus especificidades, pero la atomización de la lucha hace que esta sea mucho más

difícil porque cada grupo busca avanzar agendas particulares con un peso menor, en vez de abordar problemáticas estructurales más grandes y potentes. Debido a esto, en el Conapred nos dimos cuenta de que había que transitar el camino contrario sin eliminar las diferencias; había que entender cuáles son las grandes barreras en el acceso a los derechos en los distintos ámbitos.

Lo primero que identificamos es que hay barreras estructurales en todos los ámbitos de la vida —tanto pública como privada— para que todas las personas puedan gozar de manera efectiva todos sus derechos. Lo que hicimos fue un diagnóstico participativo con la colaboración de un grupo de personas de diferentes lugares y espacios: de la academia, de Naciones Unidas, de varias secretarías y entidades públicas. Dicho diagnóstico se alimentó de un número importante de fuentes de información: recomendaciones de Naciones Unidas, informes especiales, casos atendidos y resoluciones por disposición del Conapred, así como observaciones y resoluciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de las Comisiones Estatales de Derechos Humanos, entre otras.

Así, en distintos ámbitos seleccionados —salud, educación, trabajo, seguridad social, acceso a la justicia, mercado de bienes y servicios y acceso a los medios de comunicación— identificamos cuáles son las prácticas discriminatorias que restringen a ciertas poblaciones el acceso, la permanencia, el ascenso, así como la distribución de bienes, beneficios y servicios en cada uno. Con este trabajo llegamos a analizar entre 12 y 15 prácticas por ámbito que deben ser eliminadas. Estos objetivos se convirtieron en la agenda para formular las políticas públicas del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 con el fin de hacer un cambio en la vida de las personas y los grupos históricamente discriminados en México.

Esto es apenas un fragmento de lo que hemos realizado en el Conapred. Estamos en un momento crítico porque ya se presentaron los diagnósticos de las barreras estructurales y de discriminación a cada uno de los encargados de las agendas públicas. Presentar un diagnóstico certero no va a resolver todas las expresiones de la discriminación; sin embargo, puede ser de gran ayuda para erradicar parte de las limitaciones que son estructurales y que van a seguir generando los mismos resultados que se han conseguido hasta ahora.

REFERENCIAS

- INEGI (2017). Conapred *et al.*, Encuesta Nacional sobre Discriminación, 2017. Disponible en <sindis.conapred.org.mx>.
- INEGI (2018). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Disponible en <<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>>.

¹ Alexandra Haas Paciuc fue presidenta del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). Se ha desempeñado como abogada de derechos humanos y asesora de políticas públicas. Fue consultora del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH), colaboró en la elaboración e implementación del primer Programa Nacional de Derechos Humanos del Gobierno de México (2004-2007). Perteneció al grupo jurídico de la organización Centro para la Acción

Legal en Derechos Humanos (CALDH, 2002) en Guatemala.

² En mayo y julio de 2019 se modificaron los artículos del capítulo XIII de la Ley Federal del Trabajo referentes a los trabajadores y las trabajadoras domésticas para reconocer sus derechos laborales, restringiendo el número de horas de trabajo, protegiéndolos de condiciones de explotación laboral, así como otorgándoles derechos a la seguridad social y prestaciones laborales, como al resto de los trabajadores.

XII. Discriminación algorítmica y costo de equidad

Alejandro Noriega Campero¹

En este documento abordaré lo que en el MIT Media Lab conocemos como *discriminación algorítmica* y abundaré en el costo que esta puede tener en lo que entendemos como equidad. Empezaré haciendo referencia a un caso que fue muy famoso en los Estados Unidos hace un par de años y desató una discusión académica y de política pública muy importante. El caso se refería a una serie de algoritmos, es decir, una serie de reglas estadísticas predictivas que se utilizan en determinados contextos para predecir un resultado. El caso al que quiero hacer referencia es a la decisión de un juez sobre si un sospechoso de un crimen debe permanecer o no en la cárcel mientras se lleva a cabo su juicio.

En los Estados Unidos cada estado recurre al uso de distintas herramientas estadísticas que son predictivas y buscan determinar el puntaje de riesgo para dos cosas: la primera es la probabilidad de que si la persona queda en libertad durante el juicio pueda cometer otro delito y sea nuevamente arrestada; la segunda busca medir la probabilidad de que la persona escape. El algoritmo pretende determinar si existe la posibilidad de que, en caso de que la persona quede en libertad, esta no se presente al juicio. Esta herramienta puede ser muy útil para el sistema judicial si su fiabilidad predictiva fuera muy alta.

Sin embargo, este caso fue un escándalo porque se comprobó que el algoritmo generaba dos veces más falsos positivos para las personas negras que para las personas blancas. Esto significa que, aunque una persona negra fuera inocente, tenía mayor probabilidad estadística de que el resultado indicara que era una persona peligrosa o que desapareciera durante el proceso del juicio. A la disparidad probabilística y estadística que resulta de un algoritmo generado por una computadora se le conoce como *machine bias*. En este sentido, cuando hablo de *machine bias* no me refiero a los sesgos cognitivos humanos, sino a los sesgos generados por sistemas automatizados de cómputo, que siguen reglas específicas que ayudan a tomar decisiones establecidas por medio de diferentes códigos. Estos algoritmos están siendo cada vez más utilizados para la toma de decisiones en nuestra sociedad y pueden llegar a tener errores, muchas veces debido a las personas que los programan. Por ello, es importante entender cómo funcionan para poder evitarlos.

De esta forma, me refiero a *machine bias* como sesgos algorítmicos o de reglas estadísticas, términos que a lo largo de este documento utilizaré de manera intercambiable. Estos algoritmos, como en el ejemplo del juez al que me referí al inicio, se están utilizando actualmente no solo en el ámbito de la justicia, sino también en el campo de la medicina, que es un área con un gran potencial en materia de bienestar social. El problema con las reglas automatizadas es que pueden discriminarnos. Es importante tomar en cuenta que las estadísticas siempre tienen errores; no obstante, la

pregunta que tenemos que hacernos es si esos errores están balanceados entre las poblaciones que nos interesan en la sociedad.

Un ejemplo son los algoritmos que se pueden aplicar en el diagnóstico de cáncer de piel a partir del cruce de algunos indicadores. Hay estudios que demuestran que pueden funcionar mejor para algunos tipos de piel, como la blanca sobre la negra. Esto es porque, estadísticamente, las personas de piel oscura tienen una menor propensión al cáncer de piel. Pero si metemos esta información en el algoritmo va a tender a desestimar casos en personas de piel oscura, lo que puede convertirse en un error de estimación que provoque una mayor mortalidad de personas con piel oscura.

Según un artículo publicado en 2018, la tasa de sobrevivencia de las personas de piel blanca con cáncer de piel después de cinco años es de 90% contra 73% de personas afroamericanas. Esto es porque estadísticamente se desestiman los casos de cáncer en poblaciones afroamericanas; los doctores están menos preparados para identificar melanoma en las pieles oscuras y la información integrada al algoritmo se basa en pieles blancas. Los algoritmos pueden ayudar a disminuir costos en el diagnóstico de cáncer de piel y atender a una mayor parte de la población; sin embargo, el color de piel aquí representa una falla del algoritmo y un mayor margen de error en las reglas (Lashbrook, 2018).

Otro ejemplo de lo anterior lo encontramos en las evaluaciones de crédito: cuando alguien entrega una solicitud para obtener un crédito usualmente se realizan evaluaciones fundamentadas en reglas estadísticas sobre la probabilidad de que dicha persona pague o no pague su crédito. Esta cuestión puede generar una desproporción y errores desiguales en las poblaciones que pueden resultar en casos de discriminación hacia ciertos sectores.

Existe una comunidad académica que desde 2011 se ha dedicado a investigar, evidenciar y controlar estos sesgos. El aumento en el número de artículos académicos realizado por esta subdisciplina —conocida como *equidades algorítmicas* o *justicia algorítmica*— demuestra dicho interés, aunque aún se pueden encontrar grandes deficiencias, derivadas principalmente de la falta de comunicación interdisciplinaria y entre las comunidades académicas. Sin embargo, la *equidad algorítmica* nos ha permitido encontrar algunas respuestas para mejorar el balance de error estadístico de las poblaciones de interés.

Una de las preguntas principales que nos atañe como investigadores es: ¿de dónde viene la inequidad en las reglas estadísticas? En primer lugar, podemos decir que estas se aprenden a partir de patrones del pasado, es decir, decisiones humanas que conllevan sesgos. Si uno no hace nada explícito para controlarlos, puede repetir actitudes negativas, como sesgos o actitudes discriminatorias. Otra razón de la existencia de estos sesgos en las reglas estadísticas es porque hay una disparidad en el tamaño de la muestra. Los algoritmos —como los realizados para el reconocimiento facial que se utilizan en Facebook— fueron desarrollados o entrenados con grandes cantidades de datos de algunas poblaciones y con menos datos de otras. Hay un porcentaje alto de casos en que el algoritmo confunde a una mujer afroamericana con un hombre —arrojando hasta 66% de confiabilidad en el resultado—, y esto se debe a

que se utilizaron mucho menos datos de mujeres negras para entrenar el algoritmo; por lo tanto, la precisión del algoritmo es menor.

¿Cómo se formalizan las nociones de equidad para diseñar los algoritmos? ¿Cómo formalizo un criterio de nociones para hacer las decisiones más equitativas? Esto es un reto muy grande que deberían asumir las comunidades científicas y de ciencias sociales para mejorar estos algoritmos. Hay muchas definiciones, como la de *paridad demográfica*, que es la más sencilla en términos computacionales y nos ayuda a definir criterios de equidad como pueden ser las cuotas. La *paridad demográfica* se refiere a una distribución demográfica en la que se busca que las personas que son parte de un grupo de interés estén representadas igualmente en una población demográfica. Asimismo, la *paridad en umbrales* es una noción que determina si una decisión es justa midiendo a la gente bajo los mismos criterios, independientemente de su origen. Un ejemplo reciente es el caso de la Universidad de Harvard, que fue demandada por los estudiantes de la comunidad asiática estadounidense por aplicar estándares diferenciados en los exámenes de admisión de acuerdo al origen étnico. Y en efecto, la universidad aplica criterios diferenciados al pedirle a la población asiático-estadounidense un puntaje más alto en el examen de admisión que a otros grupos minoritarios. La demanda solicitaba que se aplicara una regla justa en términos de *paridad en umbrales* como criterio para tomar una decisión justa. Sin embargo, recientemente un juez de distrito dio una primera sentencia al caso, apoyando la decisión de la Universidad de Harvard² de jerarquizar criterios de diversidad en los aplicantes que son aceptados sobre los criterios de *paridad en umbrales* que sostenían los demandantes. Por lo general, podemos observar que estos dos términos: *paridad demográfica* y *paridad en umbrales* pueden estar en tensión.

Una noción dominante en el mundo de la equidad algorítmica es la *paridad de errores*, que se refiere a la posibilidad de que, al tomar una decisión con una regla estadística, pueda haber una equivocación que solo puede verificarse *a posteriori*. Según este concepto, un algoritmo es equitativo si al aplicarse a diferentes subgrupos poblacionales se equivoca con la misma frecuencia, como pueden ser los falsos positivos o los falsos negativos. Regresando al ejemplo de la justicia en los Estados Unidos, si se equivoca igual con negros que con blancos tenemos una regla de decisión que es equitativa en términos de estos dos subgrupos poblacionales. Es dentro de estos tres paradigmas donde se desarrollan la mayoría de los métodos que se aplican en la justicia algorítmica.

Ahora quisiera abordar un aspecto importante que no se ha planteado aún en políticas públicas ni en equidad algorítmica, pero es muy relevante en países como México y otros en América Latina. Me refiero a la focalización de programas sociales como el programa Prospera. El reto en este sentido es que, si se va a apoyar a una población en situación de pobreza, se debe escoger a los que más se beneficiarían del programa, para lo cual durante varias décadas se ha utilizado la inferencia estadística.

Quisiera enfocar mi atención en lo que llamamos *Algoritmos de focalización para programas sociales*, parte de un proyecto muy grande que se está trabajando en el MIT con el Banco Interamericano de Desarrollo (Lavalleya y Tenenbaum, 2019). Como

contexto, debemos decir que existen programas universales y programas focalizados. Los focalizados están destinados a un subgrupo de la población que cubre ciertos criterios; por ejemplo, las familias en situación de pobreza. Ejemplo de estos son programas como Prospera, pero hay muchos otros con subsidios focalizados, como las becas educativas, el programa Médico en tu Casa, etc. Los problemas comunes con este tipo de programas son los referentes a la exclusión y la inclusión, es decir, si se yerra al no darle el programa a quien sí califica, en el primer caso, o, por el contrario, al dárselo a quien no califica. En este tipo de programas lo que se busca es disminuir estos errores en la medida de lo posible.

Los programas de transferencias focalizadas, por ejemplo, están en todo el mundo desarrollado, y América Latina es una región paradigmática. Por dar un ejemplo, tan solo entre México y Brasil, entre el 20% y el 25% de la población se beneficia con estos programas; se distribuyen más de 8.5 billones de dólares al año, que representan 0.3% del PIB de cada uno de estos países, y se beneficia a más de 80 millones de personas.

¿Dónde encontramos decisiones algorítmicas o estadísticas o automatizadas? Pues en contextos donde se elige a las personas o las familias que reciben o no un programa. El criterio ideal, como está establecido en la ley, es la distribución real del ingreso de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH). La ley que regula el programa Prospera dice que hay que otorgar el beneficio a todas las personas que estén por debajo de la línea de la pobreza. Sin embargo, el problema es que gran parte de la población en México se encuentra en la informalidad y, por lo tanto, la información es incompleta y difícil de rastrear. De este modo, lo que se tiene que hacer es un estimado de pobreza a partir de variables que sean más fáciles de recabar. A esta forma de adecuarse al fenómeno se le conoce en inglés como *proxy means test* y se refiere a una prueba de evaluación con base en variables *proxys* relacionadas con la pobreza que no son propiamente pobreza.

Es de esta forma como la estadística empieza a tener un papel relevante, que a su vez puede generar errores. En la imagen de abajo se tiene el ingreso estimado en el eje X y el ingreso real en el eje Y. Arriba de la línea de pobreza se tiene a la población no pobre y por debajo a los pobres, definidos por los criterios de la ley para el programa Prospera. Este cruce de variables nos da como resultado el diagrama habitual, donde en el cuadrante superior derecho tenemos a los que no son elegibles y en el cuadrante inferior izquierdo a los que sí son elegibles. Se observan los falsos negativos y los falsos positivos, que conocemos como errores de exclusión e inclusión, explicados anteriormente, y se traducen en quienes quedaron fuera del programa a pesar de que lo necesitaban y quienes lo recibieron, aunque no lo necesitaban (figura 1).

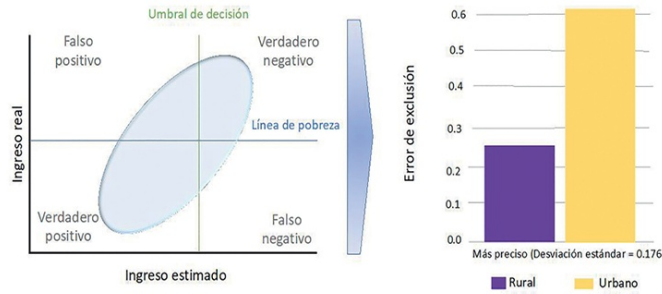


Figura 1. Diseño de reglas de decisión: puntos de corte.

Ante estos errores, ¿qué se puede hacer y dónde entra la inequidad? El punto de corte sobre el ingreso estimado se puede mover, de tal forma que la inequidad se hace más pequeña o más grande. Lo que se debe decidir es cuánto se puede gastar y el nivel de error con el que se quiere trabajar. Idealmente, se quiere tener un error de cero, pero esto no es posible porque siempre estamos ante información imperfecta. En este sentido, cada gobierno tiene que decidir cuánto puede pagar y si será un programa universal o focalizado lo que determinará el diseño de la política pública.

Además, en cuestiones de equidad, nos podemos preguntar si es posible que la inferencia estadística de los niveles de pobreza se equivoque más con una subpoblación que con otra y que esto pueda estar generando mayores niveles de exclusión de ciertos grupos. Si la respuesta es positiva, es grave porque se está hablando de una política nacional de gran importancia que tiene impacto en la vida de las personas. Al hacer estudios nos dimos cuenta de que hay mayor error entre las diferentes subpoblaciones debido a que estos métodos están diseñados para explotar estas diferencias si no se hace algo explícitamente para controlarlo. En el caso de Ecuador, por ejemplo, si hacemos un modelo predictivo sin tomar en cuenta las posibles disparidades, si dividimos a los pobres urbanos de los rurales, los primeros quedan más excluidos, pues la inferencia estadística detecta menos la pobreza urbana que la rural, si no se realiza nada para mitigarlo. La buena noticia es que sí se puede hacer algo para mitigarlo; por ejemplo, si se aplican dos puntos de corte diferentes para cada población podemos emparejar a ambas poblaciones.

Por último, hemos creado una plataforma estadística y de visualización interactiva que permite mostrar y mitigar las disparidades para poder ofrecerle al creador de políticas públicas un menú de opciones donde se vean las disyuntivas y así pueda tomar una decisión explícita. Nuevamente, con la información de Ecuador podemos observar que una curva más cercana al 00 no nos permite controlar a través de ningún criterio de equidad, pero si elegimos un punto más arriba tenemos un punto de diseño de exclusión con criterios específicos. Pero podemos corregirlas con otros puntos que excluyan a menos población. Sin embargo, hay un costo para la población urbano-rural. Esto significa que hay que relajar un poco los criterios, como pueden ser los errores de inclusión. A esto nos referimos con los costos de equidad: a veces es más grande, a veces es más pequeño.

Finalmente, quisiera comentar que una regla perfecta no tiene ningún costo de equidad, porque distinguiría perfectamente a una persona rural pobre de una no pobre; sin embargo, las reglas son imperfectas y tienen un costo. Lo que buscamos es visibilizar, dar opciones tanto a los tomadores de decisiones como a la ciudadanía, desde las más óptimas, pero menos justas o las menos óptimas, pero más justas. De esta forma podemos reflexionar e incluso hacer un debate público al respecto para dar luz en el cómo y a quién en lo que respecta a la distribución de los recursos que todos aportamos.

REFERENCIAS

- Hartocollis, A. (2019). “Harvard does not Discriminate against Asian-Americans in Admissions, Judge Rules”, *The New York Times*, 1º de octubre de 2019, actualizado el 5 de noviembre de 2019, disponible en <<https://www.nytimes.com/2019/10/01/us/harvard-admissions-lawsuit.html>>.
- Lashbrook, A. (2018). “AI-Driven Dermatology Could Leave Dark-Skinned Patients Behind”, *The Atlantic*, 16 de agosto.
- Lavalleja, M., y V. Tenenbaum (2019). “Mecanismos de focalización de los programas de transferencias monetarias en América Latina”, disponible en <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45105/1/s1901164_es.pdf>.

¹ Alejandro Noriega Campero participa como investigador en el Laboratorio de Dinámica Humana del MIT Media Lab. Ha liderado proyectos de investigación aplicada con la Iniciativa de *Big Data* de Naciones Unidas (Global Pulse) para los gobiernos de México, Colombia, Andorra y Arabia Saudita, así como para varias corporaciones privadas. También lideró una colaboración entre el MIT y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) enfocada en desarrollar sistemas de inteligencia artificial con focalización justa y eficiente de transferencias condicionales en programas sociales.

² Para mayor información sobre este caso se puede consultar la nota periodística <<https://www.nytimes.com/2019/10/01/us/harvard-admissions-lawsuit.html>>.

XIII. Aportaciones desde la economía del comportamiento para abordar la discriminación de género

Beatriz Slooten¹

Me gustaría empezar este trabajo por su conclusión, y la conclusión es que la psicología está tomando mayor relevancia en la política pública, porque, para que esta sea efectiva, tenemos que generar cambios en el comportamiento de las personas, y para ello es necesario tomar en cuenta sus sesgos y sus actitudes. En este trabajo quisiera presentar tres ejemplos sobre esto, pero primero haré una breve presentación sobre qué es la economía del comportamiento (EC) y cómo nos puede ayudar en la política pública.

Una primera pregunta que nos podemos hacer es por qué surge la economía del comportamiento. La principal razón es que la economía considera al ser humano un ser que siempre toma decisiones con base en la optimización de utilidades. Detrás de este concepto está la idea de que, ante una diversidad de opciones, los seres humanos decidimos de manera racional qué es lo mejor para nosotros, buscando siempre aumentar nuestro bienestar o utilidad, e incluso nuestra felicidad. Esta es una de las premisas que ha sostenido el pensamiento económico, especialmente desde la perspectiva de la escuela utilitarista.

No obstante, desde la investigación psicológica se alzó la voz para decir: ¡momento! No funcionamos necesariamente así. Las personas no siempre tomamos decisiones racionales y, por el contrario, en muchas ocasiones tomamos decisiones que van en contra de nuestro bienestar. Así nace la EC, para entender cómo toman decisiones las personas, a partir de qué mecanismos cognitivos y emocionales y cuáles son los elementos que toman en cuenta cuando toman la decisión.

Por ejemplo, todos sabemos que ahorrar mejora la calidad de vida de las personas en el futuro y es algo que tenemos que hacer para prevenir una vejez precaria; sin embargo, pocas personas ahorran. Reciclar, por otro lado, es una de las estrategias para ayudar a prevenir el cambio climático y en muchos países existe un sistema implementado para reciclar diferentes materiales. Pero ¿reciclamos? No todos. De igual forma, sabemos que ejercitarnos nos va a alargar la vida porque nos ayuda a eliminar padecimientos, ¿nos ejercitamos? Una respuesta común es que mañana es un buen día para empezar. Los seres humanos generalmente posponemos las acciones o decisiones que sabemos son mejores para nosotros, lo que va en contra de la idea utilitarista antes mencionada. No necesariamente tomamos las decisiones con base en nuestro bienestar o en la optimización de nuestras utilidades.

Una muestra clara de cómo las decisiones individuales pueden acumularse en un problema de política pública fue la crisis económica de 2008 en los Estados Unidos, una crisis que tuvo muchos sesgos y muchísima obviada de factores de riesgo que provocaron una crisis económica con implicaciones mundiales. Antes de la crisis era patente el fuerte endeudamiento de los clientes; sin embargo, la sobreconfianza de los

financieros, principalmente de los bancos transnacionales, impidió la predicción racional y permitió la acumulación de riesgo hasta causar una crisis.

EL COMPORTAMIENTO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Uno de los temas importantes para las políticas públicas es la idea de la vigilancia o del cumplimiento de normas y lineamientos en diferentes ámbitos de la vida pública, lo que en inglés se denomina *reinforcement*. Ejemplo de ello es el reto de poner en práctica el reciclaje en una población. Una de las opciones que se han encontrado hasta ahora es aplicar una penalidad económica a aquella persona que no lo lleve a cabo. Esto puede funcionar, pero necesitamos un sistema que opere y mucho dinero para que se aplique. Prácticamente se tendría que tener un policía en cada casa para verificar si se hace o no.

La metodología que usualmente utilizamos para diseñar e implementar políticas públicas es carísima; además, hay temas que no se toman en cuenta, como lo son algunos que emergen desde la psicología. Por ejemplo, en Costa Rica hay muchísimo tráfico, tal vez no tanto como México, pero para evitarlo ahora las personas utilizan mucho la motocicleta. El número de muertes en motocicleta ha aumentado porque las personas no usan el casco; se ha identificado, además, que esta práctica es mayor durante los fines de semana. Se llevó a cabo una investigación cualitativa del por qué sucede esto y resulta que es porque los oficiales de tránsito trabajan menos en fines de semana. Lo que indica una clara reacción de las personas ante un esquema de vigilancia y de sanciones por incumplimiento: cuando la autoridad está presente lo cumpla, cuando no, no lo cumpla. Entonces, esta es una política que a la larga es poco eficiente y cara de implementar.

En este contexto quisiera explicar por qué resulta de importancia la economía del comportamiento. Gracias a las aportaciones de psicólogos como Daniel Kahneman (Premio Nobel de Economía 2002) y Amos Tversky o economistas como Richard Thaler (Premio Nobel de Economía 2017) en las últimas tres décadas la psicología ha jugado un papel cada vez más importante para explicar comportamientos individuales y sociales en áreas de la economía, la estadística o la sociología. La economía del comportamiento es una mezcla de disciplinas que busca ayudar a la gente a tomar mejores decisiones en su vida cotidiana, bajo el supuesto de que un cambio en el conjunto de las decisiones individuales logrará un cambio en la esfera pública (Wendel, 2014; Thaler, 2015).

Las investigaciones de Daniel Kahneman (2011) fueron de gran importancia para detonar muchas de las ideas que circundan la economía del comportamiento. Kahneman divide los procesos cognitivos de la toma de decisiones en dos grandes áreas: el sistema 1, donde se lleva a cabo el pensamiento rápido heurístico que recurre a los atajos y tiene que tomar decisiones efectivas cuando estamos bajo presión o en peligro, y el sistema 2, donde se lleva a cabo el pensamiento lento, reflexivo y racional que toma en cuenta un análisis costo-beneficio, incorpora y sopesa diferentes variables.

Los sesgos cognitivos se alojan en el sistema 1, que es el pensamiento rápido, y es usualmente el que primero entra en acción. Manejar, andar en bicicleta o hablar

nuestra lengua materna son acciones que hacemos de forma intuitiva sin pensarlo demasiado porque son procesos automatizados alojados en nuestro cerebro. El pensamiento lento, alojado en el sistema 2, es el que utilizamos para tomar decisiones más difíciles que requieren balancear diferentes tipos de información y, por lo general, nos llevan más tiempo. Por ello, cuando alguien les diga que confíen en su intuición, ¡no lo hagan, si es que la decisión tiene consecuencias importantes!

Daniel Ariely, otro teórico importante de la economía del comportamiento, considera que las conductas son predecibles y que todos tendemos a comportarnos de una manera similar, premisa que se utiliza en la teoría y el diseño de políticas públicas (Ariely, 2008). Si ya sabemos que la gente no responde a la información en temas de reciclaje ni en temas de género y aun así seguimos solo dando información, la gente dejará de tomarla en cuenta y continuará con su mismo comportamiento; pero si incorporamos la noción de la *predictibilidad de la conducta*² podemos cambiar la forma en que nos acercamos a la gente.

Esto es lo que busca hacer la economía del comportamiento: realizar intervenciones con la intención de estimular a las personas a tomar mejores decisiones de forma individual que produzcan un resultado en el bienestar común y les permitan tener una vida más sana, más próspera y más feliz. ¿Cómo? Utilizando la predictibilidad podemos mejorar procesos y diseños de las políticas públicas para alcanzar el bien público y la inclusión.

COMPORTAMIENTO, POLÍTICAS PÚBLICAS Y GÉNERO

A continuación, presento algunos ejemplos de cómo la economía del comportamiento puede aplicarse a tres ámbitos totalmente diferentes. Una particularidad que une a estos tres ejemplos es que están relacionados con la discriminación hacia las mujeres. Todos sabemos que tanto en México como en Latinoamérica y muchos otros países del mundo, la desigualdad de género en el ámbito laboral, tanto en cuestión salarial como en oportunidades de promoción a puestos ejecutivos, es aún muy importante. En el ámbito laboral hay dos formas de cambiar el desequilibrio de género. Una es el empoderamiento de las mujeres; la otra es la neutralización de la desigualdad de género en la estructura organizacional.

El problema con el empoderamiento de las mujeres es que hay “mucho sangre en el camino”, es decir, hay muchas víctimas y no sirve de mucho empoderar a las mujeres cuando la propia estructura “te pone una piedra encima”, lo que se traduce en despidos o distintas represalias. Ante esta realidad, se ha optado por neutralizar la estructura, es decir, ayudar a neutralizar el ambiente laboral en cuestión de sesgos de género. Históricamente los hombres han dominado el área laboral y, en general, el trabajo se ha diseñado para profesionales masculinos. La presencia de un solo género en el ambiente de trabajo ha sido históricamente una experiencia prolongada, por lo que existen sesgos de género que son importantes de neutralizar ante la incorporación cada vez más intensa de las mujeres en todas las ramas laborales.

Como lo comenté anteriormente, encontramos una mayor representación de hombres en posiciones de poder y poca representación de las mujeres, aun cuando las mujeres suelen ser mayoría en la base de la pirámide. Cuando yo estudiaba en la escuela de psicología éramos 80% mujeres, pero el rector, el decano y el director eran hombres. Siempre me preguntaba ¿por qué? ¿Acaso las mujeres no sirven para esa posición? Cuando analizamos el sistema con lupa podemos observar que hay filtros en el camino que van desestimando a las mujeres. Lo importante es identificar cuáles son esos filtros y entender cuál es la mejor estrategia para cambiarlos.

La mayoría de las industrias funcionan de la manera que he explicado, pero hay algunas todavía más complicadas, como la industria farmacéutica y la de la tecnología, que se han denominado como *pink ghettos* (guetos rosas) porque la base de la pirámide laboral prácticamente está constituida por mujeres, pero es muy difícil que suban a posiciones de mayor poder y liderazgo.

En su libro *What Works* Iris Bohnet (2016; 2018) hace mención del experimento de “Heidi y Howard”, una de las pruebas utilizadas para identificar los sesgos de género en las personas. Este experimento se lleva a cabo con un grupo de estudiantes dividido en dos subgrupos a quienes se les da la descripción profesional de dos personas. Esta descripción es exactamente la misma, solo que una se refiere a Heidi y la otra a Howard. Después de este ejercicio se les pregunta: ¿a ustedes le gustaría trabajar con tal persona? ¿Qué les parece la persona?

Por lo general, las respuestas son completamente diferentes: aunque ambas personas tienen las mismas actitudes, a Heidi la perciben más agresiva, ambiciosa, gritona y peleonera, lo que tiene una impresión negativa en las personas que hicieron la prueba, la mayoría expresó que no les interesaría trabajar con una mujer así. En cambio, en el caso de Howard las características parecen convertirlo en un líder con muy buenas habilidades de negociación y comunicación.

Actualmente sabemos que la probabilidad de que este sesgo esté presente en las personas de recursos humanos que llevan a cabo las entrevistas de reclutamiento es alta. Entonces, ¿qué se recomienda hacer desde la perspectiva de la economía del comportamiento? Implementar procesos de reclutamiento a ciegas, es decir, eliminar cualquier dato personal que pueda evidenciar que la persona que está aplicando es hombre o mujer, como puede ser el nombre, las actividades o características que pueden dar cuenta del género. Una forma de hacer esto es a través de una aplicación electrónica: no se leen cartas ni currículos, sino que se les pide a todos los candidatos que entreguen la misma información digital. Esto, aunque es complicado para el candidato, al final es lo mejor porque no se sabe su género y el reclutador no llegará a saberlo hasta cierto punto del proceso, lo cual evita el sesgo.

Otro ejemplo son las audiciones para las orquestas sinfónicas en los Estados Unidos, en donde por lo general las plazas abiertas se las daban a músicos identificados con el género masculino, hasta que se decidió empezar a hacer audiciones detrás de un telón negro. Lo único que se sabía eran los apellidos, pero nada que hiciera sospechar si era hombre o mujer. ¿Qué sucedió? Aumentó la contratación de mujeres. Esta es una forma novedosa de neutralizar los sesgos en los procesos de reclutamiento.

Cuando hablamos de sesgos de género también resulta prioritario cambiar la norma social que a su vez genere un cambio de mentalidad y de comportamientos que sean más género-inclusivos. Si estamos en un lugar donde solo los hombres son gerentes y son los únicos que tienen puestos de poder, y las mujeres en la organización no creen tener la posibilidad de aspirar a ellos, se necesita que exista una mujer en un puesto ejecutivo para que se establezca la norma social. Cuando hay una mujer en un puesto de poder, esa mujer debe tener una gran exposición para que el resto vea que sí existe un camino.

En la práctica también hay muchos filtros; es lo que hemos descubierto con algunas industrias, específicamente la farmacéutica. Son las propias mujeres las que no quieren ocupar los puestos de poder y la pregunta es ¿por qué? La respuesta, por un lado, tiene que ver con la maternidad, que biológica, social y culturalmente tiene mayores exigencias que la paternidad; por otro lado, estos puestos de poder conllevan una responsabilidad mayor que implica trabajo a deshoras y hacer muchos viajes. Esto simplemente no les interesa a muchas mujeres porque solo hay 24 horas en un día y no se puede abarcar todo.

En cualquier organización, para ascender en el escalafón institucional, es necesario mejorar habilidades. Muchas veces, cuando se le demanda a una mujer en su carrera profesional que aprenda un idioma o que mejore sus habilidades de negociación, liderazgo, etc., para que la promuevan, generalmente no tiene el tiempo para hacerlo. Las mujeres que tienen también responsabilidades familiares salen corriendo de su trabajo para ir a sus casas a atender la logística de las labores domésticas; tienen pocas posibilidades de tomar un curso nocturno en la universidad o de estudiar inglés los fines de semana. Esta es una de las mayores determinantes de que las mujeres se queden atrás en esa competencia (Sandberg, 2016).

Por otro lado, para los hombres que tienen una pareja que ha decidido asumir las responsabilidades reproductivas y domésticas, esto se convierte en una gran oportunidad, gracias a que tienen la parte logística de su vida personal resuelta y disponibilidad de tiempo para cumplir con los requerimientos para pasar al siguiente nivel.

En las instituciones académicas sucede lo mismo. A nivel doctoral, por ejemplo, cuando hay que trasladarse, es poco común que el hombre decida detener su carrera y moverse con los hijos para que su pareja haga un doctorado o tenga alguna experiencia internacional, ambos requisitos para acceder a puestos de mayor liderazgo. Es por esto que las mujeres entramos en estos ámbitos en desventaja.

Otro ejemplo se puede ver en las finanzas. En Kenia las mujeres de escasos recursos no se bancarizan porque creen que el sistema financiero es un ámbito masculino y no femenino. Además, estiman que el dinero que tienen no es suficiente para meterlo en un banco, lo cual no es cierto. Consideran complicado o incomprensible el sistema financiero. Woman World Banking es una organización internacional que ha buscado cambiar la estructura del sistema financiero y hacer un nuevo diseño para hacer un cambio en el comportamiento de las mujeres africanas. Uno de sus experimentos dividió a un grupo de mujeres. A un subgrupo lo expuso a una especie de telenovela

con duración aproximada de seis semanas, cuya trama es que las mujeres entran al mundo de las finanzas. Al terminar la telenovela las mujeres de este subgrupo habían cambiado su mentalidad y empezaron a acercarse al sistema financiero y a ahorrar, a diferencia de las que no vieron la telenovela.³

El último ejemplo que trataré es el del género en la educación. Y me refiero específicamente a la ansiedad que sufren muchas niñas y adolescentes frente a las matemáticas. Muchos estudios han demostrado que las mujeres tenemos más ansiedad ante las matemáticas que los hombres, lo cual limita el acceso a las carreras y en los sectores productivos que en estos momentos generan mayores ingresos.

Muchas optamos por las ciencias sociales o por industrias específicas como la farmacéutica que dan más flexibilidad a las mujeres. Sin embargo, estas industrias o profesiones se terminan convirtiendo en guetos rosas (*pink ghettos*), ya que cuentan con un alto porcentaje de mujeres entre su fuerza laboral. Lamentablemente terminan siendo industrias con menores salarios en las que las mujeres tienen menores probabilidades de crecimiento, como lo ha documentado Iris Bohnet en su trabajo.

La ansiedad que generan las matemáticas en las mujeres también se refleja en la matrícula de mujeres en carreras de ingeniería y construcción, una matrícula que suele ser más baja que la de los hombres. A pesar de que hay mujeres que pueden tener mejores calificaciones, la “ansiedad por las matemáticas” que muchas de ellas padecen puede hacer que tengan un rendimiento más bajo que los varones.

Hay una visión generalizada que responde a diversos estereotipos de género, que identifica, tanto entre hombres como entre mujeres, el ámbito de las matemáticas, al igual que el de las finanzas, como de dominio masculino; es una creencia generalizada de que las matemáticas son para los hombres, no para las mujeres. Y esto se reafirma sistemáticamente con la aplicación de exámenes que buscan medir estas capacidades; el gran problema es que incluso los exámenes tienen sesgos. En los Estados Unidos, por ejemplo, se ha documentado que los exámenes estandarizados a nivel nacional que evalúan el nivel de adquisición de matemáticas para acceder a una carrera tienen sesgos que favorecen a los hombres.⁴

Tanto dentro del salón de clase como en las políticas públicas es imprescindible cambiar una norma social de la que todos somos presa y nos habla de lo predecible de la conducta: a nadie le gusta ser diferente, a nadie le gusta quedar fuera del grupo. Por ejemplo, hay que cambiar las normas para dar protagonismo a las mujeres que se han desarrollado en carreras profesionales relacionadas con ciencia, tecnologías, ingenierías y matemáticas para que todas las niñas las puedan observar y seguir su ejemplo. Para impulsar esto, es necesario que tanto alumnos como profesores y directivos tomen conciencia de los sesgos que hay en el salón de clase, hacer preguntas para aumentar la confianza de las niñas y tener cuidado cuando se da la palabra.

Se ha observado que las niñas suelen levantar la mano con menor confianza que los niños y, por lo tanto, los profesores suelen dar la palabra mayoritariamente a los niños. Esto pasa incluso en universidades como Harvard, donde desde hace algunos años se ha puesto en práctica un sistema que escoge aleatoriamente a los estudiantes que

participan, para neutralizar los sesgos que puedan tener los profesores contra alguno de los géneros.

Pongo otro ejemplo de cómo impulsar el aprovechamiento escolar de las niñas. Hasta ahora se sabe que hay una correlación significativa entre el apoyo que dan los padres a los hijos y las hijas con un alto rendimiento en matemáticas. Por ello, para disminuir la brecha escolar entre niños y niñas se están llevando a cabo lo que se denominan *principios de planificación*. Estos principios buscan incentivar el apoyo de los padres a sus hijas a través de mensajes de texto que se les envían a sus teléfonos celulares; algo como: “Recuerde que su hija tiene tarea”, “Recuerde que mañana su hija tiene una exposición de matemáticas”. A partir de esta práctica se ha observado que los padres empiezan a incorporar dentro de sus horarios las tareas de sus hijas, o por lo menos, a preguntarles si hicieron la tarea, lo cual ha aumentado el rendimiento de las niñas.

Quisiera concluir con un comentario general sobre la importancia de incorporar la economía del comportamiento en el diseño y la implementación de políticas públicas, así como generar mecanismos de cumplimiento. Los psicólogos somos más útiles de lo que pensábamos y deberíamos estar realmente presentes en muchos ámbitos. No debemos seguir haciendo las mismas acciones ya que nos están arrojando los resultados de siempre; tenemos que diagnosticar correctamente y tomar en consideración por qué las personas toman decisiones, para así tener una idea más fidedigna de cómo cambiar ciertos comportamientos desde la política pública (Thaler y Sunstein, 2008). Hay que tomar siempre en cuenta que un problema de política pública surge por la acumulación de malas decisiones individuales, y es aquí donde podemos hacer una diferencia.

