

Concientización de la discriminación étnico-racial y promoción de representaciones sociales favorables del indígena.



Dirigido a estudiantes de secundaria

Manual del instructor

Jaime Echeverría García
Vicerrectoría de investigación
Universidad La Salle México



Con la colaboración de:

● Bárbara Quezada Fomperosa

● Claudia Daniela Arcos López

● Edgar Eduardo Montelongo
Velasco



ÍNDICE

Fundamentación Teórico metodológica	1
Caracterización psicosocial y habilidades académicas de los estudiantes de nivel secundaria (12 - 15 años)	9
Diseño Instruccional	19
• Sesión 1	19
• Sesión 2	24
• Sesión 3	28
• Sesión 4	33
• Sesión 5	38
• Sesión 6	44
• Sesión 7	49
• Sesión 8	54
• Sesión 9	59
• Sesión 10	63
• Anexos	64



Fundamentación teórico- metodológica de los talleres de concientización de la discriminación

Los tres talleres de concientización de la discriminación étnico-racial dirigidos a alumnos de educación básica que aquí se presentan, como su título lo indica, tienen el objetivo de movilizar la conciencia de niñas, niños y adolescentes que cursan los diferentes grados de educación primaria y educación secundaria, hacia una dimensión crítica que les permita cuestionar la problemática de la discriminación contra los indígenas, así como los elementos que detonan su accionar, como son el racismo, los estereotipos y los prejuicios étnicos. De igual manera, se pone una especial atención en la dimensión histórica, pues la discriminación y el racismo que padecen los indígenas no son nuevos, responden a una realidad que se instauró tras la caída del mundo prehispánico y que ha estructurado y orientado las interacciones establecidas entre las élites dirigentes y las poblaciones nativas a través de los siglos, hasta convertirse en una pauta común de comportamiento con los indígenas.

Estos materiales, que fueron elaborados con la valiosa colaboración de estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Universidad La Salle México, tienen su apoyo en la teoría de la Gestalt -que implica concebir los fenómenos desde la totalidad-, particularmente, en el modelo de cambio planificado que elaboró el psicólogo social Kurt Lewin (1988), quien introdujo dicha teoría -planteada desde la física- al campo psicológico. Es con base en las propuestas de Lewin sobre el grupo y el cambio social que se ha planteado el diseño de los talleres. A esta propuesta se suma la teoría de las representaciones sociales, desarrollada por el también psicólogo social Serge Moscovici; y algunos planteamientos y conceptualizaciones elaborados desde la psicología social comunitaria.



Lo que se propone en este espacio es exponer el armazón teórico que le da sustento a los talleres, el cual se articula a partir de los tres cauces teóricos que se acaban de enunciar,¹ no obstante, el núcleo de la propuesta es el modelo de cambio de Lewin.

Antes de comenzar a explicar el armazón teórico, hay que reparar en la técnica que se va a utilizar para estimular la concientización de la discriminación étnico-racial: el taller. Desde el contexto pedagógico, el taller consiste en una forma “de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg 1999, 14). Esta técnica, que igualmente corresponde a una metodología, se caracteriza, entonces, por vincular la teoría y la práctica; por estimular la participación activa tanto de alumnos como docentes, a través de la realización conjunta de un proyecto, lo que facilita superar las relaciones jerarquizadas y las relaciones de competencia entre los estudiantes; se “aprende haciendo” una determinada problemática desde múltiples perspectivas; y si bien el trabajo grupal es una de sus características clave, no excluye la posibilidad de realizar actividades individualmente.

En última instancia, el proceso de aprendizaje es uno de carácter personal, de tal manera que la lógica del taller articula las tareas grupales y las individuales (Ander-Egg 1999, 16-17, 20-22). “Por una parte, hay que aprender a pensar y a hacer (a actuar) juntos; por otra, supone un trabajo individual del educando y un trabajo pedagógico individualizado/personalizante por parte del educador, que atiende a las peculiaridades de cada uno y evita la homogeneización/estandarización que podría producir el trabajo conjunto” (Ander-Egg 1999, 22). Esto se ve reflejado en las actividades diseñadas para las sesiones de los talleres.

De esta manera, las características del taller se aprecian también como ventajas, pues promueve la participación, el trabajo colaborativo, la discusión y la concientización, como un corolario de estos aspectos. Asimismo, no podemos dejar de lado el proceso afectivo que interviene en la lógica grupal, y que contribuye a ésta. Llegados a este punto, se aprecia que la propia naturaleza del taller se compagina con la noción de cambio social delineada por Kurt Lewin (1988). De acuerdo con el estudioso, se esperaría que los individuos fueran más

¹ Una exposición amplia de este armazón teórico-conceptual se encuentra en Echeverría García, Jaime, “Una propuesta teórica-práctica para contribuir a la prevención y erradicación de la discriminación contra las mujeres en México” (ver referencia completa al final de este documento).



Flexibles que los grupos para poder efectuar cambios. Sin embargo, el psicólogo social comprobó empíricamente que los cambios sociales tienden a permanecer por más tiempo cuando se llevan a cabo desde el nivel del grupo, que cuando se realizan desde el individuo. La razón de esto es que, en el grupo, a diferencia del individuo, ocurre un proceso de decisión grupal que permite discutir sobre la adopción de los cambios implementados (Lewin 1988, 209-213). Así, tanto en el contexto de un taller como en la dinámica de los grupos se establecen procesos democráticos que propicien tomar las mejores decisiones ante problemáticas o situaciones nuevas que se presentan, y las acciones más pertinentes para incidir en la realidad. Dicho proceso de decisión grupal tornará más significativas las acciones planteadas y los resultados que se deriven.

Ahora bien, los talleres se orientan hacia una intervención de nivel preventivo, por lo que la población a la que va orientada son las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación primaria y secundaria. Así, en lugar de atender una problemática declarada, se retrocede un paso para intervenir en contextos donde todavía no aparece la problemática o está presente de manera incipiente. De esta manera, los talleres permiten dotar de conocimientos y habilidades para estimular una reflexión razonada sobre la discriminación contra los indígenas y las personas que tienen un fenotipo indígena, a partir del reconocimiento por los y las alumnos de los estereotipos y prejuicios que han aprendido sobre el color de la piel, y la manera en que impactan sobre las personas. Por otro lado, los talleres también pretenden contribuir a la adopción de una representación favorable de los indígenas que supere las miradas tradicionales erróneas e imparciales sobre ellos. Al final, lo que se espera es los estudiantes aprendan a identificar la discriminación y el racismo contra los indígenas y las personas de piel morena para evitar dichas situaciones.

Habiendo comentado lo anterior, pasemos a explicar la forma en que se articula el modelo de cambio planificado con el desarrollo de las sesiones de los talleres. De acuerdo con Kurt Lewin (1988), la producción de cambios radica en “quebrar una ‘costumbre’ bien establecida o ‘hábito social’” (Lewin 1988, 210). Expliquemos esto. Para Lewin, el orden de cosas de un grupo se sustenta en unos estándares grupales, que consisten en prácticas sociales fuertemente arraigadas, cuya fuerza radica en estar vinculadas a un sistema de valores (Lewin 1988, 212). Entonces, se dirigirán acciones destinadas a romper o “descongelar” -como señala el psicólogo alemán- las costumbres o hábitos sociales, pero también los estereotipos, las representaciones sociales y los prejuicios.



Precisamente, el descongelamiento es la primera etapa del modelo de cambio de Lewin (1988, 213-214), que parte de la idea de que los estándares grupales de un determinado orden social son construcciones sólidas y estables -siguiendo la metáfora de un bloque de hielo-, es decir, que las creencias, las actitudes, las costumbres y los comportamientos de un determinado colectivo son elementos que tienen una gran fuerza debido al valor social que se les atribuye. Para situarnos en el contexto de la discriminación étnico-racial, el racismo, que es el sistema ideológico que la alimenta, es una realidad cotidiana en México que ha persistido a través del tiempo (Navarrete 2024), como una forma de marcar distinciones entre las personas a partir de sus orígenes y el fenotipo, y, así, delimitar los límites entre los grupos. Lo que está detrás del racismo y la discriminación contra los indígenas son estereotipos y representaciones sociales negativas que han configurado su forma de ser, y que, a su vez, condicionan los comportamientos hacia ellos, varios de carácter despreciativo y discriminatorio.

Frente a esta situación, el descongelamiento opera mediante el cuestionamiento y la puesta en duda de los estereotipos étnicos, en particular, de los que se han construido sobre el color de la piel, pues la tez morena es uno de los rasgos más definitorios del fenotipo indígena, y uno de los principales motivos de insulto en el contexto nacional.²

Poner en duda las representaciones y los estereotipos implica atravesar por los procesos de problematización, desnaturalización y concientización, tal como lo ha delineado la psicología social comunitaria. La problematización refiere a un “proceso crítico de conocimiento en el cual se desecha el carácter natural relacionado con ciertos fenómenos reflexionando sobre sus causas y sus consecuencias” (Montero 2004, 125-126). La problematización, entonces, conduce a la desnaturalización, es decir, a cuestionar y rechazar el carácter natural y el criterio de normalidad de ciertas construcciones sociales

² De acuerdo con la Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México de 2021, el grupo más discriminado fue la gente de piel morena (18.7%), seguido de los indígenas (16.8%).



que más bien responden a mecanismos de poder que mantienen bajo un estado de opresión a determinados colectivos, pero bajo la apariencia de un orden natural de las cosas, que no refleja sino la ficción o artificialidad de una supuesta realidad (Montero 2004, 126).

Lo anterior nos lleva a pensar que los estereotipos y las representaciones de los indígenas plantean una imagen deformada, homogénea y abusiva de éste, que estorba para poder comprender de una manera más fiel su realidad. Tal tipo de cuestionamientos le restan valor a dichas construcciones y debilitan su carácter de inmutabilidad. Así, siguiendo con el modelo planificado y la utilización de la metáfora del hielo, los estándares grupales que sustentan al racismo y la discriminación contra los indígenas se derretirán, se volverán fluidos para poder desplazarlos y sustituirlos por nuevos estándares grupales más justos.

Pero, antes de proseguir con el modelo, aterricémoslo en el contexto de los talleres. Estos se componen de 10 sesiones, las cuales están divididas en dos bloques: el primer bloque, que va de la primera a la sexta sesión, mantiene la orientación del proceso de descongelamiento, es decir, están destinadas, mediante la instrumentación de diversas actividades, a evidenciar, en primer lugar, los estereotipos y las representaciones sociales sobre el color de la piel -que conllevan una serie de asociaciones simbólicas negativas-, que han sido interiorizadas por las y los alumnos de educación básica a través del proceso de socialización y de interacción con sus pares escolares; y, en segundo lugar, a cuestionar dichas creencias. Si bien las actividades están destinadas a esto, la o el tallerista debe de darles la justa dirección para que contribuyan con el fin esperado.

Recuperemos nuevamente el modelo de Kurt Lewin. La segunda etapa, ya enunciada, del proceso de cambio social es el desplazamiento. A la par de la problematización de la realidad que se pretende transformar -discriminación y racismo contra los indígenas- por considerarse perjudicial, y de ser sometida a un proceso de desnaturalización, es decir, de restarle su calidad de sentido común por ejemplo, asumir que los morenos son pobres y los güeros son ricos-, deben de ponerse sobre la mesa representaciones favorables de los indígenas y de la gente que porta un fenotipo indígena, que implique formas de pensarlos más allá de los estereotipos que han recaído sobre ellos, que, como hemos mencionado, condicionan las actitudes, las valoraciones y los comportamientos hacia los indígenas y la gente de piel morena.

De esta manera, el proceso de “derretimiento” de los estándares grupales iniciales para poderlos hacer a un lado deja un espacio vacío para introducir nuevos estándares grupales favorables, que consistirán en formas de pensar y de actuar con los otros desde la equidad y los derechos humanos.

Con base en esto, siguiendo con el hilo del taller, el segundo bloque de sesiones, que contempla de la siete a la nueve, tiene la finalidad de ir en la dirección de la tercera etapa del modelo de cambio planificado, que es el congelamiento, el cual implica llegar al estado inicial de los anteriores estándares grupales, es decir, su carácter de permanencia. Una vez que se han introducido los nuevos estándares grupales -actitudes, representaciones, comportamientos- debe de contribuirse a volverlos permanentes en el sistema social en el que se interviene. Y aquí es donde aparecen las representaciones sociales. Éstas corresponden al pensamiento social que abarca las opiniones, los conocimientos y las creencias propias de una cultura o un grupo sobre cualquier objeto del contexto social (Rateau y Lo Monaco 2013, 24), que permiten hacer comprensible cualquier elemento extraño de la realidad. Una definición que viene muy a cuento para los fines del taller es la que proporcionan Brewer y Kramer (1984, en Páez y Ayestarán 1987, 221), para quienes las representaciones sociales son “la estructura y contenido [...] de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente”.

A partir de la anterior cita, nos damos cuenta de que los estereotipos étnicos que la sociedad mexicana ha construido sobre los indígenas pueden ser pensados como representaciones sociales de ellos. Esto es de gran importancia, pues una de las funciones de las representaciones es la de orientación, es decir, se constituyen como guías del comportamiento, de tal manera que, antes de que se presenten los acontecimientos, las representaciones sociales determinan de antemano el tipo de comportamientos que deben de ejecutarse frente a personas, grupos o espacios específicos (Abric 2011, 16-17). Así, somos de la convicción de que un cambio en el sistema de representaciones generará modificaciones paulatinas en el sistema de comportamientos. De este modo, si empezamos a incidir en las representaciones y estereotipos negativos sobre los indígenas y la gente de piel morena desde su puesta en duda, y aprovechamos su debilitamiento para introducir representaciones favorables sobre dichos grupos, comenzaremos a estimular acciones igualmente favorables hacia ellos desde la igualdad y los derechos humanos.



Recuperemos, entonces, el segundo bloque de sesiones del taller. En éstas se plantean nuevamente actividades que evidencian los estereotipos y los prejuicios sobre la gente indígena y las personas de piel morena, así como los de las personas de piel blanca, con el fin de mostrar que la identidad que se les ha conferido desde el exterior termina siendo una versión injusta de los otros porque homogeneiza la realidad, además de que proyectan una ficción de ésta. Lo que ocurre es que los estereotipos y las representaciones condicionan los comportamientos que deben de realizar -con base en las características que se les han imputado- y los espacios sociales que deben ocupar ciertas personas o grupos. En el caso de los indígenas, si una representación dominante de éste es su asociación con la pobreza, esto impedirá pensarlos más allá de la mendicidad en la vía pública, el trabajo en el campo, el servicio doméstico o la construcción.

Aunado a lo anterior, la representación tradicional dominante ha sido concebirllos como niños y como personas que no pueden tomar sus propias decisiones debido a su estado de carencia. Frente a este panorama determinista, en las sesiones del segundo bloque se promueve una visión favorable de los indígenas que esté basada en su derecho a la autonomía y la autodeterminación. Uno de los ejemplos más visibles de esto es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, conformado básicamente por grupos indígenas del Estado de Chiapas de diferente filiación étnica, que se levantó en armas contra el Estado mexicano y el Ejército en 1994 para demandar su derecho a decidir.

La última sesión del taller está destinada a evaluar los aprendizajes de los alumnos a partir de un cuestionario de cuatro preguntas abiertas. Con base en esto, se medirá el impacto cualitativo del taller, con miras a reforzar la validez de ciertas temáticas y actividades y replantear otras.

Somos conscientes de que la impartición de un taller que estimule la concientización sobre la discriminación y el racismo contra los indígenas no va a modificar las representaciones y los estereotipos sobre ellos que propician su discriminación, pero sí contribuye a un “darse cuenta” de esta realidad. Así, la identificación de las situaciones de discriminación contra indígenas y personas de piel morena, y de racismo contra los primeros, es el primer paso necesario que contribuirá a su erradicación.

Referencias

- Abric, Jean Claude. 2011. "Las representaciones sociales: aspectos teóricos". En *Prácticas sociales y representaciones*, dirección de Jean Claude Abric, 11-32. México: Ediciones Coyoacán. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/EDIS-2021-26Nov21.pdf>
- Ander-Egg, Ezequiel. 1999. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Echeverría García, Jaime. 2023. "Una propuesta teórico-práctica para contribuir a la prevención y erradicación de la discriminación contra las mujeres en México". *Métodos*, 24, enero-junio: 36-66.
- Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México. Encuesta en viviendas/Agosto 2021. México: Gobierno de la Ciudad de México/COPRED/Mitofsky.
- Lewin, Kurt. *La teoría del campo en ciencia social*. España: Paidós, 1988.
- Montero, Maritza. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Navarrete, Federico. 2024. *México racista. Una denuncia*. México: Debolsillo, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Páez, Darío y Sabino Ayestaran. 1987. "Representaciones sociales y estereotipos grupales". En *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*, Darío Páez y cols., 221-262. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Rateau, Patrick y Lo Monaco Grégory. 2013. "La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método". *CES Psicología* 6, n.º 1, enero-junio: 22-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003>

Caracterización psicosocial y habilidades académicas de los estudiantes de nivel secundaria (12 - 15 años)

La adolescencia es una de las etapas más complejas del desarrollo humano, que se caracteriza por transformaciones significativas en los ámbitos físico, psicológico, social y cognitivo. Durante este periodo, que en el contexto educativo contempla a estudiantes de secundaria entre los 12 y 15 años, los jóvenes atraviesan un proceso clave para la construcción de su identidad personal y social. Estas experiencias, además, se entrelazan con el desarrollo de habilidades académicas fundamentales que influirán en su vida futura.

Sin embargo, estas transformaciones no ocurren de manera aislada, pues están profundamente marcadas por el entorno cultural y social en el que se desarrollan. En países como México, cuya riqueza cultural se refleja en su diversidad étnica, los adolescentes enfrentan desafíos adicionales derivados de estereotipos y prejuicios hacia las comunidades indígenas. En este contexto, el ámbito escolar se convierte en un espacio esencial para cuestionar, transformar y promover narrativas más inclusivas que valoren la diversidad cultural y fomenten la equidad.

