



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

**LA (DE) CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO AFRODESCENDIENTE EN LA
LITERATURA MEXICANA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

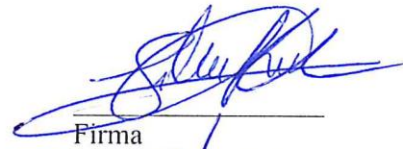
Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
GUSTAVO ADOLFO CABEZAS VARGAS

Dirigido por:
Dra. Silvia Ruiz Tresgallo

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo
Presidente



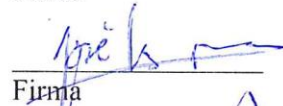
Firma

Dra. Ester Bautista Botello
Secretaria



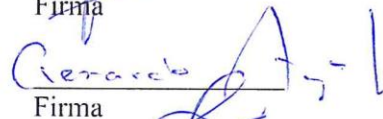
Firma

Dr. José Luis Ramírez Luengo
Vocal



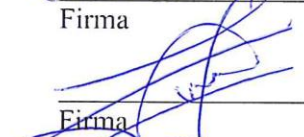
Firma

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Suplente





Firma

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Suplente



Firma


Lic. Laura Pérez Téllez
Directora de la F. L. L.


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

A lo largo de los diferentes periodos históricos de lo que hoy conocemos como los Estados Unidos Mexicanos, se identifican procesos de invisibilización y deseducación sobre la etnia afroamericana, los cuales han llevado a establecer y perpetuar tanto estereotipos como representaciones sociales negativas para este grupo humano, impidiendo que se reconozcan como la tercera raíz cultural del país y sus aportes activos en la consolidación de México como nación.

El propósito de este trabajo se enfoca entonces, en diseñar y ofrecer una propuesta didáctica representada en un curso de educación superior, en el que se deconstruyen narrativas mexicanas que por lo general estereotipan a esta colectividad, para convertirlas en objetos de aprendizaje por medio de la transposición didáctica. Es decir, que el análisis de estas narrativas ejerza el efecto contrario y así sensibilizar a las nuevas generaciones de mexicanos sobre como la producción cultural que representa a esta etnia desde la época virreinal hasta la contemporánea, en general sigue creando una imagen falsificada del afrodescendiente, representado como un individuo otro, ajeno a la identidad nacional.

Para llevar a cabo estos objetivos, la siguiente tesis une el paradigma pedagógico de la alteridad a la teoría poscolonial y la deconstrucción, entre otros acercamientos didácticos y críticos, para incorporarlos al estudio de los productos culturales seleccionados, así como al salón de clase. El propósito final de esta propuesta de intervención educativa, es que a través de la enseñanza de una asignatura en educación superior se problematice la representación negativa del afro para desmontar este tropo y facilitar el proceso de reconocimiento, valoración e inclusión del afrodescendiente mexicano en la identidad nacional. También esperamos que este trabajo contribuya al desarrollo de políticas públicas educativas y sociales que fomenten el reconocimiento así como la equidad de esta etnia.

Palabras clave: Afrodescendiente, literatura mexicana, didáctica, deconstrucción

ABSTRACT

Throughout the different historical periods of what we know today as Mexico, processes of invisibility and de-education on the Afro-Mexican ethnicity have led to perpetuate stereotypes and negative social representations for this human group. As a consequence of this exclusion, they have not being recognized as the third cultural root of this country and therefore, their active contributions to the consolidation of Mexico as a nation have been ignored.

The purpose of this thesis is then focused on designing a didactic proposal represented in a higher education course, in which Mexican fictional narratives that include afro-descendants, and usually stereotype them, turn into objects of learning through didactic transposition. That is, the analysis of these narratives to deconstruct them, and therefore, create the opposite effect which is to sensitize the new generations of Mexican students about how the cultural production that represents this ethnic group, from the viceroyalty period to the contemporary era, in most cases creates a falsified image of Afro-descendants, characterized as an individual other, alien to the national identity.

To carry out these objectives, the following thesis unites the pedagogical paradigm of alterity to postcolonial theory and deconstruction, among other didactic and critical approaches. We incorporate these critical ideas in order to study selected cultural products, and include them in a class syllabus. The final purpose of this educational intervention is that through the teaching of a subject in higher education, the negative representation of the Afro in Mexico is problematized in order to dismantle this trope and facilitate the process of recognition, assessment and inclusion of the afro-Mexican-descendant in the national identity. We also hope that this work contributes to the development of public education programs as well as social policies that promote the recognition as well as the equity of this ethnic group.

Key words: Afro-descendant, Mexican Literature, Didactics, Deconstruction

AGRADECIMIENTOS

Realizar estudios de Maestría requiere de decisión, empeño, sacrificios y la suma de todas las aptitudes que un ser humano con deseos de acceder al conocimiento deba invertir en dicho propósito, sin embargo, es imprescindible el apoyo de personas e instituciones que allanen el camino para que el proyecto académico, además de concluir de manera exitosa, no esté huérfano del disfrute.

Pensando en esto, la gratitud me asiste y me muestra escenarios en los que la solidaridad y el apoyo fueron pilares para mantenerme firme en momentos en los que la fatiga y el desánimo me circundaban, así entonces cómo no expresar mi gratitud completa al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), que fue fundamental en este proceso.

El Alma Mater ha sido mi albergue en este tiempo y desde que me abrió sus puertas, en la Universidad Autónoma de Querétaro he recibido sabiduría, guía, apoyo y todo cuanto una persona pueda encontrar en un hogar, aquí, en la Universidad, ha transcurrido gran parte de mi estancia en México, en la cual he conocido personas muy sabias, pero más que eso, con carísimas calidades humanas. Aquí he forjado buena parte de mis conocimientos, he comprometido mi inteligencia y templado mi carácter. Para la Universidad, mi eterna gratitud.

A la doctora Silvia Ruiz Tresgallo, directora de tesis, dejo aquí mis agradecimientos por su apoyo innegable en la construcción de este trabajo, su ejemplo también me deja grandes aprendizajes para el ejercicio de mi vida profesional.

Mi afecto y admiración

para los sinodales que apoyaron este esfuerzo, doctora Ester Bautista Botello, doctores José Luis Ramírez Luengo, Luis Rodolfo Ibarra y Gerardo Argüelles Fernández por sus aportes a la construcción de esta tesis, sus correcciones amorosas motivaron mi curiosidad y ánimo por conocer más ¡gracias apreciados maestros!