REFERENCIAS

- Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational: The Hidden Forces that Shape our Decisions*, Harper Collins.
- Bohnet, I. (2016). *What Works Gender Equality by Design*, Belknap Press of Harvard University Press.
- _____ (2018). *What Works*, 2ª ed., Belknap Harvard.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux.
- Programa de Mujeres y Políticas Públicas, Escuela de Gobierno, Universidad de Harvard: <<https://gap.hks.harvard.edu/gender-differences-willingness-guess>>.
- Sandberg, S., y N. Scovell (2016). *Lean In: For Graduates*, Alfred A. Knopf.
- Thaler, R. (2015). *Misbehaving: The Making of Behavioral Economics*, W. W. Norton & Company.
- Thaler, R., y C. Sunstein (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*, Nudge, Penguin Books.
- Wendel, S. (2014). *Designing for Behavior Change*, 1ª ed., O'Reilly Media Inc., 2014.

¹ Beatriz Slooten es psicóloga y experta en economía del comportamiento y políticas públicas. Se ha desempeñado como investigadora del Centro Latinoamericano para la Competitividad y el Desarrollo Sostenible (CLACDS) del Incae, Costa Rica. También ha trabajado como consultora de

organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización Internacional del Trabajo y la Organización de Estados Americanos, entre otros.

² La predictibilidad de la conducta es la noción según la cual podemos predecir cómo va a actuar una persona dentro de un contexto determinado a partir de ciertas características de su personalidad, de su sistema de valores (idiosincrasia) o su pertenencia social. Para mayor información, se puede consultar el libro escrito por Dan Ariely, *Predictably Irrational*, 2008.

³ Para mayor información sobre esta experiencia en Kenia, se puede consultar el sitio web <https://www.womensworldbanking.org/insights-and-impact/can-soap-opera-help-women-save-financial-education/>

⁴ Se pueden consultar los diversos estudios que se han realizado para medir las brechas de género en el Programa de Mujeres y Políticas Públicas de la Escuela de Gobierno de la Universidad de Harvard en el sitio <<https://gap.hks.harvard.edu/gender-differences-willingness-guess>>.

Sección IV
Discriminación y sesgos cognitivos
en la educación

XIV. Retos para lograr una educación de calidad en Brasil: estrategias para navegar en un entorno político adverso

Priscila Cruz ¹

En esta presentación quiero compartir con ustedes la situación que actualmente tenemos en Brasil, con un gobierno reaccionario, totalmente diferente al que teníamos con el presidente Lula. La presente reflexión se circunscribe dentro del aspecto de la política, porque cuando hablamos de discriminación en el contexto en Brasil hacemos también un acto político. Un año o dos atrás, cuando André Lázaro, que también participa en esta obra colectiva con un texto, era el ministro de Educación de mi país, hablar sobre la educación era un acto de orgullo; hoy en día resulta un acto de valentía externar lo que consideramos debe ser una buena y necesaria educación para los niños y las niñas.

En Brasil, las personas que trabajamos en torno a la educación estamos muy preocupadas por lo que está pasando. Los estudios con los que contamos a nivel internacional indican que cuando existen niveles altos de educación, la sociedad tiene un nivel más elevado de complejidad y la economía tiene un mejor nivel de desarrollo, por lo tanto, un país prospera. Cuando no existe esta correlación, tenemos lo que los anglosajones llaman *social pain* o dolor social.

Es muy importante tener esto en cuenta cuando hablamos de educación. Porque cuando los niños y las niñas no tienen acceso a una educación de calidad se exponen a este dolor social, y no pueden participar en las diferentes vertientes de una sociedad social y económicamente compleja. Y no me refiero solamente a la educación formal donde los alumnos estén o no aprendiendo matemáticas, lengua o ciencias. Cuando me refiero a una educación de calidad, estoy considerando tanto la educación formal como la no formal.

La situación en Brasil no es muy diferente a la situación que se experimenta actualmente en México; por ello, es muy importante acercar las experiencias de nuestros países, porque nuestros desafíos son muy parecidos.

En 1950 la alfabetización en los Estados Unidos era de 97%, 82% en Argentina y 79% en Chile. En Brasil, en ese mismo año, la mitad de la población era analfabeta (49%); esto representaba el porcentaje que Inglaterra tenía hace 300 años (Roser y Ortiz-Ospina, 2013). La brecha de analfabetismo a lo largo del tiempo explica, hasta cierto punto, la desigualdad social y económica, la falta de oportunidades y todas las crisis que hemos tenido en Brasil. Al igual que México, mi país ha tenido crisis seguidas, porque hemos fallado en invertir en las personas. Si no invertimos en las personas, que son los bloques que construyen una sociedad avanzada, es imposible tener un país mejor.

El primer elemento que perpetúa la discriminación es negar el acceso a la educación, sobre todo a la educación formal. Aunque hablaré más adelante de otros tipos de educación, la educación es la que garantiza —junto con la competitividad, el crecimiento y la redistribución— la prosperidad y el bienestar social en el largo plazo.

Para nosotros priorizar la educación es algo novedoso, porque en nuestra región nunca se dio esta priorización. Si consideramos que la educación de calidad significa libertad para las personas, entonces es claro que esta se debe convertir en prioridad nacional.

Hay una gráfica que es muy interesante y muy triste también que muestra el decil más alto y más bajo de la educación en Brasil. El nivel más alto en Brasil es igual al nivel más bajo de Vietnam. Esto significa que ni siquiera la élite económica y social en mi país está accediendo a una educación de calidad (OECD, 2018; Schleicher, 2019). Este es un desafío para todos como país, pero especialmente para las élites que son las que toman las decisiones de en qué y cuánto se debe invertir.

Como lo fue la prueba ENLACE para los mexicanos, que entiendo ya no se está aplicando actualmente, en Brasil también medimos el nivel de suficiencia en el aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento. El año pasado el nivel promedio de educación en Brasil alcanzaba el quinto año de primaria. Solo 63% de la población blanca tenía un nivel de suficiencia en el aprendizaje de la lengua portuguesa y de 52% en el área de matemáticas; en el caso de la población negra estos porcentajes eran de 42% y 52%, respectivamente; en noveno año solo 37% de los alumnos blancos tienen un aprendizaje suficiente en la lengua portuguesa, lo cual disminuye a 22% para los estudiantes negros. En el caso de las matemáticas, los porcentajes son aún más bajos: 12% para los estudiantes blancos y solo 4% para los negros.

Ante este panorama, podemos entender por qué en Brasil 96% de los alumnos jóvenes negros no tiene la menor oportunidad de mejorar sus vidas. Tienen todo en contra, y esto puede permanecer así si permitimos que triunfe el proyecto del grupo que gobierna el país actualmente, que busca mantener en esta condición a los estudiantes pobres y generalmente negros, limitando su desarrollo.

En Brasil, 76% de los jóvenes concluyen la enseñanza básica, la cual es hasta los 16 años; entre la población blanca este porcentaje aumenta a 83% y entre la población negra disminuye a 70% (IBGE, 2016). Son 13 puntos porcentuales de diferencia, lo cual nos habla de una desigualdad importante. Por otro lado, apenas 59% logra concluir la enseñanza media, que equivale a la preparatoria en el sistema mexicano y que en Brasil se extiende hasta los 19 años: entre la población blanca es 68% y entre la población negra de 50% (IBGE, 2016). En este nivel la brecha es de 18 puntos porcentuales, cinco puntos más que en la educación básica. Si recordamos el dato anteriormente expuesto, donde solo 4% de la población negra en el nivel de enseñanza media aprende matemáticas, esto refleja un panorama desolador en el conocimiento de esta importante disciplina que hace imposible que estos alumnos tengan una vida mejor.

Ante este escenario, es importante preguntarse: ¿qué pasa con la juventud brasileña cuando deja la escuela? Por lo que hemos estudiado, las niñas abandonan la escuela principalmente para cuidar a algún miembro de su familia, ya sea a un niño o a un adolescente. Lo más común es que cuiden de sus hermanos menores, a una persona con necesidades especiales o que abandonen la escuela por embarazo. Con los niños es diferente: 50% no tiene interés en continuar sus estudios y 24% está buscando trabajo. Esta es la parte numérica, solo para dar una idea de lo que es la situación de la educación en Brasil y los desafíos que estamos buscando resolver. Es importante

subrayar esta brecha enorme que afecta mayoritariamente a la población pobre, negra y a las mujeres.

Por ellos estamos impulsando un cambio de paradigma hacia una educación inclusiva. Pero la educación inclusiva no es solo el aprendizaje de matemáticas, de la lengua portuguesa o de las ciencias. Tenemos que garantizar también otros principios en la educación de los niños y las niñas. El primer principio que hay que asegurar en la educación es el desarrollo integral de la persona. Un primer punto, que es increíble que aún sigamos discutiendo en el siglo XXI, es que la ciencia, entendida esta como el conjunto de conocimientos ordenados y sistematizados, legado de la humanidad, se enseñe a todos los niños y las niñas. El gobierno actual de Brasil está cambiando la currícula nacional de la educación básica y media para implantar el creacionismo — una visión dogmática y religiosa— por encima de las ciencias. Esto es un crimen porque los niños que asisten a las escuelas privadas no van a aprender creacionismo, sino darwinismo, van a aprender sobre las preguntas científicas que se ha hecho la humanidad para conocer el origen del universo, el *big bang* y la teoría de la evolución que enseñan las ciencias. Sin embargo, los niños de las escuelas públicas van a aprender que Adán y Eva son el padre y la madre de todos los niños. Hoy en día, en Brasil, la religión se ha convertido en un elemento para discriminar y excluir a aquellos grupos que promueven una educación libre de prejuicios, dogmas y visiones oscurantistas.

Un segundo problema al que se enfrenta Brasil es que el gobierno de Bolsonaro no quiere que se impartan las competencias y las habilidades necesarias para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan incorporarse a la vida ciudadana y productiva. Se está buscando regresar a la disciplina de los tiempos de la dictadura militar, a inculcar patriotismo y un exacerbado amor a la patria, a la bandera y al país, bajo principios autoritarios y de respeto a la autoridad militar. Esta nueva disciplina es una afrenta a los derechos a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes en la enseñanza media. Por ello, estamos tratando de incidir y detener este intento de inculcar esta “nueva ciudadanía”, con nociones de economía, de derecho, de emprendimiento, que se ajustan más a lo que los jóvenes están buscando y queriendo cambiar.

El panorama actual en Brasil es muy preocupante por la poca valoración que el grupo en el poder le da a la diversidad y la pluralidad de ideas en el ámbito educativo. Esto también se está convirtiendo en un problema laboral, porque está sucediendo algo que no hubiéramos imaginado posible. Se lleva a cabo la implementación de un proyecto titulado *Escuelas sin Partido*, el cual en la práctica es un proyecto para justificar la persecución contra los maestros. El programa restringe la libertad de cátedra, ya que los maestros tienen prohibido expresar en las aulas sus posturas en torno al sistema político. Por ejemplo, no pueden expresar preferencias políticas o sociales —como en el peor momento de la dictadura militar— y los alumnos son incentivados a grabar a los maestros con el teléfono celular y a denunciarlos ante los legisladores y los alcaldes.

En otros países de la región está pasando algo similar. Tal es el caso de Argentina, donde estuve recientemente y escuché testimonios de los maestros en este mismo sentido. Estas señales que empiezan a presentarse por toda la región latinoamericana

son de cuidado porque puede significar el surgimiento de una ola conservadora y reaccionaria que busca acabar con la reflexión crítica, con la diversidad de opiniones y con una educación centrada en fomentar la libertad y la autonomía de los estudiantes.

Esto ya ha empezado en Brasil porque existe una confusión entre la libertad de expresión y la tentativa de convencer a los alumnos de creer en una línea ideológica específica. A nuestra generación nos tocó estudiar en escuelas donde los maestros tuvieron la libertad de decir lo que pensaban y esto no significaba que nosotros pensáramos lo mismo. La mejor forma de preparar a las nuevas generaciones para el futuro es la tolerancia y la capacidad reflexiva para respetar e incorporar una diversidad de opiniones. Cuando existen divergencias entre las formas de pensar que hay en casa y la forma de pensar de un maestro, esto representa la oportunidad de contrastar y argumentar ideas y formas de pensamiento diversas que enriquecerán el universo social, cultural e intelectual de las niñas, los niños y los jóvenes. Pero esta diversidad representa un peligro para el sistema y se están buscando los mecanismos para prohibirla, porque el gobierno actual considera que los maestros son comunistas y que están creando una generación de alumnos comunistas.

Nunca como ahora resulta tan importante, en Brasil como en el resto de nuestros países latinoamericanos, fomentar y defender el pensamiento crítico y de carácter emancipatorio para promover la inclusión social y el fortalecimiento de la democracia. Actualmente pareciera que lo anterior, así como la defensa de la democracia, son una afrenta contra el gobierno. Las personas que luchan por los derechos humanos y por la democracia son catalogadas y perseguidas por ser “enemigas del gobierno”, lo que es un atentado contra sus derechos y su seguridad. Estamos ante una situación muy peligrosa en Brasil por eso, y sin importarnos qué grupo político esté gobernando un país, los ciudadanos debemos estar alertas ante la posible amenaza a las instituciones democráticas y continuar luchando por la defensa de los derechos humanos y por la democracia.

En este contexto, estamos luchando por que las escuelas públicas sean espacios seguros donde la democracia y los derechos humanos puedan ser debatidos, estudiados y analizados. Así como también defender e impulsar políticas públicas que busquen generar equidad. Esto no significa simplemente meter a los alumnos en las escuelas y garantizar que aprendan, sino que es imperativo diseñar políticas públicas que tengan la intencionalidad de que los alumnos más pobres logren superar las brechas sociales, económicas y culturales que les impiden tener las mismas oportunidades que los alumnos más ricos. Esto también significa impulsar una política educativa redistributiva y progresiva que dirija los recursos económicos y humanos hacia los alumnos más pobres.

Lamentablemente, la posibilidad de transitar hacia allá no existe actualmente en Brasil. No por ello vamos a dejar de luchar; pero ciertamente hoy en día es mucho más difícil, ya que se está normalizando un discurso agresivo contra la población negra, contra la lucha de las feministas, contra los ambientalistas, contra los pueblos indígenas; contra todo lo que hemos defendido y avanzando en los últimos 20 años. Es una pelea mucho más dura ahora, pero si no hacemos políticas públicas que miren

hacia la equidad es imposible tener mejores resultados para los negros, para las mujeres, para los más pobres.

El tercer elemento que quisiera destacar es el papel de los profesores como punto nodal en cualquier política educativa que se quiera implementar. Pareciera obvio decir esto, pero la persecución a los maestros que estamos experimentando en Brasil nos hace pensar que para el gobierno actual poner a los maestros como protagonistas de las reformas educativas es incompatible con su proyecto de una educación pública dogmática y basada en una disciplina militar. No obstante, las buenas prácticas a nivel internacional ya han comprobado que una buena política pública en educación tiene como actor fundamental a los maestros.

Quisiera hacer también una breve pausa para comentar la importancia del apoyo de otras áreas a la educación. La educación es el recurso más importante de un país porque es la herramienta más poderosa para transformar a la sociedad. Por lo tanto, tiene que ser un área estratégica donde confluyan todos los otros sectores: salud, seguridad, economía, todas las áreas. Nuestro trabajo de investigación en Todos por la Educación (*Todos pela Educação*) nos ha llevado a la conclusión de que es imposible cerrar la brecha que tenemos en Brasil —y también en México— si la educación no es el pilar central de nuestro proyecto de país, con todas las áreas del gobierno trabajando a su favor.

Esta es una idea en la que creo que todos concordamos, pero para los políticos la educación no es una prioridad. Entonces, el sistema de salud no trabaja para la educación, la seguridad social no trabaja para la educación, la economía no trabaja para educación. Siempre encontramos el razonamiento opuesto, ya que se piensa que es la educación la que debe trabajar para la competitividad y para el crecimiento económico. La educación es un bien social precioso y prioritario, por lo tanto, debe ser una esfera de justicia social con una mayor jerarquía que otros bienes sociales.

Finalmente, y este es un punto muy importante, es necesario conciliar una agenda básica con las demandas contemporáneas. De nuevo, tenemos que resolver los problemas intrínsecos de un ADN educativo de siglos, heredado de los procesos coloniales en América Latina. Pero también tenemos que trabajar con una educación del siglo XXI, porque los alumnos y las alumnas que están en las escuelas públicas, que no asisten a una escuela privada, no tienen las ventajas de contar con proyectos especiales, de hacer viajes escolares o de asistir a museos. Estos alumnos no solo no aprenden, sino que tampoco tienen acceso a los bienes culturales o sociales que los dotan de recursos para entablar debates como este. La idea de dar más para quien tienen menos, no es un slogan, sino una resolución de un país para acabar con la discriminación y las diferencias sociales. Nosotros, todos los latinos, debemos tener en cuenta que la demanda que heredamos de las luchas del siglo pasado, y que seguimos extendiendo hasta el actual, es poner a todos los niños y las niñas que sufren mayor exclusión social en condiciones de tener las mismas oportunidades. Es urgente que en todos los países de la región se implemente una estrategia nacional, con prioridades políticas enfocadas en hacer de la educación lo más importante. La experiencia que estamos viviendo en Brasil debe servir para voltear hacia otra dirección, hacia un

sistema educativo que no busque dar a los niños computadoras para que aprendan solos, sin maestros —porque los maestros son comunistas—, y que pretenda controlar los contenidos a los que los niños y niñas tienen acceso.

Finalmente, les quiero comentar que desde las organizaciones civiles como la que yo presido, *Todos pela Educação*, y desde la academia, podemos y debemos ayudar a construir planeamientos estratégicos para la educación, porque a los gobiernos no les interesa avanzar en este rubro. La sociedad civil organizada tiene que poner mucha fuerza y hacer una planeación para que eso pase. Me gusta mucho pensar en el reto que tenemos como si fuera un paciente enfermo que está en la unidad intensiva. Nuestra educación es racista y está en esa unidad; actualmente le estamos dando un té de tila sin lograr resultados, pero si tratamos al paciente con el protocolo correcto es posible avanzar. Este es el protocolo que nosotros tenemos que hacer en Brasil para que la educación avance y muy posiblemente también en México.

REFERENCIAS

- IBGE (2016). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Síntese de Indicadores 2015. Disponible en <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>
- OECD (2018). Programme for International Student Assessment (PISA), *Results from PISA 2018*. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf>.
- Roser M., y E. Ortiz-Ospina (2013). “Literacy”, *Our World in Data*, University of Oxford, disponible en <<https://ourworldindata.org/literacy>>.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD, disponible en <<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FI>

¹ Priscila Cruz es CEO de Todos pela Educação, una de las organizaciones de la sociedad civil más respetadas de Brasil que busca transformar la calidad del sistema educativo básico. Ha recibido distintos premios por su trabajo en políticas públicas. Actualmente también conduce un programa de televisión donde se discuten diferentes perspectivas sobre la educación y las políticas públicas de Brasil.

XV. Enseñar español a jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos: reflexiones para profesores de ambos lados de la frontera

María Luisa Parra Velasco ^{1,2}

En los Estados Unidos la población de origen latinoamericano, principalmente mexicana, está llegando a las aulas escolares, desde el jardín de niños hasta las universidades, de manera significativa. Aproximadamente 35 millones de niños y jóvenes integran este grupo, que tiene la mayor tasa de crecimiento del país (López *et al.*, 2018). Forman parte de los casi 60 millones de latinos que conforman 18% de la población a nivel nacional (Krogstad y Noe-Bustamante, 2019); más de 50% de ellos son bilingües en español e inglés (Taylor, *et al.*, 2012).

En general, suponemos que nuestra formación como profesores de lengua o lingüistas nos permite enseñarles a estos jóvenes lo que asumimos conocer bien: el español. No obstante, pocas veces tomamos en cuenta el hecho de que los programas actuales de enseñanza de esta lengua tienden a privilegiar ciertos aspectos como la gramática, los usos cultos (“correctos”) y académicos, al tiempo que desvaloriza otros, como los usos populares que aprenden los alumnos y las alumnas de sus familias y comunidades (Leeman, 2018; Valdés, 2015).³

Esta forma de entender la enseñanza del español se basa en una ideología que refleja importantes sesgos cognitivos sobre los que hay que reflexionar, ya que definen nuestras percepciones del habla de las y los estudiantes y median nuestra relación con ellos. Una formación desde la lingüística aplicada, la literatura o la enseñanza del español como lengua “extranjera” basada en una ideología de la normatividad y la corrección no es suficiente para lograr un trabajo inclusivo de la diversidad de experiencias de vida y variedades del español del estudiantado latino en los Estados Unidos. Al ceñirnos a esta ideología corremos el riesgo de usar un discurso y prácticas pedagógicas limitadas que estigmatizan y discriminan a estos alumnos, sus familias y sus historias. Así, aunque mi posición como profesora de español en la Universidad de Harvard me confiere autoridad en la materia que imparto, soy yo quien invariablemente ha recibido enseñanzas valiosas de las y los estudiantes sobre los sesgos que, como docente, mujer mexicana, blanca, de clase media y lingüista, median mi trabajo y mi relación con ellos.

Siguiendo el tema que nos convoca en este coloquio, el título de esta presentación refiere a una serie de reflexiones que he hecho en los últimos años alrededor de cinco puntos que han sido clave para volver mi quehacer docente más inclusivo. Estos son: la historia y la identidad de las comunidades latinas en general y de las mexicoamericanas en particular en los Estados Unidos; la diversidad al interior de estas comunidades; el español que se habla en los Estados Unidos; las implicaciones de la dimensión racial en nuestro trabajo, y la íntima relación entre el bilingüismo y la identidad de las y los jóvenes latinos.

Este proceso de reflexión se ha nutrido de un marco interdisciplinario —psicología del desarrollo, sociolingüística, historia, antropología, sociología— que, como ya he hecho referencia en otros textos, ha enriquecido inmensamente mi trabajo en el aula (Parra, 2014; 2016; en prensa).⁴ Principalmente, he recurrido a los trabajos que derivan de las discusiones postestructuralistas y poscolonialistas actuales sobre conceptos como “nación”, “frontera”, “lengua” e “identidad” que me han provisto de una perspectiva crítica para repensar la pedagogía y los objetivos de mis clases. Por ejemplo, la frontera entre naciones (México y Estados Unidos) se conceptualiza como espacio transfronterizo y como “zona de contacto”, en vez de como línea divisoria (Vélez-Ibáñez, 1996; Anzaldúa, 1987; Pratt, 1991);⁵ el bilingüismo se puede ver como un abanico de recursos lingüísticos usados en forma de translengua, como lo han sostenido autores como O. García y Wen Li, o May, en vez de un doble déficit (García y Wei, 2014; May, 2013); la identidad se considera más allá de las categorías fijas y se concibe ahora dinámica fluida, subjetiva y construida en los usos del lenguaje en la interacción con los otros como lo han propuesto autores como Hall y Du Gay (1996), Paul Ricouer (1992), R. Le Page y A. Tabouret-Keller (1985). Por último, el perfil racial del que habla y del que escucha es central en la valoración y categorización del habla de los estudiantes, como observan N. Flores y J. Rosa (2015).

Dichas reformulaciones me han permitido relacionarme de distinta manera con las y los estudiantes, así como diseñar pedagogías para la enseñanza del español menos sesgadas, más inclusivas y más cercanas a sus experiencias sociales, culturales y lingüísticas. La consistente respuesta positiva de los estudiantes a estos temas y las reflexiones que resultan de ellas me ha mostrado que este replanteamiento conceptual tiene un alcance más allá del aula y de lo lingüístico.

Aunque mi trabajo se ha desarrollado en los Estados Unidos, considero que lo que aquí comparto puede resonar en el trabajo docente de aquellos profesores que hoy buscan —con urgencia— apoyos para trabajar con cientos de miles de niñas, niños y jóvenes de origen mexicano bilingües que en años recientes han regresado —o inmigrando por primera vez— de los Estados Unidos a México, resultado de las actuales políticas migratorias de los Estados Unidos (Fundación BBVA, 2018; DHS, 2009 y 2016).⁶ Las reflexiones en estas páginas también se relacionan con discusiones bien conocidas en el ámbito de la educación bilingüe y derechos de las comunidades indígenas en México.⁷

Me uno, pues, a los esfuerzos de colegas que trabajan arduamente, a ambos lados de la frontera, para dar visibilidad y voz a los niños, las niñas y los jóvenes bilingües y biculturales de México que, ante las normas monolingües y monoculturales que informan nuestras nociones de identidad nacional, sociedad y de currícula escolar, viven situaciones de estigmatización y discriminación cotidiana. Estoy convencida de que las profesoras y los profesores de español —y de todas las materias— podemos y debemos tomar acciones concretas en el aquí y el ahora, para fortalecer en nuestras escuelas el sentido de multilingüismo y multicompetencia de todas aquellas niñas, niños y jóvenes (de ahora en adelante NNJ) bilingües, principalmente de grupos

minoritarios. Se trata de atender no solo una urgencia académica sino humana (Cook, 1992).

LECCIÓN 1. LA FRONTERA: LÍNEA DE DISCONTINUIDAD-ESPACIO PARA LA CONTINUIDAD

Quizá la reformulación general más importante que he hecho tiene que ver con una nueva forma de entender “la frontera.” Nadie puede negar que cruzar la línea fronteriza entre México y Estados Unidos, o cualquier país, implica una aguda discontinuidad y una ruptura política, cultural y lingüística. Muchas de las y los estudiantes latinos que asisten a mis clases han experimentado, a lo largo de sus vidas, importantes discontinuidades entre sus hogares hispanohablantes y las escuelas anglohablantes a las que asisten. Han tenido que hacer un esfuerzo monumental para adaptarse a la sociedad americana y al inglés. La estigmatización y la discriminación racial y lingüística han sido parte de sus vidas cotidianas.

Algo similar pasa ahora con los niños de origen mexicano que crecieron en los Estados Unidos, que se escolarizaron en inglés y ahora deben regresar o migrar a México (Zúñiga *et al.*, 2008; Despaigne, 2019; Despaigne y Jacobo, 2016). Estados Unidos y México tienen al centro de su identidad nacional el monolingüismo y el monoculturalismo y no proveen apoyos suficientes ni consistentes para que los NNJ que transitan entre ambos tengan una transición lingüística, cultural y académica exitosa. Aun cuando ambos países reconocen la diversidad cultural y lingüística en ellos, esta está muy lejos de formar parte de las instituciones, escuelas y dinámicas dominantes.

La experiencia en el aula me ha mostrado que, desde las clases de español, se puede contribuir a mitigar esta dura realidad si se da espacio en la currícula a una conceptualización amplia de lo que es la “frontera.” Por ejemplo, incluir la historia de las comunidades mexicanas en lo que hoy es territorio estadounidense, en particular el suroeste norteamericano, permitiría visibilizar el dinamismo cultural y lingüístico que ha buscado tejer continuidad ante las constantes e intrincadas rupturas que ha impuesto la historia entre ambos países. A continuación, discuro sobre esta idea.

La mayoría de los estudiantes que llegan a mis clases son mexicoamericanos de los estados de California y Texas, donde se encuentra 60% de esta población. Como bien se sabe, esta alta concentración se debe no solo al cruce de la frontera por parte de los mexicanos, sino que, como se dice, a que “la frontera los cruzó a ellos”. En 1864, cuando el Tratado de Guadalupe Hidalgo redefinió los límites entre los Estados Unidos y México, California y Texas, junto con Nevada, Colorado, Utah, Nuevo México, partes de Arizona, Wyoming, Kansas y Oklahoma dejaron de ser parte México para volverse territorio americano. No obstante, esta nueva división política, estos estados del suroeste norteamericano junto con el norte de México (Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) siguieron formando lo que algunos académicos han identificado como el Gran México o territorio transfronterizo México-Estados Unidos. Este vasto territorio ha sido testigo de un continuo tránsito de norte a

sur y de sur a norte a lo largo de la historia, incluso antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI.⁸

Justamente, este territorio y este tránsito han sido el foco de atención del trabajo de importantes académicos, escritores y críticos, ellos mismos ciudadanos transfronterizos mexicanoamericanos; por ejemplo, Américo Paredes, Carlos Vélez-Ibáñez, Gloria Anzaldúa, entre muchos otros. Para estos autores “la frontera” no es una línea de división política, *borderline*, imagen que generalmente privilegiamos en nuestras mentes y discursos políticos, sino un espacio o *borderland*, como propone la crítica cultural Anzaldúa, dentro del cual se generan y aprecian, además del movimiento continuo, luchas de poder político, económico y social, así como manifestaciones de resistencia, creatividad e innovación lingüística y cultural (Anzaldúa, *op. cit.*).

Para poder entender la dinámica de los territorios transfronterizos, Vélez-Ibáñez recuerda que el tránsito no es solo de cuerpos sino también de ideas, prácticas, invenciones y conflictos (y yo agregaría lenguas) entre diversos grupos —nativo americanos, españoles, mexicanos y norteamericanos—, en un proceso en el que “unos chocan con otros” (el término que usa el autor es *bumping*), en un rechazo y aceptación entre ellos. El choque o golpe, agrega Vélez-Ibáñez, no es solamente físico sino simbólico entre los sistemas de valores, las lenguas y las instituciones: las familias, las escuelas, los lugares de trabajo. Los grupos que chocan tienen diferentes posiciones de poder dentro de estos espacios, por lo que otra característica importante de los territorios transfronterizos, señala Vélez-Ibáñez, es que no son campos/canchas de juego parejos: la desigualdad define las relaciones entre los grupos Vélez-Ibáñez (*Ibid.*, 214). En el choque se construyen barreras y muros, físicos e ideológicos (*Ibid.*, 4).⁹

Es decir, y para introducir otro concepto importante, este territorio transfronterizo se podría pensar como lo que la antropóloga Marie Louise Pratt define como una “zona de contacto”, “espacios donde las culturas se encuentran, chocan, y luchan unas con otras, generalmente en contextos de relaciones de poder sumamente asimétricas como el colonialismo, la esclavitud y sus consecuencias tal y como se viven hoy en día en diferentes partes del mundo” (Pratt, *op. cit.*, 34).

A su vez, Vélez-Ibáñez nos recuerda que los diferentes grupos dentro de las zonas de contacto también se involucran en un rico proceso de creación y recreación cultural así como acomodación. El antropólogo cubano Fernando Ortiz (Seltzer y García, 2019) llamó a estos procesos “transculturación”, con lo que se busca integrar diferentes aspectos de ambas culturas (Ortiz, 1940/1978).¹⁰ Vélez-Ibáñez señala que a lo largo de periodos extendidos, estos procesos crean sistemas culturales altamente adaptativos e imaginativos que incluyen hogares transfronterizos, hogares compuestos, formas diferentes de concebir los roles de género, la crianza de los hijos, la reciprocidad, la confianza, y las identidades transfronterizas, las artes visuales, la música y la literatura de la frontera. Para el autor el gran suroeste México-Estados Unidos no se puede entender aislado de ninguno de los diferentes periodos de nuestras historias ni de las contribuciones de los distintos actores a este territorio. A través de estos procesos se ha creado un sentido de “lugar cultural” y de identidad cultural transfronteriza, regional y

subregional (Vélez-Ibáñez, *op. cit.*, 5; Carrasco, 2019; Allatson, 2004)¹¹ que considero imperativo incluir en nuestras clases.

Es el foco en los procesos, como sugiere Vélez-Ibáñez, lo que nos permite apreciar tanto aquellos que generan rupturas como aquellos que generan continuidad. Ambos han conformado las comunidades de donde viene la gran mayoría de las y los jóvenes latinos que están llegando a los salones de clase, a ambos lados de la frontera. El énfasis en la división política entre México y Estados Unidos (algo así como “si estás del otro lado, ya no eres de este”) se traduce en nuestras sociedades y el aula en sesgos peligrosos y dañinos que nos impiden ver e incluir en nuestros programas y discursos escolares la continuidad entre la historia de las comunidades mexicanas, las mexicoamericanas y las que ahora se empiezan a identificar como americomexicanas (Jensen y Jacobo-Suárez, 2019). La invisibilización de las comunidades y culturas transnacionales genera discriminación y barreras de acceso y oportunidades para las NNJ de estas comunidades del sur al norte y del norte al sur.

LECCIÓN 2. LA DIVERSIDAD DE LA DIVERSIDAD

El énfasis en la división política y discontinuidad entre nuestros países también se refleja en la división que percibimos entre lo que consideramos diferentes grupos. En general, para los profesores de cualquier asignatura pensar en tener estudiantes de distintos grupos en el aula es un tanto intimidante. Por eso, a veces tendemos a apoyarnos en las generalizaciones y las expectativas que facilitan las etiquetas: “los latinos”, “los indígenas”, “*mexicans*”. Sin embargo, acercarnos a la diversidad a partir de etiquetas es una forma sesgada de pensar: asume la homogeneidad dentro de los grupos —todos sus miembros son, piensan y hablan igual—, facilitando la simplificación, que es la base de los estereotipos. La homogenización también se asume en términos de los derechos y las posibilidades de acceso que tienen los diferentes miembros del grupo. Se borran las diferencias de oportunidades, recursos y derechos entre subculturas e individuos (May y Sleeter, 2010).

Así, por más abrumador que parezca, he aprendido que como profesores es indispensable recordar que los distintos grupos que conforman nuestras sociedades son heterogéneos en su interior. Históricamente, siempre lo han sido, aunque ahora se crea que es por la globalización. Los grupos mexicoamericanos y latinos en los Estados Unidos no son la excepción. Por ejemplo, el título de mis clases, “Español para latinos”, ha atraído la presencia de estudiantes de todos los países latinoamericanos: mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos, colombianos, puertorriqueños, dominicanos, peruanos, chilenos. También he tenido estudiantes con orígenes combinados: mexicocubanos, mexicoguatemaltecos, mexicoamericanos, colombiana-alemana; blancos, mestizos, afrodescendientes; de primera, segunda y tercera generación. Hay estudiantes que vienen de familias de un nivel socio-económico bajo mientras otros pertenecen a la clase media. Unos son ciudadanos ya nacidos en Estados Unidos; otros llegaron muy pequeños; unos tienen documentos de residencia; otros no los tienen; unos hablan un español muy cercano al que se habla en el país de origen; otros ya no hablan español,

pero se identifican como latinos a través de sus relaciones transgeneracionales con abuelos o, incluso, con nanas hispanohablantes que los cuidaron.

Debido a esta diversidad, para algunos el término “latino” es problemático porque, como ya dije, homogeneiza, borra la diversidad de experiencias y particularidades al interior de esta gran comunidad y facilita los estereotipos usados por los medios de comunicación y de comercialización en los Estados Unidos (Dávila, 2012). Muchas y muchos latinos prefieren usar el nombre del país de origen de sus familias. Pero para otros el término “latino” da la posibilidad de pensar en las experiencias compartidas por estas comunidades; por ejemplo, la colonización, la migración, la diáspora y las luchas sociales en los Estados Unidos (Aparicio, 2003; Flores, 2000). Flores propone que estas experiencias compartidas forman un complejo imaginario latino que da un sentido de “común-unidad” a los diferentes grupos, imprescindible para el fortalecimiento de la identidad latina *vis-à-vis* la cultura dominante de los Estados Unidos (Flores, *op. cit.*, 193).

Esta toma de conciencia de la diversidad y sus matices, así como de la “común-unidad” dentro del grupo “latino”, ha tenido importantes consecuencias para mi trabajo. Por un lado, me ha permitido diseñar una currícula que, si bien se centra en la experiencia mexicana por ser la que mejor conozco, da espacio —aunque quizá todavía no suficientemente— para incluir diferentes historias y experiencias de otras comunidades latinas y latinoamericanas en los Estados Unidos. Así, es posible para las y los estudiantes apreciar lo que diferencia a sus distintas comunidades, así como aquello que tienen en común. Por otro lado, las historias de vida que los estudiantes comparten en el aula me han familiarizado con las diferencias estructurales que le han facilitado o dificultado a cada uno de ellos el acceso a las oportunidades familiares, sociales y educativas para construir, entre otras cosas, su repertorio en español. Tomar en cuenta las diferencias individuales ha sido otra forma de volver mi quehacer docente más inclusivo (Parra, 2013).

LECCIÓN 3. EL ESPAÑOL ENTRE MÉXICO Y LOS ESTADOS UNIDOS: DINAMISMO Y CREATIVIDAD

Para generar un ambiente educativo e inclusivo no solo es necesario reconocer la complejidad de la diversidad demográfica o étnica que llega a nuestras clases, sino que debemos tomar conciencia de la complejidad lingüística que la acompaña. Así como el término “latino” borra la diversidad de orígenes y experiencias al interior de la comunidad latina, el término “el español” corre el mismo riesgo. Las y los jóvenes latinos con quienes trabajo llegan al aula con un rango amplio de usos orales y escritos en español, reflejo de lo que aprendieron en casa y de las oportunidades que hayan tenido para escolarizarse en español en Estados Unidos, generalmente mínimas (Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998).

Pero dentro de este rango de habilidades bilingües español-inglés no solo se puede identificar el uso de más o menos recursos en inglés o en español, sino que se aprecia la notable variedad dialectal, léxica y pragmática, reflejo de variedades del español que han sido identificadas en el mundo hispanohablante y que hablan los latinos en los

Estados Unidos. A estas también hay que agregar las variedades que se identifican en importantes focos urbanos estadounidenses como Chicago, Los Ángeles y Miami (Lara, 2005).

Por otra parte, hay que recordar que, aunque generalmente en el país del norte se piensa que el español es “lengua extranjera”, no lo es. En territorio norteamericano se habla español desde 1565, con el primer asentamiento español en la ciudad de San Agustín, Florida. La historia nos muestra que el español y sus hablantes siempre han sido parte de una intrincada relación entre los Estados Unidos de Norteamérica, España, Latinoamérica —al principio españoles (Lozano, 2018),¹² después mexicanos y en el siglo XX de toda Latinoamérica— y, en particular, México (Lara, 2005; Moreno-Fernández, 2007).¹³

Como profesores de lengua en Estados Unidos, generalmente asumimos la existencia de “el español” y del español “correcto” sin cuestionar a qué nos referimos con estos términos. Pero no hay que perder de vista que, como señala Lara (*op. cit.*, 185), la noción de “el español” o “lengua española” es una abstracción parte del imaginario colectivo hispánico, una ideología que está al centro de la definición de las identidades nacionales de Iberoamérica, pero deja de lado las particularidades de las distintas comunidades de habla locales, incluyendo las bilingües.

Tomar en cuenta dichas características particulares es importante para darnos cuenta de que la confluencia de variedades del español —en este caso dentro de los Estados Unidos— no se da sin conflicto. En general, así como los hablantes reconocemos las diferencias dialectales como parte de la riqueza del español, también reconocemos las diferencias de prestigio de unas con respecto a otras, y nos relacionamos con la idea —y el sesgo— de que unos hablamos mejor que otros. De Genova y Ramos-Zayas, por ejemplo, han descrito que en Chicago el español mexicano se considera de mayor prestigio que el puertorriqueño (variedad caribeña) por ambos grupos (de Genova y Ramos-Zayas, 2003). Reconocemos los acentos —complejos semióticos, como propone Urciuoli— y “localizamos” el país o región del que habla, así como su nivel socioeconómico y educativo (Urciuoli, 2008).