El presente apartado tiene como finalidad describir las características psicosociales y académicas de los estudiantes de secundaria, enfatizando la relevancia de comprender estos aspectos en el diseño de talleres educativos. Dichos talleres no solo buscan abordar las dinámicas de exclusión que persisten en el entorno escolar, sino también sentar las bases para construir una sociedad más respetuosa e inclusiva, capaz de valorar las múltiples expresiones culturales que la conforman.

Entender los cambios que ocurren durante la adolescencia es fundamental para el diseño de talleres educativos efectivos. Esta etapa de la vida está marcada por transformaciones físicas, emocionales y sociales que influyen en la forma en que los adolescentes interactúan con su entorno y se perciben a sí mismos. Al explorar las características psicosociales y académicas de los estudiantes, es esencial reconocer que estos cambios no solo afectan su rendimiento escolar, sino que también impactan en su bienestar emocional y social.

De esta manera, el abordaje de estos aspectos en talleres educativos permite crear un espacio de apoyo y comprensión, donde los jóvenes puedan enfrentar los desafíos propios de esta etapa, mientras se fomenta una cultura de respeto e inclusión.

Empecemos brevemente con el ámbito biológico. Los adolescentes experimentan cambios significativos como el crecimiento acelerado y el desarrollo de caracteres sexuales secundarios. Uno de los cambios más evidentes es la transformación en el tamaño y la forma del cuerpo, así como el desarrollo de los órganos reproductivos (Delval 1998, 990). Estas modificaciones son impulsadas por la actividad hormonal, pues algunas hormonas comienzan a producirse por primera vez y otras aumentan significativamente en comparación con etapas anteriores (Delval 1998, 991).

Estos cambios no solo afectan su apariencia física, sino que también impactan su percepción sobre sí mismos y sus relaciones con los demás. El rápido desarrollo físico puede generar inseguridades relacionadas con la autoimagen, especialmente en contextos donde existen estándares sociales estrictos que los adolescentes perciben como exigentes (Delval 1998, 1023). Dichos cambios físicos, emocionales y sociales que caracterizan la adolescencia también repercuten en el ámbito cognitivo, pues, mientras los adolescentes lidian con la transformación de su cuerpo y el impacto en su autoimagen, empiezan a desarrollar habilidades de razonamiento más avanzadas que les permiten analizar su entorno y reflexionar sobre sí mismos de manera más compleja. En este sentido, Piaget (1924), en *El juicio y el razonamiento en el niño*, describió el estadio de pensamiento formal, que comienza alrededor de los 12 años. En esta etapa, el adolescente desarrolla la capacidad de razonar no sólo sobre lo evidente, sino también sobre lo hipotético, para lo cual utiliza sistemas teóricos complejos con el fin de entender lo que ocurre y prever lo que podría suceder.

Delval (1998, 1027) apunta que los adolescentes desarrollan una mayor capacidad para abordar problemas de manera teórica y abstracta, lo que fortalece su pensamiento crítico. Dicho pensamiento puede definirse como una “habilidad que ayuda a las personas a analizar y sistematizar información” (Romero y Chávez 2021, 4).



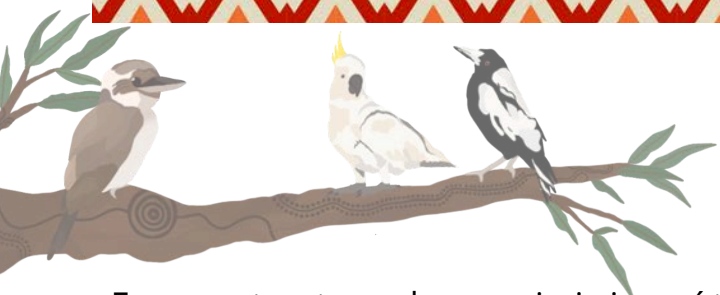


Este avance en las capacidades cognitivas les permite formular hipótesis basadas en los datos disponibles, y así aumentar su autonomía intelectual. Además, el desarrollo cognitivo de los adolescentes se ve estrechamente influenciado por un entorno que favorezca el aprendizaje activo y reflexivo, como lo plantea Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo (1920).

El gusto que experimentan los adolescentes por lo abstracto les permite ser más flexibles en su pensamiento y reflexionar sobre diversos puntos de vista. Este proceso de “juego mental”, como lo llama Delval (1998, 1027), es esencial para el aprendizaje, pues fomenta la capacidad de explorar soluciones posibles a los problemas y desarrollar habilidades para pensar de manera crítica e independiente. Este cambio en el desarrollo cognitivo y el fortalecimiento del pensamiento crítico permite a los adolescentes mejorar sus capacidades individuales y aumentar su poder de autorregulación. Igualmente, influye positivamente en sus interacciones sociales: los jóvenes tienden a ser más solidarios, reflexionan más sobre las consecuencias de sus actos y son más colaborativos (Romero y Chávez 2021, 17).

Este avance en el pensamiento crítico no solo mejora su capacidad de autorregulación e interacción social, sino que también impacta la forma en que perciben y cuestionan las normas sociales y los roles que les son impuestos. Este proceso se ve acentuado por el egocentrismo social característico de la adolescencia, en el que los jóvenes tienden a experimentar una constante observación y juicio por los demás, lo que afecta profundamente su percepción social y su capacidad para relacionarse con los otros (Delval 1998, 1023). Asimismo, su equilibrio emocional se ve alterado a partir de los diversos cambios internos que van experimentando, como lo es el despertar de la sexualidad, que los lleva a buscar afectos y relaciones fuera del núcleo familiar. Como resultado, los adolescentes comienzan a cuestionar y redefinir su relación con los padres, lo que genera transformaciones en los vínculos familiares (Delval 1998, 1022). Aunque este proceso puede generar tensiones al interior de la familia, es también una parte esencial para alcanzar la autonomía emocional y la formación de nuevas identidades fuera del hogar.

Este proceso de búsqueda de identidad, que involucra tanto la asimilación de valores y roles sociales como el desafío a los mismos, puede ser particularmente complejo para aquellos adolescentes que pertenecen a grupos históricamente marginados.



En contextos de prejuicios étnicos, como ocurre con los estudiantes indígenas, el etnocentrismo puede amplificar las preocupaciones sobre su origen cultural, lo que a menudo se traduce en experiencias de discriminación o estigmatización en el ambiente escolar (Bustos, Romero y Contreras 2015).

Por otro lado, las adolescentes femeninas, en particular, enfrentan un mayor riesgo psicosocial debido a las presiones sociales relacionadas con la belleza, la autoimagen y los roles de género tradicionales. Un estudio realizado por Segura-Baracaldo *et al.* (2020) identificó que las mujeres en esta etapa experimentan niveles más altos de ansiedad, insatisfacción corporal y desmotivación escolar, lo que impacta negativamente en su bienestar emocional y rendimiento académico. Estas presiones están vinculadas con estereotipos de género que exigen a las mujeres cumplir con estrictos estándares de belleza, comportamiento y roles familiares.

Además, estas expectativas aumentan su propensión al acoso escolar, el aislamiento y las dificultades en las relaciones interpersonales. La presión por cumplir con dichos estándares también puede contribuir a un mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como ansiedad y depresión, que afectan la capacidad de concentración, participación y rendimiento académico de los jóvenes. Por lo tanto, es crucial implementar programas educativos específicos que aborden estos riesgos mediante la promoción de la igualdad de género, la autoestima y el fortalecimiento femenino, tanto dentro como fuera del entorno escolar (Segura-Baracaldo *et al.*, 2020). Además, es fundamental involucrar a las familias en estos procesos educativos, ya que las actitudes y creencias que se transmiten en el hogar influyen en la percepción de las adolescentes sobre su valor y su lugar en la sociedad.

Por tanto, los programas deben incluir a padres y cuidadores y promover una crianza equitativa y el reconocimiento de las capacidades individuales de las adolescentes, más allá de los estereotipos de género (Puerta González & Pérez, 2020). Reconocer y abordar las diferencias de género en la adolescencia implica no solo identificar las vulnerabilidades específicas de las jóvenes, sino también proporcionarles herramientas para su fortalecimiento integral.



El diseño de intervenciones específicas para las adolescentes es clave para garantizar un entorno escolar inclusivo y equitativo, donde todas las estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial académico y personal.

En este contexto, uno de los desafíos centrales en la adolescencia es la construcción de la identidad. De acuerdo con Erick Erikson (citado en Delval 1998, 1024), los adolescentes atraviesan una etapa en la que buscan definir quiénes son y cómo encajan en la sociedad. Para aquellos pertenecientes a comunidades indígenas, esta búsqueda puede verse afectada por la tensión entre preservar su herencia cultural y adaptarse a un entorno que a menudo discrimina, minimiza o ignora esas raíces.

En la adolescencia, como lo señala Peter Blos (1962, 1979), citado por Delval (1998, 1022-1023), también se destaca un proceso de individuación que implica el rompimiento de los lazos afectivos de dependencia, lo que puede desencadenar una búsqueda de independencia en los jóvenes. Este proceso no solo es interno, sino que también afecta las relaciones con los pares y los adultos. Así, se produce una desvinculación de la familia y una oposición a las normas establecidas, lo que facilita la formación de nuevas relaciones fuera del ámbito familiar y, en consecuencia, la construcción de una identidad más definida. Este proceso de independencia resalta la importancia de las relaciones con los pares, quienes actúan como fuente de validación y apoyo (Delval, 1998, 1088). Sin embargo, estas relaciones también pueden generar presiones para ajustarse a normas grupales que, en ocasiones, refuerzan actitudes discriminatorias. De manera similar, la relación con los adultos, particularmente con los docentes, tiene el potencial de moldear las actitudes de los jóvenes hacia la inclusión. Cuando los profesores promueven un ambiente de respeto y aprecio por la diversidad cultural, los estudiantes desarrollan mayor empatía hacia las diferencias (Bustos et al. 2015).

El entorno familiar, por otra parte, también desempeña un papel fundamental en el desarrollo del adolescente. La estructura familiar influye directamente en el rendimiento académico y el bienestar emocional. Según Segura-Baracaldo, Rojas-Landínez y Benavides-Acosta (2020), los estudiantes provenientes de familias nucleares muestran un mejor desempeño académico en comparación con aquellos de familias extensas o recompuestas. Este hallazgo resalta que el apoyo emocional, la estabilidad y las dinámicas positivas en las familias nucleares generan un ambiente más propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.



Es importante resaltar que la escuela secundaria es más que un espacio académico, es un escenario clave para la construcción de las identidades juveniles. Reyes Juárez (2009) señala que los adolescentes usan este entorno para explorarse, definirse y resignificar su sentido de pertenencia. Este proceso está profundamente influido por las dinámicas sociales dentro del aula, las relaciones con sus pares y el contexto cultural de la institución. En este periodo, los jóvenes enfrentan tensiones relacionadas con su identidad individual y colectiva, como los roles asignados por su entorno familiar y social y las expectativas escolares. De hecho, para los estudiantes provenientes de comunidades indígenas o de minorías culturales, la construcción de la identidad puede ser aún más desafiante, pues las escuelas secundarias a menudo replican narrativas sociales que subordinan o excluyen estas realidades culturales (Reyes Juárez 2009). Así, el papel de la escuela como espacio de socialización cobra mayor relevancia. Puede funcionar como un lugar donde los estudiantes indígenas encuentran apoyo y validación para su identidad cultural, o bien, como un entorno que refuerza estigmas y discriminación.

En efecto, la calidad del ambiente escolar y las relaciones entre estudiantes y docentes juegan un papel crucial en el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes. Puerta González y Pérez (2020) subrayan que un entorno inclusivo que valore las diferencias culturales favorece la motivación y el aprendizaje, mientras que un ambiente conflictivo puede tener efectos negativos en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Los prejuicios sociales, especialmente hacia los adolescentes indígenas, son una problemática crítica que las instituciones educativas deben abordar de manera integral. Además, el fracaso escolar, influenciado por factores psicosociales como la desmotivación y el acoso, se ve exacerbado en estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos o pertenecientes a minorías culturales. Los estudiantes indígenas enfrentan no solo barreras académicas, sino también desafíos económicos y sociales que limitan el apoyo familiar. Esto refuerza el ciclo de exclusión y desigualdad dentro del sistema educativo, que perpetúa las diferencias entre los estudiantes de diferentes orígenes.

De hecho, en contextos rurales, las limitaciones culturales y tecnológicas restringen las oportunidades educativas, lo que afecta tanto el desarrollo cognitivo como la inclusión social. Puerta González y Pérez (2020) señalan que las escuelas rurales, a pesar de tener ventajas como grupos pequeños, enfrentan desafíos debido a la falta de recursos, la ausencia de orientación psicológica y las limitadas oportunidades para actividades culturales y artísticas.

Estas condiciones pueden desmotivar a los estudiantes y reducir su rendimiento académico, especialmente en adolescentes que ya atraviesan una etapa de transición emocional compleja. Los autores (Puerta González y Pérez 2020) también señalan que las familias nucleares tienden a ofrecer un ambiente más estructurado y predecible, con roles más claros y menos conflictos internos, lo que contribuye a una mayor sensación de seguridad en los adolescentes, facilita su concentración en las tareas escolares y el establecimiento de metas académicas. En contraste, las familias extensas o recompuestas, aunque pueden ofrecer redes de apoyo adicionales, enfrentan desafíos relacionados con la coordinación de normas y la gestión de conflictos entre sus miembros. Estos problemas pueden generar tensiones que afectan negativamente el bienestar emocional y académico de los jóvenes.

Además, los adolescentes provenientes de familias recompuestas pueden enfrentar dificultades relacionadas con el ajuste a nuevas dinámicas familiares, como la presencia de padrastros y hermanastros, lo que a menudo genera sentimientos de inseguridad o exclusión. En estos casos, la falta de atención directa por parte de los cuidadores primarios o el estrés derivado de las transiciones familiares puede afectar tanto la autoestima como el rendimiento escolar.

El apoyo familiar, entendido como la disponibilidad emocional, la supervisión activa de las actividades escolares y el interés genuino por el progreso académico del adolescente, es fundamental para su éxito educativo. Segura-Baracaldo et al. (2020) destacan que el tipo de familia influye directamente en la percepción de los adolescentes sobre el valor de la educación, pues las familias nucleares suelen transmitir de manera más consistente valores asociados al esfuerzo académico y al logro personal. Este hallazgo subraya la necesidad de involucrar a las familias en los procesos educativos, no solo como espectadores, sino como participantes activos en la vida escolar de los estudiantes.

Factores psicosociales dentro del entorno escolar, como el respeto por las diferencias individuales y la calidad de las relaciones interpersonales, impactan directamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Puerta González & Pérez 2020). Para abordar estas diferencias, las instituciones educativas deben implementar programas de fortalecimiento familiar que brinden orientación y recursos tanto a familias nucleares como a las extensas o recompuestas.

Estos programas, que incluyen talleres sobre comunicación efectiva, estrategias para la resolución de conflictos y el desarrollo de redes de apoyo, son fundamentales para mitigar las desigualdades asociadas con la estructura familiar, y así garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un entorno que favorezca su éxito académico y personal.

Es importante reconocer que los adolescentes son especialmente sensibles a los mensajes sobre las diferencias culturales que reciben de su entorno social. Las representaciones sociales de los grupos indígenas están configuradas a partir de prejuicios históricos y culturales que los posicionan como inferiores o marginales. Dichos prejuicios no solo afectan la percepción de los adolescentes sobre otros, sino también sobre sí mismos, particularmente en los jóvenes de comunidades indígenas. Para contrarrestar estas dinámicas, es esencial que los talleres que se imparten en las escuelas incluyan actividades diseñadas para cuestionar y deconstruir prejuicios, mientras resaltan las valiosas contribuciones de las culturas indígenas. Narrativas que valoren la riqueza lingüística, artística y filosófica de estas comunidades pueden contribuir a redefinir las representaciones sociales que los adolescentes se han configurado de éstas, de tal manera que promuevan actitudes más inclusivas.

El respeto y la inclusión de la presencia de diferentes culturas en las escuelas secundarias son esenciales para garantizar un aprendizaje significativo y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes. Reyes Juárez (2009) subraya que la educación inclusiva debe estar atenta a las realidades culturales de los jóvenes y evitar subordinarse o invisibilizar en el entorno escolar. La falta de reconocimiento cultural puede generar distanciamiento emocional entre los estudiantes y el sistema educativo. Esto perpetúa sentimientos de exclusión y alienación.

Los prejuicios hacia las culturas indígenas representan una de las principales barreras para los adolescentes indígenas en las escuelas secundarias. García y López (2015) señalan que los estudiantes indígenas, especialmente en contextos rurales, enfrentan discriminación directa e implícita en las instituciones educativas, lo que afecta gravemente su autoestima y rendimiento académico. Comentarios despectivos sobre su lengua materna, vestimenta tradicional o prácticas culturales son comunes, lo que lleva a estos jóvenes a ocultar o minimizar su identidad cultural para adaptarse.

Esta dinámica contribuye a su alienación, lo que afecta tanto su desempeño académico como su desarrollo emocional y social. Además, la falta de recursos en las escuelas rurales refuerza esta exclusión. García y López (2015) mencionan que estas instituciones carecen no solo de materiales pedagógicos que reflejen las culturas indígenas, sino también de programas y políticas inclusivas. La ausencia de contenidos culturales en el currículo y la falta de formación intercultural de los docentes refuerzan la percepción de inferioridad entre los estudiantes indígenas. Este entorno hostil lleva a muchos adolescentes a abandonar la escuela, lo que perpetúa los ciclos de desigualdad social y económica.