Mi tutora y coterránea, la doctora Eva Patricia Vázquez Upegui, además de su solidaridad oportuna sin precedentes, me ha indicado el norte en momentos difíciles que tornaban oscuro

este trasegar y en situaciones turbulentas, me mostró la calma, la pausa y la compasión. Valoro de manera indecible su generosidad y confianza, aprendí que sólo ejerciendo todos estos valores es como se pueden enseñar y ya estoy listo para replicarlos.

Mis más altas gratitudes también para las licenciadas Verónica Núñez Perusquia y Laura Pérez Téllez, quienes en medio de sus menesteres administrativos, nunca se despojaron de su humanidad para ofrecerme una ayuda sin la cual, no hubiese podido gozar tanto de este proceso.

Dinorah Hernández allanó la ruta administrativa y con paciencia me orientó en cada uno de los trámites y gestiones que enmarcan el cumplimiento de las disposiciones institucionales, mi reconocimiento y agradecimiento a ella y todo el conjunto de asistentes que con su valiosa labor y disposición, facilitan las gestiones de la comunidad universitaria.

Mi madre, además de sus luchas cotidianas por formar a sus hijos, sigue con sus fuerzas ya disminuidas, dándonos aliento y fue motivo de mucha inspiración y ternura, cuando me contaba que bastón en mano recorría las extensas instalaciones de la Universidad del Valle en procura de los documentos que requería para mis trámites en la UAQ. Nunca se negó por más fastidiada de salud que estuviera, nunca cesó de motivarme y expresarme su apoyo y sus deseos de verme concluyendo este proyecto. Fue por su ejemplo de entereza, dignidad y persistencia, que hoy veo concluido este capítulo de mi vida. Toda la vida, gracias MADRE.

Gracias a mi primo Miguel Ángel Osorio por detenerse para mostrarme caminos, por no dudar nunca en darme su ayuda oportuna y eficaz, a impulsarme como siempre desde que tengo uso de razón.

Rosalía Mallely Rojas, la bella Maye, que se apropió de la causa y camina conmigo por estos lares de la vida, brindándome siempre su escucha, sus miradas, sus palabras, haciéndome sentir que mis esfuerzos son importantes. Solidaria y generosa, dueña de lo mejor de mis sentimientos, con ella todo se hace posible y la gratitud aflora.

ÍNDICE

RESUMEN	II
ABSTRACT.....	III
INTRODUCCIÓN	1
Objetivos y preguntas de investigación	4
Objetivos y preguntas de investigación.....	4
CAPÍTULO I: La educación y las teorías posestructuralistas desde una perspectiva afro.....	6
1.1 Educación y reflexión. Educación con perspectiva étnica.	7
1.2 La relevancia de los estudios trasatlánticos en el análisis de la de-construcción racial. 11	
1.3 La relevancia de la teoría poscolonial en el análisis de la de-construcción racial	13
1.4 El imaginario de la raza negra en México: una educación para la invisibilización	17
1.5 El proceso histórico de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas ..	19
1.5.1 El afro en la literatura: de España al virreinato	20
1.5.2 El afrodescendiente en la literatura de la Nueva España	22
1.5.3 La figura del afrodescendiente mexicano en las narrativas contemporáneas.....	25
CAPÍTULO II: La representación del sujeto afro en las narrativas del México virreinal y contemporáneo: tres ejemplos prácticos	30
2.1 La construcción del sujeto afrocolonial en los <i>Villancicos negros</i> de Sor Juana Inés de la Cruz desde los estudios trasatlánticos	31
2.1.1 Estudios críticos sobre la construcción del sujeto afrocolonial en los <i>Villancicos negros</i> de Sor Juana Inés de la Cruz	32
2.1.2 El “habla de negro” en los <i>Villancicos Negros</i>	34
2.2 La representación del sujeto afro en la novela <i>La Negra Angustias</i> de Francisco Rojas González	41
2.2.1 Acercamiento teórico: Performatividad y perspectiva poscolonial.....	43
2.2.2 Acercamiento crítico	45
2.2.3 Análisis.....	47
2.2.3.1 Cuerpo y performatividad en el sujeto afro: etnia y género	47

2.2.3.2	Discriminación social del afrodescendiente desde las clases bajas	51
2.2.3.3	Discriminación social de los afrodescendientes desde las clases altas.....	53
2.2.3.4	Visibilización del papel de las mujeres afrodescendientes en la Revolución Mexicana 56	
2.2.3.5	Reflexiones finales	57
2.3	La representación del sujeto afro en la historieta <i>Memín Pingüín</i> de Yolanda Vargas Dulché	58
2.3.1	La representación del sujeto afro en la historieta <i>Memín Pingüín</i>	64
2.3.2	La representación del sujeto afro y su habla en <i>Memín Pingüín</i>	68
2.3.3	<i>Memín Pingüín</i> como discurso semiótico que estereotipa	71
CAPÍTULO III: La deconstrucción del sujeto afrodescendiente en las narrativas del México virreinal y contemporáneo desde la didáctica de la literatura: una propuesta de intervención académica.....		75
3.1	Fundamentos teóricos pedagógicos.....	76
3.2	Antecedentes de estudios en la imagen del sujeto afro en la literatura Mexicana	80
3.2.1	Metodología para la propuesta de intervención didáctica.....	80
3.2.2	Evaluación de la propuesta de intervención educativa.....	83
3.2.3	Procedimiento.....	85
3.2.4	Resultados	87
Propuesta de intervención en educación superior.....		95
Metodología		95
Evaluación.....		96
Procedimiento		97
Programa de curso.....		99
Planeación de clase		110
Conclusiones		112
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		116
ANEXOS		121

ANEXO 1 Boda de negros (Francisco Quevedo).....	121
ANEXO 2 <i>Villancicos negros</i> de Sor Juana Inés de la Cruz	123
ANEXO 3 Instrumento 1	126
ANEXO 4 Guía didáctica 1	130
ANEXO 5 Dibujos	131

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la lucha por el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en México y su inclusión efectiva y equitativa en todas las dimensiones sociales se viene realizando desde movilizaciones organizadas en asociaciones civiles como México Negro A. C., África A. C., entre otras que centran sus esfuerzos en el reconocimiento constitucional de los derechos del pueblo negro y la promoción de su desarrollo, por lo que el propósito de esta iniciativa es integrar la educación a ese proyecto, propiciando desde la escuela, el reconocimiento social, histórico, cultural y político de los habitantes mexicanos de herencia africana, pues se considera el sistema educativo no debe estar al margen de tales empresas. La propuesta radicada en esta tesis, se enfoca en la implementación de contenidos literarios que incluyan la imagen del afrodescendiente mexicano en sus temas, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda la literatura de generar pensamiento crítico, reflexivo y construcción de sentido en la comunidad estudiantil a partir de las didácticas de la literatura.