Por otra parte, el habla de comunidades bilingües no solo se excluye como parte del imaginario de “el español”, sino que se estigmatiza. El español mexicano, principalmente aquel de los estados fronterizos, pero también el puertorriqueño, el dominicano y el cubano, han estado en continua e ininterrumpida convivencia con el inglés dentro del territorio estadounidense, lo cual ha generado fenómenos lingüísticos de confluencia comunicativa, como préstamos (“la troca”, del inglés *truck*), calcos léxicos (“pasar un buen tiempo”, del inglés *to have a good time*), calcos fraseológicos (“te llamo pa’tras”, del inglés *I’ll call you back*), las extensiones léxicas o semánticas (“realizar”, del inglés *to realice*) (Dumitrescu, 2015; Otheguy y Zentella, 2012; Otheguy y Stern, 2010; Silva-Corvalán, 1994; Poplack, 1980).¹⁴ Estos fenómenos han sido parte intrínseca de la historia de muchas comunidades hispanohablantes transfronterizas y transnacionales en los Estados Unidos (de hecho, hoy día ya se debate si debemos hablar del español en o de los Estados Unidos, como lo ha notado Moreno-Fernández), pero su uso y sus hablantes son estigmatizados por las normas monolingües de Estados

Unidos y México, particularmente si se dan en hablantes racializados (retomaré este sesgo en la siguiente sección) (Moreno-Fernández, 2018). Se asume que estos hablantes bilingües no saben “ni una ni otra” lengua.

Sin embargo, las propuestas teóricas recientes sobre estos temas, en vez de destacar el déficit desde una visión estructural y monolingüe, presentan una nueva perspectiva del hablante bilingüe como un hablante multicompetente con un repertorio lingüístico complejo que incluye recursos de ambas lenguas, en este caso de español e inglés (Cook, 1992; Blommaert, 2010; May y Sleeter, *op. cit.*; García y Wie, *op. cit.*).¹⁵ En la base de esta propuesta está una nueva forma de concebir las lenguas mismas. Seltzer y García, siguiendo las propuestas del filósofo semiótico argentino Walter Mignolo, nos recuerdan que las lenguas no son sistemas estáticos de estructuras (Seltzer y García, *op. cit.*, 15), más bien acciones y prácticas que se representan mejor bajo la idea de *linguaging*, como acciones y prácticas lingüísticas que reflejan la historia sociocultural compleja y rica de los hablantes.

Así, siguiendo esta idea, el uso conjunto de recursos del español con el inglés se conoce hoy como translengua o *translanguaging*, como lo acuñaron García y Li (García y Wei, *op. cit.*). La mezcla no se considera un problema de déficit lingüístico, sino un repertorio que sirve a prácticas discursivas complejas del usuario, como cualquier otro idioma, y común entre aquellos que habitan espacios transculturales y transfronterizos. Es un fenómeno justamente de las zonas de contacto (Pratt, *op. cit.*). Anzaldúa, por ejemplo, identifica el siguiente abanico de dialectos que conviven en la *boderland* México-Estados Unidos: inglés estándar, inglés y jerga de la clase trabajadora americana, español chicano (Texas, Nuevo México, Arizona y California tienen sus propias variaciones regionales), tex-mex, pachuco-caló, dialecto mexicano del norte, español mexicano estándar (Anzaldúa, *op. cit.*).¹⁶

Desde esta perspectiva, la enseñanza de “el español” se vuelve mucho más rica e interdisciplinaria: se valoran las diferencias dialectales y translingüísticas, al tiempo que se crea conciencia crítica y se da acceso a los recursos del *linguaging* en español que facilitarán la participación de los NNJ en las varias comunidades a las que pertenezcan, incluida la dominante monolingüe (García y Otheguy, 2019).

Debemos tomar conciencia de nuestro propio lugar dentro de este rico *continuum* lingüístico y el de las variedades que hablamos, junto con su prestigio. Este prestigio nos separa de nuestros estudiantes a partir de una ideología lingüística que no solo tiene un efecto en la percepción del habla, sino también en la construcción de las identidades, como veremos más adelante.

LECCIÓN 4. LA RACIALIZACIÓN EN EL SALÓN DE CLASE

La investigación de hoy también está haciendo hincapié en otro factor a la hora de considerar la forma en que los hispanohablantes (monolingües y bilingües) nos relacionamos unos con otros, y con los anglohablantes: el perfil racial de los participantes del intercambio comunicativo. Como ya mencioné, la investigación sociolingüística en los Estados Unidos ha mostrado que las variedades caribeñas

tienden a percibirse con menos prestigio frente a otras como la mexicana. En su estudio sobre la nivelación léxica entre los dialectos cubanos, colombianos, dominicanos y puertorriqueños de Nueva York, Zentella añade información importante: la asignación de prestigio al habla no solo tiene que ver con ciertas características dialectales (por ejemplo, en las variedades caribeñas la pronunciación /l/ por /r/ o la elisión y aspiración de la /s/), sino con una jerarquía relacionada con la raza, la clase y la educación de los hablantes (Zentella, 1990). Es decir, el español que hablan las clases medias, blancas y personas con mayor grado de educación se considera más prestigioso que aquel hablado por hablantes de clase baja, de piel oscura y menor nivel educativo.

Tomar en cuenta esta racialización es particularmente importante en el contexto escolar. En su trabajo sobre lingüística racial (del inglés *raciolinguistics*), Flores y Rosa nos alertan sobre el poder que tiene esta dimensión racial en la percepción de los comportamientos lingüísticos en y fuera del salón de clases. Los autores proponen que éstos suelen interpretarse de manera diferente cuando vienen de una persona de color, de clase baja, que cuando vienen de una persona blanca y de clase media. Por ejemplo, si un alumno anglohablante, estudiante de español como lengua extranjera, no usa el subjuntivo en general no pasa nada, su “error” se interpreta como parte del proceso de aprendizaje; se le anima a seguir hablando. Por el contrario, si se trata de un estudiante latino de color, el mismo comportamiento se tiende a interpretar como una falta de conocimiento, un error, la imposibilidad de pertenecer a una comunidad hispanohablante (Flores y Rosa, 2015).

Esta percepción tiende a traducirse en términos específicos. Por ejemplo, tendemos a usar la palabra “bilingüe” para el estudiante blanco. Pero en los Estados Unidos se usan términos como “aprendiz de inglés” (*english language learner*) o “hablante de herencia” (*heritage speaker*) (Putnam y Sánchez, 2013)¹⁷ para referirse a los estudiantes latinos (o de otros grupos minoritarios) que están aprendiendo una lengua mayoritaria —inglés o español, respectivamente— dentro de los sistemas escolares que asumen el monolingüismo como norma y parámetro de comparación con las poblaciones bilingües. Nosotros, los profesores, somos los representantes de esas normas y parámetros en el salón de clases.

La investigación de Rosa y Flores está demostrando que el uso de estas etiquetas tiene que ver, la mayoría de las veces, con el perfil racial del hablante que con su desempeño lingüístico. Más aún, para estos autores, la percepción del dominio de una lengua o el ser “bilingüe”, *English language learner* o *heritage speaker*, tiene que ver tanto con el perfil racial del que habla como del que escucha. Es decir que, en general, los maestros tenemos una percepción mediada, no solo por nuestra educación y conocimiento de la lengua, sino también por nuestra propia etnicidad y posición social en relación con la etnicidad y la posición social de las y los estudiantes en nuestras aulas. Esto refleja, sin duda, un desafortunado sesgo cognitivo que debemos trabajar, ya que la discriminación racial trae consecuencias de primer orden para la afectividad, la identidad y el desempeño académico de las NNJ.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, se podría decir que la estructura actual del salón de clases y la dinámica entre profesores y estudiantes propicia la formación de un espacio de “frontera” o de “zona de contacto”: convergen hablantes de diferentes países latinoamericanos, dialectos del español, diferentes prestigios, perfiles raciales y, por lo tanto, se instauran jerarquías de poder.

Tener en cuenta esta posible dinámica no solo es importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Sin bien es cierto que las y los estudiantes latinos se inscriben en las clases de español con un interés por “mejorar” su español y aprender los usos cultos y académicos, en realidad este interés es reflejo de una profunda motivación por contestar importantes interrogantes sobre su identidad etnolingüística: ¿qué significado tiene el español para su identidad como latinos? Dado que la gran mayoría han crecido con mensajes de estigmatización sobre su uso del español o translengua, y han internalizado la ideología de que su forma de hablar no es “buena” o “correcta”, la pregunta no es banal y es de primera importancia para ellos.

En general, las NNJ que crecen en contextos transculturales deben hacer un trabajo de constante negociación cotidiana entre sus dos o más culturas, lenguas, sistemas de valores y expectativas. Por ejemplo, ¿cómo abrazar la identidad estadounidense y mantener el español para no perder la conexión con la familia? ¿Cómo seguir siendo mexicano cuando se necesita hablar inglés para sortear las presiones de la asimilación y tener éxito en la sociedad dominante? ¿Cómo hacerle entender a los tíos y primos en México que si no sé más vocabulario o no sé usar el subjuntivo es porque no hubo oportunidades educativas para aprender a usar esos recursos? (Pavlenko y Blackledge, 2004).

El esfuerzo por responder a estas preguntas y vivir cumpliendo con las demandas sociales, académicas en inglés y en español en lo cotidiano, pone un constante y enorme estrés en la autoestima y la identidad del estudiante: sabe que, cuando habla, no solo se evalúa su desempeño lingüístico, sino que se pone en juego lo que es: “*mexican*”, “gringo”, “pocho.” Las consecuencias afectivas de esta tensión y la estigmatización que conlleva no son pocas: los NNJ viven con sentimientos de duda, vergüenza, frustración, “ni de aquí ni de allá” que merman su autoestima y sentido de identidad.

Lo importante para mí como profesora de español ha sido encontrar una conceptualización de “identidad” que vaya acorde con las vidas en las fronteras y con las prácticas de translengua de las y los estudiantes que llegan a mis clases de español. La idea de que la identidad es la suma de categorías fijas (*e.g.*, nacionalidad, género, monolingüe) es ya muy limitada para describir las identidades de las poblaciones transnacionales, transculturales y translingües y de aquellas que no se identifican con las categorías binarias de género.

Las teorías más contemporáneas sobre la identidad proponen una nueva forma de pensar las identidades, en la que el uso del lenguaje tiene un papel central. Hall y Du Gay consideran que es en el hablar y en la interacción con los otros cuando “actuamos” lo que somos (Hall y du Gay, 1996). Este actuar es subjetivo en relación con los otros; por eso también se habla ya no de identidades sino de “subjetividades”. Las identidades se forman como resultado de procesos simultáneos de identificación y diferenciación

(Ricoeur, 1992), lo que nos permite ser miembros de ciertas colectividades y diferenciarnos de otras. Es a partir del lenguaje compartido que nos identificamos con otros y formamos “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991; Eckert y McConnell-Ginet, 1999).

Al ser bilingües, los NNJ latinos pertenecen a varias comunidades de práctica: sus familias, sus escuelas, su grupo de pares. Saben que en cada una de estas comunidades el uso de una y otra lengua y la translengua es importante. Saben también que unas comunidades valoran sus múltiples formas de hablar, mientras otras las estigmatizan. Es en la interacción con los otros donde se valida o invalida su identidad y pertenencia a la comunidad.

La última lección refiere, pues, a la toma de conciencia de la relación íntima entre lengua e identidad o, mejor dicho, entre las lenguas y las identidades complejas de las y los jóvenes de hoy. Considero que esta lección tiene profundas implicaciones para nuestro trabajo docente: como “autoridades” lingüísticas, tenemos el poder de usar palabras específicas para valorar o desvalorizar el habla de los NNJ, y con ello validar o estigmatizar sus identidades.

REFLEXIONES FINALES

Semestre tras semestre corroboro que las clases de español son un espacio donde no solo se transmite información lingüística: también se confirman o resignifican los mensajes que los y las estudiantes han recibido sobre su habla y sus identidades. Como señala Vélez-Ibáñez, es urgente cambiar nuestras concepciones sobre nociones como “frontera”, “nación”, “lengua” e “identidad” que acentúan las rupturas e invisibilizan los “lugares culturales” comunes y las posibilidades lingüísticas que se dan en los espacios transfronterizos que —física y metafóricamente— habitan una parte importante de los NNJ bilingües que hoy llegan a nuestras escuelas, allá y acá (Vélez-Ibáñez, *op. cit.*).

Muchas veces pensamos que generar un aula inclusiva requiere de un vasto trabajo de rediseño curricular. Buenos materiales didácticos, inclusivos, son sin duda centrales, pero desde mi punto de vista la forma en que interactuamos con los estudiantes es lo más importante. Como lo he desarrollado en estas páginas, es fundamental tomar conciencia de nuestros propios sesgos dentro de esta relación. Necesitamos generar nuevas dinámicas de trabajo, pensamiento crítico y creatividad en el salón de español que resulten en la inclusión y el empoderamiento de las identidades translingües y transculturales de los NNJ latinos, mexicanos, mexicanoamericanos y americomexicanos, afroamericanos, indígena-mexicanos y de otros grupos que ya son parte de las escuelas mexicanas y americanas. Más que nunca hay que trabajar de una manera comprometida y ética con una población que no solo tiene retos lingüísticos, sino que enfrenta enormes desigualdades y futuros inciertos. Propongo las siguientes acciones concretas que podemos tomar en el aquí y el ahora:

Afirmar

Debemos recordar que nuestras palabras pueden ser tanto armas de discriminación y estigmatización como herramientas de motivación y empoderamiento. No podemos olvidar la dimensión moral de la elección de nuestras palabras ni de nuestro quehacer cotidiano (van Langenhove y Harré, 1999; Jensen y Jacobo-Suárez, 2019; Despaigne, 2019).¹⁸ En vez de usar etiquetas que estigmatizan y refieren a las deficiencias lingüísticas (con los prejuicios raciales y sociales que les subyacen), hagamos énfasis en lo que las NNJ bilingües sí hacen. Afirmemos y validemos sus formas de hablar. Expliquemos cómo funcionan los diferentes registros y recursos lingüísticos en los diferentes contextos informales y formales. Explicitemos por qué algunas formas lingüísticas pierden su prestigio y otras lo adquieren.¹⁹ Enseñemos la lectura y escritura como procesos de recuperación (en el caso de la lectura) y de cuidadosa creación (en el caso de la escritura) de significados culturales y sociales con sus diferentes propósitos (Halliday y Matthiessen, 2014; Colombi, 2009).²⁰ Demos acceso a los usos cultos y las normas, pero también enseñemos a cuestionarlas y motivemos a transgredirlas, a crear y a jugar con todos los recursos de todas las lenguas que usen los estudiantes.

Preguntar y dialogar

Dada la diversidad creciente dentro de nuestros salones, pensar en una currícula que incluya cada una de las experiencias de las y los estudiantes quizá no sea realista. Sin embargo, podemos abrir espacios para las voces de las NNJ y para cada una de sus experiencias. Hagámoslos partícipes. Preguntemos cómo se dicen ciertas cosas en sus respectivas lenguas: ¿cómo se dice esto en español de México?, ¿en tu comunidad de los Estados Unidos?, ¿en El Salvador?, ¿en náhuatl, en mazateco? y ¿en inglés? Preguntémosles por sus perspectivas: ¿qué piensas de este cuento que leímos?, ¿qué harías tú en esta situación?, ¿por qué? La lógica de las NNJ es infalible y maravillosa si se les sabe escuchar. ¿Qué información nos dan estas respuestas sobre las culturas y las comunidades de estos estudiantes? ¿Cómo podemos incorporarlas en una conversación crítica sobre relaciones interculturales y sociales? Invitemos a los estudiantes y a sus familias a compartir no solo su folclore y sus tradiciones, sino sus “fondos de conocimiento”, sus luchas y deseos para sus propias comunidades, como han escrito Moll, Neff y González (1992). Abogemos por una educación que, citando a Seltzer y García: “utilice la gama total de las prácticas lingüísticas de los estudiantes bilingües e insistamos en que las escuelas mantengan un contexto multilingüe que reconozca el idioma y las prácticas culturales de estos niños y sus comunidades” (Seltzer y García, 2019: 13).

Posibilitar y transformar

Posibilitemos el inicio de un proceso de descolonización de nuestro propio pensamiento y el de nuestros estudiantes. Generemos conversaciones que lleven al empoderamiento de sus identidades translingües y transculturales. Empecemos, por ejemplo, con la currícula que tenemos y, mientras enseñamos, tomemos nota dónde

podríamos cambiarla para hacerla más inclusiva e interesante. Transformemos las zonas de contacto en espacios —dentro y fuera del aula— donde las NNJ puedan tener acceso a información que les permita conocer y revalorar sus historias, sus experiencias y sus esperanzas. La creación de arte —en todas sus formas: visual, auditivo, en la oralidad y la escritura— da la posibilidad de resignificar las identidades escindidas por la estigmatización, la migración y las separaciones. Incorporemos la poesía y la música: hagamos concursos de poesía en *spanglish* y en *nahualtuñol*. Transformemos las formas de evaluación.

Los retos educativos en México y en Estados Unidos son inmensos. Nuestras aulas seguirán siendo cada vez más diversas allá y acá. Muchos de los NNJ que llegan a nuestras escuelas viven situaciones de vulnerabilidad y ruptura importantes que no podemos pasar por alto. Por esta razón, y como he tratado de demostrar en estas páginas, es fundamental ampliar nuestra formación de lingüistas y profesores de lengua con marcos interdisciplinarios y perspectivas críticas que nos permitan incorporar nociones teóricas acordes a las experiencias de vida e identidades de las NNJ que habitan los espacios transfronterizos y translingüísticos entre México y Estados Unidos.

Al compartir mis propias experiencias de aprendizaje y reflexión he querido mostrar que nuestro quehacer como docentes de español no va a dejar de ser complejo; sin embargo, también he querido transmitir que, si tomamos conciencia de nuestros sesgos cognitivos con relación a las nociones de nacionalidad, frontera, diversidad lingüística, cultural y racial que permean en nuestras instituciones, programas, prácticas docentes e interacciones con nuestros estudiantes, entonces nuestro trabajo puede ser cada vez más creativo, inclusivo y humano.

REFERENCIAS

- Allatson, P. (2004). "A Shadowy Sequence: Chicana Textual / Sexual Reinventions of Sor Juana", *Chasqui*. Revista de Literatura Latinoamericana, vol. 33, núm. 1, 3-27.
- Anuario de Estadísticas de Inmigración del Departamento de Seguridad Nacional (DHS), 2009 a 2017: <<https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2018>>, recuperado el 5 de enero de 2020.
- Aparicio, F. (2003). "Jennifer as Selena: Rethinking Latinidad in Media and Popular Culture", *Latino Studies*, 1, 90-105.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza*, Aunt Lute Books.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge Approaches to Language Contact*, Cambridge University Press.
- Carrasco, D. (2019). "What is Aztlán? Homeland, Quest, Female Place", en F. A. Lomelí, D. A. Segura y E. Benjamin-Labarthe (eds.), *Routledge Handbook of Chicana/o Studies*, Routledge, 13-26.
- Colombi, C. M. (2009). "A Systemic Functional Approach to Teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States", *Linguistics and Education*, 20 (1), 39-49.
- Cook, V. (1992). "Evidence for Multi-competence", *Language Learning*, 42, 557-91.
- Dávila, A. (2012). *Latinos, Inc. The Marketing and Making of a People*, edición actualizada, University of California Press.

- De Genova, N., y Y. Ramos-Zayas (2003). *Latino Crossings: Mexicans, Puerto Ricans, and the Politics of Race and Citizenship*, Routledge.
- Despagne, C. (2019). "The Adaptation Path of Transnational Students in Mexico: Linguistic and Identity Challenges in Mexican Schools", *Latino Studies*, 17 (4), 428-447.
- Despagne, C., y M. Jacobo (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales", *Sinéctica*, 47, 1-17.
- Dumitrescu, D. (2015). "Aspectos pragmáticos y discursivos del español estadounidense", informes del Observatorio, Instituto Cervantes, Faculty of Arts and Sciences, Harvard University.
- Eckert, P., y S. McConnell-Ginet (1999). "New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research", *Language in Society*, 28 (2), 185-201.
- Flores, J. (2000). *From Bomba to Hip-hop*, Columbia University Press.
- Flores, N., y J. Rosa (2015). "Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education", *Harvard Educational Review*, 85 (2), diciembre de 2015, 149-171.
- Fundación BBVA Bancomer (2018). *Anuario de Migración y Remesas México 2018*, Segob, BBVA, consultado el 5 de enero de 2020.
- García, O., y R. Otheguy (2019). "Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>>.
- García, O., y Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*, Palgrave Macmillan.
- Hall, S., y P. du Gay (1996). *Questions of Cultural Identity*, Sage.
- Halliday, M. A. K., y C. Matthiessen (2014). *Introduction to Functional Grammar*, 4ª ed., Routledge.
- Jensen, B., y M. Jacobo-Suárez (2019). "Integrating American-Mexican Students in Mexican Classrooms", *Kappa Delta Pi Record*, 55 (1), 2019, pp. 36-41, <<https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1549439>>.
- Krogstad, J. M., y L. Noe-Bustamante (2019). "7 Acts for National Hispanic Heritage Month", <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/10/14/facts-for-national-hispanic-heritage-month/>>.
- Lara, L. F. (2005). "Para una reconstrucción de la idea de la lengua española. Más allá de las fronteras instituidas", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 3, 2 (6), 171-187, <<https://www.jstor.org/stable/41678119>>, recuperado el 11 de agosto de 2019.
- Leeman, J. (2018). "Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of US Latinxs", en K. Potowski (ed.), *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*, Routledge, 345-358.
- Le Page, R. B., y A. Tabouret-Keller (1985). *Acts of Identity. Creola-based Approaches to Language and Ethnicity*, CUP.
- Lave, J., y E. Wenger (1991). "Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation", Cambridge, CUP, doi: <10.1017/CBO9780511815355>.
- López, M. H., J. M. Krogstad y A. Flores (2018). "Key Facts about Young Latinos, one of the Nation's Fastest-growing Populations", Pew Research Center, disponible en <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/13/key-facts-about-young-latinos/>>.

- Lozano, R. (2018). *An American Language: The History of Spanish in the United States*, University of California Press.
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge.
- May, S., y C. Sleeter (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, Routledge.
- Moll, L., C. Amanti, D. Neff y N. González (1992). "Funds of Knowledge in Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Home and Classrooms", *Theory into Practice*, 31 (1), 132-141, doi: <10.1080/00405849209543534>.
- Moreno-Fernández, F. (2007). *¿Qué español enseñar?*, Editorial Arcos.
- _____ (ed.) (2018). "El español estadounidense a debate", informes del Observatorio / Observatorio Reports: 043-09/2018SP, Instituto Cervantes, FAS, Harvard University.
- Otheguy, R., y N. Stern (2010). "On So-called Spanglish", *International Journal of Bilingualism*, 15 (1), 85-100.
- Otheguy, R., y A. C. Zentella (2012). *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*, Oxford University Press.
- Ortiz, F. (1940/1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar [Tobacco and Sugar: A Cuban Counter Point]*, Biblioteca Ayacucho.
- Parra, M. L. (en prensa). *La enseñanza del español a la juventud latina: un enfoque interdisciplinario*, Editorial Arcos.
- _____ (2016). "Understanding Identity among Spanish Heritage Learners. An Interdisciplinary Endeavor", en D. Pascual (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*, John Benjamins, 177-204, doi: <10.1075/sibil.49>.
- _____ (2014). "Strengthening our Teacher Community: Consolidating a 'Signature Pedagogy' for the Teaching of Spanish as Heritage Language", en P. P. Trifonas y T. Aravossitas (eds.), *Rethinking Heritage Language Education*, CUP, 213-136.
- _____ (2013). "Exploring Individual Differences among Spanish Heritage Learners: Implications for TA Training & Program Development", en C. Sanz y B. Lado (eds.), *Individual Differences, L2 Development and Language Program Administration: From Theory to Application*, Cengage, 150-170.
- Pavlenko, A., y Blackledge, A. (2004). "Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts", en A. Pavlenko y A. Blackledge (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 1-33.
- Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español: Toward a Typology of Code-switching", *Linguistics*, 18 (7-8), 581-618, doi: <10.1515/ling.1980.18.7-8.581>.
- Pratt, M. L. (1991). "Arts of the Contact Zone", *Profession*, 33-40, Modern Language Association, <<https://www.jstor.org/stable/25595469>> recuperado el 12 de julio de 2019.
- Putnam, M., y L. Sánchez (2013). "What's so Incomplete about Incomplete Acquisition?: A Prolegomenon to Modeling Heritage Language Grammars", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (4), 478-508, doi: <<https://doi-org.ezp-prod1.hul.harvard.edu/10.1075/lab.3.4.04put>>.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*, University of Chicago Press.
- Seltzer, K., y O. García (2019). "Mantenimiento del bilingüismo en estudiantes latinos/as de las escuelas de Nueva York. El proyecto CUNY-NYSIEB", informes del Observatorio / Observatorio Reports: 048-02/2019SP.

- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*, Clarendon Press.
- Taylor, P., M. H. López, J. Martínez y G. Velasco (2012). “IV. Language Use among Latinos”, <<https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/iv-language-use-among-latinos/>>.
- Urciuoli, B. (2008). “Whose Spanish? The Tension between Linguistic Correctness & Cultural Identity”, en M. Niño-Murcia y J. Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity. Spanish at the Cross-roads with Other Languages*, Ámsterdam, John Benjamins, 257-278 (Studies in Bilingualism, 37), doi: <10.1075/sibil.37.16urc>.
- van Langenhove, L., y R. Harré (1999). “Introducing Positioning Theory”, en Harré R. y L. van Langenhove (eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell, 14-31.
- Valdés, G. (2015). “Latin@s and the Intergenerational Continuity of Spanish: The Challenges of Curricularizing Language”, *International Multilingual Research Journal*, 9 (4), 253-273.
- Valdés, G., y M. Geoffrion-Vinci (1998). “Chicano Spanish: The Problem of the Underdeveloped Code in Bilingual Repertoires”, *Modern Language Journal*, 82, 473-501.
- Vélez-Ibáñez, C. G. (1996). *Borders Visions*, The University of Arizona Press.
- Zúñiga, V., E. Hamann y J. Sánchez (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*, SEP.
- Zentella, A. C. (1990). “Lexical Leveling in Four New York City Spanish Dialects: Linguistic and Social Factors”, *Hispania*, 73 (4), 1094-1105: doi: <10.2307/344311>.

¹ María Luisa Parra es profesora de lenguas romances y literatura e investigadora en migración y políticas educativas de la Universidad de Harvard. Es pionera en los cursos de español para estudiantes latinos y coordinadora de la iniciativa RLL sobre la enseñanza del español como idioma del patrimonio. Fue coordinadora del Programa de Conexión Hogar-Escuela en el Departamento de Desarrollo Infantil de Elliot-Pearson en la Universidad de Tufts, programa que también desarrolló en la Universidad de Stanford, analizando las diversas formas en que padres y maestros apoyan la adaptación escolar y el éxito académico de niños migrantes.

² Agradezco a Alexandra Aguilar Bellamy por la invitación a participar en este I Coloquio Universitario sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos y a Paola Pedraza por la moderación en el panel “Reproducción de sesgos discriminatorios en la educación”, donde presenté la versión preliminar de este trabajo

³ Guadalupe Valdés, 2015, llama a este proceso de selección dentro de las instituciones escolares “curricularización” de la lengua.

⁴ Véase Parra, 2014; Parra, 2016. Se encuentra en prensa mi libro en español *La enseñanza del español a la juventud latina: un enfoque interdisciplinario*, que será publicado por la Editorial Arcos.

⁵ Sobre el espacio fronterizo se puede consultar el trabajo de C. G. Vélez-Ibáñez, 1996; y G. Anzaldúa, 1987. Sobre la frontera como zona de contacto se puede consultar el trabajo de M. L. Pratt, 1991.

⁶ Aunque la repatriación de los Estados Unidos a México no es un fenómeno, sí lo es su magnitud. Según datos del Anuario de Estadísticas de Inmigración del Departamento de Seguridad Nacional (DHS) de los Estados Unidos, entre 2009 y 2016 se registraron 1.4 millones de retornos voluntarios de mexicanos entre ambos países y 2.2 millones de deportaciones. Y de acuerdo con datos de la Fundación BBVA Bancomer, 62% de los mexicanos que han sido deportados son jóvenes entre 15 y 35 años.

⁷ Imposible mencionar en este espacio la lista completa de trabajos en este campo. Sugiero consultar las investigaciones de Rebeca Barriga Villanueva, Sylvia Schmelkes, Elizabeth Buenabad y María Bertely, por solo mencionar algunas de las autoras más reconocidas.

⁸ Bien se sabe que dicho tránsito ha disminuido de manera significativa desde la crisis económica de 2008 y la instauración de políticas migratorias de la administración Obama y Trump. Para un recorrido histórico de la construcción del espacio cultural en la frontera de México con Estados Unidos se puede revisar el trabajo de C. G. Vélez-Ibáñez, *op. cit.*

⁹ Hoy en día no es difícil enterarse de las tremendas asimetrías y desigualdades de todo tipo en la frontera México-Estados Unidos: desde la crisis de los niños migrantes, la pobreza en que vive el 30% de niños latinos —aproximadamente 5.4 millones—, el alto porcentaje de familias de origen latino que viven por debajo de la línea de pobreza (35%), hasta los actos de odio como el tiroteo en El Paso, Texas (3 de agosto 3 de 2019) en el que un extremista blanco manejó expresamente kilómetros para ir a matar mexicanos.

¹⁰ Ortiz también habla de la transculturación fallida en la que los poderes dominantes, coloniales, subyugan las identidades de los otros y estos no pueden recuperar el sentido de identidad propia. Esto es lo que habría que combatir. Para mayor información, se puede consultar el trabajo de K. Seltzer y O. García, *op. cit.*

¹¹ Por ejemplo, los activistas mexicoamericanos de los años sesenta retomaron los mitos y los simbolismos mesoamericanos de lugar de creación como símbolo de resistencia cultural. El ejemplo más claro es la proclamación del Plan Espiritual de Aztlán por Rodolfo Corky González. Se sugiere consultar D. Carrasco, 2019, para una revisión del uso de la noción de Aztlán en el movimiento chicano y en la actualidad. Anzaldúa también usa la noción de Nepantla como central para su concepción de la frontera. Sor Juana Inés de la Cruz y Frida Kahlo son figuras que también han sido retomadas por las escritoras chicanas en su poesía y arte de resistencia. Véase, por ejemplo, P. Allatson, 2004.

¹² Para una revisión extensa de la historia del español en los Estados Unidos se sugiere consultar el trabajo de R. Lozano, 2018.

¹³ La convivencia de estos dialectos es tan intensa hoy en día que algunos expertos como L. F. Lara, 2005 y Moreno-Fernández, 2007, hablan de la posibilidad de la formación de un futuro koiné entre las diferentes variedades del español.

¹⁴ Entre los autores que han explorado estos fenómenos se encuentran: D. Dumitrescu, 2015; R. Otheguy y A. C. Zentella, 2012; R. Otheguy y N. Stern, 2010; C. Silva-Corvalán, 1994; S. Poplack, 1980; por solo mencionar algunos estudios que se consideran clásicos.

¹⁵ Sobre los hablantes multicompetentes, véase el trabajo de V. Cook, 1992; sobre los recursos lingüísticos se pueden consultar los trabajos de J. Blommaert, 2010; S. May y C. Sleeter, *op. cit.*; y O. García y L. Wei, *op. cit.*

¹⁶ De manera similar, la profesora puertorriqueña Ana Celia Zentella, 1990, en su estudio de estas comunidades en el Bronx (Nueva York) identifica los siguientes dialectos: español puertorriqueño estándar y no estándar; inglés puertorriqueño; inglés afroamericano (AAVE); inglés hispanizado; inglés estándar de Nueva York.

¹⁷ El término *heritage speaker* / “hablante de herencia” no está libre de controversia. Aunque algunos hemos interpretado el término “herencia” como algo valioso que hay que conservar, en este caso la lengua española, se podría decir que todos los hispanohablantes somos hablantes de “herencia” (hemos heredado esta lengua de nuestras familias y culturas). Sin embargo, desde la lingüística (generativa) el término se ha usado para describir un sistema de lengua que se considera “incompleto” o en “atrición”, por comparación a aquellos de los hablantes monolingües. Véase M. Putnam y L. Sánchez, 2013.

¹⁸ Los trabajos de Mónica Jacobo y Colette Despagne han introducido la *teoría del posicionamiento* a la investigación de los jóvenes retornados/migrantes de origen mexicano de Estados Unidos a México. Dicha teoría propone que el posicionamiento que hacemos de los otros y de nosotros mismos no es una abstracción, sino que se da en interacciones concretas, generalmente a través de las palabras y el discurso. Por su pertinencia yo la he retomado en mis reflexiones sobre mi trabajo en el aula de español.

¹⁹ Parte de la franca queja de muchos de los profesores de español en los Estados Unidos es el uso de palabras estigmatizadas como “haiga”, “viera” (visto), “nadien”, “fuistes” entre la juventud latina.

²⁰ Sigo la propuesta de la lingüística funcional de M. A. K. Halliday y C. Matthiessen, 2014. Fueron los trabajos de la profesora Cecilia Colombi (UC Davis) los que introdujeron esta perspectiva a la enseñanza del español a hablantes bilingües, en contraste con la propuesta normativa.

XVI. Presencia de sesgos cognitivos en la educación en México

Sylvia Schmelkes¹

México es el país con el mayor número de personas indígenas de América. En 2020 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que en México había 7.4 millones de hablantes de alguna lengua indígena, aproximadamente 12 millones de personas señalaron habitar en hogares indígenas y 45.6 millones se autoadscriben como indígenas (INEGI, 2020). Esta última cifra reporta un crecimiento notable desde su anterior medición en 2010, cuando 15 millones de personas declararon ser indígenas. Esto significa que en 2020 dos de cada cinco mexicanos se identifica como indígena (Tabla 1).

Tabla 1. Población indígena, hablante de lengua indígena, monolingüe, autoadscrita indígena y autoadscrita afrodescendiente, 2020.

	TOTAL HABITANTES	% DE ACUERDO A POBLACIÓN GENERAL
Población total	126,014,024	
Indígena CDI	11,735,765	9.3
Indígena Autoadscrita	45,617,077	36.2
HLI	7,364,645	6.1
HLI Monolingüe	865,972	5.4
Afrodescendiente autoadscrita	2,483,875	2.1

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo 2020 (INEGI, 2020).

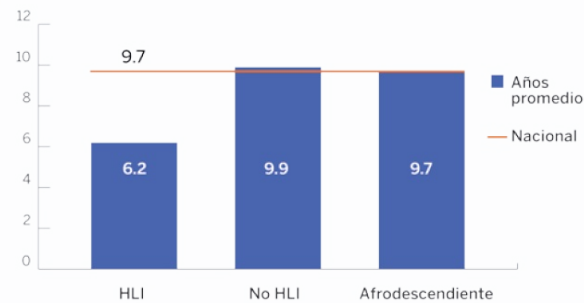
México se encuentra entre los países cultural y lingüísticamente más diversos de América, pues, según el catálogo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas publicado en 2009, existen 68 agrupaciones etnolingüísticas que agrupan 364 variantes. Lamentablemente, la sociedad mexicana aún desconoce la riqueza que representa esta diversidad y, por el contrario, a lo largo de su historia ha hecho lo posible por ocultar su existencia, discriminando y marginado a los pueblos indígenas de las oportunidades del desarrollo nacional.

LA EDUCACIÓN Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La discriminación histórica que han sufrido los pueblos indígenas se puede observar, entre otros muchos indicadores, en la limitación al derecho a la educación. La figura 1a muestra las diferencias en escolaridad de la población de 15 años y más, por pertenencia o no a un pueblo indígena. Como puede verse, el promedio de escolaridad de la población en ese rango de edad que no habla una lengua indígena es de 9.7 años; en cambio, la de los hablantes de lengua indígena es de apenas 6.2 años. Esta diferencia en escolaridad promedio entre los hablantes de lengua indígena respecto a la población

total es abismal, lo que refleja la discriminación histórica de estos grupos poblacionales.

Figura 1a. Promedio de años de escolaridad de la población de 15 años y más, 2020.



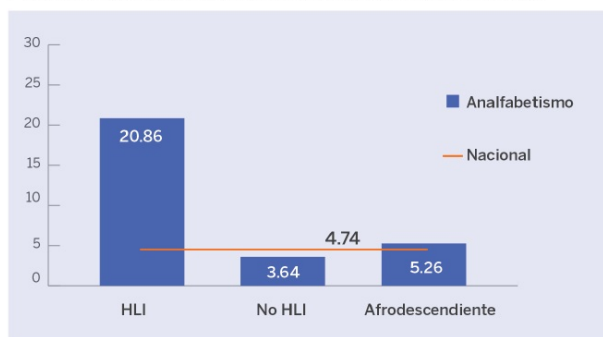
Fuente: Elaboración propia con base en el Censo 2020 (INEGI, 2020).

Si consideramos que México se ha tardado una década en elevar un grado la escolaridad promedio de su población, la diferencia en años de la población indígena respecto del promedio nacional es de casi tres décadas. En el caso de la alfabetización, que se muestra en la figura 1b, la situación es aún más dramática, pues la población hablante de lengua indígena tiene una tasa de analfabetismo de 21%, 5.7 veces más que la población no indígena. Estos indicadores sintetizan bien la desigualdad de las políticas y los recursos públicos que pueden estar reflejando sesgos cognitivos históricos hacia la población indígena de nuestro país por parte de diversos actores y normatividades institucionales en el sector educativo.

El sistema educativo mexicano estipula que los indígenas en edad de cursar la educación preescolar (3 a 5 años) y la primaria (6 a 11 años) deben acceder a una escuela del subsistema intercultural bilingüe. Este sistema opera en 24 estados donde existe población indígena, además del estado de Baja California, entidad que cuenta con muy pocas personas indígenas nativas, pero recibe una importante migración de población indígena de otras entidades.

En teoría, las escuelas destinadas a atender a la población indígena son bilingües y reconocen la cultura originaria de los alumnos a los que atienden. Sin embargo, existen diversos problemas que aquí expongo. En primer lugar, no todos los niños y adolescentes indígenas asisten a una escuela intercultural y bilingüe. Se estima que alrededor de 40% de las personas indígenas habitan actualmente en zonas urbanas, localidades que cuentan con más de 2 500 habitantes, donde no siempre opera el subsistema indígena. En segundo lugar, a pesar de que en todas las entidades federativas del país hay indígenas, el sistema bilingüe solo opera en 24 de ellas; en un número importante de comunidades indígenas opera el sistema educativo general, no el intercultural bilingüe. Esto es de notarse en el estado de Yucatán, donde, según el Censo de Población y Vivienda 2020, 42% de su población total—alrededor de 940 mil personas— es de origen indígena; no obstante, pocas primarias pertenecen al subsistema bilingüe.

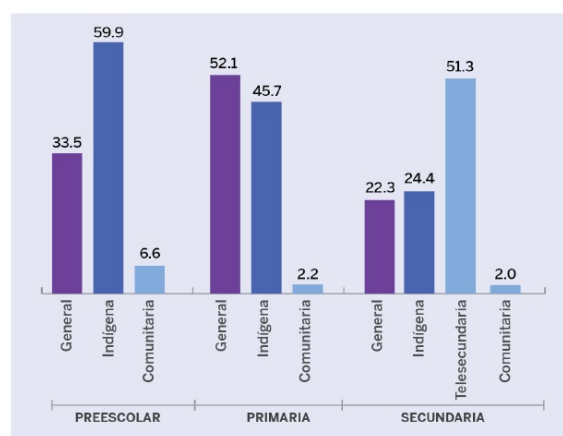
Figura 1b. Porcentaje de población de 15 años y más, analfabeta.