Reyes Juárez (2009) argumenta que un enfoque educativo verdaderamente inclusivo debe ver la diversidad cultural como una fortaleza, no como un obstáculo. Esto implica incorporar lenguas, tradiciones y valores indígenas en el currículo y promover un clima escolar donde los estudiantes se sientan respetados y valorados por su identidad cultural. Cuando las instituciones logran crear espacios para que los estudiantes expresen libremente su cultura, se observa un impacto positivo en su sentido de pertenencia, motivación académica y bienestar emocional; sin embargo, el cambio debe ocurrir no solo a nivel institucional, sino también en la mentalidad de toda la comunidad educativa. Es crucial que docentes, personal administrativo y compañeros no indígenas reconozcan y cuestionen los prejuicios implícitos que afectan sus interacciones con los estudiantes indígenas. Según García y López (2015), los programas de capacitación docente en interculturalidad son fundamentales para reducir las prácticas discriminatorias en el aula y fomentar una educación más equitativa.

En este sentido, García y López (2015) sostienen que para superar estos retos, es imprescindible implementar políticas educativas inclusivas que valoren a las culturas indígenas. Esto incluye la integración de contenidos curriculares sobre la historia, tradiciones y contribuciones de las comunidades indígenas. Además, capacitar a los docentes en enfoques pedagógicos interculturales es fundamental para promover la igualdad y comprensión cultural, y garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para su desarrollo socioemocional.

El diseño de metodologías pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes y que valoren la diversidad cultural es fundamental para garantizar que los jóvenes no solo permanezcan en la escuela, sino que también desarrollen su máximo potencial.

Como señalan Reyes Juárez (2009) y García y López (2015), una educación inclusiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a una sociedad más equitativa y justa, ya que el desarrollo cognitivo de los adolescentes, cuando se acompaña de un entorno escolar inclusivo y respetuoso, no solo mejora su rendimiento académico, sino también sus habilidades sociales y emocionales que, junto con la identidad cultural y aprendizaje, pueden desarrollar un pensamiento más autónomo y flexible, lo que les permitirá enfrentar los retos del futuro con una mayor preparación.

Referencias

Baracaldo, A. C. S., Landínez, L. J. R., & Acosta, C. C. B. (2020). Riesgo psicosocial y desempeño académico: un análisis en los colegios de la Policía Nacional adscritos a la ciudad de Bogotá, D. C. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(2). <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i2.1129>

Delval, J. (1998). *El Desarrollo Humano: Vol. Tercera parte. La adolescencia* (8.a ed.). Veintiuno editores. (Obra original publicada 1994)

Gaete, Verónica. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Puerta González, D. (2017). Factores psicosociales escolares y desarrollo cognitivo en la escuela. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/4238>

Reyes Juárez, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174. Recuperado en 27 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es

Romero-Martin, G. C., & Chávez-Angulo, B. J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio De Las Ciencias*, 7(4), 03-23. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2408>



GUÍA INSTRUCCIONAL

Las sesiones están divididas en tres momentos:

INICIO:

Se realiza un saludo especial entre los talleristas y los participantes.

Se presenta el tema y se pregunta sobre lo que saben de este.

Así mismo, en cada sesión se recupera la información de la sesión anterior con base en preguntas formuladas a las y los estudiantes; se resuelven dudas y se recuerda la reflexión a la que se llegó en la sesión pasada.

Tiempo: 10 minutos

DESARROLLO:

Se ofrece una breve explicación teórica sobre el tema propuesto.

Posteriormente, se les solicita a los participantes la realización de actividades, las cuales permiten hacer comprensible la información proporcionada. En algunas sesiones resulta más conveniente empezar con las actividades y luego fundamentarlas con la explicación teórica. A continuación, los participantes deberán exponer sus resultados para dar cuenta de su nivel de entendimiento, y en función de esto, adecuar o validar las actividades propuestas

Tiempo: 45 minutos

CIERRE:

Se finaliza con una reflexión individual y grupal, además de una despedida especial

Tiempo: 5 minutos

Importante: Es fundamental conocer las características del grupo para adaptar los temas, los ejercicios y los tiempos propuestos

Diseño Instruccional

Nombre del taller:

“Concientización de la discriminación étnico-racial y promoción de representaciones sociales favorables del indígena”

Objetivo del taller:

Concientizar a la población estudiantil de nivel secundaria sobre la discriminación que viven y han vivido los indígenas y la gente de piel morena a través del tiempo, para poder identificar esta problemática y tomar acciones al respecto, así como promover representaciones sociales favorables del indígena.

SESIÓN 1

Identificación de estereotipos y prejuicios sobre el color de la piel

Objetivo: Identificar las representaciones y los estereotipos que los estudiantes han incorporado sobre las personas a partir de su color de piel.

Fundamentación teórica:

El color de la piel es un asunto de gran importancia en la sociedad mexicana, porque más allá de ser un rasgo fisonómico, es un elemento que está atravesado por valoraciones sociales, relaciones de poder y estatus. Esto nos lleva a hablar del racismo en México, pues el valor de las personas está asociado a diferencias en la tonalidad de la piel, así como a la mayor o menor presencia de rasgos que suelen ser percibidos como indígenas (Gómez 2020, 10). El racismo en nuestro país está estrechamente vinculado con el clasismo, pues muchas veces el color de la piel se relaciona con la condición socioeconómica y el tipo de trabajo al que se puede acceder. Así, resulta muy común identificar a los grandes empresarios y artistas de telenovelas con tonalidades claras de piel; mientras que entre los pobres y la población carcelaria predomina la piel morena. “Porque mientras en México el privilegio es de color blanco, la pobreza tiene por lo general la piel morena y la indigencia el rostro indígena” (Gómez 2020, 10).

Las diferentes encuestas de organismos públicos reflejan lo anterior. Entre los resultados que arrojó el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) del INEGI en 2016, en cuanto a la percepción de movilidad social por autorreconocimiento de color de piel, se encontró que mientras más oscuro es el color de piel percibido, menores son los porcentajes de personas que desempeñan actividades de mayor calificación, como funcionarios, directores, jefes, profesionistas y técnicos. En cambio, cuando los tonos de piel se vuelven más claros, los porcentajes de ocupados en dichas actividades se incrementan. Asimismo, para las tonalidades de piel más oscura se percibe una menor proporción (48.6%) en la mejora de su situación socioeconómica, en comparación con la tonalidad de piel más clara (52.2%).

De acuerdo con la Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México, para 2021, los grupos más discriminados fueron la gente de piel morena (18.7%), los indígenas (16.8%) y las mujeres (9.4%); en tanto que el color de la piel fue la segunda causa más común de discriminación. Lo anterior refleja una percepción de la realidad ampliamente extendida en México, en donde la piel de tonos claros es representada favorablemente y asociada con la belleza y el éxito; en tanto que los tonos oscuros de piel son motivo de estereotipos negativos como su asociación con la fealdad, la suciedad y la pobreza, lo cual determina acciones prejuiciosas y prácticas de exclusión hacia las personas de piel morena y fenotipo indígena.

- **Actividad 1:** ¿El color de piel define mi identidad? **(Tiempo estimado: 15 min.)**

Antes de que el o los talleristas se presenten y proporcionen información general sobre el taller, se realizará una actividad para estimular la reflexión sobre el color de la piel en nuestra sociedad. Esta dinámica servirá como diagnóstico inicial. El tallerista va a proporcionar a cada estudiante una ficha bibliográfica en la que deberán escribir su nombre completo. Una vez que los estudiantes escriban su nombre entregarán sus tarjetas al tallerista.

A continuación, se les explicará que estas tarjetas se utilizarán para tomar lista. Sin embargo, en lugar de llamar a cada estudiante por su nombre, el tallerista sustituirá el nombre por una de estas palabras: **Güero, Moreno o Negro**, si es el estudiante es varón; y **Güera, Morena o Negra** si es mujer. Esto se realizará de forma aleatoria, y en seguida se leerán los apellidos. Por ejemplo: **"Negro García Velázquez", "Güera Peña Martínez", "Moreno Rodríguez López"**. No importa si el tono de piel del estudiante no coincide con el que se le llame.

En seguida, el tallerista escribirá los tres tonos de piel en el pizarrón. Luego, se abrirá una discusión sobre cómo se sintieron al ser llamados por un color de piel y no por su nombre. El tallerista ofrecerá disculpas al grupo por la actividad y explicará que en la sociedad mexicana, el color de piel muchas veces influye en la forma en que se percibe a una persona, incluso, llega a definir su identidad. Se hará énfasis en cómo históricamente se ha asociado un mayor estatus con las personas de piel más clara, mientras que las de piel más oscura han enfrentado discriminación y prejuicios.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Plumón
2. Tarjetas bibliográficas

- **Actividad 2:** Reflexionando sobre la discriminación por el color de piel (**Tiempo estimado: 25 min.**)

Tras completar la primera actividad, el tallerista trabajará con las emociones y reacciones que surgieron en el grupo, de tal manera que se fomente la reflexión sobre cómo la sociedad los percibe y cómo influye el color de piel en estas dinámicas. Se invitará a los adolescentes a compartir sus pensamientos y emociones, y así problematizar la realidad mexicana en torno a la discriminación étnico-racial.

Para facilitar la participación y hacer la actividad más dinámica, el tallerista utilizará una pelota que lanzará al azar entre los estudiantes para agilizar las intervenciones y fomentar la espontaneidad en el diálogo.



Se propondrán preguntas base como:

- ¿Cómo te sentiste cuando escuchaste que te llamaron por un color de piel en lugar de tu nombre?
- ¿Crees que el color de piel influye en cómo te perciben los demás? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez has sido tratado de manera diferente por el color de tu piel? Si es así, ¿Cómo te hizo sentir esa experiencia?
- ¿Qué opinas sobre la forma en que la sociedad valora y percibe los colores de la piel?
- ¿Qué crees que debemos hacer como sociedad para evitar la discriminación por color de piel?
- ¿Cómo crees que estas reflexiones pueden ayudarte a tratar a otros de manera más justa y respetuosa?

Recursos didácticos a utilizar:

1. Pelota

- **Actividad 3:** Presentación (**Tiempo estimado: 10 min.**)

Los talleristas se presentarán y explicarán a los participantes las temáticas que se abordarán a lo largo del taller, los objetivos de éste y la forma de trabajo:

- El taller se titula "*Concientización de la discriminación étnico-racial y promoción de representaciones sociales favorables del indígena*" y tiene como finalidad generar una reflexión profunda sobre la discriminación hacia los pueblos indígenas y las personas de piel morena.
- El taller se llevará a cabo en 10 sesiones, cada una con una duración de 50 minutos, programadas una vez a la semana. Durante las sesiones se explorarán diversos temas relacionados con la discriminación étnico-racial, con el objetivo de estimular un proceso de concientización entre los alumnos sobre dicha problemática, por un lado, y por el otro, promover representaciones sociales favorables sobre las personas indígenas con el fin de disminuir los comportamientos discriminatorios hacia ellas, que a través del tiempo han limitado sus derechos y reproducido un estado de opresión y de violencia.

El tallerista les preguntará a los alumnos si hay alguna duda, les mencionará que se volverán a ver la siguiente semana en el mismo día y hora y se despedirá.

Referencias:

Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México. Encuesta en viviendas/Agosto 2021. México: Gobierno de la Ciudad de México/COPRED/Mitofsky. Reinventing Research

Gómez Bruera, Hernán (2020). El color del privilegio. El racismo cotidiano en México. México: Planeta

Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI). Comunicado de prensa. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2017/mmsi/mmsi2017_06.pdf

SESIÓN 2

La conformación de grupos y los estereotipos

Objetivo: Explicar la conformación de grupos sociales y el proceso simultáneo de construcción de estereotipos, los cuales reflejan una visión superficial e injusta de las personas que forman parte de dichos grupos.

Fundamentación teórica:

Con base en las investigaciones de Henri Tajfel (1984) planteadas en su libro Grupos humanos y categorías sociales, se ha observado que la conformación de grupos sociales se da a partir de una clasificación o proceso de categorización social, por medio del cual el endogrupo, que es el grupo de referencia, se atribuye características positivas que son percibidas como mejores por sobre las características atribuidas a los distintos exogrupos con los que mantiene relación. Dichos rasgos toman la forma de estereotipos, los cuales definirán la identidad de los distintos grupos, pero una identidad impuesta desde fuera y, por lo tanto, ajena a los grupos en cuestión.

Ahora bien, los distintos grupos que conforman la sociedad generalmente poseen una valoración social diferencial, lo cual se traduce en un trato igualmente diferenciado y jerárquico. Estas valoraciones determinan el estatus o la posición social de los grupos y una serie de características positivas o negativas respecto del estatus que se les ha conferido. Dichas valoraciones sociales, así como los estereotipos grupales, se aprenden desde edades tempranas mediante el proceso de asimilación de la cultura.

Las actividades propuestas pretenden estimular la reflexión en los alumnos sobre la asimilación de estereotipos nacionales y de clase que han llevado a cabo, los cuales influyen en su representación de los otros y cómo se comportan frente a ellos.

- **Actividad 1:** ¿Así somos los mexicanos? (**Tiempo estimado: 10 min.**)

El o la tallerista va a leer una serie de afirmaciones de cómo es el mexicano a partir de comportamientos, gustos y formas de ser estereotipados. Se les pedirá a los

alumnos que sí están de acuerdo con las afirmaciones, se paren y se dirijan al frente del salón, y si no están de acuerdo se dirijan a la parte trasera del salón.

- Los mexicanos no pueden comer sin picante.
- A los mexicanos les gusta el fútbol.
- Los mexicanos son católicos.
- Los mexicanos son conformistas.
- Los mexicanos son escandalosos.
- Los mexicanos siempre llegan tarde.
- Los mexicanos salen a la calle en pijama.

Las afirmaciones sobre cómo son los mexicanos tienen que ver con estereotipos nacionales, es decir, formas de ser del mexicano que aluden a su identidad y que resultan supuestamente incuestionables. No obstante, habría qué preguntarnos si todos los mexicanos nos sentimos identificados con dichas afirmaciones. Entonces, se reflexionará con los alumnos sobre su veracidad. ¿Realmente todos los mexicanos somos así y tenemos tales gustos? Al finalizar la actividad 2 se redondeará la reflexión al explicar qué son los estereotipos, cuál es su función y cómo pueden afectar a las personas.

• **Actividad 2:** Estereotipos y clases sociales (**Tiempo estimado: 35 min.**)

Ahora bien, se les pedirá a los alumnos que formen grupos de tres personas, una forma de hacerlo es que se enumeren del 1 al 3 y que formen equipo con base en el número que les haya tocado. En equipos, responderán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es la gente con dinero en México?
- ¿Cómo es la gente pobre en México?
- ¿Cómo son los indígenas en México?

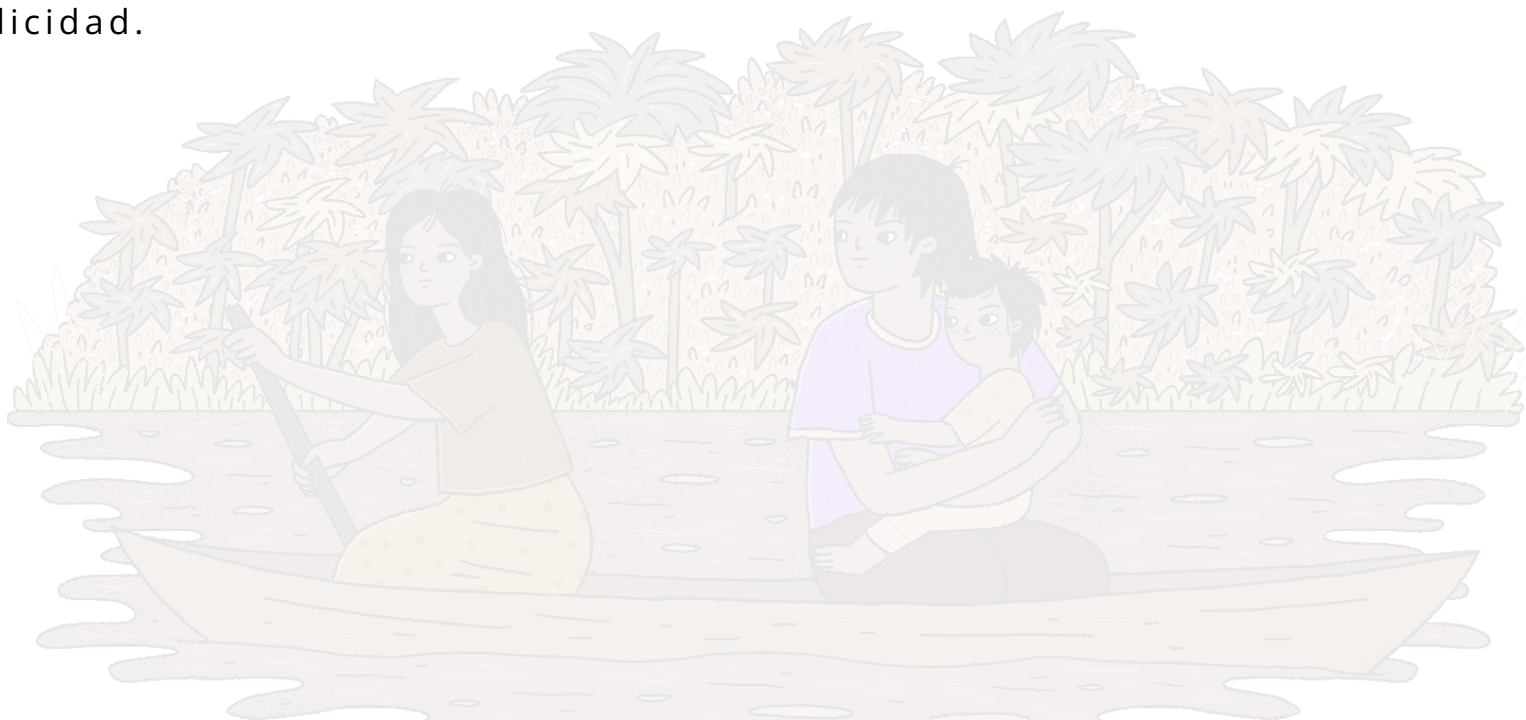
Se les pedirá a los diferentes equipos que presenten sus resultados. Posteriormente, el tallerista les explicará que la forma en que describimos a las personas que forman parte de grupos sociales es mediante afirmaciones estereotipadas. A continuación, se les explicará en qué consiste un estereotipo, cuáles son algunas de sus funciones y el daño que pueden ocasionar.