Esta propuesta se articula con las necesidades del contexto social del país, con particular énfasis, en las áreas de atención en educación de la enseñanza de la literatura, desarrollo intercultural y desarrollo creativo, capaces de responder a las necesidades e inquietudes de una sociedad multicultural, que atienda los retos actuales que enfrenta la región, respecto a la equidad, inclusión y calidad en la educación y el fomento de la cultura.

Por otro lado, el estudio de la literatura hispánica desde una perspectiva racial viene siendo habitual en las universidades norteamericanas desde hace varias décadas. No tan larga ni nutrida es la tradición de las universidades españolas y latinoamericanas a este respecto, aunque existen ya numerosos frutos de este tipo de trabajos firmados por investigadores de universidades a ambos lados del Atlántico. Sin embargo, a pesar del acopio de materiales y de proyectos de investigación, gestados al amparo de los estudios literarios con orientación en la representación racial y su importante desarrollo en el contexto español y latinoamericano, la transmisión de los resultados de todas estas aportaciones a la enseñanza de los universitarios es, por el momento, muy escasa. Parece necesario todavía reforzar las investigaciones sobre la transmisión de contenidos desde una perspectiva étnica, en concreto en la representación del negro en la

educación no sólo literaria de los universitarios. Es el momento de empezar a adaptar e integrar las aportaciones críticas en torno a la relación etnia afro/literatura en los currícula de educación superior, en especial en las carreras dedicadas a las letras y las humanidades, pero también en aquellos estudiantes que, independientemente de la carrera elegida, tengan que tomar asignaturas de contenido humanístico para su formación. Se hace urgente un diagnóstico de las lecturas habituales en las aulas de nuestras facultades, una renovación del canon literario y un acercamiento a la perspectiva racial, para sensibilizar con estrategias didácticas efectivas y contenidos pertinentes, sobre la construcción de la representación del afrodescendiente en la literatura mexicana.

Sobre la imagen del negro en los Siglos de Oro, tanto en España como en la América virreinal y colonial, se ha publicado una amplia bibliografía que se ha ocupado de desentrañar nuevos enfoques con el fin de conocer y explicar diferentes aspectos de los roles de personajes de raza negra tanto desde el punto de vista de su participación en las sociedades como desde las esferas de su representación literaria. En general, existen varios estudios sociales y demográficos sobre esta población y su implicación en la vida social de este periodo, entre los que destaca G. Aguirre (2005: 1981). Sin embargo, debido a la marginación de este colectivo étnico, resulta difícil acceder a la producción histórica y/o literaria escrita directamente por afrodescendientes. Esto se debe a que probablemente algunos afrodescendientes escribieron autobiografías u otro tipo de textos literarios en conventos u otras instituciones, al momento se conocen pocos escritos o deben ser catalogados para su investigación.

En general el sujeto afro en la literatura mexicana, corresponde a un estereotipo cómico que lo dibuja como un ser inferior al castellano peninsular y al criollo hispanoamericano. Este efecto se logra a través de la forma y el contenido de su representación. En primer lugar, por medio de su lenguaje; ya que el 'habla de negro' resulta de un estereotipo lingüístico que representa el español L-2 de un hablante bilingüe. Por otra parte, los autores construyen al negro a través del tipo cómico del gracioso, caracterizado por su condición de esclavo, los gestos bufos sobre el color de su piel y la participación en situaciones grotescas y de escasa moralidad que provocan la risa de la sociedad peninsular y criolla, además de ser representados como un modelo exótico, animalesco y perezoso. Estos asuntos se hacen pertinentes en esta intención de proponer una

intervención educativa y formativa en la educación universitaria para facilitar construcciones de sentido holístico desde la literatura y garantizar la integralidad en el proceso educativo de los estudiantes de educación superior.

Para poner a disposición de los profesores y de los alumnos futuras guías didácticas, libros de texto, seminarios y/o programas de materias que contemplen la relación raza negra/literatura desde una perspectiva crítica social y cultural, se impone una labor sistemática de revisión, sistematización y síntesis de aportaciones académicas de nivel superior. En gran medida estas contribuciones no resultan visibles para los profesores, que o bien ven estas piezas como productos problemáticos debido a la representación degradante y estereotipada de una persona de otra etnia, o bien consideran que estas son obras literarias menores que se encuentran fuera del canon, ya que, en general no son los textos más conocidos de los autores. Resulta evidente que, si para los docentes esta producción cultural resulta casi invisible, el acceso por partes de los estudiantes resulta aún menor y la tendencia los inclina al olvido o total desaparición. De ahí que este trabajo procurará una sistematización a la vista de la aparición, tratamiento y visión del afro en la literatura y otras narrativas propiamente mexicanas.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivos y preguntas de investigación

Como objetivo general para este trabajo, se plantea realizar el diseño de una asignatura en educación superior en la que se estudie la transformación de la representación del sujeto afrodescendiente en diferentes narrativas mexicanas, con la intención de visibilizar a este grupo étnico y desmontar, tanto estereotipos como representaciones sociales que han afectado negativamente desde la época colonial hasta el siglo XXI a la población afromexicana.

Para alcanzar la meta propuesta, el esfuerzo de este trabajo se acompañará de objetivos específicos que buscan:

- a. Deconstruir y estudiar diferentes narrativas producidas desde el México de la Nueva España hasta el siglo XXI, las cuales contengan la imagen del sujeto afrodescendiente como tema, en las cuales se analizarán las transformaciones de los estereotipos y las representaciones sociales ofrecidas por los autores.
- b. Identificar e implementar teorías y estudios críticos, así como paradigmas pedagógicos y teorías didácticas que faciliten la deconstrucción de las narrativas propuestas con las que se formulará una estrategia didáctica para la desarticulación de estereotipos, representaciones sociales y acciones de sentido común sobre la etnia afromexicana.
- c. Diseñar y formular un programa de clases que incorpore una selección de textos primarios y complementarios de lectura, guías y actividades didácticas desde una perspectiva crítica y étnica que contribuya a favorecer los procesos de integración, reconstrucción, resignificación y dignificación de los afrodescendientes.

Para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, es necesario plantearnos algunas preguntas para acertar al momento de tomar decisiones, más cuando el tema tratado se encuentra en un estado tan incipiente y no se cuenta con suficientes estudios que puedan trazar las líneas a seguir.