Fuente: Elaboración propia con base en el Censo 2020 (INEGI, 2020).

La figura 2 muestra el porcentaje de escuelas preescolares y primarias —tanto generales como indígenas— en los municipios que cuentan con más de 70% de población indígena. Como puede observarse, si bien los planteles preescolares indígenas constituyen el mayor porcentaje de escuelas en estos municipios —seis de cada diez— las primarias indígenas representan apenas 46% del total de escuelas.

Figura 2. Distribución porcentual de la matrícula por tipo de servicio según nivel educativo en municipios con 70% y más de población indígena, 2016-2017.



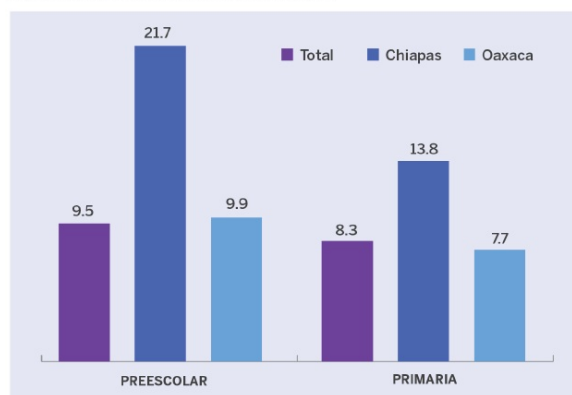
Fuente: Fuente: Adaptado de Robles y Pérez (2018). INEE-UNICEF. Cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017) (SEP-DGPPyEE); Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades (INEGI, 2016), y Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena en México (CDI, 2016).

Como se muestra en la figura 3, incluso cuando los niños asisten a una escuela indígena no hay garantía de que tengan un docente que hable su lengua: 9.5% de los planteles interculturales y bilingües a nivel preescolar —donde se atiende a los niños cuando son monolingües en su lengua— no cuenta con un solo maestro que hable la lengua nativa. Esta misma situación se presenta en 8.3% de las primarias interculturales bilingües. En algunas entidades, curiosamente las que cuentan con mayor proporción de población indígena en el país, el porcentaje de escuelas sin maestros hablantes de la lengua indígena local, es considerablemente mayor que este promedio.

Por otro lado, el fenómeno de desubicación lingüística afecta a aproximadamente 40% de los maestros: maestros “indígenas” que hablan solo español —fenómeno muy

común sobre todo en algunas entidades como Chihuahua—o bien una lengua indígena, pero diferente a la de la comunidad en la que trabajan.

Figura 3. Porcentaje de escuelas indígenas con docentes que no hablan ninguna lengua materna de la comunidad.



Fuente: Adaptado de Robles, H.V. & Pérez, M. G coord. (2018). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente. Ciudad de México: INEE-UNICEF. Cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017) (SEP-DGPPyEE)

Estos datos ocultan una realidad adicional, que se encuentra documentada en estudios etnográficos de escuelas indígenas: una parte importante de los maestros hablantes de lengua indígena no enseñan a los niños en su lengua, sino en español. El programa de estudios de estas escuelas destina entre tres y cinco horas a la semana, dependiendo si se trata de una escuela de tiempo completo o no, al aprendizaje de su propia lengua. Pero muchas veces los maestros no están convencidos de que sus alumnos deban aprender su lengua indígena en la escuela. Otro factor relevante que es necesario reconocer es que los maestros indígenas no necesariamente conocen la lectoescritura en su lengua porque nunca les fue enseñada durante su formación escolar ni como docentes. De modo que, si bien pueden hablar su lengua porque la aprendieron en casa, muchas veces no saben escribirla. Por ello, una gran mayoría de los docentes no pueden enseñar a sus alumnos a escribir su propia lengua.

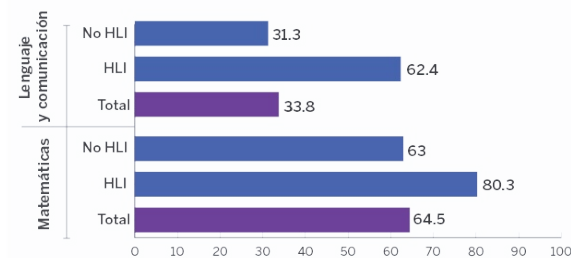
Cabe añadir a la problemática antes expuesta el hecho de que en nuestro sistema educativo, la educación supuestamente intercultural y bilingüe se termina con la primaria. El subsistema ya no existe a partir de la educación secundaria, y en los municipios altamente indígenas, como en todos los demás, las escuelas secundarias se conducen totalmente en castellano. Cuando los niños y las niñas monolingües llegan a la escuela, durante el preescolar y la primaria se enfrentan a la enseñanza en una lengua que no entienden y en la que tienen que alfabetizarse; al pasar a secundaria —parte de la educación básica obligatoria desde 1993— se enfrentan a un lenguaje mucho más conceptual y académico que les plantea serias dificultades, lo que se refleja en un alto porcentaje de deserción educativa de adolescentes indígenas.

Las repercusiones negativas en el rendimiento escolar de los alumnos que se enfrentan a la enseñanza en una lengua que desconocen, o bien que aprenden a leer y a escribir en una lengua que no es la suya, son mucho mayores que en los niños que no padecen lo mismo en su proceso de aprendizaje (Cummins, 1979; Hamel, 1983). Esto

explica, en parte, por qué quienes hablan una lengua indígena tienen rendimientos inferiores en las pruebas estandarizadas de secundaria que miden el cumplimiento de los objetivos curriculares de lenguaje y comunicación (español), así como de matemáticas.

Como puede observarse en la figura 4, 80% de los hablantes de lengua indígena en secundaria están por debajo del nivel básico en matemáticas, comparado con 63% de los no hablantes. Asimismo, 62.4% de los hablantes se encuentran por debajo del nivel básico en lenguaje y comunicación, lo que casi duplica el porcentaje de los no hablantes, que es de 31.3%. Si el propósito de la escolarización es el aprendizaje, observar niveles tan precarios entre las poblaciones hablantes de lengua indígena es un claro indicador de que existen sesgos cognitivos discriminatorios presentes contra los pueblos indígenas en el ámbito de la educación en nuestro país.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria que obtienen un logro educativo I (insuficiente) en las pruebas de PLANEA-ELSEN por condición de hablante de lengua indígena (2017).



Fuente: Adaptado de Robles, H.V. & Pérez, M. G coord. (2018). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente. Ciudad de México: INEE-UNICEF. Cálculos con base en los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) para los alumnos de 3° de secundaria (bases de datos) (INEE, 2017).

LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS PROPORCIONADOS

La Constitución, así como los diversos instrumentos normativos en el país, contemplan la igualdad de todas las personas ciudadanas mexicanas, y por ello, se espera que las poblaciones indígenas estén en la misma igualdad de derechos para recibir los diversos servicios que otorga el Estado. Sin embargo, los indicadores educativos parecen mostrar que a las diversas instituciones y actores del Estado mexicano no les interesa que las poblaciones indígenas alcancen buenos resultados educativos. Esto se muestra claramente en la asignación de recursos de baja calidad y presupuestos proporcionalmente inferiores a los destinados a poblaciones con niveles de marginación similares, pero no indígenas. Ello también explica las diferencias en el aprendizaje entre la población indígena y la no indígena. No es porque sean indígenas por lo que obtienen menores resultados —aunque quizá el fenómeno de normalización de los sesgos cognitivos discriminatorios es lo que quisiera hacernos creer—, sino porque se les dota de recursos de menor calidad cuando requerirían mayores y mejores recursos por su situación de pobreza, obstaculizando así su posibilidad de éxito. La

tabla 2 es elocuente en este sentido, pues nos muestra las diferencias en la dotación de recursos de infraestructura y equipamiento entre escuelas indígenas y no indígenas.

Las escuelas multigrado operan en comunidades rurales pequeñas, y las escuelas indígenas como las no indígenas, se parecen mucho entre sí. Sin embargo, los datos de la *Evaluación de las Condiciones de Enseñanza y Aprendizaje* llevada a cabo en campo por el INEE en 2015 con una muestra representativa de los diferentes tipos de escuela en el país, muestran que las escuelas en las comunidades pequeñas indígenas están peor dotadas de recursos que las pequeñas no indígenas: sólo 22% de las primarias indígenas multigrado cuentan con biblioteca escolar, porcentaje que asciende al 35% para las primarias generales multigrado; ambos porcentajes se encuentran por debajo del promedio nacional, que es de 43%. Algo similar sucede con los otros indicadores que aparecen en la tabla, como: contar con una oficina para la dirección, aula de medios, salón de usos múltiples, espacio de trabajo para maestros especializados (USAER) y para alumnos con alguna discapacidad, así como sala de maestros.

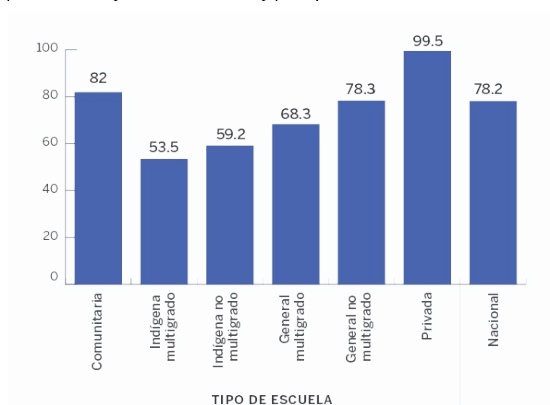
Tabla 2. Porcentaje de escuelas que disponen de espacios adicionales a las aulas para actividades académicas y administrativas. Nacional y por tipo de escuela.

ESPACIOS FÍSICOS	NACIONAL	TIPO DE ESCUELA				
		Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Oficina de la dirección*	58.2	6.6	38.2	19.2	78.8	99.6
Biblioteca escolar*	43.3	22.1	16.8	34.8	46.4	73
Aula de medios*	24.9	2.9	11.4	6.5	30.9	63.7
Salón de usos múltiples*	16.7	10.4	5.6	9.1	13.7	60
Espacio para el trabajo de usaer*	14.4	0.3	0.9	1.2	26	5.8
Sala de maestros*	9.3	0	0.9	0.4	7.2	53.1

Fuente: Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014 (INEE, 2016b).

*Cada porcentaje es independiente; por tanto, la suma no da 100%.

Figura 5. Porcentaje de docentes de 4°, 5° y 6° grado que reportan que todos los estudiantes tienen mobiliario en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir. Nacional y por tipo de escuela.

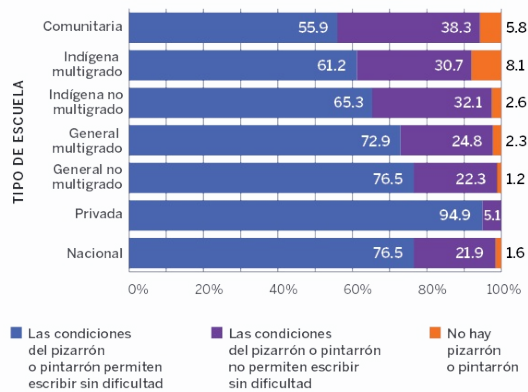


Fuente: Recuperado de Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014 (INEE, 2016b).

Asimismo, la figura 5 muestra la percepción de los docentes de los diferentes tipos de escuela sobre las condiciones de la infraestructura con que sus alumnos cuentan para aprender (INEE, 2015). Como se observa en esta figura, las escuelas primarias indígenas, tanto las multigrado como las no multigrado, se encuentran en el porcentaje más bajo con respecto a otras escuelas primarias en el país en algo tan básico como contar con un escritorio y una silla para escribir. Las escuelas indígenas se encuentran incluso por debajo de las escuelas multigrado generales. La figura 6 muestra datos muy similares con respecto a la existencia y el estado del pizarrón o pintarrón, elemento indispensable para la enseñanza.

Son pocos los insumos especialmente diseñados para las escuelas indígenas. Uno de ellos es el libro de texto en lengua indígena, que es una medida de acción afirmativa orientada a facilitar la educación bilingüe. Pero, como puede verse en la figura 7, solo 30% de las escuelas indígenas no multigrado y 26% de las multigrado cuentan con libros que sí corresponden con la lengua y la variante de la comunidad. Una de cada tres escuelas no cuenta con este insumo fundamental para el bilingüismo o cuentan con un libro en la lengua equivocada.

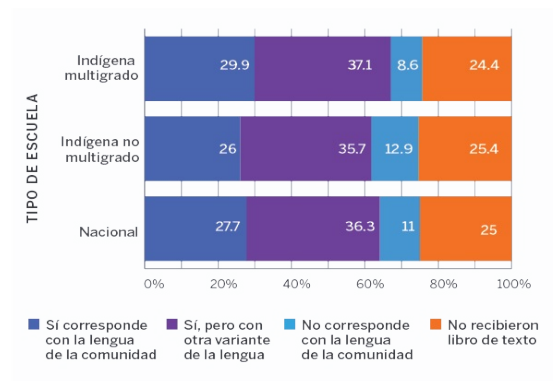
Figura 6. Porcentaje de docentes de 4º, 5º y 6º grado que reportaron las condiciones en que se encuentra el pizarrón o pintarrón que utilizan para escribir. Nacional y por tipo de escuela.



Fuente: Recuperado de Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. eccA 2014 (INEE, 2016e).

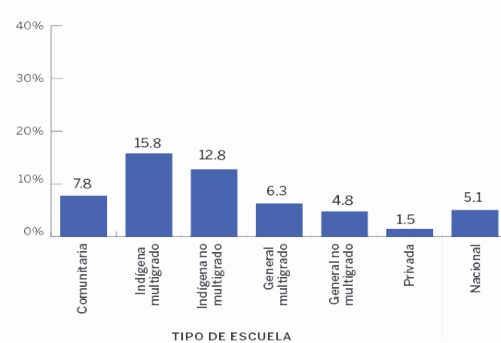
La última gráfica que presento se refiere a la persistencia de castigar a niños y niñas indígenas por utilizar su lengua indígena en la escuela. Sorprende el resultado, ya que, aunque el porcentaje no es muy alto, es en las escuelas indígenas donde el fenómeno se reporta con mayor frecuencia: 15% de niños y niñas de escuelas indígenas no multigrado y 13% de escuelas indígenas multigrado han sido castigados por utilizar su lengua en escuelas que por definición son bilingües. Como se puede observar en la figura 8, este fenómeno discriminatorio se presenta en todos los tipos de escuela, y a nivel nacional, en promedio el 5% de los niños y niñas afirman haber sido discriminados por esta razón. El sesgo cognitivo que está detrás de este dato es evidente; que se presente en mayor proporción en escuelas indígenas es alarmante.

Figura 7. Porcentaje de docentes de 4º, 5º y 6º grado que reportaron si los estudiantes recibieron el libro de texto de la asignatura de lengua indígena y que corresponde con la lengua de la comunidad. Nacional y tipo de escuela.



Fuente: Recuperado de Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014 (INEE, 2016a).

Figura 8. Porcentaje de estudiantes que reportó haber sido regañado o castigado por hablar alguna lengua indígena en su escuela. Nacional y por tipo de escuela.



Fuente: Recuperado de ECEA: Primeros resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria. INEE (2015).

EL SESGO COGNITIVO EN EDUCACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En México hay una rica tradición de investigación etnográfica respecto de los pueblos indígenas. La etnografía ha sido también aplicada a la escuela y a la educación que reciben estos pueblos. En estos estudios encontramos evidencias claras de la presencia de sesgos cognitivos discriminatorios. Lo primero que se constata y confirma con estudios cualitativos es que, aunque las escuelas indígenas sean bilingües y que sus alumnos terminen la educación primaria, los niños no logran un manejo óptimo de ninguna de las dos lenguas porque no se aplica una metodología bilingüe ni existe un método para enseñar la lengua indígena ni el español como primera o segunda lengua.

Esto tiene como consecuencia que los niños, las niñas y los adolescentes (NNA) indígenas no aprenden bien ninguna de las dos lenguas y pasan a la secundaria sin un dominio adecuado del español. Por otro lado, en las comunidades indígenas se está perdiendo la lengua indígena: si bien la hablan los abuelos y la entienden los papás, los hijos ya no la hablan y no pueden comunicarse con sus familiares. La escuela no está cumpliendo la función de enseñar, recuperar y revitalizar las lenguas originarias, ni

como primera ni como segunda lengua. Por estas razones a los indígenas les lleva alfabetizarse en español en promedio cuatro años, cuando un niño no indígena logra hacerlo en un año o máximo dos. No se apoya el aprendizaje de los niños monolingües porque los docentes no han sido formados para impartir una educación bilingüe e intercultural.

El Estado mexicano decidió destinar a los NNA indígenas maestros que no estaban formados para cumplir con todos los retos que implica nivelar las desigualdades estructurales de una población nativa obligada a apropiarse de una nueva lengua. Esto ha sido así desde que la educación indígena era atendida mediante promotores bilingües del Instituto Nacional Indigenista, el cual entró en funcionamiento en 1948, y también después de 1968, con la Dirección General de Educación Indígena a cargo de la Secretaría de Educación Pública (García, 2004). La razón era válida: no existían maestros formados que hablaran lenguas indígenas; en ese momento se decidió privilegiar la comunicación con los alumnos sobre la formación profesional. Sin embargo, muy pronto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, del que durante mucho tiempo dependió la asignación de plazas magisteriales, decidió no tomar en cuenta la lengua que hablaban los maestros para asignarlos a una comunidad, buscando mermar el margen de maniobra que estos maestros pudieran ejercer en sus comunidades.

Por ello, en muchas comunidades los “maestros” indígenas no eran maestros y no necesariamente hablaban la lengua de sus alumnos. En un primer momento eran jóvenes reclutados al terminar la secundaria, y a partir de 1995, aproximadamente, con bachillerato concluido. El mensaje que se mandaba con estas decisiones era que al Estado mexicano no le importaba la buena educación de los niños y las niñas indígenas. Esta situación ha comenzado a cambiar recientemente, gracias a la reforma educativa de 2013, que exige contar con la licenciatura en educación para aspirar a ser maestro indígena, así como aplicar un examen de dominio oral y escrito de la lengua indígena. Anteriormente las listas de prelación para la asignación de plazas se hacían por lengua y variante; a la fecha en que se escribe este artículo todavía no se sabe cómo afrontará esta situación la nueva reforma educativa iniciada por la administración del presidente López Obrador.

Estudios etnográficos sobre lo que sucede en las aulas de las escuelas indígenas nos señalan que los docentes tienden a reproducir la manera en que ellos fueron formados: hacen a sus alumnos copiar, les dictan, privilegian la memoria, no desarrollan las habilidades superiores de pensamiento y no les enseñan a investigar por su cuenta. Muchos niños aprenden a leer y a escribir en una lengua que no entienden, por lo que toman dictado, e incluso leen en voz alta, sin entender lo que están leyendo y escribiendo.

La “mestizofilia”, término acuñado por Stern (2000), es propia de la idiosincrasia del mexicano. Ser mestizo se proclama como el ideal del mexicano. Como es sabido, históricamente en México se dio un amplio mestizaje, lo que hace difícil observar las diferencias fenotípicas entre el indígena y el mestizo y, por lo tanto, ser mestizo es una decisión cultural que cada quien puede tomar. Desde Vasconcelos, primer secretario de

Educación Pública de la época posrevolucionaria, quien abrazó esta forma de pensar y construyó su idea nacionalista de la “raza cósmica” como el ideal del mexicano, la escuela en zonas indígenas tuvo el propósito de facilitar y promover esta decisión individual de hacerse mestizo (Vasconcelos, 1925).

Lo que aprenden en la escuela NNA indígenas es la cultura hegemónica occidental. No se toma en cuenta su oralidad, a pesar de que se trata de pueblos fundamentalmente orales; no se toma en cuenta su conocimiento matemático, que en toda Mesoamérica es de base 20, porque se construye a partir de los dedos que tiene el cuerpo humano y que les permiten contar. Aunque esto empieza a cambiar poco a poco, muchos maestros todavía piensan que su función es “curar” a sus alumnos de las deficiencias de su lengua y su cultura, a través de la castellanización y el mestizaje, propósito original de Vasconcelos. Sin duda, el proyecto castellanizador de principios del siglo XX, desde la perspectiva asimilacionista, ha sido uno de los proyectos educativos más exitosos de nuestro país para promover la pérdida y poner en riesgo de extinción muchas lenguas indígenas de México. Lo anterior describe claramente lo que ocurre de forma cotidiana en localidades indígenas que cuentan con una escuela intercultural bilingüe, las cuales han perdido el propósito de enseñar la lengua indígena y la cultura.

Como se comentó anteriormente, un alto porcentaje de indígenas no vive en sus comunidades de origen, ya que han migrado por diversas causas; entre la principal de las cuales está la búsqueda de actividades remuneradas. Esto explica que se hayan multiplicado las realidades multiculturales en todas las regiones del país y, por lo tanto, también en las escuelas de las ciudades y de los campos agrícolas. Diversos estudios etnográficos han documentado que, en el proceso de integración, NNA indígenas enfrentan experiencias muy dolorosas de segregación y discriminación, falta de comprensión de las diferencias lingüísticas y culturales, así como desconocimiento de las diferentes formas de aprender (Barriga, 2018). El maltrato de maestros y compañeros hace que en muchos casos estos alumnos dejen la escuela y pasen a formar parte de las estadísticas nacionales de deserción escolar.

Los modelos educativos diseñados para NNA indígenas hasta ahora han tenido dificultad para integrar las diferentes formas de aprender que son culturalmente propias de los indígenas, que responden a su forma de vida y a sus tradiciones. Por ejemplo, en la lengua tzeltal no existe una palabra para “maestro”; el término más cercano es *nopteswanej*, que significa “el que acerca el conocimiento” (Maurer, 2011). Los niños y las niñas aprenden observando, imitando, haciendo y gradualmente van asumiendo responsabilidades mayores (Rogoff, 1993). Desde 1977, Trueba realizó investigaciones con niños hispanos que estudiaban en los Estados Unidos y observó que los maestros castigaban a los niños al verlos trabajar juntos, incluso al contestar exámenes, por considerar que copiaban. Entre las conclusiones de este autor resalta que entre niños latinos de origen indígena el aprendizaje se logra colaborando, a diferencia de los niños norteamericanos, entre quienes el aprendizaje se individualiza y se fomenta la competencia.

Otras investigaciones también han destacado que en la cosmovisión indígena se presentan formas distintas de clasificar, que, al no ser entendidas por los maestros, son

rechazadas. Por ejemplo, es imposible considerar que la tierra no está viva cuando es nuestra madre, de donde nace la vida y adonde se vuelve al morir. Algo similar sucede con el agua, que da la vida misma (Felts y Reese, 2014). Estas formas de clasificar no son respetadas y, por lo tanto, no se da el diálogo epistemológico que podría enriquecer el aprendizaje de las escuelas formales no indígenas.

CONCLUSIÓN

La riqueza de la diversidad de saberes en el ámbito educativo indígena tiene gran relevancia, pero hasta ahora el sistema educativo se ha abocado a deslegitimarla y desestructurarla para imponer la visión de una cultura hegemónica occidental. El sistema educativo mexicano no ha emprendido un proceso de revisión y evaluación de los sesgos cognitivos dentro del sistema educativo y por ello se sigue asociando, de manera natural, lo indígena con la pobreza y nunca con la riqueza.

Hoy existen nuevas voces desde las comunidades indígenas que demandan al sistema educativo reconocer y valorar la riqueza filosófica, epistemológica, de cosmovisiones; las formas de entender la democracia (como la búsqueda de consensos), de aplicar la justicia (como justicia restaurativa) y de cuidar la naturaleza (el ser humano es una parte de ella, no quien la domina). Históricamente no se ha querido reconocer esta riqueza porque la sociedad mexicana consideraba que era importante homogeneizar a la población. En este sentido, se puede afirmar que la heterofobia ha caracterizado nuestro proceso de construcción nacional.

El sistema social ha justificado, a través de diferentes mecanismos, discursos y políticas, que los “indios” sean tratados pobremente, brindándoles servicios básicos de mala calidad. La escuela, así como los servicios públicos, operan claramente de forma más deficiente en zonas indígenas que en otras poblaciones del país en condiciones de pobreza similares. Ejemplo de ello es que los maestros faltan más y dedican menos horas a actividades de instrucción en las escuelas indígenas (Ezpeleta y Weiss, 2001; Schmelkes *et al.*, 1997). Parece que el mensaje que se desea transmitir es que de todos modos lo que se les ofrece no les servirá de mucho.

Esta discriminación es cotidiana e impacta mayormente a la población más vulnerable. Por ejemplo, en el sector de los jornaleros agrícolas migrantes hay 350 mil niños en edad escolar, la mayoría de ellos indígenas. Los programas educativos que se diseñaron para atenderlos desde la SEP —el Pronim— y el Conafe —el MEIPIM— no son adecuados para sus circunstancias y entre ambos solo logran atender a 15% de esta población. Los NNA indígenas que viven en zonas urbanas sufren una fuerte discriminación. En muchas ocasiones los maestros suelen enviarlos con terapeutas y maestros especializados que atienden diversas discapacidades, al grado de que en las UDEI y las USAER (unidades de atención especializada a niños con discapacidad en escuelas regulares) están capacitando a algunos docentes para atender a niños indígenas, debido a la creciente cantidad de niños remitidos.

En la Ciudad de México los niños indígenas son canalizados al programa “11-14”, diseñado para niños que no terminan la primaria al llegar a la edad límite de 14 años, a

pesar de no cumplir con los criterios para participar en él. Aunque muchos maestros consideran que son incluyentes, la inclusión significa para ellos “que ya no se les note que son indígenas” (Barajas, 2014). La inclusión así entendida, como asimilación, es todo lo contrario a la interculturalidad, pues esta implica reconocer al otro por lo que es y le permite crecer desde lo que es. La inclusión se está entendiendo, otra vez, como la invitación a tomar la decisión de “hacerse mestizo”.

A lo largo de este documento he buscado plantear algo que considero muy grave, sobre todo si consideramos que somos un país que en el artículo segundo de la Constitución nos definimos como pluricultural: el sistema educativo ha fallado en promover y hacernos conocer y comprender nuestra diversidad. El primer paso para realmente llegar a ser un país intercultural es conocer que somos diversos, a fin de que podamos reconocer nuestra riqueza y la apreciemos.

Para combatir el sesgo cognitivo incrustado en nuestras estructuras institucionales, en nuestras actitudes y forma de ver el mundo, México requiere una educación cultural y lingüísticamente pertinente para nuestra población indígena y una educación intercultural para toda la población (Canales *et al.*, 2018).

REFERENCIAS

- Barajas Hernández, L. M. (2014). *La inclusión de niños indígenas en la práctica pedagógica de cuatro maestros de escuelas públicas en el Distrito Federal. Estudio de casos*, tesis para optar por el grado de maestría en investigación y desarrollo de la educación, Universidad Iberoamericana.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés: políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*, 1ª ed., México, SEP.
- Canales Martínez, A. *et al.* (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional*, México, SEP, 2018. Disponible en <https://eib.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2018/11/versiocc81n-final20nov.pdf>. Consultada el 30 de diciembre de 2019.
- CDI (2016). Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena en México.
- Cummins, J. (1979). “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”, *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- _____ (1983). “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Ezpeleta, J., y E. Weiss (2001). “Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 1-4, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001111>
- Feltes, J. M., y L. Reese (2014). “La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas”, *Sinéctica*, 43, 1-18.
- García Segura, S. (2004). “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad p’urhepecha, Michoacán, México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 61-81.
- Hamel, R. E. (1983). “El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües del Valle del Mezquital”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, número especial, julio, 37-104.

- INEE (2015). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria. ¿Cómo son nuestras escuelas?*, INEE, 2015.
- _____ (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias ECEA 2014*, INEE, 2016. Recuperado de <www.inee.edu.mx>.
- INEE y UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, 1ª ed., México, INEE/UNICEF, recuperado de <http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Qro/>.
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015.
- INEGI (2016). Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*, 1ª ed., Inali, recuperado de <www.inali.gob.mx>.
- Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, 1ª ed., CIESAS.
- Maurer Ávalos, E. (2011). “¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas!”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41 (3), 65-71.
- Robles, H.V. & Pérez, M. G coord. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. INEE-UNICEF.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, 1ª ed., Buenos Aires, Paidós.
- Schmelkes, S., C. Noriega, F. Martínez y S. Lavín (1997). *La calidad de la educación primaria en México. Un estudio de caso*, FCE.
- SEP-DGPPYEE (2017). Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017).
- Stern, A. (2000). “Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 21 (81), 58-91.
- Trueba, H. T. (1977). “Dilema en la socialización de niños mexicanos: ¿para la cooperación o para la competencia?, ¿compartir o copiar?”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XV (4), 69-84.
- Vasconcelos, J. (1925) *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*, Agencia Mundial de Librería.

¹ Sylvia Schmelkes es actualmente vicerrectora académica de la Universidad Iberoamericana y ex consejera de la Junta de Gobierno del INEE. Ha publicado más de 150 trabajos, entre libros y artículos, sobre los temas de calidad de la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Fundó y fue coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (2001-2007).

XVII. Una propuesta de intervención educativa para América Latina en contextos de violencia y posviolencia: **Facing History And Ourselves**

Yael Siman¹

El siguiente texto se enmarca en el Primer Coloquio sobre Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos y trata sobre la intervención educativa de *Facing History and Ourselves*. Las ideas que presentaré recuperan los contenidos históricos, el vocabulario y la metodología de esta organización internacional, así como su potencial en contextos de violencia y posviolencia en América Latina.

En la actualidad nos encontramos con fuertes amenazas a la democracia liberal, fuerzas dañinas como el racismo, el antisemitismo, la xenofobia y el nacionalismo extremo, además de legados históricos de violencias políticas que se combinan con nuevas violencias criminales. Históricamente, en algunos contextos nacionales, los espacios educativos han alentado, construido, transmitido y reforzado ideas y conductas excluyentes y polarizantes. Simultáneamente, sin embargo, estos espacios educativos han contenido, examinado, cuestionado y combatido el prejuicio y el odio. Ello requiere de intervenciones educativas con intenciones particulares, por ejemplo, aquellas que buscan construir ciudadanías informadas, críticas, empáticas, sensibles y movilizadas.

Una de estas intervenciones educativas es *Facing History And Ourselves* o, en español, “Enfrentando la Historia y a Nosotros Mismos”. Esta organización surge en 1976 en Memphis, Tennessee en los Estados Unidos, gracias al trabajo de sus fundadores Margot Stern Strom y William S. Parsons, ambos profesores de escuela, preocupados por las barreras interpersonales que se habían instalado en los Estados Unidos como resultado del racismo de estado y del racismo sociocultural.

Desde sus inicios *Facing History And Ourselves* planteó que era necesario construir espacios seguros en el aula que permitieran la introducción de temas difíciles, sensibles y controvertidos que, paradójicamente, son parte de las realidades sociales y culturales cotidianas pero que resultan cómodos de evadir, ignorar o silenciar.

Inspirándose en gran medida en el pensamiento filosófico y político de Hannah Arendt, *Facing History* ha planteado que únicamente cuando nos expresamos con libertad y realizamos un diálogo interno y con las demás personas, tenemos la posibilidad de que el mundo aparezca en su condición objetiva e intersubjetiva. La introducción de temas sensibles como el racismo, los discursos de odio y la discriminación pareciera ser más fácil de lograr en sociedades plurales; sin embargo, estas sociedades son presa constante de discursos polarizantes. De ahí que la apuesta de esta organización sea precisamente examinar desde la historia y la conducta humana categorías como raza, etnia, religión, nación y género, entre otras, conectando con nuestras propias realidades, crecientemente fluidas, interconectadas y diversas.

Las personas docentes toman riesgos en el aula en la medida en que introducen temáticas incómodas. No obstante, la incorporación de un discurso cívico permite construir conocimiento histórico-ético y juicios informados que moderan posturas extremas. Este discurso cívico promueve conversaciones en las que lo ideológico es reemplazado por el pensamiento crítico y la presentación de una sola historia es confrontada con perspectivas múltiples, sin por ello caer en un relativismo cultural.

Facing History And Ourselves, como su nombre lo indica, es una danza constante entre pasado y presente, entre historias lejanas en el tiempo y en el espacio, y la historia personal. Mediante el instrumento metodológico llamado “secuencia y alcance”, las y los estudiantes tienen la posibilidad de hacerse conscientes del prejuicio histórico, del prejuicio hacia los otros, así como del prejuicio personal. La indagación ética de la historia del prejuicio nos permite hacer una introspección personal, como si fuera un espejo.

Facing History and Ourselves nos permite preguntarnos sobre los significados construidos en torno a categorías como el prejuicio y la discriminación, además de las condiciones que permiten el arraigo de esquemas culturales que influyen en las relaciones inter-personales e intra-grupales.

La organización plantea preguntas esenciales o abiertas que dan lugar a la elaboración lógica de argumentos y la reflexión profunda. A la vez, estas preguntas alientan las conexiones o resonancias entre los eventos del pasado y los asuntos contemporáneos. De acuerdo con *Facing History*, ser humano implica vivir en grupos, pequeños o grandes. En sociedad atendemos nuestras necesidades básicas, compartimos valores, creencias, normas y además desarrollamos nuestras pertenencias. De ahí que uno de los temas centrales sea el de la identidad, individual y colectiva.

El individuo define su identidad como resultado de condiciones internas y sociales. La manera en la que un grupo se define a sí mismo tiene implicaciones sobre quién tiene y quién no tiene derecho a ciertos beneficios. Si bien en ocasiones las consecuencias de no pertenecer a un grupo pueden ser ventajosas, en otras pueden ser perversas. ¿Qué sucede cuando las personas afirman las diferencias que más les importan como aquellas que tienen un carácter biológico, permanente o esencialista?

Según George Fredericks (2002) el racismo tiene dos componentes: la diferencia y el poder. De acuerdo con este autor, el racismo se origina a partir de una forma de pensar donde ellos son diferentes a nosotros, de forma polarizante. En este sentido, la diferencia provee una lógica para usar nuestra ventaja de poder y tratar al otro de formas que posiblemente serían consideradas injustas y crueles, si fuesen aplicadas a los miembros de nuestro propio grupo.

Los criterios de inclusión y exclusión de un grupo, una comunidad o una nación se relacionan con la definición del *universo de obligación*. Este concepto lo acuñó la socióloga Helen Fein (2018) en el estudio de los genocidios. Se trata de un concepto analítico que permite explicar los umbrales de pertenencia de distintos grupos, las condiciones que llevan a que dichos umbrales cambien y las implicaciones que esto tiene en el tejido social. Esto es particularmente importante en contextos de violencia

política y posviolencia latinoamericanos, pero también en otras geografías en donde han ocurrido genocidios: Armenia, Alemania, Ruanda, Camboya y Darfur, entre otros.

El concepto de *universo de obligación* implica que tenemos la obligación de enmendar, de preocuparnos, de voltear a ver todos los círculos de personas o de grupos hacia quienes tenemos una responsabilidad, por algún daño causado; en otras palabras, el universo de obligación de una sociedad incluye a todas las personas que se considera merecen respeto y cuyos derechos deben ser respetados. El racismo, el antisemitismo y la xenofobia, por el contrario, son fuerzas excluyentes de aquellos grupos a los que se les atribuyen rasgos biológicos inmutables y a los cuales excluimos de nuestro universo de responsabilidades.

Existen dos posturas con respecto al *universo de obligación*. Por un lado, aquella que el rabino y pensador Jonathan Sacks recupera, a su vez, del filósofo David Hume, que dice que “nuestro sentido de empatía va disminuyendo en la medida que nos vamos alejando en estos círculos”. Por ejemplo, los miembros de nuestra familia, luego nuestros vecinos, luego la sociedad y por último el mundo o ciertas minorías y grupos vulnerables. En palabras del pensador Jonathan Sacks, nuestro sentido de compromiso se mantiene en proporción inversa a la distancia que separa al nosotros del ellos (Sacks, 2009).

Una segunda postura la presenta el académico y activista Chuck Collins, señalando que debemos responder a las necesidades inmediatas de nuestra familia —eso lo hacemos todos— pero una vez que esas necesidades básicas han sido satisfechas, las personas estamos obligadas a expandir nuestro círculo de responsabilidad hacia las demás. Por eso, según dice Collins, debemos pensar en el concepto de familia en un sentido amplio, idea que pudiera parecer radical (Collins, s/fecha).

La secuencia metodológica de *Facing History* parte del tema de la identidad individual. Enseguida transita a lo que es el nosotros y el ellos. Continúa con el estudio de la historia, donde contempla diferentes casos de genocidio y violencia masiva, así como ejemplos de participación ciudadana, como el movimiento de derechos civiles de los Estados Unidos o el tema de los internados en Canadá. *Facing History* investiga e integra distintos estudios de caso que permiten entender y adentrarse en la conducta humana, en los dilemas éticos anclados en situaciones históricas reales. Este marco incorpora la justicia, el juicio, el legado y la memoria. Al final del recorrido, la o el estudiante se confronta con la posibilidad de participar y modificar el entorno.

Facing History parte de la premisa básica de que las personas jóvenes estudiantes son pensadores morales que atraviesan por una etapa de su vida en la que el tema de la identidad es central. Por ello, se centra en la educación de los y las adolescentes potenciando su capacidad cívica, compasiva e intercultural. Al plasmar las preguntas: “¿Quién soy yo? ¿Quién es el otro? ¿Cómo la sociedad impacta la forma en como me veo a mí mismo y cómo impacta la forma en que veo a las otras personas?” (Stern, 2020).

Adentrándose en el tema del nosotros y el ellos, *Facing History* considera las perspectivas psicológica, sociológica e histórica como parte de una propuesta interdisciplinaria; al tocar el tema de la violencia, pregunta: ¿cuáles fueron los

diferentes pasos que llevaron a sucesos como el Holocausto u otros genocidios y qué tipo de decisiones tomaron los diferentes actores sociales y políticos? Porque una de las premisas de *Facing History* es que la historia no es inevitable, sino que todas las personas la construimos con decisiones, que por más pequeñas que parezcan, sí hacen una diferencia tanto en lo grupal como en lo individual (*Facing History*, s/f; Minow, 1999).²

Por otro lado, *Facing History* está muy consciente de que introducir temas difíciles en el aula puede ser desafiante, intelectual y emocionalmente. El mostrar imágenes de atrocidades masivas puede provocar repulsión o dolor entre las y los estudiantes. Permitir la expresión de opiniones extremas puede generar disenso y rechazo. Pero lo que hace *Facing History* es, por un lado, crear un espacio seguro donde la o el estudiante se sienta libre para decir lo que verdaderamente piensa y respete la opinión del otro y, por el otro lado, se construye un sentido de comunidad, de tal manera que todas las personas se sientan acompañadas.