De acuerdo con Olivia Gall et al. (2021, 41):

Los estereotipos son una estructura de pensamiento que comprende las imágenes, creencias, juicios, símbolos y opiniones de cómo son los Otros. A través de ellos creamos modelos de referencia, aspiración o rechazo. Por eso pueden ser tanto positivos como negativos. Los estereotipos simplifican, homogeneizan y generalizan características de individuos, sociedades, culturas o nacionalidades. No dan cuenta de la complejidad ni mucho menos de la totalidad de los grupos a los que hacen referencia. Por eso pueden ser peligrosos, pues hacen pasar como verdaderos aspectos muy simplificados o falsos de la realidad.

Los estereotipos mantienen un fuerte arraigo entre las personas a través del tiempo, pues cumplen funciones sociales importantes: ofrecen explicaciones sencillas sobre cómo son las personas y los grupos sociales; fungen como guías de comportamiento hacia los demás y contribuyen en el proceso de construcción de la identidad (Tajfel 1984, 184), entre otros aspectos. Asimismo, los estereotipos se aprenden y se asimilan desde muy temprana edad. Generalmente, los estereotipos van acompañados de prejuicios, que son las formas en que se reacciona ante la persona o grupo estereotipada, a través de valoraciones, percepciones o actitudes, fuertemente atravesados por la dimensión emocional, que determinan comportamientos que pueden rayar en la discriminación (Gall et al. 2021, 42-43).

A partir del momento en que los estereotipos definen la identidad de las personas, aquéllos se vuelven rasgos que adquieren un carácter natural y definen la esencia de éstas. Así, los estereotipos tienden a condicionar los comportamientos y las aspiraciones de determinados grupos a situaciones preestablecidas. Por ejemplo, el estereotipo “los indígenas son pobres” condiciona a las personas a no poder concebir a los indígenas más allá de situaciones de precariedad económica o de mendicidad.



- Cierre (**Tiempo estimado: 5 min.**)

Para finalizar, el tallerista hará énfasis en lo peligroso que pueden ser los estereotipos, tanto los étnico-raciales, que son lanzados contra los indígenas, como los de género, que definen la identidad social de mujeres y hombres, pues contribuyen a discriminar a las personas, es decir, a limitar sus derechos, como son el acceso a la educación o a la salud. De esta manera, uno de los objetivos del taller es poner en duda los estereotipos al darse cuenta que, al distorsionar la realidad, ofrecen una imagen errónea de ella. Por último, el tallerista les preguntará a los alumnos si tienen alguna duda, les mencionará que se volverán a ver la siguiente semana en el mismo día y hora y se despedirá.

Referencias:

Tajfel, H. (1984). Grupos humanos e instituciones: estudios de psicología social. Herder: España.

Gall, Olivia, Eugenia Iturriaga, Diego Morales y Jimena Rodríguez (2021). ¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo? Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. CUADERNILLO 2. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c2queycomo_manifiesta.pdf

SESIÓN 3

La identidad social

Objetivo: Dar un breve panorama sobre la identidad social y sus funciones de comparación y diferenciación intergrupales. Asimismo, explicar la manera en que una identidad social puede conducir al rechazo y la discriminación.

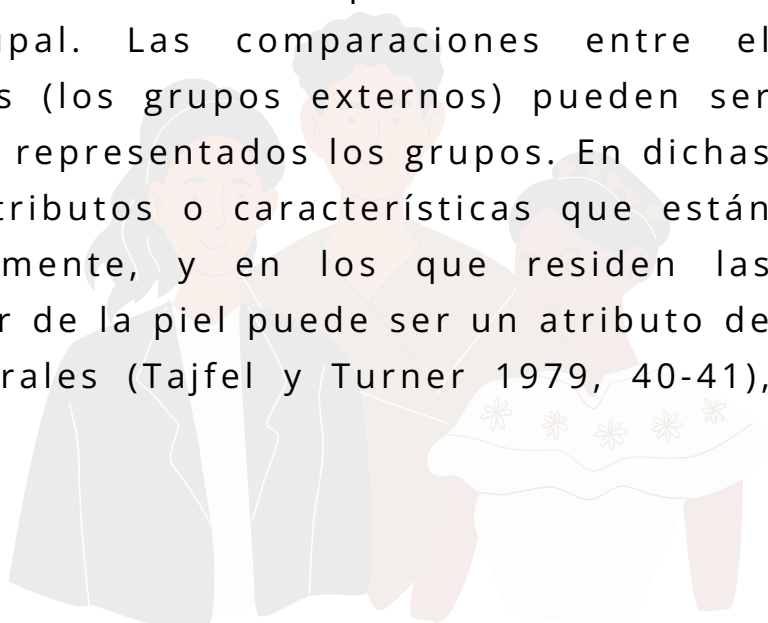
Fundamentación teórica:

¿Qué es la identidad social? (**Tiempo estimado: 10 min.**)

La identidad social es intrínseca al grupo social. Los individuos que pertenecen a una colectividad poseen una membresía de grupo. Un grupo puede definirse como un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de una misma categoría social, que comparten un significado emocional y logran cierto grado de consenso social sobre el juicio que realiza el grupo de ellos. Los grupos sociales dotan de membresía a sus integrantes, y gracias a ésta adquieren una serie de identificaciones de sí mismos (Tajfel y Turner 1979, 40; Turner 1975, 7-8).

De esta manera, la identidad social refiere al “conocimiento del individuo de pertenecer a ciertos grupos sociales, así como el significado emocional y valorativo que le provee la membresía o membresías de grupos” (Tajfel 1972, citado por Turner 1975, 7) Este sentido de pertenencia grupal configura la autoimagen del individuo (Tajfel y Turner 1979, 40).

Además del proceso de identificación entre los individuos de una colectividad por poseer una membresía grupal común, la identidad social desempeña una función de gran importancia: la comparación intergrupar. Las comparaciones entre el endogrupo (el grupo propio) y los exogrupos (los grupos externos) pueden ser positivas o negativas en función de cómo sean representados los grupos. En dichas comparaciones sociales se evalúan ciertos atributos o características que están cargados de valor y determinados culturalmente, y en los que residen las diferencias intergrupales. Por ejemplo, el color de la piel puede ser un atributo de importancia en ciertos contextos socioculturales (Tajfel y Turner 1979, 40-41), como lo es el mexicano.





Si pensamos en términos de clases sociales en México, en la comparación entre la categoría social de personas con estatus y potencial económico y la categoría social de personas con precariedad económica, el color de la piel será una característica importante por comparar, así como un aspecto definitorio de la identidad social, y en función de qué tan clara u oscura sea la piel, cada categoría contará con una identificación positiva o negativa. Tal como lo mencionan Tajfel y Turner (1979, 41), “el objetivo de la diferenciación es mantener o lograr superioridad sobre un exogrupo en algunas dimensiones”. Uno de los resultados más comunes en los procesos de comparación intergrupar es la autorepresentación positiva del endogrupo y la representación negativa de los exogrupos.

- **Actividad 1: Mi identidad grupal (Tiempo estimado: 15 min.)**

Se saludará a los alumnos y se les preguntará cómo les fue durante la semana. En seguida, se les pedirá que conformen grupos. La forma de hacerlo es que se junten las personas que mantienen una relación de cercanía y amistad. Si algún estudiante no llega a reunirse con nadie, se le pedirá que se una al grupo con el que pueda trabajar. Una vez hechos los grupos se les pedirá que piensen y discutan las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos hace ser amigos?
- ¿Qué gustos compartimos en común?
- ¿Qué nos caracteriza como grupo que nos hace diferentes de los demás grupos del salón?
- ¿Qué características de una persona le impedirían formar parte de nuestro grupo?
- ¿Cómo te sentirías si el grupo en el que estás se asociará con algo positivo?
- ¿Cómo te sentirías si al grupo en el que estás se le atribuyera algo negativo?

Una vez que hayan respondido las preguntas en equipo, cada uno expondrá sus respuestas ante los demás y se compararán las informaciones. Para dinamizar la actividad, el tallerista utilizará una pelota para lanzarla a los estudiantes que deberán participar. Al finalizar las presentaciones de sus respuestas, se recuperará la información teórica que aparece al inicio de la sesión.

Se explicará que la pertenencia a un grupo social le otorga membresía a un individuo, y el reconocimiento de dicha pertenencia es la identidad social, la cual se acompaña de un significado emocional y un valor. La identidad social es la que define cómo es la persona a partir de lo que su grupo o categoría social piensa de ella. Por último, se explicará que la identidad social desempeña una función importante, que es la comparación entre los grupos. Cuando nosotros formamos parte de un grupo continuamente nos comparamos con los miembros de otros grupos, y mediante esta comparación nos damos cuenta de lo parecidos o diferentes que podemos ser a ellos. Lo que se compara son las características que nuestro grupo nos ha atribuido. Generalmente, en dicha comparación nuestro grupo es representado en términos positivos, mientras que los otros grupos con los que nos comparamos son representados en términos negativos. En la medida de lo posible, se aplicarán estas ideas a lo expresado por los alumnos en la actividad.

Se recomienda que la explicación se realice mediante la elaboración de un esquema en el pizarrón, pues la escritura de conceptos clave, así como las relaciones que se establecen entre ellos, facilita la comprensión y retención de la información por los alumnos.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Pelota
2. Plumones

• Actividad 2: Identidad social y discriminación (Tiempo estimado: 25 min.)

Se dividirá el grupo en equipos con un número proporcional de integrantes, y a cada uno se le entregará una noticia referente a poblaciones discriminadas en México. A partir de su lectura se responderán las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata la noticia?
- ¿Qué grupo de personas se ven afectadas en la noticia?
- ¿Qué características le son atribuidas a dicho grupo?

Posteriormente, los alumnos deberán presentar sus respuestas. Con base en éstas y en la actividad anterior, el tallerista explicará la base teórica de esta sesión. De forma breve, se comentará a qué se refiere la identidad social y cómo las características positivas o negativas atribuidas desde fuera a un determinado grupo conforman su identidad. Es a partir de dicha identidad fabricada que la sociedad reacciona positiva o negativamente hacia dicho grupo. Se explicará que la identidad también sirve para compararnos con otros y diferenciarnos de ellos. Así, mantiene una visión dicotómica Nosotros/Ellos, donde el Ellos (los migrantes, los indígenas) representan valores negativos y rechazados por el Nosotros (los mexicanos mestizos), quienes encarnan los valores positivos y altamente valorados.

Recursos didácticos:

Enlaces de noticias:

- Gamboa V. (4 de julio de 2022). "Percibe 65.1% prejuicios a migrantes y refugiados". *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/percibe-651-prejuicios-migrantes-y-refugiados>
- Couttolenc Soto (24 de diciembre de 2022). "Mujeres indígenas viven triple discriminación ante un estado de indefensión". *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/general/mujeres-indigenas-viven-triple-discriminacion-ante-un-estado-de-indefension/>
- Sáshenka Gutiérrez (1 de marzo de 2022). "Polémica por discriminación a mujer indígena en centro de cultura en México". *Los Ángeles Times*. <https://www.latimes.com/espanol/mexico/articulo/2022-03-01/polemica-por-discriminacion-a-mujer-indigena-en-centro-de-cultura-en-mexico>

- Cierre (**Tiempo estimado: 5 min.**)

El tallerista les preguntará a los alumnos si hay alguna duda, les mencionará que se volverán a ver la siguiente semana en el mismo día y hora y se despedirá deseándoles una buena semana.

Referencias:

Tajfel, H., y Turner, J. C. 1979. "An integrative theory of inter-group conflict", en W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of inter-group relations*, pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Turner, J. C. 1975. "Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour". *European Journal of Social Psychology* 5: 5-34.



SESIÓN 4

Relaciones interétnicas y mestizaje

Objetivo: Ofrecer un breve panorama histórico sobre las interacciones entre españoles e indígenas y entre indígenas y mestizos en México.

Fundamentación teórica:

Durante la época prehispánica, antes de que llegaran los españoles, los grupos indígenas mantuvieron estrechas relaciones entre ellos, principalmente comerciales, es decir, intercambiaban objetos como vasijas, alimentos y vestimentas. Pero también mantuvieron continuas guerras para controlar el territorio de otros pueblos y sus recursos. Si bien no podemos hablar de francas situaciones de discriminación y racismo en época prehispánica, si hay que decir que los pueblos indígenas de esta época, en particular, los que vivían en el centro de México, no les gustaba la diferencia cultural. Cuando un habitante de lengua náhuatl escuchaba a un extranjero de una lengua distinta a la suya se imaginaba que la otra persona hablaba mal, porque tartamudeaba. Esto se debía al desconocimiento de la lengua extranjera. Asimismo, los que vestían ropas diferentes y se comportaban de forma diferente eran vistos como personas que iban en contra del buen comportamiento (Echeverría 2009).

Con la dominación española del territorio mesoamericano, todas las poblaciones nativas quedaron englobadas dentro de una categoría étnica: los indios. Este nombre surgió del equívoco de Cristóbal Colón de haber llegado a las Islas Orientales; no obstante, la categoría se conservó. El régimen colonial de la Nueva España se consolidó a partir de la distinción entre indio y español, y dicha distinción entre estas dos categorías étnicas distintas determinó relaciones sociales de dominación y discriminación (Navarrete 2008, 47-49). Desde un inicio, se establecieron leyes distintas para ambos grupos. La sociedad colonial se dividió en República de españoles y República de indios. Esta medida obligó a los indígenas a abandonar sus antiguas ciudades y les prohibió vivir en las ciudades de españoles (Montemayor 2010, 54).

Los indios no podían poseer vacas, caballos ni bueyes, salvo un número pequeño para el trabajo agrícola; ni tampoco tierras para ovejas. También se les prohibió a los pueblos indígenas seguir reproduciendo su música, danza y teatro.

En el caso de la música, se prohibió el uso de los instrumentos tradicionales prehispánicos y se implementaron los europeos. Asimismo, no podían vestir ropas españolas ni tener caballos con silla ni freno, ni tampoco armas españolas. Al indígena también se le prohibió ejercer actividades artesanales, como el trabajo de los metales y de las pieles. Igualmente, se le restringió el acceso a la educación superior, el comercio de artículos españoles y el consumo de carne de res (Montemayor 2010, 54-55). Esto es un reflejo del contexto de discriminación en que vivieron durante la colonia.

En otro orden de ideas, había dos tipos de españoles en Nueva España: los que habían nacido en España y los nacidos en América, llamados criollos. A los criollos se les impidió acceder a los altos cargos de gobierno y a otras actividades muy remuneradas. Por este motivo, los criollos buscaron diferenciarse de los españoles peninsulares al inventarse una identidad étnica distinta y fabricarse un pasado distinto. De esta manera, se consideraron herederos de las grandes civilizaciones prehispánicas, particularmente de la civilización azteca o mexicana. Y, al mismo tiempo, rechazaron a los indígenas vivos por considerarlos inferiores (Navarrete 2008, 51, 64-65; Montemayor 2010, 62-65).

La sociedad colonial estaba dividida en castas, que tienen que ver con las diferentes mezclas generadas por los encuentros entre diferentes grupos étnicos. Una casta correspondió al “mestizo”, que fue el producto de la unión de un hombre español y una mujer indígena. Con base en esto, durante el México independiente, los intelectuales construyeron la leyenda del mestizaje, que consistió en la mezcla biológica entre hombres españoles y mujeres indígenas, que derivó en un nuevo grupo étnico, que no era ni español ni indígena. Esta idea ha sido desmentida por Federico Navarrete (2024), quien argumenta, entre otros aspectos, que dicha mezcla biológica no fue tan frecuente ni significó mucho, pues la nueva persona era indígena si se criaba en una familia indígena, o española si se criaba en una familia española (Navarrete 2024, 105-107). Pero hubo otro tipo de mestizaje, el ideológico, que tiene que ver más con la idea de nación. Para la conformación de un país se tiene que establecer un tipo de ciudadano, y en el caso de México, al finalizar la Independencia, se determinó que el mexicano debía hablar español, poseer una cultura europea y ser de piel blanca. Entonces, el mestizaje consistió en la imposición de un modelo de cultura extranjero que ocasionó el desprecio por la diversidad cultural de los indígenas (Navarrete 2008, 67-73).

La ideología del mestizaje estimulada por las élites de México es profundamente racista, porque es la razón de que en nuestro país exista un profundo rechazo hacia el indígena y su fenotipo, pues va en contra del ideal de cultura y de belleza que se quiso implantar en México y que predomina en la sociedad: el occidental.

Actividad 1: Imaginar la historia de la discriminación al indígena **(Tiempo estimado: 20 min.)**

Los alumnos se conformarán en equipos con un número proporcional de integrantes. Posteriormente, el o la tallerista le entregará a cada equipo una cartulina o pliego de papel bond, en la que deberán anotar las respuestas a las siguientes preguntas, que se escribirán en el pizarrón.

- ¿Cómo creen que eran las relaciones sociales entre los indígenas antes de la Conquista?
- ¿Creen que en época prehispánica existía discriminación?
- ¿Cómo creen que fueron las relaciones sociales entre los indígenas y los españoles durante la Colonia?
- ¿Creen que existió discriminación al indígena durante la Colonia?
- ¿Por qué creen que existe discriminación a los indígenas en la actualidad?

A partir de esta actividad se pretende estimular la imaginación histórica entre los estudiantes, con el fin de que tomen conciencia sobre el largo proceso que ha implicado la discriminación y el racismo contra los indígenas en México, que empezó tras la conquista y continúa hasta nuestros días.

• **Actividad 2:** Datos sobre la historia de la discriminación a los indígenas y la ideología del mestizaje **(Tiempo estimado: 15 min.)**

Después de haber realizado un ejercicio de imaginación histórica, las respuestas de los alumnos serán confrontadas con la realidad. Así, se expondrá la información teórica del inicio de la sesión sobre el tipo de relaciones que existieron en época prehispánica, la discriminación que vivieron los indígenas durante la Colonia y la ideología del mestizaje que hemos experimentado como país desde que se volvió un Estado-nación. Esta presentación se realizará con el apoyo de ilustraciones alusivas a los temas que se han planteado.