Este trabajo deberá aclarar:

- a. ¿Qué narrativas mexicanas, de la época novohispana al presente, representan a personajes afrodescendientes?

- b. ¿Qué teorías y estudios críticos pueden ser aplicados en el aula de clase para deconstruir y cuestionar estereotipos negativos en las representaciones de afrodescendientes en las narrativas mexicanas?
- c. ¿Qué rasgos lingüísticos, físicos y performativos utilizan distintos autores para representar a los sujetos afrodescendientes en la literatura y la producción cultural mexicanas?
- d. ¿Cómo contribuye la asignatura en educación superior denominada *La (de) construcción del sujeto afrodescendiente en la literatura mexicana: una propuesta didáctica en educación superior* , a generar procesos educativos que promueven la visibilización y el reconocimiento de la afrodescendencia en México?

CAPÍTULO I: La educación y las teorías posestructuralistas desde una perspectiva afro

La (de) construcción del sujeto afrodescendiente en la literatura mexicana, que es el tema de esta tesis, si bien ha sido abarcado en algunos estudios críticos no ha sido abordado desde la didáctica de la enseñanza de la literatura. Por este motivo, este primer capítulo no tiene otra función que intentar conjugar estos aspectos de una manera coherente que permitan al lector familiarizarse con perspectivas didácticas y críticas relevantes para analizar tanto la literatura mexicana donde se incluye la imagen del afrodescendiente como su incorporación a la enseñanza de la literatura en una materia de educación superior. Para lograr este objetivo hemos dividido esta sección en varios apartados. El primero aborda una reflexión sobre la educación como un agente transformador que permite fijar pero también desmontar estereotipos perpetuados desde la colonia, como es la imagen del afrodescendiente que nos ocupa. El segundo apartado nos acerca a los estudios trasatlánticos y la teoría poscolonial ya que ambos nos proveen de una perspectiva crítica necesaria para el análisis de la literatura. Ambas perspectivas teóricas plantean la continuación en la literatura mexicana de una imagen discriminadora del afrodescendiente que procede de Europa y se perpetúa en el territorio azteca desde la colonización hasta la época contemporánea. Recordemos que México como antiguo virreinato, sigue mirándose a través de estructuras de dominación europeas. En tercer lugar abordaremos un panorama general de la literatura mexicana que incluye la imagen del afrodescendiente junto con estudios críticos realizados sobre las mismas.

Ante los procesos de invisibilización y generación de estereotipos de la etnia afromexicana, resulta imperante involucrar al sistema educativo en la intención de detener y revertir dichos fenómenos por lo que se hace preponderante reconocer las diferentes disciplinas sociales, humanísticas e implementar sus respectivas líneas teóricas que permitan el diseño de didácticas pertinentes para desmontar estereotipos y representaciones sociales negativas sobre el sujeto afro.

Para el caso que ocupa a este trabajo, que es la enseñanza de la literatura, se ha considerado integrar narrativas mexicanas, tales como la literatura, el cine, la historieta entre otros, para desarrollar en los estudiantes lecturas críticas y reflexivas que faciliten los propósitos antes

propuestos, para lo cual se hace una reflexión sobre la educación con perspectiva afró¹, centrando el interés en México, presentando luego algunas teorías posestructuralistas que permiten intervenir el problema de estereotipo, invisibilización y deseducación.

1.1 Educación y reflexión. Educación con perspectiva étnica.

En los “Cuatro pilares de la educación”, Delors (1994) propone cuatro objetivos en los que se debe fundamentar la educación, ellos son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, los cuales deben concebirse como un todo y no privilegiar a cada uno de manera individual, como ocurre desde hace décadas en naciones latinoamericanas, las cuales han enfocado su norte educativo en una formación para la producción, para este caso particular, la República mexicana. Es claro también que en cada uno de los niveles de educación, desde el más básico al superior, la propuesta de Delors debe actualizarse y adaptarse constantemente de acuerdo al contexto cultural, social y político de cada región del país.

La propuesta hecha por Delors, entra en diálogo directo con el objeto de estudio de esta tesis, pues incluir narrativas que ofrezcan un tratamiento de la imagen del afro en México como contenidos académicos en la enseñanza de la literatura, resulta pertinente de cara a los objetivos de integralidad educativa que propone el teórico francés. Además, este paradigma promueve el reconocimiento del ser, de los demás, de sus acervos, facilitando así la visibilización de una etnia que reclama su reconocimiento en diferentes ámbitos de la vida de la nación.

Incluir estas narrativas en un curso optativo en la educación superior, contribuye a desmontar las representaciones devaluadas de este grupo étnico que aparecen en estos textos, para abrir un camino que permita investigar su producción cultural real, aspecto que aún se encuentra en un nivel embrionario en México, donde, tanto la población afrodescendiente como su legado han sido invisibilizadas a lo largo de la historia. Así, se orientará una convivencia enmarcada en la equidad y la inclusión, a pesar de que las narrativas abordadas motiven estereotipos y que sean producidas por autores que no pertenecen, al menos de forma consciente, a este grupo humano. Este trabajo intentará resolver dicho problema, con un acercamiento a

¹ Para este trabajo, la educación con perspectiva afro se entenderá como el punto de vista a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política) que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder de los diferentes grupos étnicos con relación a la etnia afrodescendiente.

teorías didácticas como la transposición, la cual nos permitirá problematizar y deconstruir esta imagen del afro en la literatura mexicana.

Para fomentar el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad, se plantea la necesidad de incluir en la formación de los jóvenes estudiantes, no solo la literatura por sus componentes estéticos sino también sociales y culturales que redundarán en el desarrollo de pensamiento crítico, abierto y reflexivo. Es decir, a través de la deconstrucción del personaje afro en diferentes narrativas mexicanas, podemos desactivar imágenes estereotípicas que han contribuido al desconocimiento, la negación e invisibilización de esta etnia en la identidad nacional. No cabe duda que la puesta en marcha de la presente propuesta enfocada en la enseñanza de la literatura (incluyendo novela gráfica y texto fílmico) que contenga la figura de este grupo humano, propiciará una puesta en relieve de la visión inferior de esta colectividad. Además, pretendemos con este análisis del individuo afro en la literatura mexicana a través de la otredad, cuestionar estereotipos y finalmente revelar la presencia de los afrodescendientes como la tercera raíz cultural del país.