Facing History analiza la conducta humana en contextos históricos complejos. Entre los distintos actores sociales y políticos reconoce: víctimas, testigos/as, colaboradores/as, cómplices, rescatadores/as y perpetradores/as. Examinar la conducta humana desde esta complejidad permite que las y los estudiantes observen estos eventos como parte de la historia de todas y todos. Lo que les pasa a las demás personas es parte de su historia, pero también de la historia de la humanidad.

La organización plantea que no hay respuestas fáciles a problemas complejos, que no existen soluciones rápidas para atender las injusticias sociales y tampoco respuestas simples ante los dilemas éticos que emergen para los actores históricos y para nosotros también. *Facing History* busca que nos inconformemos moralmente ante la injusticia, que nos hagamos conscientes de las violencias históricas y actuales, y del rol cívico que tenemos en esto.

Facing History trabaja los temas de juicio, legado y memoria como resultado de la propia inquietud de las y los estudiantes con respecto a los siguientes temas: ¿después de la violencia, se puede hacer justicia?, ¿de qué manera?, ¿quién es responsable de los crímenes recientes?, ¿cómo puede una sociedad confrontar su pasado violento?, ¿cuáles son los riesgos de no hacerlo y caer en el olvido? ¿qué papel tiene la educación en la justicia transicional?

En suma, cuando la o el estudiante se hace consciente del prejuicio como categoría y mecanismo histórico, es posible que cuestione los sesgos adquiridos y reproducidos social, cultural y políticamente. Tanto los sesgos propios como los prejuicios de su entorno.

Finalmente, refiero al poema de James Berry que nos invita a reflexionar sobre lo que podemos aún hacer cuando nos encontramos con la diferencia social, cultural o política en entornos latinoamericanos:

¿Qué hacemos con la diferencia?

¿Nos alzamos y discutimos su extrañeza o la ignoramos?

¿Cerramos nuestros ojos frente a ella o la tocamos con un palo?

¿La golpeamos a muerte?

- ¿Nos movemos alrededor de ella con enojo y movilizamos el enojo de los demás?
- ¿Anhelamos que desaparezca?
- ¿La miramos asombrados o simplemente con curiosidad?
- ¿Hacemos todo lo posible para que se desvanezca?
- ¿La cruzamos a hurtadillas o cambiamos la ruta para alejarnos de ella?
- ¿Deseamos que se vuelva como nosotros?
- ¿Qué hacemos con la diferencia?
- ¿Dejamos que la práctica la reconozca? ¿Para que las barreras caigan?

REFERENCIAS

Facing History & Ourselves: <<https://www.facinghistory.org/>>.

Fein, H. (1979). *Accounting for Genocide. Victims and Survivors of the Holocaust*, The Free Press.

Frederickson, G. M. (2002). *Racism: A Short History*, Princeton University Press.

Collins, C. (s/fecha) Institute for Policy Studies: <<https://ips-dc.org/ips-authors/chuck-collins/>>.

Minow, M. (1999). *Between Vengeance and Forgiveness. Facing History after Genocide and Mass Violence*, Beacon Press.

Sacks, J. (2009). *The Dignity of Difference. How to Avoid the Clash of Civilizations*, Sacred Heart University, 2009.

Stern, M. (2020). "A Work in Progress", <web.pdx.edu>, consultado el 8 de marzo de 2020.

¹ Yael Siman es Profesora Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Imparte cursos sobre Genocidio, Violencia, Refugio y Memoria. Ha sido profesora asociada de la organización educativa internacional *Facing History And Ourselves*.

² Estos postulados pueden encontrarse en la página web de la organización: <www.facinghistory.org>. Además, se puede consultar Minow, 1999.

Sección V
Migración, discriminación
y sesgos cognitivos

XVIII. Uso y abuso de la discrecionalidad en la toma de decisiones en cuestiones migratorias: una licencia para discriminar

Jacqueline Bhabha^{1,2}

La toma de decisiones en la primera línea de operación, ya sea en una sala de emergencias de un hospital, en una oficina de seguridad social o en la frontera de un país, siempre recae en un ejercicio de discrecionalidad. Las normas legislativas, las guías administrativas o los procedimientos operativos estandarizados dependen, para su implementación práctica, de la traducción de principios generales, de leyes que sean aplicables, así como de definiciones que se dan respecto a las circunstancias particulares de cada caso. Esta transferencia, de lo general a lo particular, es un acto normal en cualquier práctica administrativa. Refleja, por lo menos, el resultado de tres factores que trabajan en conjunto, los cuales pueden orientar la toma de decisiones de forma paralela o divergente. Algunas decisiones caen directamente en la categoría de un ejercicio de juicio razonable, pero otras se manejan con fines discriminatorios que deberían caer fuera de lo oficialmente aceptable. Entonces, ¿cuáles son estos principios generales, estos factores generales que afectan el ejercicio de la discrecionalidad?

Primero están los principios rectores que constituyen la ideología institucional. Un ejemplo de esto puede ser el caso de un director de seguridad social que comunica a su equipo de trabajo en una junta semanal que el objetivo principal de la oficina a su cargo es asegurarse de que ninguna persona con derecho a cuotas se quede sin ellas, en respuesta a noticias que pudieron haberse difundido en la prensa sobre la falta de pago de cuotas a sus beneficiarios. Si este es un lineamiento institucional expreso, entonces es probable que tenga un efecto en la conducta de quienes toman las decisiones. Si, en el caso inverso, el director transmite el mensaje de que la oficina a su cargo deberá asegurarse de que nadie que no sea claramente acreedor reciba su pago y de que los proveedores de servicios mantengan bajos los montos de los pagos por hacer, como respuesta a las críticas en los medios de comunicación sobre gastos excesivos, entonces el impacto en la conducta individual del tomador de decisiones será totalmente diferente. De este modo, el marco institucional puede influir fuertemente en la toma de decisiones de una persona, de una u otra forma.

Si la distinción entre quien es acreedor y quien no es acreedor es clara, entonces los lineamientos institucionales no harán gran diferencia. Pero en muchas ocasiones en la vida real esta distinción resulta ambigua y cae en una zona gris, como bien sabemos. Por ello, la discrecionalidad es crucial, y las prioridades, las metas y los lineamientos generales de las agencias son el tipo de sesgos que un director quiere sembrar en su equipo de trabajo para marcar una diferencia. Lo anterior son un conjunto de factores que afectan el ejercicio de la discrecionalidad.

El segundo factor que quiero presentar que puede orientar la toma de decisiones, se relaciona con la capacitación disciplinaria de la persona que las toma. Así como sucede con los principios en las agencias, la capacitación disciplinaria dirige el ejercicio de las

actividades cognitivas, incluyendo el ejercicio del sesgo cognitivo. Pensemos, por ejemplo, en un doctor en una sala de emergencias. Si este médico ha sido entrenado para identificar la posibilidad de que un paciente presente síntomas que sugieran que él o ella pueda ser sobreviviente de tráfico de personas, esto mejorará notablemente la oportunidad de una detección oportuna. La realidad, claro está, es que a la mayor parte de los estudiantes de medicina nunca se les ha enseñado lo relativo al tráfico de personas y no tienen conciencia de este problema. Como resultado, cuando una víctima del tráfico de personas visita una sala de emergencias, el primero contacto que tiene con los médicos, no produce la información que debería sobre el posible riesgo por abuso (Hospital General de Massachussets, 2009).

Consideremos la siguiente situación. Una adolescente llega como paciente externa con alguien que se describe como su “tío” y se le diagnostica una enfermedad de transmisión sexual. Cualquiera persona que tenga conocimientos acerca del tráfico de personas recibirá señales de alarma en esta situación. Tal vez piense: ¿por qué esta joven con una enfermedad de transmisión sexual viene al hospital con su tío? Frecuentemente, un caso así se pierde porque no hay entrenamiento al respecto que alerte al practicante médico. En el pasado ha habido casos similares con relación al diagnóstico de historias de violencia doméstica o abuso de menores. En años recientes esta problemática común se ha incorporado a la rutina del entrenamiento médico, incluidos los médicos en México. Los médicos están aprendiendo a detectar los síntomas de abuso infantil y violencia doméstica y a estar alertas incluso cuando el paciente no revela explícitamente la situación que subyace a los síntomas. Si no hay capacitación en este sentido, es probable que no se haga este juicio cognitivo.

Por lo tanto, mi segundo punto es que la capacitación es un elemento clave para influir en la toma de decisiones discrecionales y potencialmente minimizar el uso de juicios discriminatorios. Como educadores, necesitamos pensar en esto: ¿qué sucede con la capacitación de abogados, médicos, trabajadores sociales, maestros, policías, patrullas fronterizas, etc.? ¿Cuáles son los síntomas que queremos que noten más allá de lo que se les presenta a primera vista? Esta aportación a la capacitación profesional les da una oportunidad real a los educadores de prevenir o reducir la frecuencia de comportamientos dañinos en nuestra sociedad.

El tercer factor que incide en el acto de la discrecionalidad tiene que ver con la experiencia personal, los juicios y los sesgos de cada quien. Estos también incluyen elementos más transitorios como el humor, el cansancio, si una persona está ansiosa o enojada, alterada o distraída. Todos estos elementos —como bien sabemos— tienen injerencia en cómo se comporta una persona, influyen las decisiones que toma, el esmero que pone en una entrevista de elegibilidad, la paciencia en una valoración médica, la apertura para esforzarse a entender la perspectiva de alguien. Sabemos, por ejemplo, que, si un oficial está saturado de trabajo y varias personas necesitan su atención, esta circunstancia puede alterar significativamente las estrategias de procesamiento cognitivo del oficial.

Pensemos en un evento común, como la detención de un conductor que aparentemente ha excedido el límite de velocidad. Los policías cuentan con criterios de

discrecionalidad institucional para dar una simple advertencia verbal en algunos casos; sin embargo, también tienen la opción de multar, y, tal vez, de seleccionar entre varios cargos uno en particular. En vez de una simple infracción por exceso de velocidad, un policía podría levantar una infracción por conducir de forma peligrosa o levantar un cargo por conducir bajo los efectos del alcohol; puede ser que incluso se le termine disparando al conductor. Algo que en un inicio pudo ser simplemente una llamada de atención podría terminar en un enfrentamiento con el policía. Tristemente, esta última conducta es la que se presenta hoy en día entre policías blancos y conductores afrodescendientes en los Estados Unidos.

La actitud que tanto el policía como el conductor adoptan, sus expectativas, experiencias previas del conductor con policías y sus sesgos, pueden transformar un encuentro respetable, educado y amable en uno agresivo, rudo o incluso violento. Claro, las reglas de la agencia y la capacitación institucional, juegan un papel al generar opciones de comportamiento a las que los oficiales puedan recurrir. Pero la seguridad que el policía tiene en sí mismo también juega un papel importante, si es nuevo en el trabajo o si tiene mucha experiencia en este tipo de casos. El género, la edad y la experiencia influirán en la naturaleza del encuentro. Más aún, debemos preguntarnos cómo ayudan u obstruyen la raza, la clase social o la pertenencia a un barrio u otra nuestra capacidad de ponernos en el lugar del otro y entender una situación distinta a la personal. Todos estos factores complican la posibilidad de que exista una relación lineal simple entre una situación y el ejercicio de la discrecionalidad.

Los expertos en salud pública están familiarizados con este modelo multifactorial. Corresponde al marco desarrollado por Urie Bronfenbrenner, quien discute diversos factores que determinan la conducta y el bienestar individual en cualquier contexto. Su marco conceptual comienza en la esfera individual, extendiéndose a la esfera familiar, después a la comunidad y la sociedad como un todo, enlazándose con factores institucionales más amplios (Bronfenbrenner, 1992). La noción esencial aquí es que los elementos están interconectados y entrelazados e inciden en una situación en particular.

El marco conceptual de Bronfenbrenner y la complejidad de factores que están en juego cobran gran relevancia para entender cómo ejercemos los sesgos cognitivos y cómo tomamos decisiones. En algunos contextos, el alcance de la discrecionalidad (institucional, de capacidades o individual) es mínima. Por ejemplo, en el proceso migratorio una persona sin pasaporte o identificación no podrá cruzar una frontera internacional, a menos que se encuentre en una zona de libre tránsito; si esa persona tiene un pasaporte, pero no una visa, también será problemático o imposible cruzar esa frontera. No hay mucho espacio para criterios discrecionales aquí. Es un asunto muy claro. ¿Qué pasaría si la persona tiene un pasaporte y una visa de entrada, pero no se parece en la fotografía? Nuevamente, se le podría negar la entrada, a menos que se ofrezca una explicación francamente convincente (como un nuevo corte de pelo o alguna enfermedad reciente). En algunos casos estas estrategias de toma de decisión, que aparentemente son claras, pueden complicarse y podrían tornarse discriminatorias según la discrecionalidad que se emplee.

Un ejemplo reciente subraya lo anterior. Uno de cada tres niños en el mundo no tiene acta de nacimiento. Muchos migrantes que nacen sin registro de nacimiento enfrentan obstáculos burocráticos importantes dadas las inconsistencias relacionadas con sus fechas de nacimiento en diversos documentos. Por ejemplo, niños de migrantes mexicanos nacidos en los Estados Unidos durante décadas han nacido con ayuda de parteras locales, pero fuera de los entornos hospitalarios. Muchas de las mujeres que dan a luz son trabajadoras domésticas o del campo que migran a los Estados Unidos para trabajar y han adoptado esta práctica por ser económica. Las parteras emiten un documento informal confirmando la fecha de nacimiento, el nombre de la madre y del padre, así como el lugar de nacimiento. Este proceso no había generado problemas hasta hace poco, cuando la administración del presidente Trump puso en duda la validez de estas actas de nacimiento, argumentando que no identifican al recién nacido como originario de los Estados Unidos. Se requiere que los funcionarios actúen con discrecionalidad al revisar estos certificados y que se pregunten si estos niños nacieron realmente en los Estados Unidos y si son realmente ciudadanos estadounidenses.

Una práctica establecida desde hace mucho tiempo, que se basa en la forma en que las comunidades conducen sus asuntos y nunca generó problemas en el pasado, ahora despierta preguntas complejas y potencialmente cruciales para la elegibilidad de la ciudadanía. El estatus legal de miles de personas que no tenían idea de que iban a enfrentar este problema ahora está en duda. Esto ha sucedido aun cuando no haya criterios para negar la ciudadanía a alguien que nació en los Estados Unidos. Los Estados Unidos tienen un principio llamado *Ius soli*, “la ley de la tierra”, que significa que cualquiera que nazca en su territorio tiene derecho a la ciudadanía estadounidense, independientemente del estatus legal de sus padres. Pero, por supuesto, si se empieza a cuestionar si alguien ha nacido en los Estados Unidos (como algunas personas lo hicieron respecto al presidente Obama), se vuelve un asunto delicado.

La migración es un ámbito donde el margen para la discrecionalidad cobra importancia debido al estigma y los sesgos. La situación rutinaria que enfrentan los tomadores de decisiones está intrínsecamente cargada de riesgos. Los oficiales de primera línea deben hacer juicios rápidos sobre un amplio espectro de aplicantes desconocidos en un ambiente de mucha carga política. Muchos viajeros internacionales corroboran que la toma de decisión del oficial es el elemento central al cruzar la frontera, ya sea por experiencia propia o por experiencias que han atestado.

Consideremos una situación común que se presenta tanto en la frontera sur de México como en la de los Estados Unidos. Un oficial de control fronterizo tiene al frente a un joven que dice que está huyendo de una situación de violencia asociada a un grupo pandillero en su lugar de origen y necesita protección en el extranjero. Dice que si la pandilla sabe dónde está lo matarán. Hemos escuchado estas historias de muchos migrantes dentro de las caravanas que pasan a través de México. Como el viaje desde casa hasta las fronteras internacionales es arriesgado y está rodeado de peligros naturales o humanos, incluidos el riesgo de ahogarse, perderse en el desierto, ser asaltados, atacados sexualmente, etc., seguramente la familia del joven ha pagado a alguien con experiencia para realizar este viaje, para que tenga apoyo al cruzar las

fronteras. Si llamamos a esta persona contrabandista o humanitario, depende de la perspectiva de cada quien y de la cantidad que cobre por ayudar a cruzar la frontera. En un trabajo reciente sobre la frontera de México con los Estados Unidos, Gabriella Sánchez argumenta que muchos de los llamados “contrabandistas” o, lo que en la administración de los Estados Unidos se conoce como “miembros de organizaciones criminales internacionales”, son en realidad personas que han crecido en la frontera, han cruzado de ida y vuelta muchas veces, y ahora hacen de esto un modesto modo de vida, ayudando a otras personas a cruzar (Sánchez, 2017).

Un oficial de control fronterizo tendrá muchos retos de inicio para hacer un trabajo efectivo al revisar los documentos de una persona que viaja y tendrá que buscar inconsistencias en la historia que cuenta: edad, origen, nacionalidad, etc. En este sentido, tendrá que hacerse algunos cuestionamientos:

- a) ¿La identidad en el documento refleja una identidad verdadera?, ¿El viajero es quien dice ser?
- b) ¿Cuál es su nombre real, su edad precisa? ¿Cuál es su nacionalidad?
- c) ¿Qué tan creíble es la historia que cuenta respecto a la violencia del grupo que lo amenaza? ¿Es una historia común la que ha contado para asegurar su entrada?
- d) ¿Qué tan confiable es el testimonio que refiere acerca del viaje?

El oficial deberá estar satisfecho con las respuestas a estas preguntas y su evaluación de todas las respuestas que dan los migrantes depende en gran medida del ejercicio de la discrecionalidad. Si el oficial comienza a dudar acerca de la autenticidad de los documentos, entonces dudará de la veracidad de lo que la persona está relatando para entrar al país. El oficial podría encontrarse, de un momento a otro, ante una disyuntiva.

Y claro, las decisiones del oficial tendrán un gran impacto. Si sospecha desde el principio que el pasajero no es un niño, sino que es mayor de 18 años, es muy probable que haya una detención como resultado de una entrevista donde no prueba claramente su elegibilidad para entrar en el país. Sabemos que las consecuencias para niños y jóvenes que son detenidos en centros compartidos con adultos con quienes no tienen lazos, pueden ser muy serias. Esto le ha sucedido a muchos niños y jóvenes que llegan a la frontera con los Estados Unidos.

La decisión de ingresar a un niño en un centro de detención no solo es una violación de la ley, tampoco es en el mejor interés del menor. La detención puede generar estrés a largo plazo, trauma, particularmente si el detenido es violado, explotado o se abusa de él en prisión. Incluso si el menor cuestiona la negativa de considerarlo un niño, aun si expresa claramente que lo es, la decisión de la administración de cómo tratarlo dependerá de una prueba corroborada con evidencia que es muy compleja. Sabemos por un extenso trabajo pediátrico que no hay una relación uno a uno entre la edad de un niño y la indicación biométrica del tamaño del hueso de la muñeca, de la clavícula o la radiografía de su dentadura. Los niños se desarrollan con diferentes ritmos, en particular como reflejo de los diferentes niveles de nutrición y la carga genética que heredan. Como resultado, se acepta ampliamente un rango de dos años en la edad que

se calcula con información biométrica. Aun así, muchas decisiones se toman a partir de un examen unidimensional. Los puestos fronterizos acuden al mismo médico que trabaja para los mismos oficiales. Es muy sencillo ver cómo un sesgo se puede desarrollar, ya que ese médico puede confirmar que todas esas personas son definitivamente mayores de 18 años. Esta es una situación problemática que va contra la determinación justa de la edad de miles de niños migrantes solicitantes.

Los cálculos de edad no son el único problema. El oficial en la frontera entre México y los Estados Unidos puede decidir que la persona no es hondureña, sino mexicana, tal vez porque no tiene pasaporte o quizá porque cree que su pasaporte es falso. Tal vez el migrante sea simplemente enviado de vuelta, sin darle acceso al procedimiento de asilo, ya que, por lo general, los niños mexicanos no tienen derecho a asilo. Aun si el caso del joven es convincente, y aun si el oficial se persuade de lo que el joven migrante declara, la retórica política de la institución es muy poderosa y milita contra la toma de decisiones positivas del oficial, particularmente hoy en día, cuando los jóvenes centroamericanos están estereotipados como criminales, miembros de pandillas y traficantes de drogas en potencia. Es muy probable que un oficial de migración se preocupe si da una respuesta positiva porque podría tener repercusiones negativas para él. Las dudas de un oficial, por lo tanto, se resuelven mejor siguiendo líneas predecibles y seguras, determinadas por las prioridades de la agencia, por los sesgos de la fuerza laboral y tal vez incluso por el propio interés del oficial, que no quiere tener problemas por tomar decisiones que puedan generar consecuencias adversas.

El origen del sesgo cognitivo es multifactorial. Es un producto de reglas institucionales explícitas. Puede haber una cuota informal de admisión de migrantes de una nacionalidad específica; puede haber estereotipos que resulten en apoyos mentales *de facto* para la toma de decisiones: “los hondureños mienten, los mexicanos violan”. Los estereotipos son atajos muy convenientes para la toma de decisiones, particularmente útiles en situaciones complicadas en las que hay un gran número de personas que necesitan ser “procesadas” rápidamente. Debido a que el oficial no tiene tiempo de llevar a cabo una investigación exhaustiva, los estereotipos pueden ayudarlo a encasillar a una persona.

Algo fundamental para entender el ejercicio de la discrecionalidad y el sesgo es pensar de manera creativa en los estereotipos. El pensamiento estereotípico es una herramienta estratégica que reduce la complejidad. Cuando alguien se encuentra en una situación difícil en la que debe descifrar a gente desconocida, cuando no se entiende la cultura lo suficientemente bien para saber cómo leer entre líneas y cuando además, se tiene que tomar una decisión importante en un tiempo muy apretado, entonces es conveniente poder utilizar un conjunto de herramientas que puedan producir una decisión justificada y fiable. Con frecuencia, las herramientas que están a la mano y son institucionalmente aceptables son los estereotipos de raza, nacionalidad, género y edad. En el ejercicio de la discrecionalidad en la frontera, o en la aplicación de las reglas migratorias, las normas constitucionales locales y los principios internacionales de derechos humanos puedan generar diferentes interpretaciones de

los hechos y de la ley, puedan ser muy complejos o llevar mucho tiempo para poder ser tomadas en cuenta en la toma de decisiones en el campo de batalla.

Si bien los desacuerdos sobre los hechos son normalmente la base del sesgo en la toma de decisiones, también lo son las decisiones sobre la ley y, consecuentemente, sobre los estándares normativos aplicables. En una de mis áreas de trabajo una pregunta frecuente es ¿qué cuenta como el mejor interés del niño? La obligación de considerar lo anterior es un principio fundamental establecido en la ley central a nivel internacional en materia de derechos humanos, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. ¿Cómo deberíamos considerar cuáles son los elementos clave para decidir sobre el interés superior del niño? ¿Quién decide esto? ¿Y qué pasa si, como con frecuencia sucede, lo que el niño quiere está en conflicto con lo que el trabajador social dice que es lo mejor para él? Un oficial de migración puede pensar que el interés superior de un niño en particular es enviarlo de vuelta a casa en Honduras. Pero ¿qué sucede si este niño está asustado porque en su casa lo ataca su padre? Aplicar estos estándares es complicado, particularmente cuando quien toma la decisión está bajo una fuerte presión de tiempo.

La polarización política, las diferentes interpretaciones de la ley y de los hechos son claramente factores que inciden en el sesgo cognitivo. Y pueden presentar obstáculos para los jóvenes migrantes. Pero no es solo la polarización política o las diferentes interpretaciones de la ley las que ponen los obstáculos, también la ignorancia, la indiferencia y la incredulidad lo hacen significativamente. ¿Por qué? Porque demanda mucho trasladar los principios generales a las decisiones particulares y frecuentemente es cansado; al final del día tal vez lo único que el oficial de migración quiere es simplemente volver a casa. Es posible que solo quiera tomar decisiones “rápidamente”, con una presión de tiempo que sin duda hará que se base en sesgos, estereotipos y otros factores que tal vez afectarán el ejercicio de la discrecionalidad del oficial.

Existen otros factores importantes que inciden en la toma de decisiones que me gustaría mencionar. En el contexto migratorio, con mucha frecuencia hay una discusión acerca de las diferencias entre el “ustedes” y el “nosotros”, entre “nuestros niños” y “sus niños”. “Puede que hayamos consentido a nuestros niños y estén acostumbrados a cierto modo de vida; sus hijos crecen en un ambiente difícil, han vivido en la calle; es probable que hayan comenzado a trabajar desde los 10 años”. Los dos grupos no se consideran niños en el mismo sentido, ya que existe la sensación de que “sus niños” no necesitan la misma protección. Esto se ve una y otra vez y se observa todo el tiempo en la toma de decisiones con relación a los migrantes.

Cuando estuve haciendo entrevistas a oficiales, y trataba de comprender por qué los niños tenían tantos problemas para obtener protección, uno de los encargados de los jóvenes y menores que viajaban solos a los Estados Unidos me dijo: “Estos niños no son ‘nuestros’ niños; son niños diferentes y son o fugitivos o descartables”. Lo que él quiso decir fue que estos niños huían del crimen, de las pandillas, de una vida de mala reputación. El punto implícito era ¿por qué tendríamos que hacernos responsables de ellos? Esa era la actitud del oficial. Esa es la forma de diferenciar entre nuestras necesidades y enmarcar las necesidades de otros.

Cuando vemos a personas que en nuestra comunidad tienen dificultades por su estatus migratorio, su edad o género, podemos tener actitudes diversas que no siempre son empáticas; pero cuando trasladamos esas mismas condiciones a otro contexto, podemos sentirnos muy empáticos. Por ejemplo, cuando leemos acerca de las historias de Boko Haram en el norte de Nigeria secuestrando niñas o cuando leemos sobre ISIS y la tortura a mujeres y niños. Podremos pensar “estas personas son brutales, no son seres humanos”; pero cuando los problemas son similares en nuestras fronteras, nuestras actitudes al respecto cambian y pensamos: “¿Por qué tenemos que lidiar con estos problemas, por qué la gente necesita protección aquí?” He visto esto a lo largo de los años: una empatía general por las horribles violaciones a los derechos humanos “lejos de nosotros” —como la circuncisión femenina en Sudán o la violencia doméstica en Pakistán—, pero una actitud diferente cuando el horror se presenta dentro de nuestras propias puertas. Para resumir, algunos de los factores que pienso que deberíamos tomar en cuenta al considerar los sesgos cognitivos son las presiones en el ejercicio de la discrecionalidad, el uso de atajos, de estereotipos y la disyuntiva que plantean las diversas opiniones sobre el daño generado a nivel global y las necesidades locales.

He destacado algunos rasgos de la toma de decisiones en las burocracias complejas, como las administradas por el control migratorio, pero no quiero sugerir que en todas esas decisiones se aplican sesgos intencionalmente. Más allá de un asunto acerca de la moralidad o el carácter de los individuos, lo que he descrito es mi valoración en el contexto de toma de decisiones, usualmente una situación que conlleva grandes retos. Muchos tomadores de decisiones reciben poco apoyo y son empujados a esta situación reduccionista en la toma de decisiones con muy poca libertad de movimiento.

Por supuesto, el enfoque pragmático que he descrito no es gratuito. Tal como lo vemos ahora, justifica violaciones indignantes a los derechos humanos. Recientemente hemos visto cómo se separa a infantes de sus padres. Cientos o miles de niños que han sido separados en los Estados Unidos aún no se han podido reunir con sus familias y no saben dónde están sus padres; los padres tampoco saben dónde están sus hijos. La detención indefinida de niños no acompañados y familias jóvenes es traumatizante, en particular porque son retenidos en espacios alejados de áreas pobladas. Los costos que se van entrelazando y que afectan a las personas en el contexto migratorio, son en gran medida consecuencia de los sesgos cognitivos. Un ejemplo es la severa reducción en el número de refugiados aceptados en los Estados Unidos, a solo 30 mil por año, un nivel no visto en más de 10 años (a pesar de ser testigos del peor desplazamiento humano en décadas). También incluye el desmantelamiento progresivo de protecciones de asilo para comunidades extremadamente vulnerables (como las sobrevivientes de violencia doméstica) y el requisito de que los solicitantes de asilo presenten sus documentos en los puestos fronterizos oficiales de entrada (una disposición inconsistente con las leyes internacionales).

Los estereotipos construidos a partir de los sesgos cognitivos se pueden manifestar en contextos que van más allá del prejuicio sobre la nacionalidad. Los estereotipos de género, raza y edad también se presentan con frecuencia, y pueden afectar gravemente

la toma de decisiones. La identidad a menudo viene marcada por un conjunto de derechos, por lo que cada identidad tiene acceso a derechos específicos.

La politóloga Yasemin Soysal ha argumentado que “la intensificación de un discurso transnacional y de instrumentos de derechos individuales se cristaliza en torno a la idea de *persona*. Lo anterior implica una concepción de la persona humana en abstracto, en términos universales, apoyándose en convenciones legales, científicas y populares. Como un código social, la idea de *persona* no es una noción hegeliana idealista, si no que se encuentra fuertemente enraizada en discursos económicos y políticos extremadamente estructurados” (Soysal, 1994: 41-44). En otras palabras, la forma en que pensamos en las otras personas es un reflejo profundo del contexto económico y político. Y este código social es producto del proceso tan complejo al que nos hemos referido anteriormente. En los Estados Unidos los *tweets* del presidente Trump estaban en constante batalla con el movimiento #MeToo y se podía ver cómo se mantenía esta dinámica todo el tiempo.

También vale la pena mencionar los estereotipos que inciden en el género. Durante años hemos visto cómo se aplican estos estereotipos a mujeres no occidentales, incluidas las mujeres de Asia del Sur, del Medio Oriente y de Centroamérica, en la simple forma de un sesgo cognitivo occidental que las ha categorizado como sumisas, sin voz, víctimas de sus maridos, sus padres y sus sociedades.

Paradójicamente, tal vez la toma de decisiones que resulta de este estereotipo no siempre ha sido dañina. De hecho, puede haber funcionado para mujeres que reclamaban asilo por violencia sexual, matrimonios obligados, circuncisión femenina o tráfico sexual. En estos contextos, una presunción de vulnerabilidad, la homogeneización de los hombres asiáticos o musulmanes como machistas, agresivos o violentos, pueden dar cuenta de un ejercicio discriminatorio en el criterio a favor de la mujer. Pero no siempre ha sido este el caso.

El mismo pensamiento estereotípico milita en contra de la garantía de protección de mujeres activistas que huyen de la persecución política por su propio activismo. La cantidad de mujeres asiáticas activistas, y la narrativa sesgada que han desarrollado, no puede ser una historia verdadera. Solo son reconocidas como víctimas sumisas. Este enfoque emergió claramente durante mis primeros años como defensora de refugiados, representando a mujeres de Eritrea y Sri Lanka que buscaban asilo después de la persecución a causa de su participación activa en las guerras civiles que se libraban en sus respectivos países. Como muchos otros, estos grupos de mujeres estaban activamente involucrados en luchas particulares y, aun así, la noción simplista de que las mujeres son víctimas sumisas y no pueden ser activistas políticas genera un sesgo cognitivo que milita en contra de la decisión justa de asilo. Para revertir este supuesto se necesita una aportación cognitiva, que normalmente no existe.

De forma similar, en ocasiones los menores se han visto beneficiados por una visión simplista, tal vez infantil, que los percibe como víctimas indefensas de agresión o explotación por parte de adultos. Un ejemplo son los niños víctimas de trata, los niños no acompañados o los huérfanos. Los propios niños pueden ser muy resilientes, capaces de ser independientes de formas inesperadas, así que un estereotipo que dibuje

a los niños como vulnerables no solo es impreciso, sino que puede ser peligroso: a un niño que desafíe el estereotipo puede negársele la protección porque se le considera un adulto o bien se le puede obligar a hacer cosas que no concuerdan con sus aspiraciones.

Para concluir, el legado del sesgo cognitivo puede no ser solo una decisión mal informada o incorrecta, sino una sentencia de por vida llena de sufrimiento. Las agencias gubernamentales, los directores o gerentes, capacitadores y funcionarios encargados de reclutar tienen la obligación de promover circunstancias en las que los oficiales encargados de estas complejas y estresantes decisiones reciban las herramientas que necesiten. Esto es esencial para implementar normas constitucionales decisivas, para entender las indicaciones de un diagnóstico complejo, que pueda incluir problemas que presentan las personas con los que no se esté familiarizado y para ayudar a neutralizar los sesgos personales que son resultado del estrés y el cansancio de la persona que tiene que tomar decisiones. Todos estos factores pueden alterar el destino de otras personas y por ello, es urgente abordarlos.

REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1992). "Teoría de sistemas ecológicos", en R. Vasta (ed), *Seis teorías de desarrollo infantil: formulaciones revisadas y situación actual*, Jessica Kingsley Publishers, 187-249.
- Hospital General de Massachusetts (2009). Departamento de Salud Global y Derechos Humanos, Departamento de Medicina para Emergencias, "Tráfico sexual de mujeres y niñas en ocho zonas metropolitanas alrededor del mundo. Estudio de casos desde una perspectiva de salud pública", 23 de octubre de 2009.
- Sánchez, G. (2017). "Critical Perspectives of Clandestine Migration Facilitation and Overview of Migrant Smuggling Research" [Perspectivas críticas sobre migración clandestina y asesoramiento y panorama sobre investigación y contrabando migrante], *Journal of Human Security and Migration*, 5 (1), 9-27.
- Soysal, Yasemin Nuhoglu (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. University of Chicago Press.

¹ Jacqueline Bhabha es directora de investigación y profesora de salud y derechos humanos en la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard, así como de la Escuela de Gobierno John F. Kennedy en la misma universidad.

² Este texto es una traducción del original en inglés. Agradezco la colaboración de Steffie Gómez en el trabajo de traducción.

XIX. Pacto Mundial sobre Migración, ¿un camino hacia la solidaridad global?

Monami Maulik¹

Represento a una organización llamada Coalición Global de Migración. Somos una red que articula diversas redes regionales alrededor del mundo que trabajan en favor de los derechos de la población migrante en Asia, África, Medio Oriente, Latinoamérica, Europa y las islas del Pacífico. También representamos a la Federación de Sindicatos del Comercio Global (*Global Trade Union Federations*), que trabaja en migración, y a muchas otras instituciones que llevan a cabo investigación de políticas públicas alrededor del mundo. La Coalición reúne los trabajos que realizan nuestros miembros en materia de derechos humanos de los migrantes y refugiados y en asuntos relativos a la discriminación; además, trabajamos en conjunto para llevar las voces de los migrantes a los más altos niveles de la política global y los procesos en las Naciones Unidas.

Me gustaría reflexionar aquí sobre el Pacto Global sobre Migración adoptado por los gobiernos del mundo en 2018. En la mayor parte de los países la gente no sabe que durante los últimos años los gobiernos han negociado en las Naciones Unidas el futuro de los migrantes y los refugiados. Esto no es coincidencia. La llamada crisis global migratoria que observamos a través de imágenes donde vemos las invasiones de migrantes y refugiados en muchos países, ocupa actualmente un espacio importante en los medios sociales y de comunicación alrededor del mundo.

En este mismo contexto se ha presentado un clima cargado de xenofobia, racismo e intolerancia exacerbado por el cambio a gobiernos populistas y de derecha en países como Brasil, Estados Unidos, diversos países europeos, Filipinas, India, entre otros. Nos enfrentamos a un fenómeno de regresión que afecta los avances en las luchas por los derechos humanos experimentados en los últimos 30 años alrededor del mundo. Es en este ambiente donde los gobiernos han decidido que necesitamos negociar el Pacto Global sobre Migración y Refugiados, un pacto que representa una oportunidad única para solucionar a fondo los problemas asociados con la migración que tanto preocupan a los gobiernos y las altas esferas en Naciones Unidas; sin embargo, para algunos actores este pacto representa un gran peligro, en tanto que los gobiernos intenten formalizar los cierres de fronteras y las políticas que impulsarán las deportaciones.²

Otro escenario que está dando forma a los debates sobre migración está relacionado con las palabras con que comúnmente la asociamos: raza, racismo y xenofobia. Un mito que dirige esta discusión es la idea de que todos los migrantes huyen al hemisferio norte y buscan llegar a los Estados Unidos o a Europa, lo cual no es el caso. Casi la mitad de la migración es de sur a sur, dentro del hemisferio sur del planeta. En términos numéricos, es el continente africano donde se lleva a cabo uno de los fenómenos migratorios más grandes del mundo, al igual que Asia. Actualmente hay

280 millones de migrantes alrededor del mundo, y la mitad de ellos migra en el sur y cruza las fronteras de este mismo hemisferio.

Otro mito es que Europa, Estados Unidos y Australia están siendo invadidos por multitudes procedentes del sur. Las representaciones pictóricas y la historia colonialista que se muestra en estas imágenes son muy profundas cuando hablamos de América; también en Europa existe la idea de que a lo largo de la historia se han enfrentado a procesos migratorios masivos desde África y otras partes del Medio Oriente, por haber sido colonias de diversos países europeos.

La realidad es que, en términos de números absolutos, el porcentaje de migrantes que buscan asilo en países europeos, Estados Unidos o Australia es muy pequeño comparado con el total de la población migrante y las capacidades económicas, políticas y sociales de estos países. En realidad, es el mundo en desarrollo el que ha albergado a grandes grupos de refugiados y migrantes durante décadas; países como Líbano, Kenia y ahora México están recibiendo a la gran mayoría de migrantes y refugiados de sus respectivos continentes.

Regresando al Pacto Global sobre Migración, las preguntas que han surgido en los debates en las Naciones Unidas son: ¿este clima de racismo, xenofobia e intolerancia impulsa el desarrollo de las políticas que nuestros gobiernos están creando hoy en día? ¿O son las políticas históricas y las estructuras institucionales de los gobiernos las que están dando forma y perpetuando el crecimiento del racismo y la xenofobia? ¿Cómo es que estos dos fenómenos comparten información entre ellos?

Pienso un poco en la historia de Brasil, y resuena con la de Estados Unidos: cierres fronterizos y políticas de deportaciones masivas. Estas políticas que observamos bajo la administración de Trump no son nuevas. Durante años ha habido muchas historias sobre quién entra y quién sale de Estados Unidos que han dado forma a las políticas migratorias: el Programa Bracero con México, las leyes de exclusión asiática y la militarización en la frontera en los años noventa. Todos estos son precedentes históricos del siglo XX. Desafortunadamente, en la última administración democrática del presidente Obama, uno de los presidentes más progresistas y celebrados en la historia de los Estados Unidos, se abrió paso a las deportaciones masivas. Como país, heredamos la estructura y los legados de exclusión estructural, racismo, xenofobia y discriminación que se extienden a lo largo del tiempo y han dado lugar a todas estas políticas migratorias.

Los gobiernos están negociando en situaciones en las que hay que responder a un público que empieza a votar por partidos racistas y fascistas de derecha, lo cual está dando excusas para que los gobiernos no hagan lo adecuado en el diseño de políticas migratorias, argumentando que solo responden a las necesidades de sus electores. Es urgente que los gobiernos y la gente ejerzan liderazgos audaces respecto a las posturas que tomamos al dar soluciones al asunto de la migración global.

El Pacto Global apunta a alcanzar una migración segura, regulada y ordenada. La terminología dice mucho por sí sola, ya que se refiere a una migración regular, legal y documentada, en oposición a una migración ilegal e irregular. Uno de los objetivos del pacto es llegar a un punto en el que toda la migración sea regulada, a través de caminos

legales o migración documentada. Creo que la gran pregunta para los activistas y líderes de derechos de los migrantes sería: ¿es real pensar en una migración regulada?, ¿actualmente es posible, dadas las condiciones en que la gente tiene que migrar o es obligada a dejar su lugar de origen?