Recursos didácticos:

1. Imágenes de indígenas durante la época prehispánica, del proceso de Conquista y del mestizaje (ver Anexo 1).

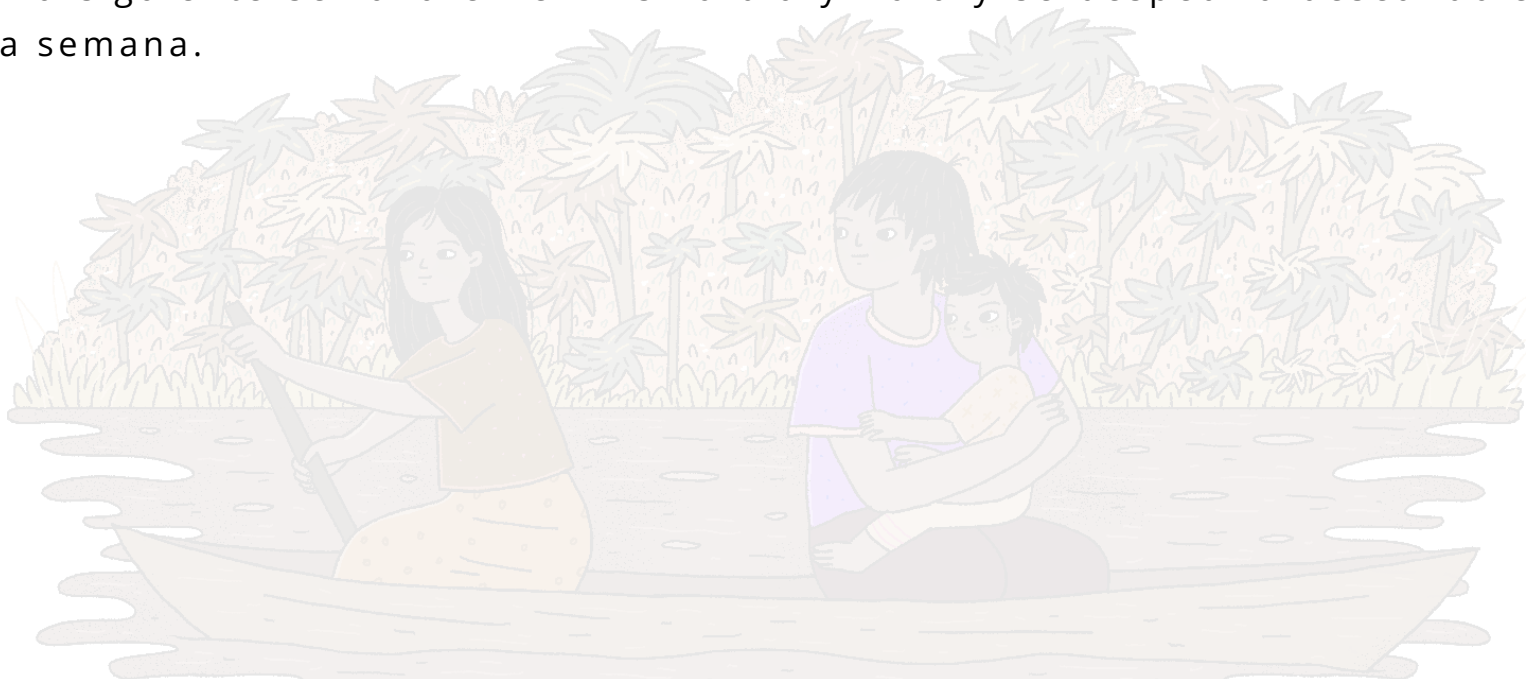
- **Actividad 3:** Espacio de reflexión (**Tiempo estimado: 10 min.**)

A partir de lo que se comentó sobre la ideología del mestizaje, se abrirá un espacio de discusión entre los estudiantes sobre los efectos que ha tenido dicha ideología en las relaciones sociales entre los mexicanos, al establecer como un estándar de belleza el fenotipo occidental. Se puede comentar cómo afecta esto en la familia, en la casa, en la escuela, en la calle o en la publicidad. Para detonar la conversación, se pueden plantear situaciones como las siguientes:

- En una familia, los papás tienen dos hijos(as), uno(a) es de piel moreno(a) y otro(a) de color de piel más claro. A partir de este rasgo, los papás tienen preferencias por el hijo(a) de piel más clara, lo que se refleja en regalos más costosos, alusiones a su belleza por tener piel blanca y un trato más amoroso.
- Unas personas de piel morena y rasgos indígenas acuden a un centro comercial a pasear. Desde que entran al lugar, la gente de seguridad los empieza a seguir, hasta que llega un punto en el que les preguntan qué es lo que hacen ahí.

- Cierre (**Tiempo estimado: 5 min.**)

El o la tallerista les preguntará a los alumnos si hay alguna duda. Asimismo, les pedirá que durante la semana piensen de qué manera les afecta la ideología del mestizaje, que sigue funcionando en la actualidad. Les mencionará que se volverán a ver la siguiente semana en el mismo día y hora y se despedirá deseándoles una buena semana.



Referencias:

Echeverría García, Jaime (2009). "Representación y miedo al otro entre los antiguos nahuas", tesis de Maestría en Antropología. México: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Montemayor, Carlos. 2010. Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social. México: Debolsillo, Random House Mondadori.

Navarrete, Federico. 2008. Las relaciones interétnicas en México. México: UNAM, Programa Universitario México Nación Multicultural, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

_____. 2024. México racista. Una denuncia. México: Debolsillo, Penguin Random House Grupo Editorial.

SESIÓN 5

El fenotipo nacional y la pigmentocracia

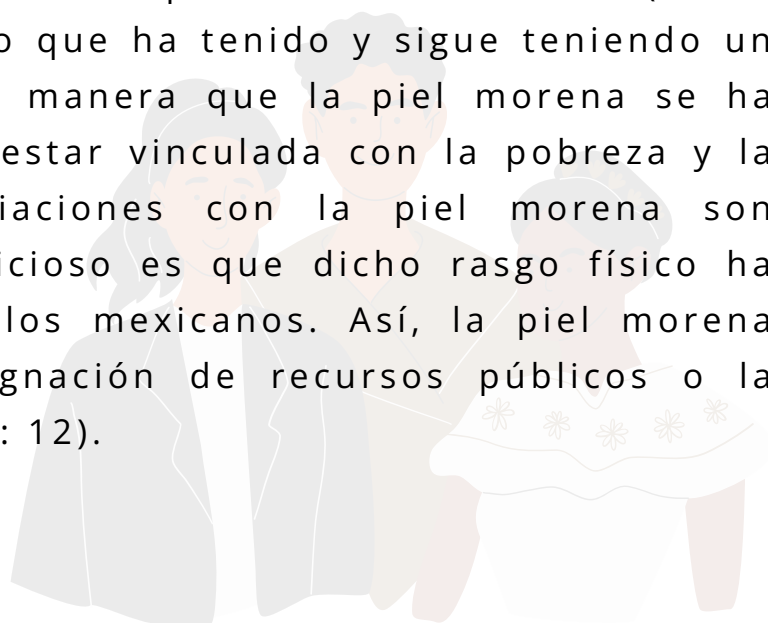
Objetivo: Exponer la discriminación que existe en México hacia las personas de piel morena, la cual limita los derechos de las personas

Fundamentación teórica:

Como se mencionó en la sesión anterior, la conformación del Estado-nación mexicano, una vez consumada la Independencia, se presentó como una síntesis étnica y cultural: el mestizaje. Si bien la ideología del mestizaje tuvo como punto de partida el pasado indígena glorioso (Iturriaga et al. 2021, 26-27), paradójicamente, despreció al indígena vivo, pues sus aspiraciones estaban puestas en el modelo de civilización occidental. Así, la ideología del mestizaje, estrechamente vinculada con la incipiente identidad nacional, fue en contra de la cultura y el fenotipo indígenas; y al pretender establecer un modelo homogéneo de ciudadano, la persona indígena quedaba fuera de lugar.

El fenotipo se refiere a las características observables de una persona como los rasgos faciales, el color de la piel o la estatura. Por lo tanto, los rasgos físicos indígenas que abarcan la tez morena -en grado variable-, el cabello lacio y negro, los ojos cafés oscuro, los pómulos altos y la cara ancha, entre otros (Serrano 2003), fueron rechazados y desplazados por los rasgos físicos occidentales, que en buena medida se concentraron en la tez blanca. Esto resulta contradictorio, porque el fenotipo indígena es el que predomina en la población mexicana.

El ideal del blanqueamiento, impulsado inicialmente por las élites criollas (véase Báez-Jorge 1997), ha sido un proceso continuo que ha tenido y sigue teniendo un impacto significativo en la población, de tal manera que la piel morena se ha convertido en una característica negativa al estar vinculada con la pobreza y la fealdad, entre otros aspectos. Estas asociaciones con la piel morena son desafortunadas, pero algo todavía más pernicioso es que dicho rasgo físico ha condicionado las oportunidades de vida de los mexicanos. Así, la piel morena determina las interacciones sociales, la asignación de recursos públicos o la participación política (Trejo y Altamirano, 2016: 12).





Estos hechos evidencian que el color de la piel se ha utilizado en México como un mecanismo de dominación ideológica que justifica relaciones de poder asimétricas, y las consecuentes desigualdades sociales que han padecido las personas de tonos oscuros de piel (Sanchez, 2012).

Lo que acabamos de mencionar mantiene una estrecha vinculación con el concepto de “pigmentocracia”, el cual refiere a que las clases sociales se jerarquizan con base en los rasgos fenotípicos. Desde una jerarquía pigmentocrática, la gente blanca se ubica en el nivel superior, los mestizos en el medio y las personas indígenas y afrodescendientes en el nivel inferior. Esta distribución social va aparejada de oportunidades o desigualdades económicas, políticas y sociales, según el grupo al que se pertenezca (Luján y Luján 2019, 41).

- **Actividad 1:** Profesiones y color de piel (**Tiempo estimado: 20 min.**)

Se pedirá a los alumnos que se organicen en cuatro equipos. A cada equipo se le proporcionarán seis tarjetas en las que estarán escritos o impresos nombres de profesionistas calificados(as) como médico, ingeniero(a) o abogado(a), hasta profesionistas no calificados(as) como albañil, barrendero o taquero. Además, se incluirá una paleta de seis tonalidades de piel, que va de la más oscura a las más clara. La distribución de las tarjetas tiene que realizarse de manera proporcional, de tal manera que cada paquete de tarjetas esté compuesto por tres profesiones calificadas y tres no calificadas. Algunas de las tarjetas pueden contener ocupaciones como modelo, científico(a), psicólogo(a), personal de limpieza, taxista, actor/actriz, plomero, vendedor(a) ambulante, deportista o incluso profesiones contemporáneas como influencer. También pueden aparecer figuras públicas como político(a) o profesiones esenciales como enfermera(o), cocinero(a), policía, maestro(a), carpintero y agricultor.

La indicación que se les dará es que asocien cada profesión con una de las seis tonalidades de piel. Lo que se pretende con esta actividad es comprobar qué tanto los alumnos tienen interiorizada la asociación entre profesiones calificadas - pensadas como de mayor estatus- y tonos claros de piel, y profesiones no calificadas - pensadas como de bajo estatus- con tonos más oscuros de piel, lo cual sería resultado de una sociedad pigmentocrática, tal como se acaba de ver.

Una vez que todos los equipos hayan terminado la actividad, cada uno deberá pasar al pizarrón para pegar las tarjetas junto con el color de piel que asociaron. Posteriormente, se compararán las respuestas de los equipos y se abrirá un espacio para dialogar sobre los resultados. La reflexión tiene que girar en torno a la práctica común en la sociedad mexicana de atribuirle un valor diferente a los tonos de piel, lo que a su vez condiciona las oportunidades socioeconómicas y, en consecuencia, el tipo de trabajo al que pueden acceder las personas.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Hojas con tonalidades de piel impresas (ver Anexo 2)
2. Tarjetas escritas o impresas con nombres de profesionistas (ver Anexo 3)
3. Cinta adhesiva

- **Actividad 2:** Exposición teórica (**Tiempo estimado: 10 min.**)

Con base en la fundamentación teórica presentada al inicio de la sesión, el o la tallerista presentarán a los alumnos un breve panorama sobre la ideología del mestizaje que se implantó con el surgimiento del Estado-nación mexicano y sus implicaciones sobre la población indígena y el fenotipo nacional, que continúan hasta nuestros días. La finalidad de esto es que los alumnos puedan relacionar la actividad anterior con la realidad del país, en el que se aprecia una profunda división de clases sociales a partir del color de piel.

- **Actividad 3:** La pigmentocracia (**Tiempo estimado: 10 min.**)

Se les pedirá a los alumnos que se coloquen en el centro del aula junto con su banca. Si no es posible moverla, los alumnos se sentarán en el piso. Se lanzarán las siguientes afirmaciones con el objetivo de que cada estudiante se posicione a favor, en contra o con duda respecto de ellas. Si están de acuerdo, se levantarán de su asiento; si están en contra, se quedarán sentados; y si no lo tienen claro, levantarán su mano derecha.

Las afirmaciones son las siguientes:

- En México, las personas de piel morena reciben un mal trato.
- Las personas de piel blanca son mejor tratadas que la gente de piel morena.
- La mayoría de las personas con dinero en México tienen la piel clara.
- Las personas con más dinero en México son de ascendencia europea.
- Las personas de piel clara son más bellas que las personas morenas.
- Los indígenas son el sector social más discriminado del país.
- Las discotecas/antros y restaurantes de lujo te pueden negar o no la entrada solo por cómo te ves.
- Una mujer blanca tiene más facilidad de ser exitosa en una empresa que una mujer morena.
- Las empresas contratan con más facilidad a personas que vienen de universidades privadas que de universidades públicas.

Al finalizar la actividad, se proporcionarán hechos que ejemplifican el fenómeno de la pigmentocracia, como son los siguientes:

- En México, el color de piel está relacionado con la escolaridad. Conforme la tonalidad de piel se vuelve más clara, la escolaridad aumenta.
- Las personas con tonos más claros de piel tienen más facilidad para ascender socialmente si nacen en pobreza, que aquellas con tonos de piel más oscuros. Además, la persistencia en pobreza es mayor para quienes tienen tonos de piel oscuros. Por otro lado, las personas de tonos más claros tienen más probabilidades de permanecer en estratos de mayor riqueza si se criaron en dicho estrato (Altamirano 2020).

• **Actividad 4:** Cierre y reflexión final (**Tiempo estimado: 5 min.**)

Para concluir la sesión, se invitará a los alumnos a reflexionar sobre cómo la sociedad mexicana comúnmente atribuye un valor positivo a la gente de piel blanca, mientras que ocurre lo contrario con la gente de piel morena. Asimismo, se llegará a la conclusión de que los mexicanos hemos sido educados con este tipo de ideas, pero muchas veces no nos damos cuenta de esto sino hasta que somos más grandes. Entonces, es importante reflexionar sobre las diferencias sociales basadas en el color de la piel para evitar reproducir esta asociación.

Referencias:

Báez-Jorge, Félix. 1997. "Racismo y etnocentrismo en el pensamiento político del Porfiriato a la Revolución Mexicana (apuntes para el memorial del etnocidio)". Sotavento, 1, no. 1: 35-66. <https://cdigital.uv.mx/server/api/core/bitstreams/6c14c7dd-d1b8-47f5-8892-558b452680eb/content>

Iturriaga, Eugenia, Gall, Olivia, Morales, Diego y Rodríguez, Jimena. 2021. Mestizaje y racismo en México. Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. Cuadernillo 4. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c4_mestizajeyracismoenmexico.pdf

Luján Villar, Juan David y Luján Villar, Roberto Carlos. 2019. "Neorracismos, multiculturalismo y pigmentocracia: consideraciones conceptuales e implicaciones para su abordaje". TLA-MELAHUA, Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época 13, no. 46, abril-septiembre: 26-49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v13n46/2594-0716-tla-13-46-26.pdf>

Sanchez Perez, Jimmy Alfonso. 2012. "'Pigmentocracia' y medios de comunicación en el México actual: la importancia de las representaciones socio-raciales y de clase en la televisión mexicana". En XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, 1498-1506. Madrid, España. <https://shs.hal.science/halshs-00877939/document>

Serrano Sánchez, Carlos. 2004. "Mestizaje y características físicas de la población mexicana". Arqueología Mexicana, XI, no. 65: 64-67. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/poblacion-y-mestizaje#:~:text=Mestizaje%20y%20diversidad%20som%C3%A1tica%20de%20los%20mexicanos&text=Sin%20duda%2C%20los%20rasgos%20f%C3%ADsicos,rala%20y%20tronco%20relativamente%20largo.>

Trejo, Guillermo y Altamirano, Melina. (2016). "The Mexican Color Hierarchy How Race and Skin Tone Still Define Life Chances 200 Years after Independence". APSA, Publications, Task Force Reports. https://www.apsanet.org/Portals/54/files/Task%20Force%20Reports/Hero%20Report%202016_The%20Double%20Bind/1_Trejo%20and%20Altamirano.pdf?ver=2016-08-22-093213-693

Altamirano, Melina (2020). Estratificación racial en el uso de servicios y programas sociales en México. Percepciones, estereotipos y sesgos implícitos. COLMEX. https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2021/01/Altamirano.-2020.-DT_4_PRODER-final.pdf



SESIÓN 6

Discriminación y racismo

Objetivo: Explicar las diferencias entre discriminación y racismo para poder identificar estos dos fenómenos y poder tomar acciones al respecto.