Martha Nussbaum facilita exponer la pertinencia de la propuesta realizada en esta tesis cuando hace referencia a un modelo de educación para una ciudadanía democrática enmarcada en tres capacidades esenciales que deberían adquirirse a través de la educación: pensamiento crítico, ciudadanía global y comprensión creativa. La primera permite comprobar si lo que se lee o dice es consistente en su razonamiento y preciso en su juicio. La ciudadanía global, de acuerdo a Nussbaum propone el desarrollo de la “habilidad cosmopolita” en la cual la aptitud de los sujetos no sólo debe percibirse como la de ciudadanos de un ámbito local, sino también como seres humanos unidos a los demás por vínculos de reconocimiento y correspondencia. La “habilidad cosmopolita” se centra en entender las diferencias entre los grupos, las naciones y los intereses comunes de los seres humanos y la lucha contra la exclusión, elemento que se comunica directamente con los objetivos de esta propuesta. Por último, contempla la “imaginación narrativa” como la habilidad para ponerse en el lugar de personas diferentes, ser un lector inteligente de las historias de los demás y poder entender sus emociones y deseos (cfr. Nussbaum: 2007). Este modelo aplicado a las didácticas de la enseñanza de la literatura desarrollará actitudes críticas en los estudiantes, útiles para su mundo, desnaturalizando el

imaginario que existe del afro en la literatura mexicana a través de su cuestionamiento y deconstrucción.

Lo arriba planteado, motivará en los estudiantes una participación de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa, inclusiva y progresista en el territorio nacional. En este sentido, el avance de los estudios afro en otros países latinoamericanos a través de la literatura como Puerto Rico, Cuba, Colombia o Brasil, ha demostrado su utilidad a la hora de transformar estereotipos falsificadores y reivindicar esta etnia para incorporarla a la identidad nacional, algo que aún es embrionario en México. Como indica Henry Louis Gates (2011) en un capítulo de su serie documental llamado México y Perú: una abuela negra en el armario, es paradójico el hecho de que, en el caso de México, durante los siglos XVI y XVII, ingresaran centenares de miles de africanos en calidad de esclavos y que al día de hoy se desconozca su historia o incluso se niegue la herencia genética afrodescendiente que existe

Las perspectivas de educación mostradas anteriormente, corroboran con sus fines la necesidad de reflexionar sobre la educación como proceso de socialización o construcción social de una conciencia colectiva (cfr. Durkheim 1975), que permita la vida en equilibrio social desde las diferencias existentes y no homogenizar todas las vertientes culturales y étnicas en un exclusivo concepto de nacionalidad. Es decir, México concebido políticamente como un país mestizo, construido a través de la mezcla genética y cultural de lo español y lo indígena, tiende a ignorar la etnia afrodescendiente.

Para el esfuerzo que se viene realizando en esta tesis, la didáctica de la literatura cobra pertinencia debido a su carácter de ciencia social y composición inter-disciplinar, centrada en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura y del desarrollo de pensamiento crítico, tal como lo proponen González & Caro (2009). Así, dicho paradigma se integra a esta propuesta para alcanzar los objetivos planteados, más cuando dicha teoría está enfocada en el desarrollo de competencias literarias, constituidas por inferencias realizadas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios, los cuales facilitan la comprensión de su contexto y su composición verbal. De esta manera, las habilidades adquiridas para la interpretación, a partir de la implementación de la didáctica de la literatura, serán

elementos clave para la desarticulación de estereotipos, representaciones y prácticas sociales en contra de los afroamericanos.

Respecto a la didáctica de la literatura, Mendoza (2008) hace más clara la necesidad de vincularla a la propuesta en construcción, considerando que: “La educación literaria es la vertiente más significativa de la didáctica de la literatura, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria, da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo holístico (interactivo) de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación” (p. 5). Las reflexiones de Mendoza resultan pertinentes para este estudio pues se busca fomentar en el estudiante el interés por el aprendizaje autónomo para indagar sobre la historia de sus congéneres afroamericanos, al tiempo que compromete su pensamiento crítico y reflexivo en el proceso

Dado que las narrativas mexicanas generalmente ofrecen unas representaciones sociales estereotipadas de esta etnia, resulta paradójico que con ellas se quieran diseñar objetos para una enseñanza que redima su imagen, por lo cual se hace imperante convocar teorías de transposición didáctica, para pasar del saber sabio al saber enseñado, tal como lo propone Yves Chevallard (1998): “Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica; como proceso de conjunto, como situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen "necesarias" por las exigencias del funcionamiento didáctico” (p.47). Vemos entonces, que las narrativas con las que se quiere implementar esta propuesta, requieren de un tratamiento especial, pues se trata de deconstruir discursos para que funcionen en sentido contrario al de su origen.

En esta misma línea, la transversalidad educativa se hace presente, pues vemos que el discurso literario de estas obras que usan la imagen del *negro* como tropo, generalmente se transforma en un discurso político que fija tanto la visión inferior de esta etnia como su percepción como seres otros, ajenos a la identidad nacional. Esto evidencia la necesidad de abordar dichos discursos desde una transversalidad en la que este diálogo se integre a otras áreas curriculares, lo que facilita acercar a los estudiantes a contenidos de aprendizaje respecto a problemas y preocupaciones actuales. Nos referimos a cuestiones de relevante interés social,

imperante en la formación integral de la persona, tal como lo propone Reyábal & Sanz (1995) y Delors en “Los cuatro pilares de la educación” (1994).

Se insiste en que este proyecto se hace necesariamente transversal. Según Fernández, *et al* (2000):

[...] la transmisión de conocimientos en disciplinas diferenciadas choca abiertamente con la naturaleza actual de la investigación científica y tecnológica. El incremento geométrico de los conocimientos, la progresiva especialización, hacen cada vez más patente la necesidad de desarrollar en el alumno capacidades de información e investigación y no tanto de almacenamiento de datos. La evidente necesidad de colaboración, de intercambios mutuos para resolver problemas significativos o para realizar proyectos de investigación, pone de relieve la convivencia de una programación interdisciplinar de la enseñanza. La finalidad de la transversalidad es integrarse a todas las áreas curriculares (pp. 141-142).

Esta materia optativa puede impartirse en una facultad de lenguas y letras, al pertenecer al ámbito de la literatura, así como otras facultades integradas en las humanidades. Recordemos que dentro del programa del curso se incluyen aportes de la historia, la antropología, ciencias sociales, entre otras. Sin embargo, también la proponemos como materia de formación general en otras facultades no vinculadas directamente a las humanidades como las ingenierías, ciencias naturales, la medicina, etc. Por tanto esta materia busca una formación interdisciplinar y transversal que fomente el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes que se integran a la sociedad, no sólo como profesionistas, sino también como ciudadanos.