El proceso de negociación para el pacto comenzó en septiembre de 2016 en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Gran Cumbre de Refugiados y Migrantes. De esta cumbre derivó lo que se conoce como la Declaración de Nueva York, que básicamente dice que los gobiernos se comprometen dentro de los siguientes dos años a adherirse a un proceso con dos vertientes: a) un pacto global en migración y b) un pacto global para refugiados.³

Como antecedente tenemos la Convención Internacional de Derechos de los Migrantes Trabajadores y los Miembros de sus Familias, que desafortunadamente es una de las convenciones menos validadas.⁴ Solo lo ha sido por un grupo de países de migrantes, primordialmente países del sur. La realidad para muchas personas que han trabajado y luchado por esta convención es que los países del hemisferio norte —los países ricos— probablemente nunca la firmen, aunque muchos activistas, como es mi caso, hemos hecho campaña en su favor por muchos años.

Por el lado de los refugiados, tenemos la Convención de Refugiados de 1951, la cual ha sido firmada por la mayoría de los países; sin embargo, casi ninguno sabe de la existencia de la Convención para los Trabajadores Migrantes y sus Familias.⁵ Así que nos encontramos ante una dicotomía que surge de estas dos convenciones: las personas, al ser refugiadas, tienen derechos, mientras que los migrantes ilegales no son acreedores a derechos.

Cuando las personas se mueven en grandes grupos, ya sea en Centroamérica, Libia, Marruecos o Turquía, es difícil discernir quién es refugiado y quién es migrante. Durante su recorrido, en algún momento los diferentes gobiernos etiquetarán a la persona ya sea como refugiado o como migrante, y esta categorización es la que determinará quién será aceptado o no como refugiado. La Convención de Refugiados no se ha modificado desde 1951 y tenemos ahora una nueva realidad: hay personas desplazadas por el cambio climático, por asuntos económicos, por extracción y toma de tierras por parte de las grandes corporaciones, algo muy común en África y Latinoamérica, donde miles de personas están siendo desplazadas por actividades de extracción de minerales y recursos. Estas personas no están categorizadas en nuestras leyes internacionales vigentes y no pueden catalogarse como refugiados.

El proceso de negociación del pacto trata de dirigirse hacia las nuevas realidades que enfrentamos, y en 2018 entramos en las distintas fases de negociación. Pero ¿qué es un pacto? Un pacto es un concepto muy interesante. No es una convención, no obliga legalmente; es un acuerdo negociado entre gobiernos que es básicamente voluntario. Si los gobiernos lo desean, pueden poner en práctica algunas de sus partes, pero si no desean hacerlo también tienen esa elección. Aunque legalmente el pacto no obliga, existe una reacción negativa importante, así como resentimiento, en contra de aquellos que firman estos pactos y no los cumplen.

Como coordinadora de la Coalición Global de Migración me he involucrado en la movilización de cientos de redes de migrantes para consultar con ellos lo que está contenido en los 23 objetivos del pacto que cubren todos los aspectos de la migración: cuestiones económicas, laborales, situaciones en las fronteras, refuerzo y militarización, inclusión social, discriminación, acceso a servicios, cuestiones de género, infancia y detenciones, entre otros.

Firmaron el pacto 164 países en la Conferencia Intergubernamental de las Naciones Unidas que se llevó a cabo en Marrakech en diciembre de 2018.⁶ Sin embargo, se perdió mucho terreno en los Estados Unidos durante la administración del presidente Trump porque este se retiró del pacto, al igual que Hungría, Polonia, la República Checa e Israel. Otros países europeos se abstuvieron o pusieron en duda su participación, como es el caso de Suiza y Alemania.

Este es el contexto en el que se encuentran muchos gobiernos como lo observó la anterior relatora especial de las Naciones Unidas en Racismo, Xenofobia e Intolerancia, la profesora Tendayi Achiume. El informe de la relatora ayudó a evidenciar que las políticas migratorias reflejan estructuras sociales e institucionales de discriminación racial en países concretos como es el Reino Unido. El reporte de 2018 analizó sus políticas migratorias actuales, la exclusión estructural y las políticas discriminatorias en derechos básicos como son vivienda, educación, trabajo digno y muchas cosas que ocurren en este país desde hace décadas.⁷ Creo que esto es un recordatorio importante para todos nosotros.

¿Cuál es el camino correcto a seguir? Creo que necesitamos retar estas narrativas referentes a la crisis global de migrantes y refugiados porque no son correctas. Es una crisis global de solidaridad, de negación histórica. Los activistas de los derechos de migrantes en Estados Unidos tienen un dicho: “Estamos aquí porque Estados Unidos abrió las puertas cuando nuestras familias lo necesitaron”.

Es importante voltear a ver la historia de la política exterior de algunos países que actualmente están cerrando sus fronteras a millones de personas que han sido desplazadas de la guerra siria. Sería justo preguntar quién se ha beneficiado con la venta de armamento a Siria, quiénes son los países que de hecho han alimentado esta devastadora guerra durante los últimos diez años. Si volteamos la mirada a Centroamérica y su historia con Estados Unidos, el legado de la guerra de las drogas y lo ocurrido antes de esto, podemos entender muy bien la estructura de violencia y pobreza de las comunidades centroamericanas. En el fenómeno migratorio centroamericano hacia los Estados Unidos observamos el resultado de una negación histórica del papel que ha jugado el hemisferio norte en la situación actual. En este sentido, es pertinente hacerse la pregunta sobre cuál debe ser el grado de responsabilidad que deberían asumir los países desarrollados en torno a los acontecimientos del pasado en los que tuvieron un papel significativo.

Finalmente, en el contexto actual también enfrentamos una crisis en los movimientos sociales vinculados con el racismo y la xenofobia en diferentes partes del mundo. Muchas personas en los Estados Unidos piensan que la administración del presidente Trump trajo el racismo, que antes no existía; pero esto no es verdad. A pesar

de haber tenido un presidente negro, el racismo ha estado siempre presente, justo debajo de la superficie porque es un problema de racismo estructural.

Quiero concluir con otro recordatorio de la profesora Achiume. El informe que hizo para Gran Bretaña, en el que entrevistó a cientos de organizaciones, migrantes, personas de color, gente negra y blanca, organizaciones británicas e individuos, arroja que el mayor reto para el racismo y la discriminación son nuestros propios prejuicios y sesgos. Cuando los sesgos y los prejuicios individuales forman parte de una construcción social que edifica políticas e instituciones que intencionalmente excluyen o denigran a otros, estos legados que determinan criterios de exclusión e inclusión dan lugar a una discriminación sistemática. ¿Cómo podemos darle visibilidad a esto? ¿Cómo desafiamos las políticas excluyentes que forman parte de las instituciones? ¿Cómo hacemos responsables a los países que históricamente han jugado un papel protagónico en la construcción de un sistema discriminatorio en el mundo?

Muchos países, incluido México, tienen leyes contra la discriminación, pero su puesta en práctica es un reto. Luchar en contra de la discriminación requiere construir coaliciones entre los excluidos y los incluidos y elevar la concientización entre diferentes aliados. En los Estados Unidos existe el término *aliados blancos*, quienes desafían el racismo dentro de sus comunidades. Sin embargo, necesitamos elevar la mirada hacia los migrantes, la gente de color, las comunidades negras y las indígenas para así entender cómo debemos construir campañas y aliados. Esto parece ser una solución obvia, pero uno se sorprendería de lo difícil que esto resulta en algunas sociedades.

Antes que podamos avanzar, tenemos que asimilar ciertas realidades crudas y tenemos que ver a los migrantes por sí mismos: mujeres, gente de color, gente común e indígenas que son quienes deben ser los líderes de este movimiento.

¹ Monami Maulik es defensora internacional de la igualdad de género y los derechos de los migrantes. Es fundadora de una organización de inmigrantes del sur de Asia en los Estados Unidos y fue coordinadora internacional de la Coalición Global de Migración.

² Para consultar los diferentes documentos relacionados con el Pacto Global se puede visitar el sitio <https://www.iom.int/global-compact-migration>

³ El documento de la Declaración de Nueva York se puede consultar íntegramente en el sitio <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10793.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2016/10793>

⁴ Se puede consultar esta Convención en el sitio <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>

⁵ Se puede consultar el documento de la Convención sobre el estatuto de los refugiados en el siguiente sitio <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>

⁶ Para conocer más sobre la Conferencia Intergubernamental y sus resultados se puede consultar el sitio <https://www.un.org/es/conf/migration/>

⁷ Se puede consultar el reporte en el siguiente sitio <https://documents-dds.ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/148/24/PDF/G1914824.pdf?OpenElement>

XX. Sesgos y discriminación de género hacia las mujeres indígenas migrantes en el marco de la relación bilateral entre México y Estados Unidos

Mónica Ramírez¹

Quisiera tener en este espacio una conversación sobre la crisis de los miles de migrantes que pasan por México para ir hacia los Estados Unidos. En mi trabajo, me he enfocado en los derechos y la lucha de trabajadoras campesinas y mujeres migrantes. Pero para hablar de la situación que enfrentan las mujeres migrantes en este momento, tenemos que remontarnos un poco a la historia y la experiencia de las mujeres en México, en Estados Unidos y en el mundo.

Sabemos que, para estudiar el racismo y la discriminación, es importante tomar en cuenta los sesgos cognitivos —o *biases*— que tenemos y que a veces determinan cómo una persona experimenta su vida. Sin embargo, considero que tenemos que explorar un poco más las razones por las cuales se trata de forma diferente a las mujeres y hombres, indígenas o latinas, que viven en los Estados Unidos. A las mujeres en los Estados Unidos, se les trata muy diferente cuando además son indígenas. El lugar donde nacemos, la región, en qué familia, con qué color de piel y qué idioma hablemos, son determinantes en la experiencia y las oportunidades que vamos a tener en este mundo a lo largo de nuestra vida.

Cuando pensamos en la experiencia de una mujer migrante —una persona que a lo mejor nació en México y es indígena— tenemos que considerar cuáles son las oportunidades que realmente tendrá al llegar a los Estados Unidos. En la sociedad norteamericana hay trabajo, pero hay trabajadores a los que se le asigna más valor que otros. El valor que tenemos en nuestras vidas está dado desde el momento en el que nacemos y el valor que desarrollamos, lamentablemente, aún depende de dónde vivimos y de nuestras experiencias inicial en las comunidades que habitamos.

Cuando llegamos al mundo tenemos, por decir algo, cien puntos, y a lo mejor en unos años podemos ir aumentando esos puntos que nos abren otras oportunidades. Pero para las mujeres migrantes, por su género y por tener ciertas características culturales, a veces nos van quitando esos puntos. Van minimizando las oportunidades que tenemos en nuestras vidas, y después de unos años, eso afecta la forma en la que podemos sobrevivir y cómo podemos cubrir las necesidades de nuestras familias.

El problema empieza desde que somos niñas y nos enseñan dándonos trabajos que son considerados “femeninos”; estos trabajos suelen ser muy diferentes a aquellos trabajos que les dan a nuestros hermanos hombres, ya que son trabajos que a lo mejor necesitan otro tipo de poder o esfuerzo. De esta forma, desde nuestra infancia, las oportunidades y las experiencias que tenemos van siendo diferenciadas y divididas de acuerdo a nuestro género.

En mi experiencia, trabajando con mujeres campesinas en los Estados Unidos, la mayoría de ellas provenientes de México, desde que entraron a la primaria alguien les

dijo que debían enfocarse en las labores domésticas, en cómo cuidar a sus hermanos, o en salir a trabajar para apoyar en su casa. Muchas acabaron empleándose como trabajadoras domésticas porque esas son las oportunidades que hay abiertas para ellas y lo que les permite sobrevivir a sus familias. Poco a poco se van dirigiendo sus oportunidades de acuerdo con su género, lo que se conoce como *women's work* (trabajo femenino).

Las personas restringen sus opciones de trabajo porque las experiencias y las voces que escuchan desde el inicio de su vida, las encaminan hacia ciertos puestos de trabajo determinadas por su género. La forma en la que otras personas nos encuadran por nuestro género afecta el transcurso de nuestras vidas, pero esto es algo que condiciona en especial a las mujeres migrantes. Les enseñan cómo limpiar la casa, cómo limpiar los trastes, les dicen cuánto dinero deben ganar, cuánto dinero deben ahorrar, cuánto dinero deben apartar para poder ayudar a su familia.

Cuando una persona quiere migrar de México a los Estados Unidos, hay posibilidades para viajar con una visa especial de trabajo. En 1942 se creó el Programa Bracero, gracias al cual cinco millones de hombres mexicanos fueron a trabajar a los Estados Unidos. En este contexto, se determinó que estos hombres estaban educados para trabajar como braceros, decisión que fue tomada con base en su género. Las mujeres se quedaron en sus casas cuidando a sus niños, a sus familias, y su trabajo era mantener las cosas mientras los hombres iban a trabajar. ¿Qué pasó? Cuando los hombres se fueron a trabajar a los Estados Unidos, se les abrieron otras puertas y con el tiempo pudieron solicitar su estatus legal. Podían solicitar quedarse en los Estados Unidos lo que les permitía traer a sus esposas. Pero eran mujeres migrantes que llegaron para ayudar a sus esposos y no como trabajadoras migrantes con permiso para trabajar.

La división de género aún se puede observar en la categorización de las visas actuales, que sigue dividiendo las oportunidades para hombres y mujeres. Hoy en día, del total de personas que viajan a los Estados Unidos con una visa de trabajo para emplearse como trabajadores agrícolas, solo 3% son mujeres. Este programa de visas es el que cuenta con más beneficios y seguridad, porque se piensa que los hombres son los que pueden hacer el trabajo duro de campo. A las mujeres les siguen otorgando “oportunidades” para trabajar como niñeras y trabajadoras domésticas, con visas que permiten muchas menos prestaciones y que están restringidas a personas que hablan español, excluyendo a personas hablantes de alguna lengua indígena, por ejemplo.

Este último punto evidencia que dentro del proceso de reclutamiento en México hay discriminación en contra de personas indígenas que solicitan entrar al programa. Si una persona indígena quiere ir a los Estados Unidos para trabajar es mucho más difícil hacerlo legalmente y con visa. Ha habido esfuerzos para cambiar esto, pero aún no es suficiente.

En resumen, desde 1942 hasta la fecha las mejores oportunidades para migrar legalmente a los Estados Unidos han sido para los hombres y cuando las mujeres lo logran, lo hacen con menos seguridad, menos pago, menos beneficios y menos posibilidades de quedarse en ese país de forma legal.

¿Qué quiere decir lo anterior? Que las mujeres migrantes que van a trabajar a los Estados Unidos están ligadas a su empleador y dependerán de este, lo que en muchos casos se traduce en diferentes formas de abuso: no les pagan bien, las acosan sexualmente, etc. Entonces, se encuentran ante la disyuntiva de decidir si se quedan trabajando, con más posibilidades de ingresos, pero aguantando el maltrato, o si regresan a México. Muchas de ellas deciden quedarse por las posibilidades económicas.

El 90% de las campesinas que están trabajando en los Estados Unidos son mexicanas, son indocumentadas y son víctimas de acoso sexual en el trabajo. La mayoría de ellas nunca va a tener acceso a la justicia porque, si sus empleadores toman represalias en su contra, no podrían quedarse en aquel país.

A esto me refiero cuando digo que hay diferencias en la experiencia de las personas que migran a los Estados Unidos: las posibilidades dependen de la manera en la que llegan, los trabajos que obtienen para sobrevivir, luchar y proveer dinero a sus familias. Es claro que esto tiene que ver con la discriminación no solamente de género, sino también racial, porque muchas de las mujeres que migran son mujeres indígenas, con menos posibilidad de conseguir visas y contar con algún tipo de protección.

En el año 2000 se publicó un artículo que planteaba que se estaba viviendo la “feminización de la migración indocumentada a los Estados Unidos”. Esta observación era cierta y respondía a la discriminación de las mujeres de los procesos legales para trabajar. Se detectó que las mujeres estaban tomando más riesgos para llegar de forma ilegal. Esto sigue siendo un problema y nos remite al momento actual en el que miles de mujeres están saliendo de Honduras, de El Salvador y de otras partes, en busca no solamente de oportunidades económicas, sino también de seguridad por la violencia en sus países.

Parte de la responsabilidad de este problema es de los Estados Unidos por deportar personas a sus respectivos países mientras estos atraviesan por periodos de mucha violencia. El resultado de esto es que hay mujeres sin protección que están migrando con sus hijos en búsqueda de ayuda y las autoridades las están tratando como criminales. Actualmente, sabemos que en la frontera entre México y los Estados Unidos hay militares que están esperando a las personas que migran ilegalmente como si estuvieran en una guerra. En realidad, estas mujeres deberían ser recibidas y protegidas como refugiadas.

La situación actual es resultado de políticas que se crearon hace años. Se trata de la discriminación en contra de las mujeres, migrantes e indígenas, que no tienen las mismas oportunidades para trabajar en otro país, ni la oportunidad de quedarse en su propio país. La mayoría de las migrantes que están en los Estados Unidos preferirían haberse quedado en sus países —en México, en Honduras, en El Salvador— pero no pueden por falta de oportunidades, por discriminación y por muchas otras razones.

¿Cuál es la solución? Como se comentó en el texto anterior, en 1990 diferentes países firmaron el Pacto Global de Migración, en el cual se acordaron principios sobre cómo tratar a los migrantes en todo el mundo y en cuyas negociaciones México tuvo un papel muy importante. Este es un esfuerzo histórico, ya que nunca hemos visto un pacto que establezca estándares que deben seguirse en el trato hacia los migrantes,

independientemente del lugar en donde se encuentren. En este acuerdo se establecieron 23 elementos a priorizar para asegurar el bienestar, la salud y el acceso a oportunidades de la población migrante sin discriminación.

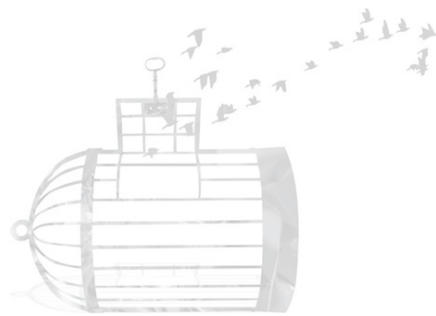
Sin embargo, estamos en una situación crítica porque hay miles de personas en este preciso momento migrando a pie hacia los Estados Unidos. Esta también es una prueba, sobre todo para México, como principal negociador de este pacto, ya que tendrá que aplicar estos mismos estándares con los migrantes que llegan a sus fronteras. Este es un momento para que México realmente demuestre su liderazgo hacia los migrantes que vienen de Centroamérica y hacia los que ya se encuentran en México y que están buscando oportunidades. ¿Cómo va a librar México este momento? ¿Quién tiene la responsabilidad de asegurar que estos migrantes sean tratados bien, con seguridad, sin discriminación ni racismo?

Muchos pueden creer que son los políticos quienes tienen que asegurar esto. Y sí, en parte; pero cada uno de nosotros tiene una responsabilidad para combatir la discriminación y el racismo hacia los migrantes porque no solo tiene que ver con la falta de infraestructura, con los sistemas que no funcionan bien o con las leyes que aún no existen. El maltrato a los migrantes en México, en los Estados Unidos y en otras partes del mundo se da de una persona a la otra. Entonces, cuando queramos responsabilizar y buscar las soluciones al problema del racismo y la discriminación, tenemos que mirar no solo a lo que están haciendo los políticos, también tenemos que mirarnos a nosotros mismos y preguntarnos cómo vamos a ayudar en esta situación, cómo vamos a asegurar que en las siguientes décadas una mujer migrante o un hombre migrante no tengan que enfrentarse a la discriminación, la falta de oportunidades, los abusos, el racismo, la falta de respeto y dignidad. Esto, hermanas, hermanos, es nuestro trabajo. Y les pido que no lo olviden.

¹ Mónica Ramírez es fundadora de Alianza Nacional de Campesinas, donde ha fungido como presidenta de la Junta Directiva. Ha liderado el movimiento para atender el acoso sexual de mujeres jornaleras en los Estados Unidos y ayudó a impulsar el movimiento global Time's Up, para visibilizar el acoso sexual sistémico en diferentes sectores. Ha recibido diversos premios internacionales y Forbes México la incluyó entre las 201 mujeres más poderosas de 2018.

TERCERA PARTE

Visibilizar la discriminación y los sesgos cognitivos desde la creación literaria, artística y cinematográfica



Sección VI
**La narrativa como instrumento
para evidenciar sesgos históricos
y discriminatorios**

XXI. El racismo en la literatura indígena y los procesos editoriales

Irma Pineda¹

En este breve ensayo quisiera abordar el tema del racismo en la literatura indígena. Por ello voy a abordar tres puntos fundamentales en el ámbito literario que determinan si la obra de un escritor se publica o no. El primer punto se refiere al proceso de creación, el segundo se centra en el proceso editorial y el tercer elemento está relacionado con el comportamiento de los lectores o consumidores.

En el primer punto quiero hablar del proceso literario desde el acto de la escritura. En los pueblos indígenas la literatura por lo general ha tenido un carácter oral, que es milenario para cada una de las culturas de nuestro país y del mundo. Pero el día de hoy quiero dejar esta rama de la literatura a un lado y concentrarme en la literatura escrita.

Empiezo con una pregunta que a muchos creadores indígenas nos inquieta: ¿qué pasa con la creación de literatura indígena, con la escritura de literatura en lenguas indígenas? Es mínima. Es mínima porque la educación ha sido solamente en español. A ninguno de los escritores indígenas actuales de cualquiera de las culturas y lenguas vivas en el país nos enseñaron nuestra lengua ni nos alfabetizaron en nuestras propias lenguas en las escuelas que asistimos. Esta es una condicionante histórica, y es importante denunciar el papel que ha jugado el sistema educativo en extinguir las lenguas indígenas e inhibir la creación literaria.

Hace algunas décadas las demandas y las exigencias de una lucha prolongada de maestros impulsaron la educación bilingüe, que se institucionalizó con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978. Posteriormente, a finales de la década de los ochenta, se dio paso a la educación bilingüe bicultural. A principios del siglo XXI se recuperaron aciertos y desaciertos de las experiencias pasadas y se transformó el programa de educación indígena en una propuesta intercultural, palabra que está de moda actualmente. Sin embargo, al igual que las propuestas anteriores, es una simulación por parte del Estado. Explico brevemente por qué.

Actualmente coexisten estos tres sistemas de educación indígena —bilingüe, bicultural e intercultural—, pero la realidad es que hoy en día en las escuelas no se está alfabetizando a niños, niñas y jóvenes indígenas en nuestras lenguas. Como lo comenté anteriormente, este no es un problema de ahora, sino de muchas décadas. Mi madre iba a la escuela en los años sesenta y en su generación los golpeaban si hablaban en su lengua. Aún hoy día en algunas escuelas castigan a niños y niñas por hablar en su lengua. En la escuela a la que fui nunca me enseñaron a escribir mi propia lengua. Aprendí *diidxazá* porque quise, porque me interesó, porque recurrí a los libros de los maestros que me antecedieron en la escritura literaria. Y esta ha sido la lección para muchos creadores indígenas: aprender a escribir en nuestras lenguas ha sido una formación autodidacta, una formación por interés, por pasión, por amor, pero no porque en la escuela nos lo hayan dado, promovido o facilitado.

La enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela formal ha sido imposible porque el Estado ha hecho una “desubicación lingüística”. Para explicar esto pongo como ejemplo el caso de mi madre, que es maestra y habla zapoteco. Trabajó mucho tiempo en la zona huave dando clases. De hecho, mi primera lengua no es el *zapoteco* o el *diidxazá*, sino el *huave*, porque nací cuando mi madre estaba en esa comunidad y aprendí a comunicarme con los niños en esa lengua. Pero ¿qué hace una maestra zapoteca trabajando con niños que hablan *ombëayiuts* (o niños *ikoots*)? ¿Qué les podía enseñar?

Esto pasa en muchos lugares: el profesor mixe está en la zona chontal, el chontal en la mazateca y así. Esto no es una equivocación u omisión, sino que se ha hecho con toda intencionalidad desde la época de José Vasconcelos. Hay una política pública muy clara de apostarle a la desaparición de las lenguas indígenas y con ello a la desaparición de las culturas. Por suerte todavía persisten 68.

La política pública educativa —y por ello me refiero a la política oficial respecto a las lenguas— ha promovido que no nos alfabeticemos en nuestras lenguas y, por lo tanto, que no haya tantos escritores en lenguas indígenas. Debemos ser quizá 80 escritores en lenguas indígenas en una población de 15 millones de personas indígenas. Esta es la situación que explica la menguada creación literaria en lenguas indígenas.

Ahora, ¿por qué algunos escritores indígenas hemos decidido escribir en lenguas indígenas, cuando nos hemos preocupado por aprender bien el español y dominar esta lengua? Podríamos perfectamente escribir solamente en español. Pero escribimos en lenguas indígenas porque es una decisión frente al racismo, frente a la discriminación. Nosotros escogimos escribir en nuestras propias lenguas como una postura política. Así podemos confrontar al mundo y decirle que existen estas lenguas: existe el *comcáac*, el *náhuatl*, el *diidxazá* y las otras 65 lenguas que permanecen vivas. Esta es una postura política: estamos confrontando al Estado, al sistema educativo y a todas aquellas personas que pretenden ignorar que existen todas estas lenguas.

Ahora quisiera hablar un poco sobre el proceso y la industria editorial y qué es lo que pasa con la publicación de las obras. Tenemos pocas publicaciones en lenguas indígenas porque según el sector editorial a la gente en este país no le interesa leer en nuestras lenguas. Entonces, ¿para qué publicar en *náhuatl*?, ¿qué porcentaje de la población habla náhuatl? o ¿para qué publicar en *diidxazá*?, ¿cuántos lectores voy a tener?

Hay una negativa por parte de la industria editorial a publicar nuestros trabajos. Por ello hemos empezado a pelear para que nos publiquen; vamos a las instituciones, pateamos, tocamos puertas y logramos que nos publiquen. “Después de hablar con estos pinches indios latosos”, finalmente nos publican. Pero nos imprimen mil ejemplares, dos mil ejemplares, y por lo general los funcionarios de las instituciones dicen: “Pues ya cumplí, ya te publiqué. De la distribución, ni me digas”. ¿Qué ocurre? Que vamos a sus bodegas y ahí están nuestros mil ejemplares atorados. Las instituciones tienen reglamentos que dicen que a los creadores solo nos dan 10% del tiraje. Nos publican mil y nos regalan cien, con los cuales no nos hacemos ricos porque se los regalamos a la familia y a los amigos. Sin embargo, los otros 900 se quedan en

bodegas, porque la institución no asume el compromiso de distribuir esas publicaciones.

Esto es lo que pasa cuando una institución nos hace la publicación. Por el lado de las editoriales privadas, ni las menciono, porque no les interesa publicarnos porque no vendemos mucho. No obstante, hay algunas editoriales pequeñas que le han apostado a trabajar con escritores indígenas. Por ejemplo, Mardonio Carballo ha creado su propia editorial apostándole e invirtiendo sus ahorros para publicar diversos trabajos. Hay otra editorial —que me publica—, que es Pluralia, que ha sobrevivido por más de 15 años haciendo ediciones muy lindas, pero a la hora de distribuirlas lamentablemente se encuentran con un gran problema: publicar los libros no es suficiente porque, en efecto, no mucha gente puede leer en lenguas indígenas.

Por ello, como escritores indígenas nos hemos preguntado cómo acercar al público a la creación literaria en lenguas indígenas. En un primer momento pensamos que hacer audiolibros podría ayudar: la gente puede poner el disco e ir escuchando el libro. Pero llegamos a la Librería Gandhi, por ejemplo, y alguien nos dijo: “¿Dónde los coloco?, ¿son libros o son discos? Como no sé dónde ponerlos, mejor no los pongo”. Por ello, publicar no es el único problema; tanto la distribución como los puntos de venta se convierten también en una barrera para acercar esta literatura al público.

Esto me lleva al tercer punto que comenté en un inicio: es difícil que el público lector o, como dirían las industrias, el consumidor nos lea porque tampoco están alfabetizados en la lengua. Mis paisanos no me pueden leer en *diidxazá* porque no están alfabetizados en *diidxazá*. ¿Qué hacemos ante esto? Bueno, recurrimos a la estrategia de los discos, nos apoyamos en otras formas de distribución de nuestra palabra, de nuestra literatura; vamos a las radios comunitarias, vamos a las escuelas, vamos a los parques, a las casas de cultura; hacemos lecturas públicas. Y esta es la manera en que nos acercamos a nuestro público, a partir de la oralidad, que ha sido una herramienta poderosa a lo largo de la historia de la humanidad y una estrategia de sobrevivencia de lenguas en todo el mundo.

Volvemos a la oralidad. Al inicio de este trabajo comenté que me centraría en lo escrito, pero la oralidad es la forma en la que podemos vincularnos nuevamente con las personas que saben *náhuatl* y que no pueden leer a Mardonio en *náhuatl*, o que no pueden leer a Zara Monroy en *comcáac*. Tenemos que volver a la oralidad partiendo de lo escrito, tenemos que hacer las lecturas en voz alta, tenemos que grabar, tenemos que difundir nuestro trabajo en las radios comunitarias. Esta es la forma en la que nos acercamos al público. Tal vez, en términos empresariales, no estamos vendiendo, pero estamos distribuyendo nuestro trabajo, que es lo más importante.

Hay otra gran herramienta que nos ha ayudado, y por ello agradezco mucho vivir en esta época, porque en otro tiempo hubiera sido muy difícil. Me refiero a la importancia de los medios tecnológicos y el internet. La existencia de plataformas como YouTube, de las distintas redes sociales como Twitter, Facebook y Whatsapp hace que podamos acercarnos al público y difundir nuestro trabajo como escritores. Los recursos digitales y las redes sociales permiten que no dependamos necesariamente de la industria editorial.

Se va pasando la voz: “¡Mira! ¿Has escuchado a esta chava que hace rap en *comcáac*?” La van buscando en los videos de YouTube y así van conociendo a Zara Monroy. También de repente alguien comenta: “¿Has visto a Mardonio? Hace programas en *náhuatl* de literatura y poesía”. De esta forma vamos difundiendo nuestro trabajo. Aun así, hace falta mucho trabajo para acercarnos a mayor población y generar un público interesado en conocer la creación artística en lenguas indígenas.

Esto me lleva finalmente al último tema que he querido abordar en este breve ensayo. Me refiero al enorme esfuerzo que implica para los escritores de lenguas indígenas conectarnos con el público lector. Y tengo aquí que hablar del proceso de traducción, que es un elemento que implica un doble esfuerzo para los creadores. Para mí sería un acierto poder escribir en mi idioma y que hubiera traductores especializados que hicieran el trabajo de traducir al español, lo cual no es fácil. Esto les sucede a los escritores en cualquier otra lengua. Podemos leer a autores en inglés no porque el autor anglófono se haya preocupado por traducir su trabajo al español, sino porque hubo traductores especializados.

Yo puedo leer a Baudelaire porque hubo alguien que lo tradujo del francés al español. A mí me encantaría pertenecer a esa clase de escritores, pero no, porque no hay una escuela especializada de traductores en lenguas indígenas y, por lo tanto, los escritores indígenas tenemos que hacer este doble esfuerzo. No somos solamente creadores y escritores, sino también traductores, promotores, distribuidores y más. Esto no tendría que estar ocurriendo si tuviéramos un país mucho más consciente de su diversidad cultural, si tuviéramos un país menos racista y un público que estuviera demandando estos trabajos y que estuviera haciendo filas en las librerías porque Mardonio estrenó su libro. Bueno, en el caso de él esto sí sucede, pero le ha costado muchos años y mucho trabajo.

Es cierto que algunos escritores hemos logrado tener más visibilidad y poco a poco nos hemos ganado al público, pero me encantaría que, cada vez que un escritor de lenguas indígenas presentara un libro, hubiera una enorme fila para asistir a su lanzamiento. Pero esto no sucede así. Entre las explicaciones de por qué esto no sucede es que seguimos siendo un país racista y discriminador, porque consideramos la creación escrita indígena como otra literatura, una literatura en lengua indígena y no como parte de la literatura mexicana.

¹ Irma Pineda es poeta, ensayista y traductora *binnizá*. Actualmente funge como representante de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe ante la Organización de las Naciones Unidas.

XXII. Discriminación, poética y lucha por el territorio en el pueblo comcáac

Zara Monroy¹

Quisiera empezar este breve relato contando lo que en estos momentos estamos enfrentando en mi pueblo: un problema muy serio por el tema del agua que lleva varios años. Quiero compartir esto porque el gobierno del estado de Sonora no nos ha ayudado. Como pueblo *comcáac* hemos sufrido sistemáticamente la discriminación, que nos ha dejado marginados. Por eso mi nombre ha sido creado como Zara Monroy, para dar voz a quien no tiene. Por eso estoy aquí.

No quiero excluir, pero mi trabajo se enfoca más en los derechos de las mujeres indígenas de Sonora, nuestras hermanas del pueblo *yaqui*, de los pueblos *pima*, *güemes* y *mayos*. Las personas de estos pueblos no tienen la experiencia de haber salido de sus pueblos, no conocen más allá de los cerros y de las nubes que ahí se encuentran. Esto nos hace muy sensibles al territorio. Un territorio que vive y siente; nosotros lo sentimos y somos parte de ello. Cada vez que arrancan una planta o que contaminan el agua de nuestros pueblos, nosotros morimos junto con la tierra que pisamos. No debemos olvidar estos elementos, pues son algo mágico, hermoso para nosotros, que nos hacen sentir, nos hacen volar, nos hacen ver cosas que en la ciudad no se pueden ver.

Mi trabajo en las comunidades, específicamente en mi pueblo *comcáac*, es dar voz a quienes no tienen voz porque no pueden salir. Hace seis años empecé con la música y con la poesía en mi lengua materna para preservar lo que somos, lo que es parte de nuestra entidad y nuestra raíz. Estoy saliendo de mi comunidad hacia diferentes ciudades y otras partes y en mi camino me ha apoyado mucha gente. Como les comentaba, mi pueblo está batallando con el tema del agua y con la exploración del territorio por parte de las mineras. Han estado dando concesiones en el territorio del pueblo *comcáac* y del *yaqui*. Hay un canto tradicional de mi pueblo que dice: “El territorio es parte de mí: los animales, el agua, el viento, la voz de los ancestros que ya no están, el sentir de la isla Tiburón. Nuestro pueblo se está muriendo, pero es parte de mí y vive en mí”.

Muchas personas de la comunidad no reconocen la profundidad del conocimiento de nuestros ancestros. Es una gran tristeza para mí, porque si ellos empiezan a olvidar, nuestro territorio se muere. En mi caso, mis ancestros siempre me acompañan, son una fuerza. Por ello, mi vestir es como el de mis antepasados. Su voz, que siempre me acompaña, es lo que vengo a compartir con ustedes, y eso me da fuerza y mucha felicidad.

He tenido que aguantar discriminaciones porque soy negra, soy indígena y soy mujer joven. No tengo palabra, no estudié y no sé si lo haga porque ya me siento un poco mayor. Pero tengo dentro de mí el conocimiento que he adquirido desde los nueve años en la pesca con mi papá, a través de conocer el mar, las aves migratorias de

los manglares de la isla, el viento que corre por esos rumbos. Es algo muy hermoso y por eso empecé a escribir y hacer poesía, sin saber que lo era. En mi pueblo todo lo que tenemos alrededor es algo mágico y todo es poesía: el desierto nos habla. Si les digo que vivo en un desierto, tal vez se imaginan un lugar vacío, pero en realidad no lo es. Es el universo para nosotros.

Pero como los cuerpos, nuestra comunidad está muriendo. Me entra el sentimiento al hablar de mi pueblo porque siempre todos me acompañan: la gente que ya no está, mis abuelos, todos mis ancestros. Son los guías que ahora se convierten en estrellas para estar vigentes y presentes.

Mi trabajo en las comunidades es algo muy importante para mí y algo a lo que le doy mucha importancia para que nuestra palabra no muera. Quizá ya no nos veamos, pero la voz y nuestras huellas por el mundo se quedan para siempre. Se queda nuestra palabra. Por eso me he enfocado en promover y recatar mi lengua materna; en hacer renovaciones fusionando la poesía, la literatura y la música. Y lo hago con el *reggae*, el *rap*, el *hip hop*. No tengo vergüenza porque cuando canto siento que no soy yo la que canta, sino que es algo o alguien superior que se apodera de mí y me convierte en lo que no soy.

Nuestro pueblo está pasando por una grave crisis porque el gobierno no escucha ni actúa. Me duele mucho ver que en mi comunidad se carece de medicamentos, no hay centro de salud ni médico. Esta situación lleva varios años y por ello la gente se está muriendo. Su espíritu queda, pero son muertes que se pueden prevenir. El gobierno no está actuando de la mejor manera porque es una forma implícita y explícita de matarnos y así despojarnos de nuestros territorios. Pero no lo vamos a permitir porque para nosotros el territorio es más que el espacio que habitamos: es un sentir, es amor y una gran bendición. Es un regalo que nuestros abuelos nos dejaron, que tenemos que cuidar para dejárselo a las siguientes generaciones, y por ello estamos dispuestos a morir.

Para finalizar, comparto con ustedes un poema de mi tierra:

Isoj com hant quiij ah

Hant quiij he isoj com ah, ihamoc cop azoj canlc iti ih com tiix más isoj com ha ihá, xepe com más isoj com há, haai cop ziix más ziix iti hapáh ihá, zaah quiij isolca com imazahox hant ifi cop ctafp ma x.

Mi cuerpo es mi territorio

Mi cuerpo es mi territorio, mi cuerpo está hecho de estrellas,
las noches son mis venas y mi sangre;
el mar es el tamaño de las sabidurías de mis ancestros
que me acompañan;
el sol nos da energía y nos hace sentir más vivos y conectados a nuestra madre
tierra.

¡Este es mi territorio!

Mis raíces, mi identidad y esencia que están conmigo
en mi caminar.

¹ Zara Monroy es músico, poeta, rapera, activista social y ambientalista perteneciente al pueblo indígena *comcáac*.

XXIII. La creación literaria como herramienta contra el racismo y para entender el mundo de los otros

Federico Navarrete¹

Me siento muy honrado de compartir esta mesa con tres escritores o creadores indígenas y poder conversar con ellos sobre el tema de discriminación, racismo y literatura, que son temas muy cercanos a mi corazón y a mis preocupaciones desde hace muchos años.

Lo señalo porque esta mesa es excepcional. Una de las manifestaciones de los sesgos racistas en nuestro país es que con mucha frecuencia en este tipo de eventos hablamos únicamente académicos “mestizos”. Y hablar desde la palabra del mestizo abarca muchas cosas, pero una de ellas es que nos ponemos etiquetas que no nos tocan, como hablar sobre los indígenas a nombre de los indígenas. Entonces, me siento muy honrado de estar aquí porque es un honor escuchar las voces de aquellos a los que admiro y de quienes tanto hablamos.