Fundamentación teórica:

A lo largo de las sesiones hemos estado hablando sobre discriminación contra los indígenas y personas de piel morena, así como del racismo que ha imperado en la sociedad mexicana contra los primeros. En la actualidad, existe una confusión más o menos generalizada entre los dos conceptos, de tal manera que llegan a ser tomados como sinónimos y a aplicarse de forma indistinta ante situaciones que no son discriminatorias o racistas. En el caso de la discriminación, se ha caído en un abuso del concepto, pues se quiere calificar cualquier acción contraria a una persona como un acto discriminatorio. Por señalar un ejemplo, una persona puede quejarse de no haber sido invitada a una fiesta y decir que fue discriminada. Esto, evidentemente, no es discriminación. Debido a confusiones como ésta, es necesario precisar los conceptos.

De acuerdo con el estudioso Patricio Solís (2017, 27), la discriminación refiere al “conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y que tienen como consecuencias la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social”. La discriminación a la que se está aludiendo en este taller es la étnico-racial, la que aplica sobre los grupos indígenas, así como la población afromexicana debido a sus orígenes étnicos diferentes. Entonces, cuando dichos orígenes, reflejados en lenguas, vestimentas y prácticas culturales distintas a las de la población mexicana “mestiza”, son la base para la privación de derechos de los pueblos indígenas, estamos hablando de la discriminación étnico-racial.

Por otro lado, el racismo tiene que ver con un sistema de creencias, representaciones y prácticas sociales que establece un tipo de jerarquía entre los grupos humanos, la cual se asienta sobre criterios biológicos. Así, con base en la supuesta pertenencia a una raza, cada grupo humano posee, de forma natural, cierto grado de inteligencia, características psicológicas y morales, que determinan la creencia en la existencia de grupos superiores e inferiores, y, en consecuencia, el derecho de los primeros a mejores condiciones de vida y a más derechos que los segundos (Gall 2022, 320-321).

En muchas ocasiones, las acciones motivadas por la discriminación y el racismo puede derivar en violencia, incluso, violencia extrema que atente contra la vida de las víctimas.

Si bien la discriminación étnico-racial y el racismo son dos realidades distintas, ambas se entrelazan al sustentarse en estereotipos y prejuicios étnicos, pues las acciones discriminatorias contra los indígenas estarán determinadas por los estereotipos que se tienen de ellos y las actitudes, valores y comportamientos prejuiciosos que derivan de dichos estereotipos. Otro punto de interrelación es que las prácticas discriminatorias se desarrollan bajo el amparo de por lo menos uno de los sistemas estructurales de poder y de desigualdad que funcionan en una sociedad, como son el patriarcado, el racismo o el clasismo, los cuales se encuentran incorporados a las instituciones sociales y respaldan formas de opresión específicas (Gall *et al.* 2021, 34-35). No hay que perder de vista que dichos sistemas ideológicos de dominación operan de forma simultánea e interrelacionada, de tal manera que la discriminación que padecen los indígenas y la gente de piel morena se intersecan al ser muchas veces el fenotipo indígena el detonante de esta discriminación.

Para concluir, la anterior información se ve reflejada en la Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México de 2021, en donde los grupos más discriminados fueron la gente de piel morena (18.7%), los indígenas (16.8%) y las mujeres (9.4%).

- **Actividad 1:** Historias de discriminación (**Tiempo estimado: 25 min.**)

El o la tallerista escogerá a tres estudiantes, a quienes se les proporcionará la impresión de una noticia sobre acciones promovidas por la discriminación étnico-racial o el racismo. Cada uno deberá narrar la noticia en primera persona, es decir, como si ellos hubieran sido las víctimas de los actos discriminatorios o racistas. Los estudiantes contarán con cinco minutos para leer la nota y familiarizarse con la información, con el fin de que la puedan narrar de memoria. Las noticias que se utilizarán son las siguientes:

- **Niegan la entrada a Cinépolis a niño descalzo en Tabasco**

- Fuente: *Milenio* <https://www.milenio.com/estados/tabasco-niegan-entrada-cinepolis-nino-descalzo>



- **Adolescente otomí que le prenden fuego sus compañeros en la secundaria en Querétaro**
 - Fuente: Europa Press <https://www.europapress.es/internacional/noticia-alumnos-secundaria-rocian-alcohol-prenden-fuego-companero-indigena-mexico-20220618220632.html>
- **Mujer otomí que se le niega la entrada al baño de los clientes en el Centro Cultural Casa Lamm, en la Ciudad de México**
 - Fuente: Proceso <https://www.proceso.com.mx/nacional/2022/2/28/impiden-mujer-otoi-pasar-al-bano-de-clientes-en-casa-lamm-sheinbaum-condena-discriminacion-281720.html>

Después de que los estudiantes narren las noticias, se abrirá un espacio para que comenten cómo se sintieron al colocarse en el lugar de las víctimas. La empatía es un recurso indispensable para sensibilizar a la gente sobre las problemáticas que viven ciertas personas o grupos, y que permite solidarizarse con ellas a través de acciones benéficas. Posteriormente, el o la tallerista utilizará una pelota para asignar participaciones entre los alumnos para que comenten sobre el impacto que puede tener la discriminación y el racismo en la vida de las personas. La utilización de un recurso lúdico como una pelota permite dinamizar las intervenciones y fomentar la espontaneidad en el diálogo y la participación activa.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Pelota
2. Impresión de las noticias

- **Actividad 2:** Comprendiendo conceptos básicos (**Tiempo estimado: 20 min.**)

Tras haber estado expuestos los alumnos a historias reales de discriminación y racismo, el o la tallerista explicarán en términos sencillos los conceptos de discriminación, discriminación étnico-racial y racismo, con base en la información teórico proporcionada al inicio de esta sesión. La manera de explicar los conceptos será a través del uso del pizarrón y con plumones de diferentes colores.

Una vez que se hayan expuesto los conceptos, se les preguntará a los y las estudiantes que identifiquen si las violencias que padecieron las víctimas de las notas periodísticas de la actividad anterior fueron actos discriminatorios o actos racistas, y qué tipo de discriminación se ejecutó. Esto permitirá reforzar los contenidos teóricos que conforman esta sesión.

- **Actividad 3:** Cierre y reflexión final (**Tiempo estimado: 5 min.**)

Comprender la diferencia entre los conceptos de discriminación (étnico-racial) y racismo permite identificar correctamente las acciones motivadas por estas dos. Dicha identificación implica un acto de concientización y de problematización, es decir, un “darse cuenta” de una realidad que había pasado desapercibida, y que ahora se nos revela como un problema que debe ser modificado. A través de estos procesos, los alumnos contarán con las herramientas cognitivas necesarias para cuestionar y desafiar las situaciones en las que sus derechos, o los de otras personas, puedan verse comprometidos.

Este proceso se ve potenciado cuando se realiza en comunidad, pues se genera un compromiso colectivo de no incurrir en conductas discriminatorias o racistas, que pueden presentarse en la escuela o en contextos de interacción fuera de ella. Así, se contribuye a la generación de entornos inclusivos y de no discriminación y violencia.

Para finalizar la sesión, se abrirá un espacio para resolver cualquier duda o pregunta que haya surgido a lo largo del taller. Se les recordará a los alumnos que el taller continúa la siguiente semana a la misma hora, y se les deseará un buen día y semana.

Referencias:

Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México. Encuesta en viviendas/Agosto 2021. México: Gobierno de la Ciudad de México/COPRED/Mitofsky. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/EDIS-2021-26Nov21.pdf>

Gall, Olivia. 2022. “XXIII. Etnocentrismo, racismo y mestizaje en México: un recorrido histórico”. En *Historia del pueblo mexicano*, 317-329. México: Fondo de Cultura Económica.

Gall, Olivia, Eugenia Iturriaga, Diego Morales y Jimena Rodríguez. 2021. ¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo? Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. CUADERNILLO 2. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c2queycomo_manifiesta.pdf

Solís, Patricio. 2017. Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. México: Secretaría de Gobernación, Conapred, CEPAL.

Notas periodísticas:

Europa Press, Internacional. "Alumnos de secundaria rocían con alcohol y prenden fuego a un compañero indígena en México". En: <https://www.europapress.es/internacional/noticia-alumnos-secundaria-rocian-alcohol-prenden-fuego-companero-indigena-mexico-20220618220632.html>

Milenio Digital. 2017. "En Tabasco, niegan entrada a Cinépolis a niño descalzo", 29 de septiembre. En: <https://www.milenio.com/estados/tabasco-niegan-entrada-cinepolis-nino-descalzo>

Pantoja, Sara. 2022. "Impiden a mujer otomí pasar al baño de clientes en Casa Lamm; Sheinbaum condena discriminación". Proceso, 28 de febrero. En: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2022/2/28/impiden-mujer-otomi-%20pasar-al-bano-de-clientes-en-casa-lamm-sheinbaum-condena-%20discriminacion-281720.html>



SESIÓN 7

Más allá del color de la piel

Objetivo: Estimular el pensamiento en los niños de que el color de la piel no define la identidad o la forma de ser ni las capacidades de una persona, ni que debe ser utilizado como un insulto.

Fundamentación teórica:

Como se comentó al inicio del manual, la metodología que guía el taller está basada en el modelo de cambio planificado de Kurt Lewin. De esta manera, las primeras seis sesiones del taller están destinadas a estimular la conciencia crítica y problematizar/cuestionar la marginación y discriminación históricas que han padecido los indígenas en México, así como las valoraciones desiguales que se han establecido entre las personas a partir de sus rasgos fenotípicos, particularmente el color de piel. En un segundo momento, las sesiones siete, ocho y nueve pretenden contribuir a la introducción de visiones y representaciones más favorables de los indígenas y las personas de piel morena, no obstante, las actividades concientizadoras continúan aplicándose entre los estudiantes.

Para desarrollar el planteamiento de esta sesión, se tiene que dar unos pasos atrás para recuperar algunos aspectos teóricos que ya fueron expuestos en sesiones pasadas. Se señaló que la sociedad realiza un proceso clasificatorio de las personas para darle un orden a la realidad, de tal modo que conforma categorías o grupos sociales. Asimismo, a cada categoría social se le asignan características, las cuales van a conformar su identidad social. Hay que tomar en cuenta que dicha identidad es impuesta desde fuera a las personas que forman parte de un grupo, por lo que generalmente proyectará una imagen errónea de dicho grupo. Esto sucede porque la identidad impuesta está compuesta por rasgos estereotipados, y todo estereotipo plantea imágenes simplificadas y muchas veces erróneas de la realidad, pero que resultan muy convenientes para orientar los comportamientos colectivos que se dirigirán hacia los miembros de determinados grupos.

La categoría social que nos interesa aquí es la de los indígenas. Este colectivo ha sido definido históricamente en México desde una estructura de poder que en principio ha sido desigual para los indígenas. Así, se les ha atribuido una identidad sustentada en representaciones sociales negativas que giran en torno a la pobreza, su fenotipo (que es contrario al modelo de belleza occidental) y su cultura (calificada como menos civilizada al contrastar con el modelo de cultura occidental). Dichas representaciones toman la forma de estereotipos, pues se aprecian como rasgos identitarios que se vuelven inherentes a los grupos, es decir, identidades esencialistas. Esto provoca un gran problema, pues los estereotipos condicionan la manera en que vemos a los otros, y condicionan, a su vez, las posibilidades sociales de ellos, las cuales los limitan en sus roles y funciones sociales.

Ahora, aterricemos lo que se acaba de comentar en un ejemplo. Uno de los estereotipos más generalizados de los indígenas es que son pobres, entonces, la identidad de los indígenas es ser pobres. A esto se le suma el rasgo fenotípico indígena que ha dominado en la mentalidad occidental: la piel morena. A través de una asociación simbólica, se ha vinculado la pobreza con el color moreno de piel, a lo cual se le han sumado otros rasgos de carga negativa: delincuencia, violencia y desgracias en general. Con base en esto, cada vez que veamos a un indígena no vamos a ver sino miseria, falta de oportunidades y actividades limitadas al trabajo de campo, servicio doméstico o mendicidad. Todo esto quedará cristalizado en su color de piel moreno. Y cada vez que veamos a una persona de piel morena posiblemente estemos viendo a un criminal en potencia. En oposición, cada vez que vemos a una persona de tez clara vamos a apreciar una buena posición socioeconómica, belleza y bienestar en general.

Pero, ¿qué es lo que pasa cuando la representación tradicional que tenemos del indígena o de una persona de piel blanca no concuerda con la realidad? Ocurre un proceso que ha sido denominado “disonancia cognitiva”, pues las creencias personales que tenemos sobre los miembros de los grupos no van a coincidir con la realidad. Por ejemplo, cuando llegamos a ver a una persona de origen indígena en contextos sociales que no son los habituales o desempeñando funciones sociales que normalmente no ejecutan. Esto detonará una confrontación de nuestros estereotipos que puede hacer aflorar expresiones racistas.

Un caso ocurrido en octubre de 2012 ejemplifica muy bien lo que se ha comentado. La imagen de una niña rubia de cuatro años pidiendo limosna en la ciudad de Guadalajara circuló en Facebook a tal grado de hacerse viral, cuyo mensaje inicial consistió en la denuncia de su posible secuestro y explotación laboral, pues sus presuntos padres y hermanos eran de piel morena. Con base en la fotografía, “la procuraduría estatal ordenó un operativo para detener a su madre y confirmar si ella, una mujer de piel morena, era realmente la mamá” de la menor. Aún más, la pequeña estuvo separada de sus padres por nueve meses hasta que se comprobó que la mujer era su madre legítima (<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2012/10/21/polemica-nina-rubia-que-pide-limosna-guadalajara-se-aviva.html>). Este caso ilustra lo pernicioso que pueden llegar a ser los estereotipos (en nuestro caso: “la gente de piel blanca tiene una posición socioeconómica favorable”); la manera en que activan comportamientos prejuiciosos (cuestionar la legitimidad del lazo biológico entre la madre y la niña y separarla de aquélla durante varios meses) y el racismo presente en una parte de la sociedad (una madre morena no puede tener una hija güera).

Entonces, lo que se propone en esta sesión es evidenciar nuevamente los estereotipos sobre el color de la piel, para después movilizar la conciencia respecto de que dicho rasgo no define la identidad de la persona ni las posibilidades, aspiraciones o funciones que pueda desempeñar socialmente. Justamente, lo que hacen los procesos de concientización y problematización es desmontar los estereotipos, en primer lugar, evidenciando los errores en que incurren, y, en segundo lugar, desplazarlos por representaciones favorables de aquéllos a los que se les han imputado.

- **Actividad 1:** Problematizar y romper con los estereotipos sobre el color de la piel (**Tiempo estimado: 25 min.**)

A cada estudiante se le repartirá una hoja blanca, la cual tendrá que dividir a la mitad. En la parte superior del lado izquierdo van a escribir “gente morena”, y en la otra mitad escribirán “gente blanca”. Luego, se les solicitará que escriban todas las características que ellos les atribuyen a las dos categorías de personas, así como las características que la gente en general les atribuyen, incluidas las maneras de nombrarlas. Al reverso de la hoja deberán realizar un dibujo de una persona morena y otro dibujo de una persona de tez blanca.

Al finalizar con su listado de palabras y sus dibujos, se les pedirá a tres alumnos que compartan lo que escribieron. Lo que se espera es que los y las jóvenes proyecten una visión estereotipada de la gente blanca y de la gente morena con base en las representaciones sociales que circulan de dichas categorías en la sociedad mexicana. Posteriormente, se le dará la palabra a los estudiantes para que expresen sus puntos de vista sobre lo que dijeron sus compañeros.

Acto seguido, se les solicitará romper la hoja por la mitad. Posiblemente, algunos estudiantes no desearán hacerlo, pero se les instará a que lo hagan. Una vez realizado, se les preguntará la razón de dicha petición. A partir de las respuestas de los alumnos se llegará a la reflexión de que todo lo que plasmaron en su hoja responde a una realidad construida sobre los otros que es injusta y, en muchas ocasiones, falsa. Y eso es justamente lo que hacen los estereotipos, ofrecernos una idea errónea de cómo son las personas, al mismo tiempo que determinan las formas de relacionarnos con ellas. Por lo tanto, el acto de romper la hoja corresponde a una acción simbólica de “romper con los estereotipos”, es decir, dejar de reproducirlos para que no afecten la manera en que miramos y tratamos a las personas.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Hojas blancas

- **Actividad 2:** El peligro de los estereotipos: un ejemplo (**Tiempo estimado: 20 min.**)

Para continuar con la actividad anterior, se les narrará a los estudiantes el caso de la niña rubia que fue fotografiada pidiendo dinero en las calles de Guadalajara. Este ejemplo se retomará de la información teórica vista al inicio. Pero antes de empezar a contar la historia y sin haber mencionado nada de lo que va a tratar esta actividad, la o el tallerista les mostrará la imagen impresa de la niña güera (ver Anexo 4). Se les preguntará a los y las alumnas qué piensan sobre esta niña, qué tipo de vida tiene y qué actividad está realizando. Nuevamente, se espera que los y las estudiantes proporcionen una visión estereotipada de ella en función de su color de piel. Acto seguido, se confrontará la posible representación estereotipada con la realidad. Para ello, se recuperará una parte de la información teórica.

Se hablará sobre lo pernicioso que pueden llegar a ser los estereotipos, como es el de que la gente de piel blanca tiene una posición socioeconómica favorable, pues pueden llegar a cometer acciones injustas basadas en prejuicios, como cuestionar la legitimidad del lazo biológico entre la madre y la niña y separarla de aquélla durante varios meses. Asimismo, se explicará que el caso es muy ilustrativo para dar cuenta del racismo presente en una parte de la sociedad, que se expresó en el pensamiento de que una madre morena no puede tener una hija güera.