1.2 La relevancia de los estudios trasatlánticos en el análisis de la de-construcción racial

Los estudios trasatlánticos configuran un campo de investigación que estudia, desde el punto de vista de los estudios culturales, las lecturas de un mapa reconstruido entre los flujos europeos, americanos y africanos que se desarrollan desde la época de la Conquista. Como afirma Julio Ortega (2010), director del proyecto trasatlántico de Brown University, su lectura da lugar a “un tiempo trans-histórico, entrecruzado de relatos una y otra vez actualizados” (p. 84).

Sin embargo, estos relatos no siempre se construyen a través de un intercambio horizontal. Si acudimos a las crónicas del descubrimiento y la conquista realizadas por europeos, como por ejemplo *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo (1939), se observa un tráfico jerárquico, una imposición en que se fabrica América y a sus

habitantes a medida de los intereses del Imperio en lo que Sara Castro-Klaren (2010) define como un “diálogo falso y acallador” (p. 101). Este mismo discurso imaginario se aplica a los márgenes de Europa, a los continentes como el africano cuya población será barbarizada y demonizada durante los Siglos de Oro en un discurso de exclusión que recoge la literatura barroca peninsular y novohispana. Cabe preguntarse entonces cómo incorporar los estudios afrohispanoamericanos a este diálogo trasatlántico.

En el caso de los africanos llevados a Europa y después traídos a América como mano de obra esclava, el caso resulta grave, puesto que serán discriminados a través de la invisibilidad o, como propone este estudio, de la visión falsificada y estereotipada de un individuo otro en estatus de degradación y se expresa en términos de invisibilización, porque actualmente la mayor parte de la población mexicana, no tiene conciencia de la importante presencia africana en los siglos XVI y XVII, tanto en la Península Ibérica como en la Nueva España. Este vacío también se encuentra en la escasez de textos producidos directamente por la población afrohispanica o afroamericana durante esta época, además de la falta de interés académico en esta área que, afortunadamente, se está transformando en las últimas décadas.

Aludimos a la otredad, porque la imagen del tipo cómico, gracioso, demoníaco y exótico del negro en la literatura que analizamos desde una perspectiva pedagógica, parte de la visión de un individuo profundamente diferente al tipo del español blanco. De hecho, esta discriminación sobre el legado africano ha perdurado incluso en el campo académico, pues cuando Joseba Gabilondo (2001, 2009) describe el “Atlántico hispano” crea una norma que tiende a eliminar a África, como si sólo Europa y América hubieran configurado estas relaciones trasatlánticas. En este sentido, Brad Epps (2010) reivindica una ruptura de la norma trasatlántica hispánica que debe prestar atención a los flujos africanos que nos ocupan en este proyecto.

Recordemos que, de acuerdo a lo que señala Gonzalo Aguirre Guzmán (1981) en su investigación titulada *La población negra de México, estudio etnohistórico*, la primera entrada de esclavos africanos a la Nueva España de manera legal por medio del título denominado

“Asiento”², se realiza en 1522, directamente desde el Viejo Mundo. Con el paso del tiempo, los esclavos negros se rebelan ante la falta de libertad y las condiciones de vida infrahumanas a las que son sometidos en el espacio virreinal novohispano. Aquellos *negros* que escapan del sistema esclavista novohispano, por ejemplo, aquellos que huyen de las minas o de las plantaciones, construyen comunidades cimarronas³ en áreas como Oaxaca y Veracruz, que debido a su posición periférica no han sido debidamente reconocidas. Por tal, el africano es percibido como un individuo peligroso por la sociedad colonial y será también cuestionado como cristiano (cfr. Aguirre: 1981).

1.3 La relevancia de la teoría poscolonial en el análisis de la de-construcción racial

Podríamos pensar que México, una vez independizado, es decir, en un estatus de autonomía con respecto al imperio español hubiera eliminado su visión discriminadora de la población afrodescendiente, visibilizando, tanto su existencia como sus aportes culturales. Sin embargo, como sostiene la teoría poscolonial, aquellos países que han sido colonias o virreinos siguen viéndose a través de la mirada del colonizador. Es decir, aunque sean naciones con territorios independientes y con soberanía siguen vinculados a estructuras de dominación europea, que se transmiten a través de la educación, así como de otras áreas del saber. Por tanto la independencia de México continúa en la literatura sus procesos de invisibilización y discriminación latente desde la época colonial y heredados de la tradición peninsular aunque con transformaciones propias de las experiencias sufridas en el territorio mexicano,

Para Mari José Olaziregui (2009), la teoría poscolonial, no sólo reflexiona en torno a las relaciones entre el imperio y las colonias, sino que plantea que aquellas culturas que han estado en el centro del poder, siguen manteniendo su preponderancia en la ideología, en especial en la literatura, que nos ocupa en esta tesis.

Con este objetivo, Olaziregui (2009) indica que:

² Término del derecho público español que designa cada contrato hecho, con propósitos de utilidad pública y para la administración de un servicio público, entre el gobierno español e individuos particulares. AGUIRRE, G. (1981) La población negra de México, estudio etnohistórico. SRA-CEHAM. México.

³ En América, se llamó cimarrón a los esclavos rebeldes, algunos de ellos fugitivos, que llevaban una vida de libertad en rincones apartados (de las ciudades o en el campo) denominados palenques o quilombos. Posteriormente, en Cuba se adoptó preferiblemente el vocablo jíbaro para referirse a los cimarrones. Parece también que la palabra cimarrón casi nunca fue empleada con los nativos americanos fugitivos de las encomiendas. Tomado de Wikipedia. Recuperado el 28 de marzo de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Negro_cimarr%C3%B3n

[...] la crítica postcolonial ha tratado de abordar el análisis del aspecto representacional de los textos literarios y la lectura de los valores (políticos, literarios, morales) que éstos denotan. La sospecha de que la creación artística conlleva unos modos de percepción y representación que pueden perpetuar el poder que el colonizador ejerce sobre el colonizado ha resultado un revulsivo interesante para el surgimiento de este tipo de aproximación crítica. Es por ello que ha sido la lectura de los códigos morales y culturales que subyacen a las obras literarias la que ha guiado su desarrollo en las últimas décadas (p. 208).

Es claro entonces que las obras escritas por un otro hegemónico, generan estereotipos y descripciones falsificadas de la etnia africana que perduran en los escritores de naciones independientes en el terreno político, como México tras la independencia, pero aún colonizadas en su pensamiento. Es decir, los años de dominio europeo han dejado trazos y visiones del otro en este caso del afrodescendiente que perduran en las naciones americanas recién constituidas.