En el marco de la reflexión sobre racismo y discriminación que nos reúne, quisiera dejar señalados algunos puntos para dar paso a la conversación. El primero tiene que ver justamente con el lugar desde el que yo hablo. Desde luego quizá podría decir que estoy aquí como académico, pues eso es lo que soy profesionalmente. También podría decir que estoy aquí como escritor, pues finalmente he dedicado muchos esfuerzos a escribir obras de literatura. Por ejemplo, *Huesos de lagartija* es una novela sobre la conquista de México publicada hace 20 años y tiene gran éxito entre el público lector juvenil.

Hace un par de años publicaron mi novela *El códice perdido*, que es una especie de continuación de *Huesos de lagartija*. Es una novela enmarcada en el siglo XVI y tiene que ver con la transición que sufrieron las culturas indígenas a partir de la conquista española. En esta novela exploro cómo se adaptaron las culturas indígenas a los cambios que impuso la dominación española alrededor de los códices, estos libros pintados que son tan famosos y celebrados por las culturas indígenas.

Desde que empecé mi vida profesional mi área de investigación han sido los temas indígenas y mi creación literaria siempre ha girado alrededor de las experiencias, las formas de ver y las formas de pensar de los pueblos indígenas. Este es un lugar desde donde les puedo hablar. Pero también me gustaría aprovechar esta ocasión para reflexionar y hacer una pequeña confesión, que no está mal ante la creciente incomodidad que siento en esta mesa, porque debo reconocer que me siento un poco intruso en una mesa con personas que tienen mucho más que decir sobre el mundo indígena que yo. En este afán de justificar qué hago aquí, más allá de que me hayan invitado, quiero hacer una breve semblanza de la historia de mi vida en términos étnicos. Esta es una forma personal de tratar de entender al México que discrimina a los indígenas, que en el fondo es un México que se discrimina brutalmente a sí mismo y no reconoce que el racismo que permea en nuestra sociedad es nuestro gran problema.

Pensando cómo describirme, podría decir que soy el producto perfecto de tres generaciones víctimas de la modernidad, ya que esta logró destruir su identidad, su vida de familia y su comunidad. Tres de mis cuatro abuelos nacieron a principios de siglo XX en la Ciudad de México; todos ellos hijos de gente pobre que emigró a la Ciudad de México alejándose de las vidas difíciles en diversos rincones del país. Una leyenda familiar dice que salieron de su casa porque el padre había perdido el rancho en un juego de cartas y por eso terminaron en la ciudad; otros venían huyendo, probablemente de la violencia, de las transformaciones y los problemas que causó la Revolución mexicana; otros en búsqueda de trabajo y huyendo de la pobreza.

Todos eran obreros, burócratas, trabajadores en fábricas o empresas del siglo XX. Las dos siguientes generaciones de mi familia, hasta llegar a mí, hemos sido producto de eso que se llamó la modernidad mexicana. Mis abuelos tuvieron acceso a la escuela pública. Dos de mis cuatro abuelos lograron ser profesionistas aun siendo inmigrantes, lo cual era cosa difícil en esa época. Mis padres fueron a la escuela pública en la Normal Superior y a mí, como tercera generación, me tocó ir a escuela particular. Esto habla de cómo se fueron transformando el proyecto y las oportunidades a lo largo del siglo XX.

Lo que definía a mi familia era básicamente su adhesión completa al proyecto modernizador, no tanto por convicción —quizá mis abuelos sí creían firmemente en este proyecto—, sino porque no había otra alternativa. El mismo proyecto de modernización histórica los orilló a la Ciudad de México, donde una persona originaria de Jalisco se juntó con una de Yucatán, una de Colima con una de Nuevo León. Este proceso de desarrollo capitalista modernizador afectó a muchos habitantes de la ciudad, borrando una parte de la memoria de sus vidas antes de convertirse en chilangos.

Las generaciones de mis abuelos y mis padres sí tuvieron mucho en qué creer. Mis abuelos creyeron en la gesta de la construcción del México moderno y participaron en ella como maestros, ingenieros y burócratas. Mis padres estudiaron en la Normal Superior y creyeron firmemente en el nacionalismo mexicano que se enseñaba en la Normal a mediados del siglo XX. Creían que su identidad era de mestizos, mexicanos hispanohablantes que estaban llamados a construir un país mejor para todos. Estoy orgulloso de ello porque fueron muy honestos y porque hicieron su trabajo público y privado muy congruente con esa identidad en la que creían.

Yo nací en los años sesenta, en un barrio de clase media de la Ciudad de México. Básicamente pertenezco a lo que Carlos Monsiváis llama “la primera generación de extranjeros nacidos en México”, a la que se refería con bastante desprecio e ironía. Monsiváis, claro, se refería a que estos nietos de la Revolución habían sido producto del proceso de modernización: sus padres habían crecido en esta ideología, pero sus hijos no se podían identificar con ella.

Para mi generación, después de los acontecimientos con el movimiento del 68 y la matanza de Tlatelolco en la Ciudad de México, era imposible creer en la idea del Estado revolucionario y en el mestizaje de la nación, porque habíamos visto a ese mismo Estado masacrar a cientos de jóvenes y de indígenas en diferentes partes del país. No había posibilidad, siendo joven, que uno se identificara con un Estado que mataba a

otros jóvenes y a personas indígenas pobres que luchaban por acceder a un estado básico de bienestar.

Por otro lado, no teníamos alternativas en qué creer: las representaciones nacionalistas del Estado no nos gustaban y la inmensa riqueza étnica y cultural del México —que Bonfil llamó “profundo” y con los años me parece un calificativo cada vez más adecuado— era virtualmente inaccesible para un chico de clase media en la Ciudad de México. En esa época no había forma de tener acceso a las culturas indígenas, pues eran invisibles, en la medida en que la Ciudad de México las había hecho invisibles: una ciudad criolla construida a espaldas de su propio pasado indígena, de la realidad cultural indígena, campesina y regional del país. Lo único que nos quedaba era hacernos ciudadanos del mundo, cosmopolitas escuchando *rock* y fanáticos de Patti Smith, así como hermanarnos con nuestros compañeros en otras partes del mundo. Así nos fuimos adaptando y convirtiendo, en efecto, en esa primera generación de extranjeros nacidos en México, como nos bautizó Carlos Monsiváis.

Ese era el mundo en el que crecí. Sentía una completa incapacidad de identificarme con lo que mis papás me decían que era México; también tenía la inquietud de que había algo más, pero no tenía acceso a ello. Me acuerdo que a mediados de los años ochenta, cuando leí *México profundo* de Carlos Bonfil Batalla, para mí fue una revelación. No tanto por lo de “México profundo”, porque ya estaba en la universidad estudiando historia prehispánica con López Austin, sino por lo que me enseñó del México imaginario.

Sentía que el retrato que hacía Bonfil Batalla era mi retrato, el de mis papás, mis compañeros de clase, mis maestros, de todo ese mundo que yo habitaba: un México que vive despreciando lo que es realmente y viendo hacia algo que no puede ser; un México que vive de la importación de modelos intelectuales, económicos, culturales, tecnológicos, etc., y de la imposición de esos modelos al resto del país, sin tomar en cuenta su viabilidad ni la voluntad de los demás; un México que se odia de alguna manera y que siempre que se ve en el espejo espera ver una cara distinta, una cara más blanca, una cara más moderna, una cara más angloparlante, una cara diferente a la que tiene realmente.

Cuando lo leí realmente me provocó escalofríos darme cuenta de todo eso que me rodeaba y que no me gustaba, pero ahora lo podía entender como la negación de una cultura absolutamente provinciana y cerrada; de una élite que se siente avergonzada de un país en el que vive, y de la vergüenza como un *modus vivendi* en todos los aspectos de la vida pública. Esto es solo un fragmento de otras dimensiones que tienen relación entre el México imaginario y el México profundo: el genocidio, la explotación territorial, la imposición económica, la precarización, y últimamente, la necropolítica.

En los años setenta u ochenta las cosas eran más inocentes de lo que son ahora, pero ese conflicto ya estaba ahí y lo increíble es que era invisible. En la Ciudad de México no había posibilidad de que un chico normal de clase media tuviera acceso a los elementos fundamentales de las culturas indígenas, como puede ser su lengua. En aquel entonces era —y sigue siendo— más fácil aprender inglés y francés, que aprender náhuatl o *binnizá*.

En este sentido, pienso que el colectivo Coopera hizo un interesante *tweet* diciendo: “Soy racista porque prefiero aprender inglés y francés antes que una lengua indígena”. Es cierto, pero, por otro lado, ¿dónde están las escuelas para aprender *binnizá* o *hñahñu* o demás lenguas que resultan ser más complejas y difíciles que el inglés?

Desde esta perspectiva empecé a descubrir ese otro México. Es complicado porque decir que no me pertenecía es falso; siento que me pertenece como puede pertenecer a cualquiera que se acerque a esta tradición milenaria riquísima de nuestro país. Pero también es un México que no puedo pretender que sea mío de la misma forma que si hubiera nacido en él. Por ello, algo que he tratado de hacer a lo largo de mi vida, y para ello he usado la literatura, es tender puentes para unir ese mundo en el que yo nací con ese otro mundo que he descubierto a lo largo de mi vida. Me he dedicado a estudiar el mundo prehispánico y las culturas indígenas por más de 40 años, dado que es un mundo complejo y un conocimiento mucho más rico del que jamás me hubiera imaginado, que, además, cambia a un ritmo vertiginoso. Es claro que el mundo que conocí hace 30 años y el que existe ahora son completamente diferentes, afortunadamente.

Quiero destacar esto justamente en tiempos en que el racismo, la violencia política, la guerra e incluso la muerte nos hacen pensar que la humanidad se está dividiendo entre los que pueden vivir y los que no, entre quienes merecen comer y quienes merecen ser comidos, entre los que pueden ser escuchados y los que están destinados a una fosa común.

En estos tiempos considero que la literatura y la imaginación son una herramienta fundamental para recuperar nuestra capacidad de entender a los demás. Por ello creo que la creación literaria es una forma —aunque sea temporalmente— de imaginar lo que es estar en la piel, en el cuerpo y en la vida de los otros; tener la vista y la voz de aquellos que no son como nosotros. Este aprendizaje es fundamental para todos los seres humanos. Si seguimos encerrándonos en lo que somos, sin tratar de entender a los que son distintos a nosotros, el camino va a ser la destrucción y la intolerancia.

En cambio, si apostamos a la imaginación y a la empatía, a la búsqueda de cosas que podamos imaginar juntos o que nos ayuden a imaginarnos más cerca de los otros, quizá logremos tender los puentes de diálogo que son tan indispensables. En este sentido, mi participación en este coloquio es como aprendiz de un mundo en el que no tuve la fortuna de nacer porque las circunstancias históricas de mi familia me arrancaron, nos arrancaron, de ese mundo con raíces. Para bien y para mal, pues tampoco voy a negar los privilegios gigantescos que implica haber nacido en los años sesenta en la Ciudad de México, de los que me he beneficiado de una manera u otra, que finalmente me definen y explican por qué estoy aquí.

Sin embargo, también estoy aquí porque a lo largo de 30 años he tratado de componer y traducir; porque la creación literaria y el trabajo académico que realizo es de traducción. Trabajo para entender lo más que puedo este otro mundo que es parte de mi mundo también; para darle voz y hacerlo más comprensible para mí y espero también para los que me leen y están a mi alrededor; para entender que si algo

necesitamos los mexicanos del México imaginario es poder aprender de los demás mexicanos.

Lamentablemente, nuestras escuelas no nos enseñan esto, nos enseñan lo contrario. Nuestras instituciones culturales no fomentan esto, fomentan lo contrario. Esperemos que todo esto empiece a cambiar pronto, ya que la literatura tradicional tampoco nos lo ha enseñado. Entonces, mi apuesta ha sido por hacer una literatura distinta que sirva justamente para aprender de aquellos de que tienen mucho que enseñarnos sobre lo que es vivir y sobrevivir nuestro país.

¹ Federico Navarrete es historiador, antropólogo e investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Ha escrito más de treinta artículos académicos sobre la historia de los pueblos indígenas de América y una docena de libros analizando las complejas relaciones que han tejido los pueblos indígenas de América con los europeos y africanos que llegaron a este continente así como la manera en que adaptaron sus culturas a las nuevas realidades.

Sección VII
**La creación artística: del arte
simbólico al activismo social**

XXIV. El artivismo: la creación artística como herramienta contra la discriminación y como promotora del cambio social

Daniel Arzola¹

Antes de hablar de mi trabajo quiero hablar un poco de mi vida, porque están íntimamente relacionadas, ya que tuve condiciones de vida bastante particulares. Cuando hablamos de arte hablamos de comunicación. Cuando escucho esto, me hace mucho sentido porque yo aprendí a dibujar antes de aprender a hablar. Así que para mí el oficio de dibujar siempre fue algo orgánico. Las paredes de mi casa atestiguaron que aprendí a dibujar antes que a hablar.

Por otro lado, también pienso que el arte es una necesidad que aparece en algún momento de nuestras vidas. Yo crecí en un pequeño pueblo del estado de Aragua en Venezuela llamado Turmero. Era un lugar sin cines, sin teatro, sin grandes academias de arte, sin grandes bibliotecas. Y aun así lo primero que hice fue dibujar, lo que se convirtió en una manera de relacionarme con otras personas. Después de un tiempo y de atravesar por una experiencia traumática en mi adolescencia dejé de dibujar y me refugié en la poesía, que para mí es una forma de dibujar, pero con palabras.

En mi caso, a temprana edad y por razones equivocadas llamé mucho la atención y recibí muchas expresiones de odio en mi contra, a veces por mi manera de hablar, por mi manera de caminar, mi manera de ser, sobre todo por mi sexualidad. Llamé la atención por razones equivocadas, y digo razones equivocadas porque es muy estúpido odiar a una persona por algo que no puede cambiar; es muy tonto pensar que hay una sola sexualidad, una sola forma de ser, que hay un solo pensamiento, cuando somos en realidad un montón de cosas.

A los 10 años ya llevaba una etiqueta en la frente que alguien me había puesto y que provocaba burlas y yo no sabía por qué. Finalmente entendí que el chiste no era otro sino yo mismo en el entorno y la sociedad donde me tocó crecer. Crecí viendo las paredes de mi barrio con mi nombre escrito junto a insultos homofóbicos. Entonces dibujar se convirtió en un poder transformador de lo que estaba sintiendo, una manera de ganar la batalla. Siempre fui muy torpe con la palabra, pero al dibujar lograba una forma de representarme y de plasmar mejor mis sentimientos e ideas. Este poder transformador me ha acompañado hasta hoy en mi vida adulta.

Siempre he sido una persona callada. Las conversaciones más trascendentales que he tenido siempre surgieron a partir de mi creación artística. Por ello mi arte ha sido una manera de defenderme y de catalizar todo lo que siento. Y eso funcionó hasta que un día, a los 15 años, cuando venía de mi último día de escuela, un grupo de vecinos me ató a un poste eléctrico, me quitaron los zapatos, me bajaron los pantalones y me quemaron con cigarros y fuegos artificiales distintas partes de mi cuerpo. En ese momento también destrozaron mis dibujos: no solo estaban vulnerando mi cuerpo, sino también mi universo artístico.

Venezuela es un lugar donde la salvación es un asunto de suerte: buena suerte, te salvas; mala suerte, no te salvas. En mi caso se puede decir que tuve suerte porque logré sobrevivir ese incidente, aunque me dejó muy lastimado física y emocionalmente. Después de eso pasé seis años sin dibujar. Aquella vez logré romper los cables con los que me amarraron y corrí mientras mis vecinos se reían, porque para algunas personas lastimar a otros es gracioso.

Con el tiempo sentí que debía ser artista, que debía tratar de traducir lo que estaba sintiendo. Y es que en ese momento entendí que no solo el cuerpo es frágil, sino que también el arte es frágil; basta solamente un fósforo para marcar tu piel para siempre, y con un solo fósforo puedes destruir la *Mona Lisa*, pero no puedes destruir la imagen que tenemos de la *Mona Lisa*, porque el arte es conocimiento y el conocimiento trasciende.

Bajo esa premisa, crecí en un país que cada vez se iba alejando más de la democracia y se iba acercando a una dictadura. Cuando tenía 22 años me enteré de la historia de Ángel Prado, un chico de mi ciudad que fue quemado vivo por ser gay: le quemaron más del 60% de su cuerpo. Y ese no fue todo el abuso que Ángel Prado sufrió. Casi ningún medio de comunicación en Venezuela se atrevió a mostrar lo que había pasado, porque en la cultura venezolana la única forma de mostrar y representar a los “raros”, a la gente *queer*, a toda la comunidad LGBTQ+, es a través de la burla.

En las últimas décadas la única forma en la que se presenta a la comunidad LGBTQ+ en medios de comunicación venezolanos es a través de un estereotipo que se traduce en una sociedad que no respeta y no toma en serio a esta población. En esa misma Venezuela, la Venezuela donde el gobierno —y su principal representante en este momento—, el fascista-dictador Nicolás Maduro, ha utilizado constante y sistemáticamente el lenguaje homofóbico para atacar a todo aquel que piense distinto, sobre todo a la fracturada y dividida oposición venezolana. Solo hay que buscar en YouTube a Maduro diciéndole “maricón” a Henrique Capriles y pidiéndole “que sea un hombre”.



Figura 1. La voz que abrió el camino (2017).

Venezuela hoy en día está más allá de todos los números: es la Venezuela de los 600 presos políticos, de los 5 millones de desplazados y de los 25 000 asesinatos por año. Es la Venezuela sin una sola ley que reconozca y respete los derechos de las personas LGBTQ+; la misma Venezuela que se ríe del dolor de otros. En esa Venezuela mi existencia no estaba permitida, pero tenía yo algo que decir y solamente supe comunicarlo a través del arte.

Durante esos años lo único a lo que yo tenía acceso era a un instituto de diseño gráfico, donde una computadora con internet era mucho pedir; posteriormente tuve una formación en una escuela de arte, en medio de apagones y donde con suerte había agua en los baños. Pero más allá de eso tenía, y sigo teniendo, una idea en la cabeza: las escuelas y las universidades no hacen estudiantes, los estudiantes hacen a las escuelas y a las universidades. Porque a veces basta un buen profesor para que te cambie la vida, y yo tuve la oportunidad de tener dos profesores que me invitaron a ver más allá.



Figura 1. La voz que abrió el camino (2017).

Durante años tuve una frase que me hacía ruido en la cabeza. Quería decirle a la gente que el dolor no da risa y que nuestra existencia no es un chiste: “No soy tu chiste”, se llama el proyecto que empecé en el año 2013. *No soy tu chiste* es una colección de 50 ilustraciones digitales. Utilicé esta herramienta porque, a diferencia de lo que me pasó cuando tenía 15 años, si una persona trata de destrozar mi trabajo, lo puedo reemplazar. Entonces aprendí que el arte también es frágil y mucha gente destruye arte alrededor del mundo porque es una forma de silenciar las ideas que presenta. Mi trabajo sufrió muchos ataques y lo sigue sufriendo, pero el espíritu de mi trabajo es indestructible porque es digital. Si alguien destruye uno de mis afiches, yo puedo reproducirlo otra vez porque es una idea que no puedes destruir, eso es *artivismo*.

No soy tu chiste está compuesta de 50 frases que utilicé personalmente en algún momento para defenderme. Son realmente 50 posturas que salieron de poemas y relatos que escribí. Mi trabajo busca luchar contra estereotipos que se instalan. Y ahora que estamos hablando de sesgos cognitivos, me parece importante mencionarlo.

Publiqué mis afiches en Tumblr, Twitter, Facebook e Instagram, esperando que quizá cambiara algo en mi barrio o entre la gente que leía mi blog, pero lo que pasó fue que empecé a recibir mensajes de personas en Estados Unidos, en Canadá, en Rusia, en India, diciéndome “Quiero esto en mi idioma”. Y así, *No soy tu chiste*, gracias al trabajo y a la suma de mucha gente desconocida alrededor del mundo, está en este momento traducido en veinte idiomas, y sigue creciendo.

Para mí es muy poderoso transmitir un mensaje en un formato que no sea censurable, porque crecí en un sitio donde los medios de comunicación están completamente censurados. Todos sabemos que, en tiempos de crisis, la creatividad surge en todas las expresiones artísticas. El teatro caraqueño, por ejemplo, se ha convertido en un fenómeno en Venezuela en este momento, pues está viviendo quizá su mejor momento creativo desde los ochenta (aunque sin los mismos recursos), porque es uno de los pocos medios de expresión que no está intervenido y donde muchos artistas aún encuentran libertad. Creo que actores, actrices y las personas venezolanas que dirigen teatro son muy valientes, pues hay que ser valientes para ser artistas en tiempos autoritarios. El arte sirve para comunicar ideas, permite crear símbolos y relatos que nos posibiliten reconocernos en la cultura.

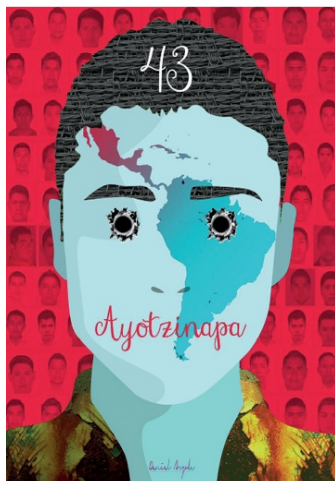


Figura 2. Ayotzinapa.

Para mí esto es lo que significa activismo: una forma de utilizar o pensar el arte, de hacer creaciones artísticas o manifestaciones creativas, para representar en el espacio público relatos que suelen ser excluidos, realidades que no suelen ser representadas. Donde crecí, ser yo era sinónimo de ser un payaso, y lamentablemente terminas viviendo en una sociedad que no te toma en serio. Aun así, cuando personas de otras realidades entraban en contacto conmigo —y mientras más se viralizaba mi trabajo— yo seguía en mi ciudad en Venezuela, escuchando disparos en la noche, sin comida en los mercados, sin medicinas.

Lo que pasaba en Venezuela estaba afectando mi vida y para mí era importante poder transmitirlo, pero desde un lenguaje artístico. Aprovecho aquí para hacer la diferencia entre el activismo tradicional y el activismo: el activismo necesita de la presencia del activista, necesita de la palabra, del discurso; mientras que el activismo no

apela al discurso ni a la palabra; apela a la emoción, y no hace falta que yo entienda algo para sentirlo.

Mi realidad cambió gracias a mi trabajo. Un día una persona compartió en Twitter mi trabajo y dijo: “Este trabajo no es una broma, amo esto”. Esa persona fue Madonna. En ese momento mi vida cambió para siempre porque, por primera vez, el mundo me notó; notó que había alguien que tenía algo que decir. Todos querían saber por qué Madonna había compartido mi trabajo en Twitter y esto me permitió exponer la homofobia sistémica, no solamente de la sociedad, sino también del Estado, que construye narrativas discursivas e ideológicas denigrando la sexualidad y presentándola como un defecto.

Esto me dio visibilidad, pero también me expuso a un montón de amenazas. Por ello, en 2014 hice un balance de la situación en mi país y la realidad era que tenía varios amigos presos y asesinados. Me ofrecieron irme a Holanda y fue entonces cuando salí de Venezuela. Tomé la decisión y desde entonces no he regresado. No puedo regresar.

La figura 1 es una muestra de mi primera exposición permanente: un mural de 14 metros que está en la línea H del subterráneo de Buenos Aires, en la estación Carlos Jáuregui. Es la primera estación en tener el nombre de un activista de derechos humanos en el mundo: Carlos Jáuregui fue el presidente de la *Federación Homosexual Argentina* en los años ochenta. Si alguna vez van para Buenos Aires se pueden observar las intervenciones que hice en las escaleras y los balcones.

Mi trabajo también me ha permitido intervenir algunos pasos de otros países, como Montevideo en Uruguay, y finalmente ir a ciudades de artistas que me influyeron. En 2017 tuve la oportunidad de montar una exposición en el metro de Nueva York y mis camisetas fueron la imagen oficial del orgullo gay y de la comunidad LGBTQ+ de Nueva York.



Figura 3. En memoria a Marielle Franco

Yo defino el artivismo como un lenguaje que nos permite reconocernos e identificarnos en la cultura, porque cuando creces en una cultura donde no puedes

sentirte identificado, tu identidad es un constructo de fragmentos que tienes que armar tú mismo, de manera muy dolorosa, y a veces nos tardamos toda una vida en poder reconocerlos y reconocernos en ellos. Eso es lo que trato de hacer con mi trabajo. Mi intención es tratar de contar historias que no puedan ser destruidas fácilmente y que puedan permitir a las personas utilizarlas para representar sus luchas.

Quiero finalizar compartiendo un par de obras, que son dos casos que me duelen en el cuerpo y en el continente: la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (figura 2) y la demanda de justicia por el asesinato de la activista de la comunidad LGBTQ+ Marielle Franco en Brasil (figura 3). Marielle está siempre presente. Si no rompemos el ciclo de la violencia, el ciclo de la violencia nos romperá a nosotros.

Me llamo Daniel Arzola y soy activista.

¹ Daniel Arzola es artista visual y activista social venezolano que trabaja por los derechos de la población LGBTQ+.

XXV. Pulpo: deconstrucción de narrativas hegemónicas desde el arte visual

Yoshua Okón¹

En esta breve intervención quisiera presentar una obra en particular que creo que da pie a muchas ideas sobre los sesgos cognitivos y la creación artística. *Pulpo* es una obra que filmé en Los Ángeles a raíz de una invitación del Museo Hammer, que se encuentra en esa ciudad, para realizar una residencia de investigación y posteriormente producir una obra para exhibirse en el museo. Justo antes de irme a la residencia leí *El arte del asesinato político*, un libro de Francisco Goldman sobre el homicidio del obispo Galdós en Guatemala. El libro es un buen recuento sobre el papel fundamental que tienen los Estados Unidos en Guatemala, intervención que desata una larguísima guerra civil.

Al llegar a la residencia en Los Ángeles recordé que cuando viví ahí —porque hice mi maestría en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)— contraté a un trabajador guatemalteco indocumentado que trabajaba como jornalero agrícola y me contó su experiencia peleando en la guerrilla contra los gobiernos militares de Guatemala. De esta forma, me di cuenta de que muchos de los personajes del libro de Goldman viven en Los Ángeles. Los inmigrantes indocumentados en esta ciudad generalmente se reúnen en el estacionamiento de la tienda de autoservicio Home Depot, esperando a ser contratados para diversos trabajos. Fue ahí donde originalmente contraté al ex guerrillero guatemalteco. Por lo tanto, decidí regresar a este mismo estacionamiento y, efectivamente, encontré a varios ex guerrilleros. Cuando les conté mi proyecto aceptaron ayudar, así que formé un grupo tanto de ex guerrilleros como de ex militares guatemaltecos.

En Estados Unidos son muy comunes las recreaciones de batallas de la guerra civil, así que decidí apropiarme de esta tradición y hacer una recreación de la guerra civil guatemalteca, pero en el estacionamiento del Home Depot (figura 1). No obstante, a diferencia de las recreaciones comunes, los participantes de esta puesta en escena eran personas que habían peleado en esa guerra; la locación, en vez de ser el lugar donde ocurrió la batalla, se transfiere simbólicamente a un estacionamiento de un centro de autoservicio.

El título de la obra que realicé es *Pulpo* y la concebí como una instalación de cuatro canales sincronizados. El nombre hace referencia al apodo que le pusieron a la United Food Company —ahora Chiquita Bananas— en Guatemala, una multinacional que tenía el monopolio de los puertos y concentraba la mayor parte de las tierras en el país. Esta empresa tuvo un papel sustancial en la promoción de la invasión de Estados Unidos a Guatemala. Actualmente sabemos que esta intervención se llevó a cabo para proteger los intereses corporativos tanto de esta empresa como de otras multinacionales con la complicidad de diferentes agentes del Estado.



Figura 1. Escena de la obra: *Pulpo*.

Una de las motivaciones que me llevaron a hacer esta obra fue un sentimiento de profunda frustración ante la narrativa que existe en Estados Unidos en torno a la inmigración. Nunca se menciona la política exterior ni el efecto de las intervenciones que ha realizado Estados Unidos y que han terminado en *estados fallidos*; es decir, jamás se toman en cuenta las fuerzas del capitalismo global. La mayoría de las personas en Estados Unidos no tiene idea de que invadieron Guatemala, que eso tuvo como resultado la muerte de cientos de miles de personas y el desplazamiento de un número similar. Así fue como me interesó conectar esos puntos. Considero muy importante diferenciar el arte del activismo. Efectivamente, pienso que el arte tiene el potencial de tener un efecto en el mundo, incluso de moldearlo. Pero, a diferencia del activismo, donde hay una agenda específica y donde la efectividad es mensurable, el efecto que el arte puede tener sobre el mundo no es calculable ni cuantificable. Es decir, el arte puede afectar la conciencia y provocar cambios en nuestra interpretación de la realidad y a su vez generar cambios reales, pero el arte opera de manera simbólica, no directa. Arte y activismo son igualmente importantes y necesarios en la sociedad, pero son lenguajes y paradigmas distintos, por lo que es importante no confundirlos.²

¹ Yoshua Okón es un artista visual mexicano con gran reconocimiento a nivel internacional.

² Se puede ver *Pulpo* en la siguiente liga: <https://vimeo.com/103721501>.

XXVI. El arte como herramienta para abordar estereotipos y representaciones sociales

Yutsil¹

Quiero mencionar aquí tres piezas diferentes. Inicio con la pieza que se puede observar más adelante (figura 1), que ejemplifica las diferentes estrategias de trabajo que he desarrollado sobre el racismo, un tema que es de mi interés desde 2012. En ese año empecé a trabajar con *Mestizo mex*, una obra que busca abordar los estereotipos y las representaciones de los grupos indígenas que son producidos y reproducidos por la televisión y el cine. Mi enfoque principal consiste en cuestionar la construcción ideológica del mestizaje y cómo esta, a través de un proceso de homogeneización, ha pretendido asimilar a la población indígena en la idea de una población nacional mexicana, según narra la historia oficial: la unión de dos razas, la de los colonizadores, papá Cortés, y la de la Malinche, la mamá amerindia, historia que aprendemos desde niños.

Cómo presentar esto desde la producción y la cultura audiovisual ha sido uno de los asuntos que decidí abordar con relación a otro tema que es de mi interés: los restos arqueológicos, especialmente las osamentas. En 2014 tuve la oportunidad de realizar una instalación en el marco de la exposición *Teoría del color*, expuesta en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo. Para ello llevé a cabo una investigación de tres cráneos que forman parte del acervo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Estas osamentas fueron encontradas durante las excavaciones de la línea 8 del metro y se sabe que pertenecieron a tres individuos atendidos y enterrados en el primer hospital para indígenas creado por los franciscanos en el siglo XVI.

Parte de mi interés artístico es entender la diferenciación que se hace entre indígenas y no indígenas en un momento histórico en el que el régimen colonial se basaba en un sistema de castas, que categorizaba a la población colonial de acuerdo con su apariencia física; al mismo tiempo, funcionaba también con un régimen económico que propiciaba la explotación de las castas menos privilegiadas de la población. Le pedí ayuda a dos antropólogos físicos, Perla Ruiz y Jorge Valdés, para que me ayudaran a entender las maneras de racializar mi objeto de estudio: los cráneos de tres individuos que vivieron en la época de la Colonia, categorizados en ese momento como indígenas pero, posteriormente, en 1902, durante las excavaciones de la línea 8, fueron catalogados como mestizos.



Figura 1. *Mestizo Mex*, 2014 en Teoría del Color, Museo Universitario de Arte Contemporáneo, UNAM

Este paradigma de cómo cambia la categorización de un cráneo, bajo los parámetros de un método científico que aparentemente busca objetividad y neutralidad, pero en realidad está permeado por una ideología que es todo menos neutra, es lo que busco explorar en mi trabajo. Me interesa destacar y contrastar los discursos científicos de racialización de los sujetos frente a una construcción cultural: ¿cómo se ha categorizado al indígena?, ¿cómo se le ha representado desde la producción cinematográfica? y ¿cómo se ha categorizado también al mestizo?

El Hospital Real de San José de los Naturales estaba ubicado a la altura de lo que hoy es la estación del metro Salto del Agua. En la imagen anterior podemos ver una fotografía del hallazgo de los restos óseos. Los tres cráneos que presento son réplicas exactas realizados a partir de un vaciado de los cráneos originales. También llevé a cabo una instalación en video de tres canales que corren de manera simultánea.

A lo largo del desarrollo del proyecto los antropólogos físicos insistían en señalar que las razas no existen. Y, en efecto, las razas no existen, pero el racismo sí. En el periodo colonial hubo una racialización de la población colonial, esto es, la construcción de un régimen de castas basado en características físicas que asocian valores morales o de otro orden. Es decir, existe un racismo que determina un control sobre la población.

Desde la antropología física, la construcción de la idea de las poblaciones, determinadas por su geografía y “características físicas”, está un tanto asociada a algunos de los lineamientos que definieron las razas, lo cual contrasta con los argumentos científicos que niegan su existencia. Esta problemática de construir un orden y el sentido que categoriza a los grupos humanos es uno de los aspectos que me interesa abordar en mi trabajo. Mi interés particular consiste en vulnerar e intervenir las narrativas oficiales, construidas a partir de la ideología del mestizaje, muchas veces presentadas como verdades oficiales que parecerían justificar el racismo y la discriminación de una población en particular. Por ejemplo, en el caso de Ayotzinapa el gobierno construyó un discurso oficialista buscando legitimar y señalar que las cosas se presentaron de determinada manera, cuando en realidad sabemos que es una narrativa llena de falsedades.

Starr construye este pantone durante el Porfiriato y lo pública en su libro con apoyo del Museo Nacional de Antropología en sus primeros años de creación. Como muchos saben, Porfirio Díaz fue un gran promotor de la blanquitud, lo que determinó muchas de sus políticas públicas y culturales: por ejemplo, la prohibición de beber pulque para sustituirlo por cerveza o la creación del Palacio de Bellas Artes, en un intento por copiar la estética afrancesada vigente en la época. Sus políticas culturales buscaron la *desindianización* del indígena mexicano y promulgaron ideas sobre el *blanqueamiento* cultural.

Mi trabajo busca poner este tema sobre la mesa, pero a través de una aproximación estético-visual. Lo que hice en esta obra fue utilizar el Pantone creado a finales del siglo XIX sobre el rostro de Porfirio Díaz e hice una intervención artística en la vía pública. Los tres paneles que se pueden observar abajo tienen la imagen de Porfirio Díaz y la frase: “Díaz pensó como un blanco a pesar de ser mestizo”, escrita a manera de elogio por Lothrop Stoddard, miembro del Ku Klux Klan, promotor de la supremacía blanca (figura 3). La frase en la obra muestra cómo se vinculan la construcción de la identidad nacional mexicana y el racismo que permea en la actualidad.

Finalmente, realicé una carpeta de grabado a partir de mi preocupación por cómo incidir desde otro posicionamiento, pues no basta con visibilizar el racismo, que es algo que ya se ha estado haciendo. Creo que el arte puede denunciar y visibilizar, aunque me parece difícil que el arte tenga una asociación más estrecha con la política o con el activismo; creo que sí puede suceder, pero el artista interviene desde donde enuncia y hasta donde quiere llegar. El propio artista es el que define si se mantiene en los museos, por ejemplo, o si sale al espacio público, donde incide de manera distinta en la población.

Mi preocupación principal es mostrar las otras narrativas, esas otras historias que no nos cuentan oficialmente. Lo que hice en esta carpeta de grabado fue buscar esa otra narrativa a través de las historias de tres indígenas y explorar cómo se han construido desde la ideología del mestizaje. Escogí tres pobladores originarios que han luchado y resistido en diferentes épocas: la Comandanta Ramona del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, una de las primeras mujeres en incorporarse a asuntos feministas desde la lucha indígena; Bernardino Cen, que fue un líder de la Guerra de Castas, y finalmente la figura de Cuauhtémoc, el último tlatoani de Mexico-Tenochtitlan; tres indígenas rebeldes que resistieron al sistema en diferentes situaciones. Lo que hago es sobreponer en sus imágenes aquello que se construye de manera oficial —y por lo tanto se hace visible— con aquello que no nos cuentan, o a lo que no le damos tanta importancia. El trabajo es sobreponer imágenes que se contraponen discursivamente porque contrastan lo visible con lo invisible.



Figura 3. *El México Desconocido*, 2017. Casa Vecina, Centro Histórico Ciudad de México.

A su vez, sobre las imágenes se puede observar una serie de textos que hablan sobre la biografía de estos tres personajes y sobre sus luchas; se presentan también los textos en código Braille porque es un lenguaje que hace referencia a lo sensible que es, a su vez, aquello que no es visible para la mayoría (figura 4).

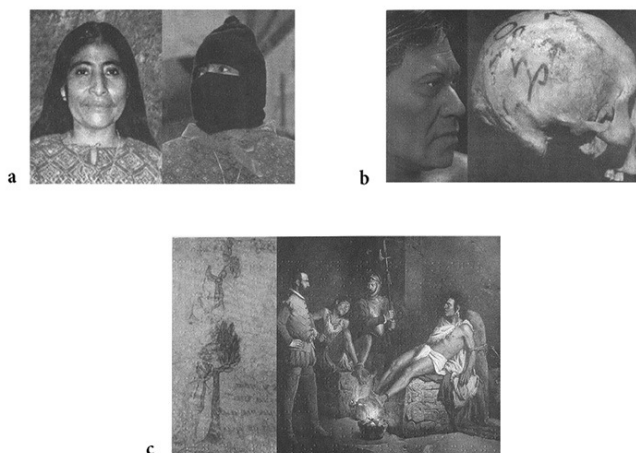


Figura 4. a) *Rebeldías* [Comandanta Ramona], 2018, fotolitografía y gofrado. b) Bernardino Cen, líder de la Guerra de Castas, y c) Cuauhtémoc, último tlatoani de México Tenochtitlan.

Esta carpeta también se relaciona con el trabajo que presenté al inicio de este documento. Me refiero a los cráneos humanos y a la idea de lo que aparentemente está en la superficie; de cómo a partir de esa apariencia generamos una serie de comportamientos y reacciones ante las personas y de cómo las tratamos y nos relacionamos con ellas. La idea de la apariencia, de lo que está en la superficie, como por ejemplo el color de los ojos, del cabello, de la piel, de lo que determina nuestras características físicas y no nuestra forma de pensar o sentir, son asuntos que me interesan y con los que he trabajado pensando en la condición política de las imágenes y en cómo el arte puede subvertir o trastocar ciertas representaciones oficiales y construir otras narrativas.

¹ Profesora de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM y artista visual.

² Se puede ver el audiovisual en el sitio <<https://vimeo.com/118322722>>.

Sección VIII
La discriminación y los sesgos cognitivos
vistos desde el arte cinematográfico
y documental

XXVII. El cine indígena: reivindicación política, recuperación narrativa y resistencia ante sesgos cognitivos

Yolanda Cruz ¹

Como miembro de un pueblo indígena de Oaxaca hacer cine es un acto de resistencia y al mismo tiempo de sanación. En mi trabajo he podido retratar la experiencia de gente que admiro como personas y como artistas. Como indígena, tratar de ser directora de cine es un poco absurdo. Una tía decía que tenía miedo de morirse porque la entrada al cielo tenía puertas chicas y ella tenía unos cuernos muy grandes. Así es la experiencia a veces: querer ser parte de estas instituciones que financian o dan luz verde a las historias que se quieren realizar.