Por último, se les pedirá a las y los alumnos que piensen durante la semana en alternativas para evitar reproducir los estereotipos sobre el color de la piel. Estas propuestas se comentarán y se afinarán en la siguiente sesión.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Imagen impresa de la niña rubia de la nota periodística (ver Anexo 4)

- **Actividad 3:** Cierre y reflexión final (**Tiempo estimado: 5 min.**)

La finalidad de la sesión fue evidenciar, una vez más, los estereotipos sobre el color de la piel que se nos han enseñado, a veces sin darnos cuenta de ello. Esta primera acción forma parte de un proceso de concientización, que implica darnos cuenta de determinados aspectos que resultan problemáticos, pero que han pasado desapercibidos. Uno de esos aspectos es la creencia de que el color de la piel define quién somos (es decir, define nuestra identidad), lo que podemos llegar a ser y las actividades que podemos llegar a desempeñar. Entonces, tomar conciencia implica cuestionar los estereotipos para darnos cuenta de lo erróneos que son. Y en un segundo momento, sustituirlos por representaciones de los otros más justas y dignas. Finalmente, el tallerista se despedirá del grupo, deseándoles una buena semana, y se les mencionará que se verán la siguiente semana en el mismo horario. Asimismo, se hará la mención de que ya solo faltan tres sesiones para finalizar el taller. Esta mención es necesaria porque a través de las sesiones se construye un vínculo afectivo entre estudiantes y talleristas, de esta manera, el anuncio oportuno de la finalización del taller contribuye a procesar cualquier duelo que pueda generarse por esto.

Referencias:

Escamilla, Héctor. 2012. "Polémica por niña rubia que pide limosna en Guadalajara se aviva". Publimetro, 20 de octubre. En: <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2012/10/21/polemica-nina-rubia-que-pide-limosna-guadalajara-se-aviva.html>

SESIÓN 8

Fronteras identitarias permeables

Objetivo: Estimular el reconocimiento de que la identidad que le ha sido conferida a las personas no necesariamente determina el tipo de actividades que pueden desempeñar y el tipo de espacios que pueden ocupar.

Fundamentación teórica:

Esta sesión guarda una estrecha relación con la anterior, pues se continúa con los temas de los estereotipos y la identidad. En esta sesión, como ocurrió con la anterior, nuevamente se recupera el tema de la identidad, específicamente, algunas de sus funciones. Ya hemos visto que toda conformación de un grupo trae aparejada la construcción de una identidad colectiva, la cual será compartida por todos los miembros que forman parte de dicho grupo. Es por medio de la identidad que una persona genera un sentido de pertenencia hacia el grupo y una identificación con los demás miembros, así como el reconocimiento de ellos hacia cada individuo. Además de la función de identificación, la identidad social también sirve para diferenciarse de los demás grupos. Los estereotipos desempeñan un papel en este proceso diferenciador, pues contribuirán para hacer más profundas las diferencias entre los miembros de grupos ajenos. La manera de hacerlo es a través de una visión polarizada de los grupos, en donde los exogrupos, los que no son los propios, serán estereotipos negativamente, y el endogrupo, el grupo propio, se autorepresentará positivamente (véase Tajfel et al. 1971; Tajfel 1984). Esta polarización se acentúa cuando los grupos poseen identidades muy rígidas, de tal manera que funcionan como barreras inamovibles que no permiten las interacciones intergrupales por concebir a los otros como muy diferentes en sus comportamientos, sus costumbres, su vestimenta, en sí, en su forma de ver el mundo.

Ahora bien, cuando no le damos tanta importancia a la función diferenciadora de la identidad, es que podemos movernos hacia una definición de ésta como un constructo fluido por el que se pueda transitar de un espacio y función sociales a otros. Esto aplica tanto en los miembros de nuestro grupo como en los de los demás grupos.

De tal manera que si vemos a una mujer indígena siendo nominada a los premios Oscar por su gran desempeño en una película, en lugar de pensar que ese espacio debería de estar reservado a otro tipo de mujeres con diferentes orígenes y de otros tonos de piel (véase <https://www.milenio.com/espectaculos/famosos/famosos-que-han-criticado-a-yalitza-aparicio>), debería de pensarse que es otro espacio que podría ser ocupado por mujeres indígenas. Esta discusión será el tema de la actividad propuesta para esta sesión.

Actividad 1: Construcción de historias de personas sobresalientes (**Tiempo estimado: 20 min.**)

La o el tallerista solicitará la ayuda de los estudiantes para pegar en el pizarrón las imágenes de cinco personas -que estarán numeradas del uno al cinco- que han sobresalido en el campo del arte, la música, el cine y los derechos humanos, las cuales corresponden a Francisco Toledo, Yalitza Aparicio, Lila Downs, Tenoch Huerta y Rigoberta Menchú. El punto en común es que cuatro de las cinco personas son de origen indígena, mientras que la otra persona tiene un color de piel moreno oscuro. Dichas imágenes se deberán imprimir con anterioridad, las cuales se encuentran en el apartado de anexos (véase Anexo 5). Se dividirá a los alumnos en cinco equipos, por lo que se les asignará un número a cada uno, del uno al cinco. Ya en equipos, se les dará la instrucción de crear la historia de la persona de la imagen que corresponde con el número de su equipo. Se parte de la idea de que los estudiantes no conocen a las personas, por lo que es importante no mencionarles quienes son, de tal manera que el único estímulo para construir las historias sea las imágenes.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Imágenes impresas de las cinco personas sobresalientes en diferentes ámbitos de la cultura y los derechos humanos (ver Anexo 5).

• **Actividad 2:** Confrontando la ficción con la realidad (**Tiempo estimado: 25 min.**)

Se les pedirá a los alumnos que expongan por equipos la historia que generaron sobre los personajes mostrados previamente. Posteriormente, el o la tallerista les contará una breve semblanza de cada una de las personas sobresalientes. El objetivo de esto es contrastar la ficción de las historias construidas por los estudiantes, muy posiblemente determinada por una visión estereotipada de las personas basada en el fenotipo, particularmente la piel morena; y la historia real de las personas a partir de los logros que han alcanzado. A través de esta actividad se recuperará la información teórica de esta sesión. Así, se comentará la idea de que en el contexto de relaciones entre los grupos, el grupo dominante genera representaciones negativas de los grupos dominados o con una posición social inferior, como es el caso de los indígenas. Dichas representaciones toman la forma de estereotipos, los cuales definen cómo son las personas. En el caso de los grupos indígenas, dos de los estereotipos dominantes es que los indígenas son pobres y son morenos. En la sociedad mexicana, estos rasgos mantienen una relación simbólica importante, a tal grado que condicionan la manera en que son vistos los indígenas y las personas que portan su fenotipo. Así, la piel morena despierta automáticamente en el mexicano asociaciones con la pobreza y con desgracias generalizadas.

Frente a este panorama, se plantea una alternativa, que las identidades que definen a los grupos se visualicen como constructos fluidos y permeables que posibiliten pensar a las personas más allá de figuras estereotipadas -que son el armazón de las identidades. Así, por ejemplo, en lugar de pensar que Yalitza Aparicio sólo puede desempeñar funciones de trabajadora doméstica, que no sea un problema pensarla en espacios que anteriormente sólo podían ser ocupados por personas de tez blanca, tal como se mencionó en el apartado teórico.

Semblanzas de las cinco personas sobresalientes:

- **Francisco Toledo** nació en la Ciudad de México, el 17 de julio de 1940, en una familia de comerciantes de origen indígena zapoteco del Istmo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca. Es uno de los artistas plásticos más importantes de México, y se desempeñó como dibujante, pintor, escultor y ceramista. Asimismo, se involucró en el activismo social, mediante la protección y promoción del arte y el medio ambiente; y la creación de bibliotecas infantiles en comunidades indígenas. Recibió premios a nivel nacional e internacional por su trabajo. Murió el 5 de septiembre de 2019 en la ciudad de Oaxaca.

- **Yalitza Aparicio** nació el 11 de diciembre de 1993 en la localidad de Tlaxiaco, Oaxaca, de origen mixteco. Ella se dedicaba a ser profesora de preescolar en Tlaxiaco, hasta que saltó a la fama por su aparición en Roma, una película dirigida por el mexicano, Alfonso Cuarón y producida por Netflix, por la cual fue nominada a los premios Oscar. Asimismo, ha participado en otras películas y series. También se desempeña como embajadora de la UNESCO, siendo vocera de las lenguas indígenas y de la educación.
- **Lila Downs** nació el 9 de septiembre de 1968 en Oaxaca, hija de una madre mixteca y un padre estadounidense. Estudió la licenciatura en antropología y se preparó en la música. Es reconocida internacionalmente por sus canciones, que abordan temas como la migración, la marginación indígena y la mujer. Su música fusiona sonidos tradicionales con elementos clásicos de la cultura mexicana.
- **Tenoch Huerta** nació en Ecatepec, en un entorno de violencia y pobreza. Estudió Comunicación y Periodismo en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Debutó como actor en 2006. Ha sido nominado a varios premios y ganador del premio Ariel en el 2011, que otorga la Academia Mexicana de Artes y Ciencias Cinematográficas. Una de sus más recientes películas fue Black Panther, en donde interpretó el personaje de Namor.
- **Rigoberta Menchú** nació el 9 de enero de 1959. Es una líder indígena y activista guatemalteca, no obstante, ha sido una personalidad relevante y activa en México. Es defensora de los derechos humanos, embajadora de la UNESCO y fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz.

• **Actividad 3:** Cierre y reflexión final (**Tiempo estimado: 5 min.**)

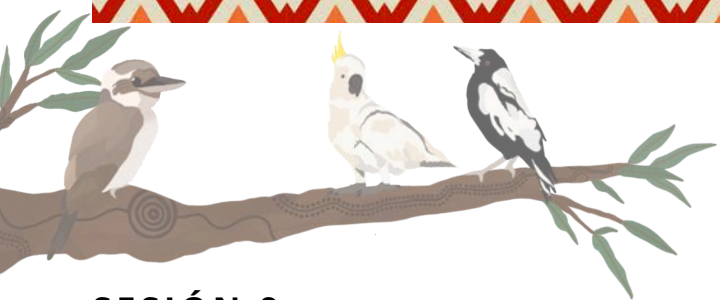
Para finalizar, se preguntará a los estudiantes si tienen alguna duda o comentario sobre lo realizado durante la sesión. Posteriormente, se recordará que sólo restan dos sesiones para que finalice el taller, y se dirá adiós deseándoles un buen día y semana.

Referencias:

Milenio Digital. 2019. "Estos famosos criticaron a Yalitza y los 'destrozaron' en redes", 16 de febrero. En: <https://www.milenio.com/espectaculos/famosos/famosos-que-han-criticado-a-yalitza-aparicio>

Tajfel, Henry., Billig, M. B., Bundy, R.P & Flament, Claude. 1971. Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), april-june, 149-178.

Tajfel, Henry. 1984. *Grupos humanos y categorías sociales*. España: Herder.



SESIÓN 9

Una representación social favorable del indígena

Objetivo: Promover una representación favorable del indígena que no lo conciba como un ser desvalido que depende de los demás, sino como una persona con derechos, que puede ejercer su autonomía y que es capaz de tomar sus propias decisiones.

Fundamentación teórica:

Desde tiempos coloniales, los indígenas han sido concebidos como niños, pues se ha asumido que, debido a su condición de marginación y atraso, no pueden tomar buenas decisiones, por lo que deben de estar bajo la tutela del Estado mexicano, quien es el que ha decidido por ellos y tomado acciones sin consultarles. Ha sido hasta épocas muy recientes, con la reforma al artículo 4° de la Constitución, que se ha establecido el derecho a la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígena. Pero para llegar a esto, estos tuvieron que padecer diversos embates a través de los años.

Por otro lado, ha habido un reconocimiento parcial de los indígenas, el cual ha sido desde la folklorización, es decir, desde el reconocimiento de los aspectos “exóticos” de su cultura: la vestimenta, las fiestas, las danzas, la gastronomía, los cuales son despojados de su sentido original y destinados a ser productos de consumo turístico. A su vez, genera una visión estática del indígena, como si fuera una pieza de museo que debe de preservarse sin alteración alguna (Verdú y Bonilla 2024, 100-101). Esto nos remite nuevamente a una visión estereotipada de él, y contraria a cualquier rasgo o comportamiento indígenas que se salga de lo ya determinado por el estereotipo.

Tanto el infantilismo como el folklorismo terminan siendo representaciones sociales negativas del indígena, pues limitan sus posibilidades sociales y su capacidad para tomar sus propias decisiones. Contra este tipo de representaciones y las prácticas históricas abusivas del Estado mexicano, es que una organización político-militar conformada en buena medida por indígenas del Estado de Chiapas se levantó en armas en contra del gobierno y el ejército en 1994, para reclamar el derecho de autonomía y a la autodeterminación.

Dicha organización es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (https://www.cndh.org.mx/noticia/levantamiento-armado-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-ezln#_ftn2). Frente al infantilismo y el folklorismo se opone una tercera representación del indígena, la cual mantiene en su centro la dignidad humana y la perspectiva de los derechos humanos. Entonces, una representación justa del indígena es la de una persona con derechos y con la capacidad y autonomía para ejercerlos.

- **Actividad 1:** En búsqueda de la autonomía: el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (**Tiempo estimado: 30 min.**)

Se les solicitará a los alumnos que se conformen en equipos de cuatro integrantes. La lógica para dicha conformación grupal será la asignación a cada estudiante de un número de uno al cuatro, y con base en el número que le tocó se reunirá con los de su mismo número. Posteriormente, a cada equipo se le proporcionará una copia impresa del reportaje (ver Anexo 6) “EZLN: ¿cuál es es [sic. el] origen del movimiento indígena revolucionario que surgió en 1994?”, aparecido en el diario digital *Milenio* (<https://www.milenio.com/policia/historia-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional>).

Cada equipo tendrá 10 minutos para leer la nota. A partir de la lectura, tendrán que contestar tres preguntas: ¿cuál fue el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional? ¿Cuáles fueron sus demandas? y ¿cuál fue la reacción del gobierno ante el levantamiento armado y las demandas del EZLN? Estas preguntas tendrán que ser respondidas en 10 minutos. A continuación, se le dará la palabra a dos equipos para que pasen al frente a exponer sus respuestas. La asignación del turno se hará arrojándole la pelota a uno de los miembros del equipo.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Seis juegos impresos del reportaje “EZLN: ¿cuál es es [sic. el] origen del movimiento indígena revolucionario que surgió en 1994?” (<https://www.milenio.com/policia/historia-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional>) (véase el reportaje con algunas partes suprimidas en el Anexo 6)
2. Una pelota

- **Actividad 2:** Un espacio de reflexión sobre la justa representación del indígena (**Tiempo estimado: 15 min.**)

Una vez expuestas las respuestas, se abrirá un espacio para que las y los alumnos reflexionen sobre la importancia de la lucha indígena para hacer valer su derecho a la autonomía. El o la tallerista detonará la reflexión a partir de la información teórica expuesta al inicio de la sesión. Se hablará de cómo antiguamente los indígenas eran vistos como niños, por lo que el gobierno tenía que tomar las decisiones por ellos. Luego se comentará sobre la folklorización de los indígenas. Estas dos representaciones deberán ser contrastadas con la representación del indígena que puede extraerse del reportaje. El objetivo es que los estudiantes puedan rescatar la representación favorable del indígena que se plantea desde el zapatismo, que tiene la capacidad de agencia en su centro, y puedan contrastarla con la visión pasiva, estática y mercantilista que plantean el infantilismo y la folklorización.

- **Actividad 3:** Cierre y reflexión final (**Tiempo estimado: 5 min.**)

Para finalizar, se preguntará a los estudiantes si tienen alguna duda o comentario sobre lo realizado durante la sesión. Posteriormente, con previa autorización de las autoridades, se comentará que debido a que la siguiente sesión es la última del taller, se tiene la intención de hacer un convivio, para lo cual se solicita que cada estudiante traiga algo de comer para ella o él y un poco más para los demás. Si la o el tallerista cuenta con la posibilidad, aportará algún alimento que pueda ser compartido con todos y todas. Finalmente, se despedirá y les deseará un buen día y semana.

Referencias:

Comisión Nacional de Derechos Humanos. "Levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)". En: https://www.cndh.org.mx/noticia/levantamiento-armado-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-ezln#_ftn2

Mejía Fernández de Lara, Rafael. 2023. "EZLN: ¿cuál es es [sic. el] origen del movimiento indígena revolucionario que surgió en 1994?". *Milenio*, 31 de diciembre. En: <https://www.milenio.com/policia/historia-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional>

Verdú Delgado, Ana D. y Bonilla Urbina, Pablo L. (2024). "La folklorización de la diversidad cultural a través de los medios de comunicación. El caso de la prensa escrita en Ecuador". *Arxius de Ciències Socials*, 50: 91-107. DOI: <https://doi.org/10.7203/acs.50.29567>



SESIÓN 10

Evaluación de los aprendizajes

Objetivo: A través de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes se recuperarán los aprendizajes que adquirieron a lo largo de las diez sesiones, así como el impacto que tuvo el taller.

- **Actividad 1:** Aplicación del cuestionario y palabras finales

Previamente, se tendrá impreso el número de juegos necesario del cuestionario de evaluación de los aprendizajes (ver Anexo 7), acorde con el número de estudiantes. Se les solicitará que lo contesten. Al finalizar, se abrirá un espacio para que las y los alumnos expresen cómo se sintieron durante el taller. Asimismo, la o el tallerista agradecerá la participación y el compromiso de cada alumno y alumna durante las sesiones del taller. De igual manera, comentará sobre la importancia de las temáticas vistas, pues es importante tener claro qué es la discriminación, cómo se ha puesto en práctica contra los indígenas, y cómo los estereotipos atribuidos a ellos han estado detrás de esto, pues han delineado una representación social negativa de dicho contingente.

Recursos didácticos a utilizar:

1. Cuestionario de evaluación de los aprendizajes (ver Anexo 7)

- **Actividad 2:** Convivio (**Tiempo estimado: 30 min.**)

La última actividad del taller consiste en un espacio de convivencia entre los estudiantes y la o el tallerista, en el que se compartirán alimentos y se platicará sobre temas diversos. Previo a la finalización del tiempo asignado, se volverá a agradecer a los y las alumnas por el tiempo compartido y el gusto de conocerlos.