Young (2010) lo explica así:

El conocimiento colonial funcionaba a través de estereotipos convenientes, más que una comprensión real: se trataba tanto de una proyección occidental sobre el Otro [...] y, así, en un sentido podría decirse que nos contaba más sobre el occidente que producía tal conocimiento que sobre el así llamado nativo que se suponía iba a describir. (p. 289).

Vemos así, que cuando la crítica poscolonial trata de deconstruir la herencia ideológica del colonialismo, México perpetua un diálogo discriminador con el indígena y el descendiente africano, relaciones de poder aceptadas y normalizadas con las que a pesar del tiempo se convive. En ese mismo proceso se ha borrado al afrodescendiente de la historia, ocultando su participación en la consolidación de la Nación, así como su identidad en un proceso de homogenización sistemático y diluyendo su innegable aporte cultural a lo que es hoy México. Tener en cuenta la teoría poscolonial para esta propuesta de intervención resulta pertinente puesto que, por una parte permite desarticular los estereotipos y las representaciones sociales negativas que se generan sobre el *negro*, y por otra visibiliza al verdadero afromexicano para que sea aceptado como parte de la identidad nacional.

Si bien las bases ideológicas de los estudios poscoloniales se generan en la India, Argelia, Martinica o Ghana, no cabe duda que en el Caribe terminan por fortalecerse dichas bases con diferentes intelectuales. Entre ellos destaca Frantz Fanon, nacido en Martinica, absolutamente comprometido con los movimientos revolucionarios de liberación, quien produjo obras que le

valieron el reconocimiento en toda Europa y el África negra, tales como *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y *Los condenados de la tierra* (1961), entre otras. Fanon resulta ser un teórico de la resistencia anticolonial y en sus obras claramente se observa su antipatía hacia los colonizadores que subyugan a la gente de color, pero más animadversión muestra hacia las actitudes permisivas de los propios colonizados que permiten sostener el mundo de desigualdad y humillación al interiorizar los postulados discriminadores del imperio europeo y verse así mismos como inferiores.

Aimé Césaire, poeta y político, también nacido en Martinica, fue otro de los intelectuales afrodescendientes caribeños que influyó en la consolidación de los estudios poscoloniales en las Américas, más cuando acuña el término “Negritud” como reacción a la opresión cultural del sistema colonial francés y el fomento de la cultura africana, desprestigiada por el racismo que se desprendía de la ideología colonialista. El pensamiento y la obra de Césaire continúan vigentes para toda Latinoamérica y en este caso particular para México, puesto que como lo manifiesta Philippe Ollé-Laprunne (2003):

Su pensamiento y sus escritos siguen siendo guías tanto para la reflexión del hombre occidental como para el habitante de un país del sur. Los países llamados desarrollados, colonizadores ayer o dominantes hoy, seguros de sí mismos, a veces hasta la arrogancia, establecen esquemas que los coronan siempre vencedores. Los pueblos dominados, también por amos locales, vacilan entre la tentación de imitarlos y el deseo de no renunciar a su identidad. (parr. 15)

Por su lado, Hommi Bhabha de origen indio, se adhiere a los estudios poscoloniales, utilizando aportaciones del psicoanálisis europeo, de Franz Fanon, de Derrida y Lacan. Con sus obras, Bhabha ha aportado una nutrida cantidad de términos a la teoría poscolonial, siendo las más relevantes *El lugar de la cultura* (1994) y *Nación y narración* (1990).

Por otro lado, ha sido más que relevante la aportación de autores como la académica india Gayatri Chakravorty Spivak (1985), quien se dedicó al estudio histórico y la crítica literaria del imperialismo desde una perspectiva feminista. Spivak, guiándose por los estudios hechos por Foucault, Said, Gramsci y Derrida escribe su famoso ensayo *¿Puede hablar el subalterno?* en el que propone que en realidad, una persona en situación de subalternidad no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado, situación que resulta muy pertinente para el estudio de las narrativas que aquí se proponen, puesto que a este momento se desconocen las obras

literarias de autores que se asuman conscientemente como afromexicanos. Recordemos que en esta propuesta educativa, los autores que analizaremos no se consideran afrodescendientes, motivo por el que representan a este grupo humano de una forma más o menos estereotipada de acuerdo a categorías relacionadas con la etnia, pero también con la interseccionalidad, es decir, el género, la clase social, etc.

Vemos entonces que los estudios poscoloniales permiten develar situaciones de discriminación e invisibilización, evidencias que resultan convenientes para estimular lecturas críticas y reflexivas de los textos literarios por parte de los estudiantes a quienes va dirigida esta propuesta de intervención educativa, así como emotividades que faciliten el desmonte de estereotipos y prejuicios sobre esta etnia.

Sobre el caso que nos ocupa, Laurence E. Prescott (2006) en su estudio *Spanish American Travelers in the United States during the Age of Segregation*, señala que la mayor parte de los mexicanos de clase privilegiada de mediados del siglo XX “vieron a México como una nación mestiza, formada esencialmente por grupos indígenas y españoles” (p. 15). Además, Prescott comenta que a diferencia de autores de países caribeños con gran presencia africana, como Martí y Camacho Roldán, los mexicanos “podían pasar por alto las comunidades africanas relativamente pequeñas, diluidas y aisladas de México, que después de la independencia fueron en gran medida invisibles en el escenario nacional” (p. 12). En consecuencia, para el mexicano, los *negros* constituyen entes ajenos, indeseables e inferiores que no entran en el ideal bi-racial de la nación.

México al haber sido un virreinato, es un país sumido, consciente o inconscientemente, en estructuras de dominación europea que se han mantenido después de su emancipación y se perpetuaron hasta la actualidad. Mientras que el proceso de independencia ve al mexicano como mestizo, se acepta la mezcla racial con el componente indígena y se va degradando sistemáticamente la raíz afro. También es importante mencionar que la educación se guía utilizando como referente la cultura europea así como su forma de ver el mundo, puesto que aunque se incorpore la mezcla racial al ideal nacional existe un blanqueamiento cultural. Se ignora a la colectividad afrodescendiente debido a su desplazamiento periférico en comunidades aisladas o difuminados genéticamente en todo el territorio nacional. A este hecho se une un proceso de invisibilización de siglos que los borró de la historia. Por lo anterior, es plausible

deducir por qué, buen número de la producción literaria mexicana ignora al afrodescendiente y cuando este aparece, su representación sigue dominada por estereotipos discriminadores.