¿Qué se puede contar de la vida de una cineasta indígena que no viene de la clase privilegiada? Una de las primeras cuestiones que pasa por mi cabeza es que nos pasamos la vida buscando fondos para hacer nuestras películas. A veces, cuando platico con otros cineastas en el extranjero, me dicen: “Qué interesante, qué suerte tienes de estar en México, donde hay un fondo del Estado para hacer cine”. Y sí, es cierto que tenemos un fondo, pero es un fondo insuficiente. Todos los cineastas nos enfocamos y ponemos mucha energía en obtenerlo, pero a veces nos olvidamos de aquellos que no tienen acceso a estos fondos.

Puedo contar con los dedos de mi mano las pocas historias indígenas que han obtenido el fondo del cine, porque pareciera que las historias que nosotros contamos no son importantes y, por lo tanto, no forman parte de los recipientes de fondos públicos. Existe un sesgo desde las instituciones, pero como traemos tantas ganas de tener ese financiamiento no tenemos el tiempo de cuestionarnos qué tipo de historias queremos hacer o qué hay detrás de las bases para ese fondo.

El tipo de cine que se hace con financiamiento público —como el fondo Eficine— busca una narrativa más cercana a lo que Hollywood quiere. Por ello, cuando un cineasta indígena quiere hacer cine documental o hacer películas de ficción con una narrativa propia, más cercana a nuestra cosmovisión cultural, tenemos que hacerlo con nuestros propios medios.

Podríamos pasar mucho tiempo pensando y reflexionando en torno a esto; sin embargo, algo que quisiera compartir brevemente en este espacio es cómo llegué a hacer cine y cómo llegué a participar en este coloquio. Yo emigré a la ciudad de Oaxaca cuando tenía seis años. Crecí siendo bilingüe, hablando chatino y español. Trabajé cuidando niños para estudiar la primaria y la secundaria, y a mis 16 años, mi papá, que era activista indígena, fue asesinado. Después de eso emigré a Estados Unidos, en donde igual cuidé niños y logré ir a la escuela en Princeton, New Jersey. Fui a un colegio alternativo que se llama Evergreen y ahí estudié la licenciatura en artes liberales. Aprendí que quería hacer un cine en el que nosotros —yo como parte de un ente colectivo— contáramos nuestra propia historia; en el que yo pudiera contar la historia de mis abuelos, de mi familia, de sus chistes, de sus triunfos y fracasos. Pero, sobre

todo, me interesaba traspasar esta cultura, mi cultura, de la que formo parte desde que nací y de la cual ya estaba cansada de ver representada por otros sin yo contar con la oportunidad de poner mi propia historia frente a la cámara.

Entonces apliqué a la escuela de cine en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), que es una de las escuelas en este arte más importantes en Estados Unidos y reconocida a nivel internacional. Ahí encontré a una comunidad de oaxaqueños migrantes y decidí que se tenía que incluir la historia de las personas indígenas; por eso empecé a hacer documentales. Sin embargo, después de diez documentales me pregunté: “¿Qué estoy haciendo? Parece que estoy perpetuando este sesgo, esa construcción desde el otro sobre lo que es la experiencia de vida indígena, hablando de todos los sufrimientos y pesares que tenemos”. Esto me hizo reflexionar y me dije: “Tengo que hacer otro tipo de cine”. En ese momento decidí asistir a un taller sobre creación cinematográfica que organiza el festival norteamericano de cine experimental Sundance, un festival que ha ganado gran prestigio y que tiene un módulo para apoyar los trabajos filmicos para comunidades indígenas.

Fui invitada para escribir guiones de ficción y fue entonces cuando decidí que, si nadie estaba haciendo cine para nuestros pueblos indígenas, yo lo iba a hacer. Regresé a Oaxaca pensando que como artista indígena tenía que evaluar hacia dónde iba mi trabajo y en ese momento me llamaron para invitarme a participar en este coloquio. Los temas tratados a lo largo de este coloquio me han dado mucho qué pensar y sobre todo me han aclarado cuánto nos falta por hacer.

A nosotros, como miembros de un pueblo indígena, que hemos alcanzado espacios y tenemos oportunidades que son tan difíciles de lograr, a veces se nos olvida cómo incluir a otros. Muchas veces nosotros mismos tampoco permitimos el paso y no damos el espacio a otros que también quieren hacer y lograr sus objetivos. Me queda claro que para combatir esto en el cine es muy importante —especialmente para todas las comunidades indígenas— tener la posibilidad de contar historias en nuestras lenguas, para que se mantengan vivas, pero también para generar contenidos que resulten divertidos e interesantes en los que los pueblos indígenas puedan reconocerse.

Como cineasta, yo estoy luchando por incluir a otros y, sobre todo, por recuperar esas historias que hablan sobre mis recuerdos, sobre las experiencias de nuestra familia en la cotidianidad, ante la población mestiza que busca aprovecharse, que tiene sentimientos racistas o que no entiende nuestro modo de pensar y de actuar. Así, en uno de mis trabajos recupero una de las visitas de mi abuelo a la ciudad de Oaxaca. Este trabajo fue la forma de abordar un tema como el racismo hacia las personas indígenas que es consistente y que va creciendo en Oaxaca y en todo México. Soy una persona sarcástica, me gusta un poco la comedia, y esta fue una manera de representarlo.²

En un segundo video se puede observar el cambio que experimentó mi trabajo después de que me pregunté: “¿Voy a seguir haciendo este tipo de películas?” Para mí ese segundo trabajo muestra lo importante que es combatir los sesgos, así como los prejuicios y estereotipos arraigados que muestran a las personas indígenas siempre como víctimas y sumidas en situaciones deplorables. Creo que es muy importante crear historias en las que los jóvenes indígenas vean que también tenemos posibilidades, que

tenemos artistas, intelectuales y creadores. Por eso hice una serie documental sobre héroes migrantes, para hacer un énfasis en esas historias que nos hablan de personas indígenas exitosas y que sirvan para que los jóvenes indígenas vean que también podemos hacerlo. De esta forma expreso mi admiración a los artistas indígenas.³

¹ Yolanda Cruz es una cineasta de origen oaxaqueño formada en la escuela de cine de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Yolanda ha producido de manera independiente tres cortometrajes de ficción y siete documentales que se han presentado con éxito en festivales, museos, televisoras públicas y universidades alrededor del mundo. Actualmente desarrolla un largometraje con el apoyo del Instituto Sundance, un documental para el Museo del Indio Americano y otro para el Getty Center. El tema constante de su trabajo es el arte, las lenguas indígenas y la migración

² El video se puede ver en la siguiente liga: <<https://vimeo.com/74639951>>.

³ El documental se puede ver en la siguiente liga: <<https://vimeo.com/147762590>>.

XXVIII. Mostrar lo que no se ve a través de la creación fílmica y documental

Gael García Bernal¹

Una de las razones principales por las que decidimos hacer cine muchos de los que hacemos películas en este momento es porque crecimos en espacios donde había un ejercicio de libertad, un apego a hablar de lo que no se ve y que respondía —en gran parte— a la historia de nuestro país, donde los medios de comunicación no comunicaban lo que pasaba y más bien construían una narrativa imperante que era impuesta a la sociedad.

Desde mi experiencia, puedo confesar que hablar de lo que no se ve es un ejercicio virtuoso y arriesgado que requiere de mucha valentía. Al principio puede ser un caso, una geografía particular, una comunidad, un idioma o rostros diversos; sin embargo, conforme se va reflexionando en torno a los elementos de una película se empieza a encontrar el misterio detrás. Lo que uno encuentra es un contexto específico y la oportunidad de construir en un terreno que parecería que nadie ha pisado antes. Así de sublime es para mí el ejercicio de hacer cine.

Para bien o para mal, desde la primera mitad del siglo XX el Estado mexicano hizo una labor impresionante para mostrar a otro México a través del cine, aunque de una forma muy sesgada. Si lo comparamos con el cine que se hacía en Estados Unidos, el cine de los cuarenta en México tenía una trascendencia y una postura más amplia y aventurada hacia nuevas lenguas, nuevos rostros y hacia otras culturas, como la indígena.

Pero algo empezó a suceder en materia cinematográfica a finales de la década de los noventa del siglo pasado. Luis Mandoki ya venía abriendo brecha, macheteando por todos lados. Era un momento en que aún se hacía muy poco cine en México. Un día me llamaron inesperadamente para hacer la película *Amores perros* —y aquí es importante recordar que era una época en que solo se hacían seis películas al año en México—. El cine era esa quimera importante para poder sacar a la luz temas de los que no se hablaban, confiando en esa raíz y esa cultura cinematográfica de la que venimos. De repente algunas películas empezaron a impactar en México y volvimos a tener un lugar en el cine mundial. Los espectadores voltearon las miradas al país para entender lo que estaba pasando y se preguntaban si así era la realidad en México.

Cuando hacíamos las giras de promoción de las películas de *Y tu mamá también* y *Amores perros* teníamos que explicar qué era México, lo cual es imposible. Caíamos en algunos lugares comunes porque no se puede sintetizar la experiencia de este país en una entrevista; además, es claro que esto también pasa por un proceso vivencial a nivel personal. Era muy complicado ese diálogo, pero había una percepción de que en México todos peleábamos como perros. Y, por supuesto, se planteaba como contrarrespuesta si “en Miami todos eran narcotraficantes o en Nueva York todos eran policías”. Había la sensación de que lo que se veía en el cine era la realidad tal cual.

Conforme han crecido los medios de distribución y exhibición de estas películas en diferentes partes del mundo, las referencias se han ido universalizando y esto ha hecho que se modifique cómo hablamos del cine. Alguien que empieza a estudiar en el CUEC de cierta forma ha navegado las aguas del Volga y también las de Pátzcuaro, a través del cine.

El uso del cine como medio para visibilizar o denunciar lo que está sucediendo en materia de derechos humanos ha tomado diferentes caminos y se modifica continuamente. Ya no se trata del cine realista que nos muestra la realidad, sino que se convierte en una película que, mientras más ficción sea, resulta más interesante porque permite ahondar en los matices, en los grises o en los misterios que un reportaje periodístico no puede ahondar.

Por otro lado, está el cine documental, que es el principio básico del cine, con el cual, dependiendo de dónde coloques la lente y tu mirada, tienes la posibilidad de modificar y cambiar la percepción de lo que sucede. El cine documental hace una labor impresionante al visibilizar, comunicar y mostrar, además de realizar un ejercicio virtuoso que elimina el discurso único. Permite ahondar en los diferentes matices y presenta múltiples formas de acercarse a un tema, lo que es muy poderoso.

Es un buen punto de partida tratar de entender los discursos neofascistas que están resurgiendo. Esto nos obliga a argumentar nuevamente el por qué de la importancia del cine y la cultura para expresar y hacer más complejas las discusiones. Hace poco vi un documental que hablaba de Palmira, en Siria, y comenzaba con una síntesis muy buena sobre la importancia de la cultura, el cine y el arte en esta época en particular. Este documental buscaba reflexionar sobre lo que sucede cuando perdemos una parte de la experiencia cultural y sobre cómo dimensionar la importancia de lo perdido cuando explotan las ruinas en Palmira o cuando un incendio acaba con el acervo de un museo nacional, como sucedió en Brasil. Pareciera ser que esto es completamente sintomático de los sucesos y los discursos actuales que restan importancia a las historias diversas y a la cultura.

Quise hacer esta pequeña reflexión porque me parece maravilloso que existan tantos grises en el cine. Es extraordinario que tengamos la oportunidad de seguir explorando y de meternos en un triángulo de las Bermudas discursivo y dialéctico donde tiene un papel no solo lo que estamos diciendo, sino también cómo lo estamos contando con el lenguaje cinematográfico.

Ahora les quiero hablar de dos trabajos que realicé haciendo un ejercicio de libertad para visibilizar sucesos que pasan en México. En 2009 me invitaron los expertos de Amnistía Internacional a mostrar la situación de los migrantes centroamericanos e hicimos cuatro pequeños cortos documentales que se reprodujeron en plataformas de internet. Además, hicimos en el Canal 11 un programa abierto a la discusión sobre cada corto documental, lo cual representó un ejercicio muy interesante de apertura y diálogo.

El trabajo en su conjunto se llamó *Los invisibles* y la segunda parte la hicimos en Arriaga, en el estado de Chiapas, que es la última estación antes de salir a Ciudad Ixcatepec, en Oaxaca. De Tapachula a Ciudad Ixcatepec se encuentra la parte más llana

y recta del viaje, que no quiere decir que sea la más fácil, pero es ahí donde encontramos la oportunidad de platicar con los migrantes. Con este trabajo descubrí algo que yo no sabía en ese momento y que ahora parece obvio: que el mayor peligro de los migrantes era el secuestro. Antes no se mencionaba, no se sabía y no se decía en los medios. En ese entonces sentí que éramos testigos de una primicia: todos los migrantes te decían que su mayor temor era ser secuestrados porque estaba sucediendo mucho. Realizamos este trabajo mucho antes de la desaparición de los 72 migrantes de San Fernando, en Tamaulipas. El único que advertía de esta situación era el padre Alejandro Solalinde, quien intentaba llamar la atención de diversas formas y señalar la urgencia de atenderla.²

Para mí fue importante hacer este ejercicio de salir, observar, involucrarme, meter las manos un poco en lo que estaba pasando y que yo desconocía. Esto me parece maravilloso del cine: poder meterte en un lugar que no conoces. Por eso uno se puede volver loco haciendo películas. Uno se enamora porque no tienes idea de cómo vas a salir de ahí.

El segundo trabajo al que me refiero es algo que hicimos antes de hacer *Los invisibles*. Es un documental llamado *¿Quién es Dayani Cristal?* La idea de hacerlo surgió porque uno de los codirectores fue a hablar con las personas que reciben a los migrantes en Arizona. Media hora después de haber llegado le preguntaron si quería ir a ver un cuerpo que acababan de encontrar en el desierto. De ahí surgió una historia con la que empezamos a rastrear y acompañar la labor de los forenses en Estados Unidos, visitando los consulados y a diversas personas que ayudan a los migrantes y se dan a la tarea de identificar a las personas que encuentran a lo largo de la ruta migratoria.

Son muy pocos los cuerpos que se logran identificar. Cuando supimos de este migrante que venía de Honduras y se llama Bilsy, decidimos hacer una ficción inocente y genuina, en un viaje paralelo, como si yo fuera hondureño. Si conocen la película *Borat* es algo parecido, pero en serio. Me acercaba a las personas diciendo que era hondureño, pero me respondían: “¡No! Tú eres Gael”. Sin embargo, después de un tiempo entraban en el juego, entendiendo que era una película. Poco a poco todos empezamos a actuar, empezamos a estar en el mismo nivel, intentando subir al tren porque arriba del tren todos somos iguales y en la actuación todos somos iguales.³

Algo precioso que te da el cine son las imágenes, que se convierten en postales que representan los mejores momentos en la vida. Una de las cosas más bonitas que me han pasado es estar arriba de *La Bestia* y sentirme en un lugar donde todos somos iguales porque estamos actuando; todos participamos del juego al contar esta historia. Se elimina, por lo tanto, la relación entre el periodista y el entrevistado y se elimina la división con la otredad porque te sintetizas con el otro.

Uno de los misterios del cine es que uno no está contando quién es, sino que uno cuenta lo que quiere ser. No podría responder quién soy, pero sí podría responder quién quiero ser. Es una pregunta mucho más fácil de responder y es un axioma más potente. Este es uno de los ejercicios más interesantes con los que te confrontas al hacer una película y por ello siempre buscamos nuevas historias que nos den la oportunidad de volvernos a hacer estas preguntas.

¹ Gael García Bernal es un actor y director mexicano reconocido internacionalmente. Su *opera prima* como director fue el largometraje *Déficit* y recientemente dirigió *Chicuarotes*, su segundo largometraje. También dirigió *Los invisibles*, cortometrajes documentales para Amnistía Internacional. Es cofundador del festival itinerante de documentales *Ambulante* (<www.ambulante.org>).

² Las cuatro partes de *Los invisibles* se pueden ver en <https://www.youtube.com/watch?v=M4oP_M81YpY>.

³ Se puede ver un fragmento de la película en <<https://www.youtube.com/watch?v=qLpjNGm3PNw>>.

XXIX. El video documental: herramienta para evidenciar sesgos cognitivos y la violación de los derechos humanos

Laura Salas¹

Yo trabajo en una organización que se llama Witness; es una organización a nivel global con una trayectoria de más de 25 años. Fue iniciada por el músico inglés Peter Gabriel, quien se dio cuenta del poder que tiene el registro audiovisual en las diversas luchas que se presentan en todo el planeta por la defensa de los derechos humanos. El video tiene la extraordinaria capacidad de documentar los hechos que están sucediendo en el momento en el que se producen y de mostrar las violaciones a los derechos humanos por parte de los perpetradores, lo cual puede ser utilizado como evidencia, una fortaleza que pocos documentos o formatos tienen.

El señor Peter Gabriel, junto con otras personas, se dieron cuenta de esto y crearon esta organización para la cual trabajo y en cuyo consejo directivo hay personalidades como Gael García, hoy aquí presente. La organización tiene muchos años sistematizando herramientas para compartir con organizaciones, personas y movimientos sociales que quieran incorporar o mejorar el uso del video en su trabajo de defensa y promoción de los derechos humanos. Presento aquí algunos ejemplos del trabajo que he acompañado en México y que espero sirvan para ampliar un poco más la conversación sobre cómo el video documental puede ser una herramienta que ayude a denunciar y visibilizar sesgos cognitivos que contribuyen a perpetuar violaciones a derechos humanos.

El primer video sobre el que quiero hablar dura un par de minutos y es sobre un caso en Guerrero, de una violación cometida a dos mujeres indígenas por parte de militares.² A pesar de que es un caso al que se le ha dado seguimiento desde hace muchos años, el tema de la militarización del país aún está vigente y sigue propiciando abusos y violaciones a derechos humanos por parte de los militares, con un grado de impunidad que es muy grave. Al no haber justicia por parte de las autoridades se crean las condiciones para que este tipo de agresiones y abusos se sigan cometiendo.

Este caso llegó hasta la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que dictaminó una sentencia en contra del gobierno mexicano, que se negaba a reconocer que, efectivamente, los militares habían cometido esta violación contra Valentina e Inés. Desde 2002, año en que ocurrieron estos hechos, ambas iniciaron una lucha de defensa acompañadas por organizaciones como el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan y el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, que fueron las que llevaron el caso a la Corte Interamericana de Derechos Humanos. A pesar del apoyo de estas organizaciones, tuvieron que pasar muchos años para que hubiera un reconocimiento de los hechos por parte del Estado mexicano.

A lo largo de estos años ellas tuvieron que sufrir no solo las secuelas físicas y psicológicas de la violación, sino también del hostigamiento y el acoso derivado del proceso de denuncia por ser mujeres e indígenas. En nuestro país cuando dos mujeres

denuncian una agresión por parte de militares no se les cree y los agentes institucionales argumentan que están mintiendo. Adicionalmente, Valentina e Inés se vieron atrapadas en diferentes acciones por parte del Estado, que tenían la intención de desarticular un movimiento social que en aquel entonces tenía fuerza en Ayutla de los Libres, Guerrero.

En este caso, además, Inés y Valentina son mujeres indígenas que en su momento tampoco hablaban plenamente el español, por lo que tuvieron que aprenderlo para poder ejercer su defensa. Por ello, enfrentaron una triple discriminación estructural constante: por ser indígenas, por ser pobres y por ser mujeres, acompañada de revictimización e impunidad por el hecho de ser una violación cometida por parte del poder militar.

Este es solo un ejemplo, pero hay muchos más sobre el impacto de la participación militar en la seguridad pública. Debate que actualmente sigue muy presente en México y está sumamente relacionado con el tema de los sesgos cognitivos, sobre todo en las concepciones que diferentes sectores sociales tienen sobre el tema de la seguridad.

Ahora quiero hablarles de un segundo video, relacionado con los feminicidios en México.³ En este trabajo podemos observar cómo los sesgos cognitivos derivan en estereotipos y prejuicios de género. Este video fue hecho —junto con otra serie más extensa— para acompañar casos de feminicidios que se presentaron en Ciudad Juárez y para generar una campaña que tuviera un impacto para transformar el sistema de justicia mexicano, pues existen muchas irregularidades que impiden procesos imparciales de justicia. Un ejemplo es que muchos de los casos de feminicidio que llegan a ser investigados, e incluso ya sentenciados, pueden ser apelados fácilmente por los homicidas, lo que les permite reducir su sentencia y, finalmente, ser liberados.

Esta situación pone en mayor riesgo a las mujeres que han sido víctimas de intento de feminicidios, porque la mayoría de las veces los agresores son hombres cercanos a sus familias y tienen redes de poder que las mantienen bajo constante intimidación. Estos videos tuvieron como objetivo evidenciar cómo el sistema de justicia, a pesar de contar con marcos legales que permiten llevar a cabo las investigaciones, no es justo y tiene fallas que afectan a las víctimas. En muchos de estos casos podemos observar que existen sesgos cognitivos de género en los impartidores de justicia, como son los jueces o los investigadores, que los llevan a no tipificar adecuadamente los delitos y abren la oportunidad de disminuir las sentencias.

Esto acaba teniendo una repercusión sumamente negativa en la vida de las personas, pero también la tiene en la sociedad, pues la impunidad envía un mensaje de permisividad, de que “no pasa nada” si se cometen estos crímenes. Esto lo hemos observado, en particular, en el caso de los feminicidios, pero sucede lo mismo en todo el sistema de justicia para muchos otros delitos y temas.

El último video del que quiero hablar es el tráiler de un largo documental que hicimos de manera participativa con una comunidad en Guerrero que está defendiendo su territorio frente a la minería. Lo produjimos entre Witness, el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, Tequi Audiovisual y La Sandía Digital.⁴ Esta es otra de las cuestiones que están muy presentes en México, pero los medios de

comunicación no las cubren porque estamos rebasados por los temas de la violencia, las cuestiones electorales y partidistas, así como por otras noticias que acaparan los titulares. Sin embargo, es un problema estructural porque en muchos de los casos el gobierno mexicano está concesionando los territorios para la minería. La mayoría de las veces estos territorios pertenecen a los pueblos originarios, quienes han cuidado de ellos y de los bienes comunales durante varias generaciones y actualmente están siendo amenazados por grupos paramilitares, por las mineras y los agentes institucionales. Las pocas regiones naturales que se mantienen bien preservadas gracias a los cuidados comunitarios ahora las quieren utilizar las empresas transnacionales, tanto mineras como de otros sectores. Nos parece sumamente importante llevar estos temas a la agenda pública.

La lucha por el territorio es, como ya comenté, uno de los problemas estructurales en México y en otros países. Los defensores del territorio, además de enfrentar el poder de las transnacionales y de los gobiernos, también están enfrentando situaciones de extrema violencia: sus luchas se criminalizan y estigmatizan por ser activistas que se oponen al desarrollo. Esto está ocurriendo actualmente en Guerrero, en Guadalajara, en Sonora, en Chiapas, entre otros estados. Subrayo el carácter estructural porque considero que el tema de la defensa del territorio trasciende el de los derechos humanos.

El gobierno de México —así como los de muchos otros países— se ha apropiado de la noción de derechos humanos, y no necesariamente de la mejor manera. En muchos casos sí se han logrado avances, pero en otros, el Estado ha utilizado y se ha apropiado del término, restándole legitimidad dentro de los movimientos sociales, entre otras cosas. En Witness creemos que la lucha por el territorio pone sobre la mesa una idea alternativa al concepto de desarrollo, y probablemente al sistema de producción en su conjunto, en tanto que plantea una relación distinta entre la sociedad y la naturaleza.

Ciertamente, los derechos humanos siguen siendo una herramienta fundamental que tienen muchas comunidades, movimientos sociales y, sobre todo, aquellas personas que están en la primera línea de lucha. Porque finalmente la cuestión legal y el derecho es lo que utilizan el Estado y las empresas para ir en contra de las comunidades y de las personas que sufren violaciones a sus derechos humanos. Teóricamente, los derechos humanos están basados en valores, pero también pueden ser una herramienta utilizada por el gobierno para defender sus intereses. Desde nuestra óptica, la lucha por el territorio, la lucha por los derechos de los pueblos originarios, pone sobre la mesa alternativas al sistema actual sobre las cuales podemos ir caminando como país y como sociedad.

¹ Laura Salas es coordinadora regional de Witness. Ha dirigido más de una docena de proyectos audiovisuales con contenido social y de derechos humanos que se han proyectado en festivales de cine en México y en otros países. También realiza tareas de dirección, escritura de guiones, investigación, fotografía y formación para el colectivo de medios La Sandía Digital.

² Este video se puede ver en la siguiente liga: *Inés y Valentina, dignidad y justicia*, 2011: <<https://www.youtube.com/watch?v=jRf1CHcDpw8>>.

³ Este video se puede ver en *El sentido de la justicia*, 2012: <https://www.youtube.com/watch?>

[v=w4ioOlS5F0I](#).

⁴ Este video se puede ver en *Júba Wajín. Resistencia en la Montaña de Guerrero*, 2018:
<https://vimeo.com/215880787>

XXX. De la ficción a la realidad: el cine como recurso para mostrar las múltiples caras de la discriminación

Luis Mandoki ¹

Cuando regresé a México después de estudiar cine era una época diferente. Acababa de terminar el sexenio de Echeverría y hubo apertura para la realización de diferentes trabajos por parte de jóvenes cineastas, como Felipe Cázares, Alberto Issac, entre otros. Sin embargo, al terminar ese periodo se cerraron las oportunidades creativas de la industria cinematográfica y se empezaron a producir películas que había que filmar en dos o tres semanas, ya que era la única posibilidad de recuperar el presupuesto. Por ello, a finales de la década de los setenta se filmaban casi puras películas de ficheras y de charritos.

Cuando uno empieza su carrera, uno decide “esto es mi futuro y esto es lo que no quiero hacer”. Entonces tuve que reflexionar sobre lo que estaba pasando en el mercado del cine mexicano y pensé que había que abrir las fronteras para hacer el cine que a mí me interesaba y me parecía que podría interesarle a un público más amplio. La frase que se me ocurre es que tenemos que “cruzar la barrera del nopal”, es decir, tenemos que contar historias que trasciendan el nacionalismo narrativo y que le puedan interesar al mundo entero, porque de esta manera podemos asegurar presupuestos dignos para hacer un cine de calidad.

Mi primera película estuvo inspirada por mi nana Lola, que era una mujer indígena y desde que yo tenía tres o cuatro años me conmovía profundamente que ella viviera en los cuartos de servicio. Entonces encontré la historia de Gaby Brimmer, una mujer con parálisis cerebral que solo podía mover su pie izquierdo y solamente se podía comunicar a través de un abecedario colocado en su pie. Pero esta historia no era solo la historia de Gaby, sino también la de su nana Florencia, una mujer indígena contratada por los padres austriaco-judíos de la niña que la cuidaba amorosamente. Los padres de Gaby habían llegado a México trayendo consigo todo su bagaje cultural; sin embargo, cuando Gaby nace, los padres creen que es una persona con retraso mental. Es la nana Florencia quien con su sabiduría instintiva observa que Gaby es un ser inteligente. Florencia es la que le abre a Gaby todas las puertas, al punto que le permite superar sus límites físicos, estudiar letras en la UNAM y convertirse en poeta.

Para mí esta historia es sobre la relación de amor entre dos mujeres, pero sobre todo es una historia de cómo una persona con tantas limitaciones va venciendo obstáculos. Muchas veces en la vida nos quejamos por los límites a los que nos enfrentamos y, sin embargo, alguien que tiene tantos límites físicos logra vivir la vida con mucha alegría. Claro, gracias también al cuerpo de la nana Florencia, que es el motor y el vehículo que le permite a Gaby desarrollar todo su potencial. Por cierto, me escribió Alma, hija adoptiva de Gaby, quien vive en Madrid, para informarme que Florencia murió el martes pasado. Para mí esta película y la muerte de Florencia han representado momentos fuertes, porque vivimos enclaustrados en moldes y muchas veces no

queremos enfrentarnos al dolor, pero hacerlo puede hacer florecer la parte más humana de una persona y de la relación con los otros.

Me conmueve ver lo que hizo Gael al seguir el trayecto de los migrantes centroamericanos que se suben a *La Bestia*. Yo viví algo parecido cuando estaba haciendo la publicidad de mi película *Voces inocentes*. En una estación de radio conocí al escritor Rafael Ramírez Heredia, que estuvo seis meses viviendo en la frontera sur y escribió un libro titulado *La Mara*, una novela basada en hechos reales que atestiguó estando en la frontera. Unos meses después Abraham Zabludovsky me trae el libro y me dice: “¡Vamos a hacer la película!” Era un libro muy complicado, pero lo adaptamos y finalmente logramos obtener el financiamiento para filmarla.

Nos dimos a la tarea de escribir el guion y un día veo en el *Universal Online* un reportaje sobre el padre Solalinde hablando del lugar en Oaxaca donde la “Migra” —la policía de migración mexicana— detiene al tren *La Bestia* para bajar a los migrantes y entregárselos a la *Mara Salvatrucha*. Me impresionó mucho porque esta escena la habíamos escrito tal cual en el guion de la película que titulamos *La vida precoz y breve de Sabina Rivas*, donde el personaje principal, Sabina Rivas, una niña de 15 años de edad originaria de Honduras, llega a la frontera con Guatemala buscando alcanzar los Estados Unidos. Sin embargo, no logra cruzar y termina en un prostíbulo. La intención de la película era contar la historia real de qué y cómo viven los jóvenes migrantes que salen de sus pueblos de origen y se enfrentan a condiciones de vida inesperadas. El tema de la migración hacia los Estados Unidos, en especial la migración en la franja de la frontera norte, se muestra constantemente, pero el fenómeno en la frontera sur se conoce poco. Como mexicanos, no queremos enfrentar lo que hacemos con nuestros compañeros centroamericanos, la cantidad de abusos y desgracias que les suceden a estas personas, que únicamente vienen con el sueño de una mejor vida.

En el libro de Rafael había dos personajes americanos que él identificaba como piezas clave en los operativos contra los migrantes. Me pregunté “¿será?” Fui a hablar con el padre Solalinde y con otro cura que tiene un refugio en Tapachula y me confirmaron que, en efecto, son parte de todo.

Más adelante, en la película, filmamos la escena del día en que Sabina Rivas se escapa del prostíbulo; no obstante, yo tenía cierta confusión de por qué no había escapado antes. Las mujeres en el prostíbulo no estaban encadenadas o encerradas. Entonces le pregunté a la actriz que estaba recreando el personaje: “¿Por qué no te escapaste antes?” Y me contestó: “La verdad, no sé”. Entonces empezamos a explorar, empecé a indagar, a preguntarle y a cuestionar al personaje. La actriz empieza a llorar —ya que estaba muy metida en el personaje— y me dice: “Es que la madrota es mejor mamá que mi mamá; aquí por lo menos, las otras niñas que trabajan son como mis hermanas”. Finalmente, me dice llorando: “Por primera vez tengo una familia y por eso no me quería escapar”. Esto fue lo que nos llevó a concebir el final de la película, en el que Sabina acaba regresando al prostíbulo, pues era el único lugar, el único espacio donde se sentía segura.

Esta conclusión es de lo más dolorosa porque, finalmente, la discriminación no es solo el acto físico, sino una acción que termina afectando la psique de las personas

quienes terminan creyendo que se merecen las situaciones o las condiciones que viven.

¹ Luis Mandoki es un renombrado director de cine en México y en el mundo. Ha recibido diversas nominaciones y premios por sus cortos y largometrajes en festivales tan importante como el de Cannes, los Golden Globes, los Oscar, el Festival de Berlín, el Seattle Film Festival y el Stanley Kramer Award otorgado por el Producer's Guild of America. Entre sus proyectos recientes están *The Wind in the Willows*, producida por Timothy Haas; *Gimmers in the Dark*, producida por Jordan Kerner, *Castro's Daughter*, producida por Celine Rattray, así como documentales mexicanos que abordan problemas sociales.

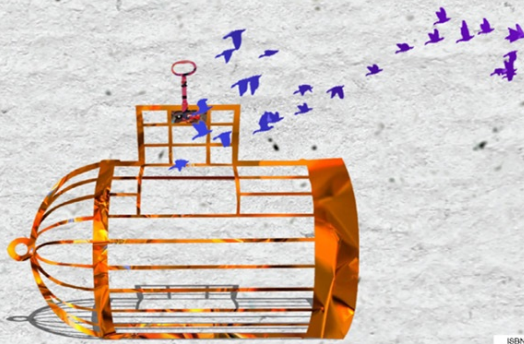
*Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos:
Perspectivas y debates transdisciplinarios*

Editado por la Secretaría de Desarrollo Institucional y el Programa Universitario de Derechos Humanos (PUDH), se terminó de imprimir en offset el 30 de marzo de 2022 en los talleres de S y G editores, Cuapinol 52, Pedregal de Santo Domingo, Alcaldía de Coyoacán C.P. 04369, Ciudad de México. Tel. 5617-5610/sygeditorepress@gmail.com. Para su composición se emplearon los tipos Minion Pro de 11/13, 10/12, 9/11 y Adobe Garamond 13/14. El tiro fue de 300 ejemplares sobre papel bond eucalipto de 90 g y cartulina couché de 300 g. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Alexandra Aguilar Bellamy y Arturo Sánchez y Gándara.

¿Por qué discriminamos? ¿Por qué somos indiferentes a las violencias que sufren otras personas? Estas preguntas han estado al centro de la reflexión social y académica desde hace tiempo y aún no contamos con respuestas que permitan cambiar los comportamientos colectivos que las originan.

La psicología cognitiva, en especial con las investigaciones realizadas por Daniel Kahneman y Amos Tversky, ha aportado nuevas formas de entender cómo los seres humanos procesamos la información de nuestro entorno y el papel que juegan los sesgos cognitivos en fenómenos como la discriminación, el racismo y la violencia.

Discriminación, Sesgos Cognitivos y Derechos Humanos: Perspectivas y Debates Transdisciplinarios es una obra pionera dentro de la literatura académica que reúne los trabajos y reflexiones de reconocidos académicos, artistas, activistas, escritores y cineastas de diferentes países sobre los sesgos cognitivos y la persistencia de comportamientos sociales e institucionales discriminatorios y violatorios de los derechos humanos. En esta obra se podrán encontrar perspectivas transdisciplinarias que invitan a generar nuevos debates y líneas de investigación en torno a estos temas.



GOBERNACIÓN

CONAPRED

SD SECRETARÍA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

4 Facultad de Psicología

PUDH DERECHOS HUMANOS

CATEDRA NELSON MANDELA

Índice

Agradecimientos	7
Luis Raúl González Pérez	12
Introducción	13
Alexandra Aguilar Bellamy	13
PRIMERA PARTE Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos	31
Sección I Sesgos cognitivos, heterofobia y discriminación	32
I. Quien esté libre de sesgos que tire la primera piedra: los sesgos cognitivos desde la mirada de la psicología experimental	33
Germán Palafox Palafox	33
II. La discriminación y la identidad sociocultural: ¿producto de sesgos cognitivos o condiciones histórico-estructurales?	41
Olivia Gall	41
III. Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos	46
Mathias Risse,	46
IV. Reflexiones para combatir la heterofobia	58
Luis de la Barreda Solórzano	58
Sección II Racismo y discriminación en las Américas	61
V. Brasil #1: la increíble y oscura asociación entre esclavitud, religiosidad, poder, carnaval, la cirugía plástica y otras excentricidades	62
Daniel Lima ,	62
VI. Ella es la nación: colonialismo y Kanata	73
Karine Duhamel	73
VII. Omisiones, prejuicios y estereotipos racistas hacia la población afroamericana	83
Gabriela Iturralde Nieto,	83
VIII. Las distintas máscaras de la discriminación étnica	93

Zósimo Hernández Ramírez	93
IX. De los sesgos heredados y ocultos: una explicación personal a la discriminación hacia los indígenas en la historia mexicana	99
Rebeca Barriga Villanueva	99
SEGUNDA PARTE El abordaje de la discriminación y los sesgos cognitivos desde la esfera pública	115
Sección III Discriminación y sesgos cognitivos en el diseño de políticas públicas	116
X. Sesgos cognitivos, discriminación y políticas públicas: la lucha en Brasil	117
André Lázaro,	117
XI. El reto ante la discriminación sistémica en el diseño de políticas públicas	134
Alexandra Haas Paciuc	134
XII. Discriminación algorítmica y costo de equidad	139
Alejandro Noriega Campero	139
XIII. Aportaciones desde la economía del comportamiento para abordar la discriminación de género	145
Beatriz Slooten	145
Sección IV Discriminación y sesgos cognitivos en la educación	153
XIV. Retos para lograr una educación de calidad en Brasil: estrategias para navegar en un entorno político adverso	154
XV. Enseñar español a jóvenes de origen mexicano en Estados Unidos: reflexiones para profesores de ambos lados de la frontera	160
XVI. Presencia de sesgos cognitivos en la educación en México	178
Sylvia Schmelkes	178
XVII. Una propuesta de intervención educativa para	

América Latina en contextos de violencia y posviolencia: Facing History And Ourselves	191
Sección V Migración, discriminación y sesgos cognitivos	196
XVIII. Uso y abuso de la discrecionalidad en la toma de decisiones en cuestiones migratorias: una licencia para discriminar	197
XIX. Pacto Mundial sobre Migración, ¿un camino hacia la solidaridad global?	207
Monami Maulik	207
XX. Sesgos y discriminación de género hacia las mujeres indígenas migrantes en el marco de la relación bilateral entre México y Estados Unidos	212
Mónica Ramírez	212
TERCERA PARTE Visibilizar la discriminación y los sesgos cognitivos desde la creación literaria, artística y cinematográfica	216
Sección VI La narrativa como instrumento para evidenciar sesgos históricos y discriminatorios	217
XXI. El racismo en la literatura indígena y los procesos editoriales	218
Irma Pineda	218
XXII. Discriminación, poética y lucha por el territorio en el pueblo comcáac	222
Zara Monroy	222
XXIII. La creación literaria como herramienta contra el racismo y para entender el mundo de los otros	225
Federico Navarrete	225
Sección VII La creación artística: del arte simbólico al activismo social	230
XXIV. El artivismo: la creación artística como herramienta contra la discriminación y como promotora del cambio	231

social	
Daniel Arzola	231
XXV. Pulpo: deconstrucción de narrativas hegemónicas desde el arte visual	237
Yoshua Okón	237
XXVI. El arte como herramienta para abordar estereotipos y representaciones sociales	239
Sección VIII La discriminación y los sesgos cognitivos vistos desde el arte cinematográfico y documental	245
XXVII. El cine indígena: reivindicación política, recuperación narrativa y resistencia ante sesgos cognitivos	246
Yolanda Cruz	246
XXVIII. Mostrar lo que no se ve a través de la creación fílmica y documental	249
Gael García Bernal	249
XXIX. El video documental: herramienta para evidenciar sesgos cognitivos y la violación de los derechos humanos	253
Laura Salas	253
XXX. De la ficción a la realidad: el cine como recurso para mostrar las múltiples caras de la discriminación	257
Luis Mandoki	257