ANEXOS

Anexo 1



Figura 1. Hombres y mujeres nahuas del centro de México en época prehispánica (Códice Florentino)



Figura 2. Mujeres nahuas del centro de México en época prehispánica, quienes platican entre ellas (Códice Florentino)



Figura. 3 Escena de un enfrentamiento militar entre mexicas, quienes habitaban Tenochtitlan, y azcapotzalcas, habitantes de Azcapotzalco (Códice Tovar)



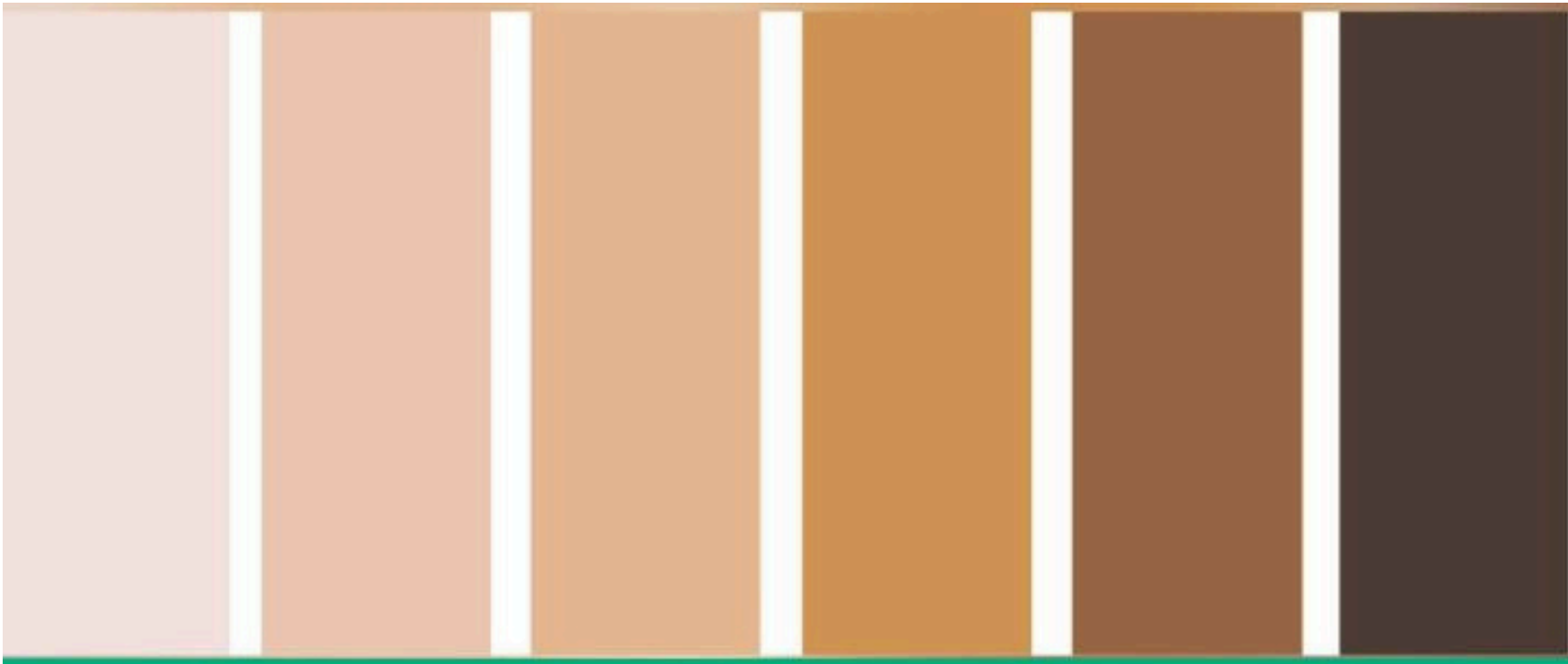
Figura 4. Escena que remite a la sujeción de cautivos en época prehispánica, la cual se representa mediante la sujeción del cabello por la parte superior (Códice Mendoza)



Figura 5. Dos acolhuas, habitantes de Texcoco, hacen cautivo a un guerrero huasteco (Códice de Xicotepec). Los huastecos fueron uno de los principales pueblos extranjeros que fueron insultados y despreciados por los habitantes de lengua náhuatl del centro de México, debido a que tenían costumbres y adornos corporales diferentes a los de los nahuas.



Anexo 2



Anexo 3



Médico



Ingeniero(a)



Abogado(a)



Albañil



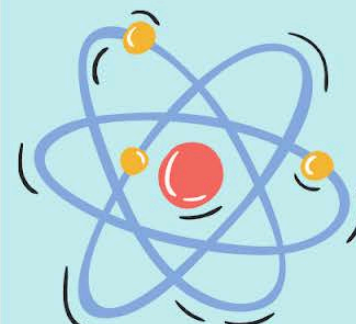
Barrendero



Taquero



Modelo



Científico(a)



Psicólogo(a)



Personal de
limpieza



Taxista



Actor/Actriz



Plomero



Vendedor(a)



Deportista



Influencer



Político(a)



Enfermera(o)



Cocinera(o)



Policia



Maestro(a)



Carpintero



Agricultor



Repartidor



En 2012, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, esta niña rubia fue fotografiada mientras pedía dinero en la vía pública. Esta foto se volvió viral en Facebook debido a que se generó la sospecha de que había sido robada y era explotada laboralmente, pues su madre era de piel morena (<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2012/10/21/polemica-nina-rubia-que-pide-limosna-guadalajara-se-aviva.html>).

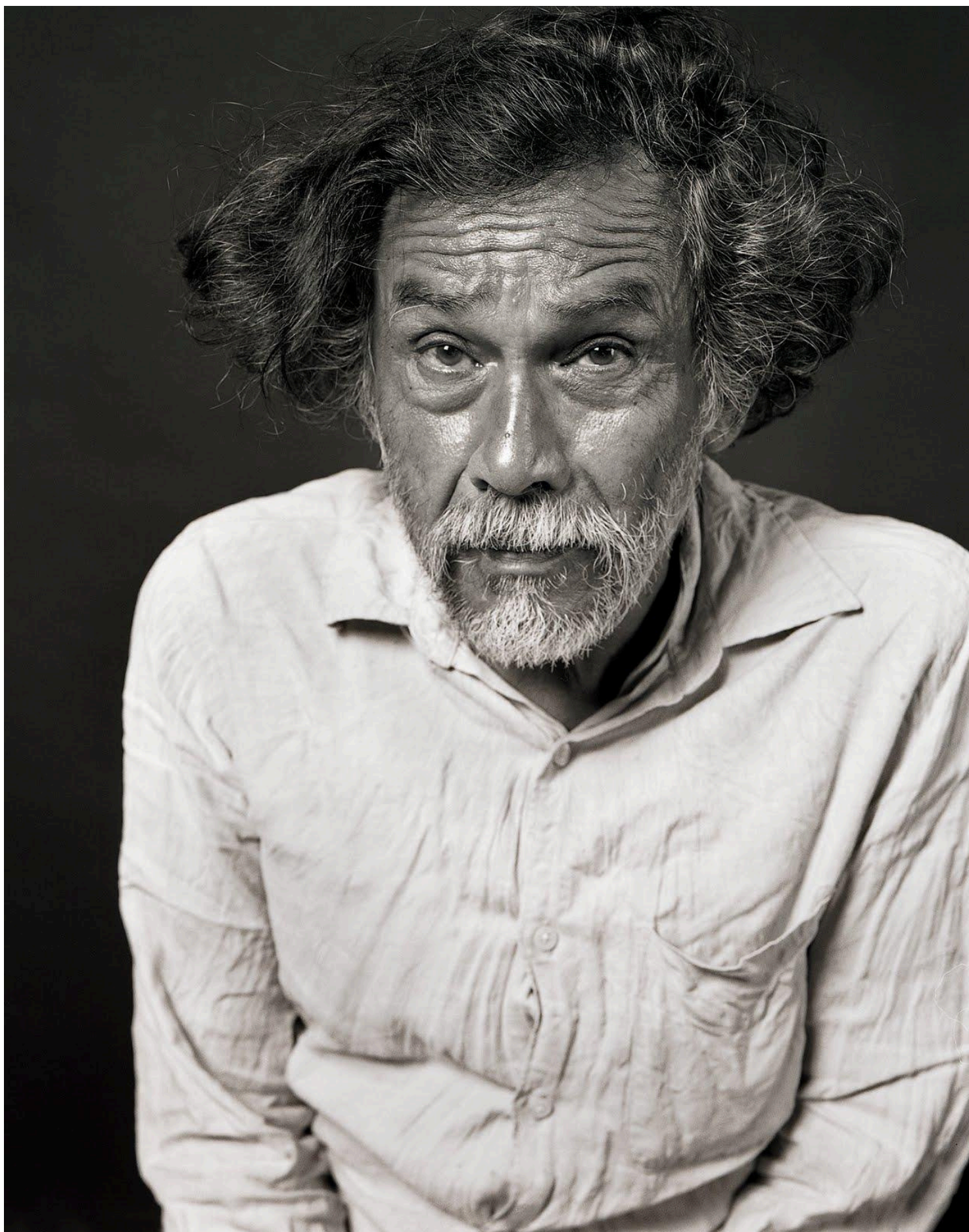


Imagen 1. Francisco Toledo



Imagen 2. Yalitza Aparicio



Imagen 3. Lila Downs



Imagen 4. Tenoch Huerta



Imagen 5. Rigoberta Menchú

Anexo 6

<https://www.milenio.com/policia/historia-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional>

EZLN: ¿Cuál es el origen del movimiento indígena revolucionario que surgió en 1994?

-Rafael Mejía-

Cada primero de enero se conmemora el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Te platicamos la historia y orígenes del movimiento, así como de su principal líder y qué ha pasado con el EZNL en la actualidad.



Historia del EZLN; por los grupos indígenas

El primero de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, se alzó en armas mientras que el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se disponía a celebrar el inicio del Tratado del Libre Comercio de América del Norte.

Los insurgentes Zapatistas tomaron cinco cabeceras municipales del estado de Chiapas: San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo y Chanal. El objetivo de este grupo, conformado por personas originarias de los pueblos maya: tzeltal, tzotzil, chol y tojolabal, era transformar a México en una república socialista, por lo que el nuevo Tratado afectaba las peticiones de trabajo, tierra, techo, alimento, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Las exigencias del movimiento consistían en la reivindicación de la propiedad sobre las tierras arrebatadas a las comunidades indígenas, un mejor reparto de la riqueza y la participación de las etnias en la organización del país.



Tras el levantamiento armado, el Ejército mexicano mandó más de 70 mil elementos al estado de Chiapas, para sofocar las protestas.

El conflicto armado duró 11 días, hasta que el 12 de enero de 1994, el gobierno federal inició conversaciones con los líderes del EZLN para buscar una solución por medio del diálogo.

Para finales de 1994 el EZLN tomó el control de 38 municipios de Chiapas sin enfrentamiento alguno con el gobierno, gracias a la campaña Paz con Justicia y Dignidad.

Mesa de diálogo de San Andrés Larráinzar

Para la búsqueda de soluciones, se realizó una mesa de diálogo en la que se firmaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar el 16 de febrero de 1996, dos años después del levantamiento armado; y en la que se priorizó el derecho y la cultura indígena.

Este acuerdo tiene una gran importancia en la historia de México debido a que es el primer documento oficial en el que se reconoció los derechos de los grupos indígenas, mismos que habían estado marginados políticamente durante años; aunque en un artículo publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se asegura que este tratado nunca se cumplió y sólo fue emitido para que el país quedara bien internacionalmente.

La relevancia de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar fue tan grande en su momento que incluso se propuso realizar una reforma constitucional con lo acordado en la mesa de diálogo, sin embargo, el presidente Ernesto Zedillo planteó hacer modificaciones que no reconocían los derechos de los pueblos indígenas a la iniciativa, por lo que el EZLN rompió comunicación con el gobierno.



El tratado estuvo vigente durante el último año del sexenio de Salinas de Gortari y durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), no obstante, los Zapatistas rompieron el acuerdo, ya que las propuestas de reformas del gobierno federal no respetaban lo establecido en la mesa de San Andrés Larráinzar.

Conflictos durante sexenio de Ernesto Zedillo

Luego de que el EZLN rompió el diálogo con el gobierno federal, Zedillo implementó una ofensiva militar en Chiapas y pidió que se emitieran órdenes de aprehensión contra los dirigentes del movimiento revolucionario.

Derivado del hostigamiento hacia los grupos zapatistas, la comunidad nacional e internacional se manifestó a favor del EZLN, exigiendo la paz y que se cumplieran las peticiones de los indígenas.



No obstante, no se puede olvidar que, durante el sexenio de Zedillo, los actos de violencia contra los revolucionarios culminaron en la matanza de Acteal.

Matanza de Acteal; militares vestidos de negro

Diciembre de 1997 será recordado por los integrantes del EZLN como uno de los meses más sangrientos del movimiento armado.

Todo comenzó en mayo de ese mismo año, cuando en el pueblo de Chenalhó, Chiapas, empezaron a haber varios homicidios, desapariciones de personas y robos a casas en los ejidos de Los Chamorros, Polhó y Majomut, lo que ocasionó que más de 12 mil personas abandonaran sus hogares por miedo a las represalias.

Los actos de violencia se prolongaron hasta el 17 de diciembre de 1997, cuando un grupo simpatizante del EZLN asesinó a Agustín Vázquez Secum, funcionario del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Tras el asesinato del militante del PRI, 60 paramilitares, vestidos de negro, dispararon, con armas exclusivas del Ejército mexicano, contra indígenas tzotziles del municipio de Las Abejas en la localidad de Acteal, Chiapas, desde las 11:00 horas hasta las 19:00 horas del 22 de diciembre de 1997.

La masacre de Acteal dejó un saldo de 45 personas muertas; 18 mujeres —cuatro de ellas embarazadas—, 16 niñas y cuatro niños, además de las 12 víctimas que murieron por heridas de bala y armas punzocortantes y 26 heridos de gravedad.



¿Quiénes son los integrantes del EZLN?

La base del Ejército Zapatista de Liberación Nacional son indígenas de la región de las Cañadas, de los Altos y la zona norte de Chiapas, al igual que las personas al mando del movimiento.

El Ejército cuenta con un Comité Revolucionario Indígena (CCRI) que se encarga de subordinar a los grupos de choques de las comunidades zapatistas, desde un año antes de que se levantaran en armas.



Pues en 1993, el EZLN aprovechó la politización y experiencia en movilización y comunicación de los indígenas de la selva y los Altos de Chiapas para preparar el levantamiento y exigir los derechos de los nativos a nombre del movimiento indígena nacional.

De esta manera, el EZLN siempre se ha caracterizado de trabajar junto con los grupos indígenas de estas cinco maneras: salvaguardando la clandestinidad de los insurgentes, reclutado nuevos combatientes, garantizando bastimentos para sostener a los guerrilleros, participando en movilizaciones de protesta y realizando trabajos colectivos de infraestructura y servicios comunitarios; cualidades que refuerzan la "identidad zapatista".

Subcomandante Marcos; rostro del EZLN

Uno de los principales líderes de movimiento es El Subcomandante Marcos, quien con el paso de los años se ha convertido en el portavoz del EZLN y en un símbolo de resistencia y misticismo.

Desde 1994, El Subcomandante Marcos se mostró públicamente, con el rostro cubierto, para encabezar la ofensiva militar en las principales cabeceras municipales del estado de Chiapas y exigir la democracia, libertad, tierra, paz y justicia. para las comunidades indígenas.

El Subcomandante Marcos se ha distinguido por su buen desenvolvimiento ante los medios de comunicación, y por crear un misticismo en torno a su identidad que ha servido como símbolo de resistencia para el movimiento, ya que siempre se ha mostrado con el rostro tapado.





La identidad del Subcomandante siempre ha sido un misterio a pesar de que en repetidas ocasiones se le ha asociado con el nombre de Rafael Sebastián Guillén Vicente, sin embargo, éste ha negado ser esa persona.

En el aniversario del levantamiento del Ejército Zapatista del 2006, el Subcomandante Marcos comenzó una gira por los 32 estados de la República mexicana, para escuchar las peticiones de los pueblos indígenas que conforman el país.

EZLN en los años 2000; sin cumplir peticiones

En 2001, durante el sexenio de Vicente Fox, el EZLN se acercó de nuevo al gobierno para que se cumplieran las demandas de los pueblos indígenas mediante una marcha en 13 estados de la República Mexicana.

En ese mismo año la reforma constitucional canceló las reformas a favor de los pueblos indígenas incluyendo los Acuerdos de San Andrés.

Para 2003, el EZLN creó Los Caracoles y las juntas de Buen Gobierno, lo que permitió la formación de maestros y médicos zapatistas que ayudan a la resistencia y autonomía de los pueblos indígenas de México y el mundo.

El 2 de marzo de 2005, la Comisión Internacional de Derechos Humanos (CIDH) recibió el caso de la masacre de Acteal, sin embargo, el 12 de agosto del 2009, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ordenó la liberación de 20 paramilitares y 12 indígenas relacionados con la matanza del 22 de diciembre de 1997, por faltas al debido proceso.

Las exigencias de justicia por la masacre se prolongaron hasta el 12 de agosto del 2022, cuando miembros del municipio de Las Abejas, Chiapas, le pidieron a la CIDH realizar un informe sobre la masacre de Acteal debido a que el EZLN consideró que en el pasado se protegieron a altos funcionarios del gobierno.

En la actualidad el movimiento sigue existiendo, aunque las peticiones por respetar los derechos de los pueblos indígenas siguen sin cumplirse por completo.



Anexo 7

Cuestionario de fin del taller “Concientización de la discriminación étnico-racial y promoción de representaciones sociales favorables del indígena”

Grupo: _____

Género: _____

1. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

2. ¿Qué fue lo que no te gustó del taller?

3. ¿Qué aprendiste del taller?

4. ¿Cómo pondrías en práctica lo que aprendiste?

5. ¿Alguna vez te han molestado por tu tono de piel? ¿Puedes contar cómo sucedió?

6. ¿Alguna vez has molestado a alguien por su tono de piel? ¿Puedes contar cómo sucedió?



SIGAMOS APRENDIENDO JUNTOS