1.4 El imaginario de la raza negra en México: una educación para la invisibilización

El término raza en sus inicios (siglo XVI), se aplicó a clasificaciones biológicas o categorías taxonómicas para hacer agrupaciones de subespecies. En el caso de los humanos, se ha utilizado para diferenciarlos de acuerdo a sus rasgos fenotípicos y así jerarquizar sus diferencias, logrando a través del tiempo normalizar las prácticas sociales de discriminación de determinados grupos de personas. Características fenotípicas como el cabello hirsuto, labios gruesos, piel oscura, nariz achatada, han servido para que el afrodescendiente sea representado de forma caricaturesca, como una deformación del sujeto caucásico. Además, estos rasgos son unidos con una visión cómica, demoníaca y exótica de los afrodescendientes, que se utiliza para justificar su condición de esclavos.

Por su parte, el positivismo busca el avance tecnológico y cultural del hombre, pero con lineamientos racistas, que acentuaron la crisis de la población afro. En esa dimensión, el abogado, político y escritor mexicano José Vasconcelos (1948), en su obra *La raza cósmica*, propone la autoextinción voluntaria del afrodescendiente para darle paso a una raza superior, guiado acaso por cierta ingenuidad y concepciones de tipo estético. Según el discurso de Vasconcelos, el negro tiene que abandonar su monstruosidad para que, en el crisol de la fusión, brinde su resistencia física a la superioridad del espíritu del blanco (cfr. Vasconcelos 1948 p. 24), fenómeno que está representado en la negación del aporte genético del afro en su innegable parentela con la población, desde la época colonial.

Luego, Vasconcelos ignorará al continente africano, como una de las civilizaciones con influencia directa en el proceso colonizador de América así: “En los tableros de los cuatro ángulos del patio anterior hice labrar alegorías de España, de México, Grecia y la India, las cuatro civilizaciones particulares que más tienen que contribuir a la formación de la América Latina” (Vasconcelos, 1958 p.34). Por otro lado, definió la mexicanidad como la unión del indígena y el español, excluyendo la influencia de origen africano. Asimismo, expresa que “la raza de bronce” es el resultado del encuentro entre Europa y América, ignorando por completo al

continente africano en el proceso de mestizaje en América Latina, más específicamente en México.

Sumado a esto, existe una falta de interés hacia el tema que facilita la perpetuación de esta invisibilización, pues no ha habido una voluntad política hasta el momento, para que desde el sistema educativo se incluyan contenidos étnicos relacionados con los afromexicanos en los diferentes currícula. Por su parte, los libros de texto en las Instituciones educativas tanto públicas como privadas no abordan el tema afro en ninguna de sus dimensiones culturales, sociales ni económicas.

El antropólogo y escritor español Juan Comas Camps, se exilió en México por cuenta de la guerra civil española en 1939, durante su permanencia en México, desarrolla una importante obra en la que busca reivindicar al indígena en sus derechos sociales, culturales y económicos. Es claro que el indigenismo no es el tema capital en esta tesis, no obstante, resulta necesario citarlo, debido a que sus paradigmas van paralelos a los intereses de esta propuesta, los cuales nos permitirán estudiar la discriminación desde un discurso antirracista, que a diferencia de Vasconcelos resulta real y pertinente.

En el discurso antirracista de Juan Comas Camps (1976), encontraremos una constante negativa a la clasificación jerárquica de los grupos humanos, más cuando se trata de la estatura, la forma del cráneo, ojos, labios, incluso los tipos de inteligencia, formas taxonómicas que como posturas eurocentristas procuran clasificar a la sociedad. Comas en su obra hizo clara su posición respecto a las concepciones racistas que han sostenido que la capacidad mental sea inmanente, superior o inferior en unos grupos humanos respecto a otros. Se insiste entonces que este asunto se ha normalizado debido a la indiferencia del sistema educativo, así como los estereotipos que brindan los medios de comunicación incluso la literatura y otras artes en la mayoría de los casos.

Comas Camps es claro al afirmar que la discriminación racial existe y se remite a un problema de educación, que algunos sectores empeñados en mantener una explotación económica y dominio político sobre la población segregada perpetúa. También atribuye estas prácticas a la desinformación que hay en la población, por lo que consideramos que una propuesta educativa menguará tal situación, llevando finalmente a la etnia afromexicana a su reconocimiento como aportante eficaz en los procesos culturales, sociales, económicos y culturales por los que ha atravesado el México que hoy conocemos. A partir de esta propuesta se

construirá un postulado en el que se entienda la capacidad que tienen todos los pueblos de crear civilización.

Finalmente encontramos que a diferencia de países caribeños como Cuba, Puerto Rico, Colombia o Venezuela, los cuales han desarrollado áreas de estudio sobre la cultura afrodescendiente y su representación en diferentes narrativas, debido a la influencia de diferentes movimientos políticos de negritudes⁴, en México no hay suficientes estudios sobre obras que incluyan como tema a la comunidad afro, pero se considera que los existentes permiten la implementación de la asignatura que aquí se propone.

1.5 El proceso histórico de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas

Las representaciones de la colectividad africana y afrodescendiente en las narrativas mexicanas, enfocadas en estereotipos y representaciones sociales específicas que han afectado negativamente a esta etnia, son una continuación de la tradición literaria europea que ya en el virreinato de la Nueva España se transforma como fenómeno propio del Barroco novohispano y el Siglo de Oro en el Nuevo Mundo. Es necesario entonces para este estudio, hacer un recorrido histórico y geográfico de las representaciones del sujeto afrodescendiente, para identificar y comprender dicho proceso de transformación en las diferentes narrativas mexicanas, desde momentos previos a la conquista hasta la actualidad. Se busca también establecer cómo la invisibilización de este colectivo, ha sido un dispositivo importante en el proceso sistemático de deseducación para borrar al afrodescendiente de los procesos históricos y sociales de México desde la época colonial, en un afán por parte de las hegemonías por negar una raíz cultural importante en el mestizaje nacional como lo es la africana.

Es importante destacar que el hecho de escoger tipologías de narrativas diferentes, tales como poesía, novela, leyendas, caricaturas, adaptaciones cinematográficas y canciones, responde a la necesidad de develar unos estereotipos específicos sobre la población afrodescendiente. Estos textos, al momento de ser deconstruidos, permite en cada uno de los casos, un dinamismo didáctico al instante de llevar este fenómeno a las aulas, como es el propósito de este trabajo, de

⁴ El término negritud (en francés *Négritude*) corresponde a un movimiento político, ideológico y literario caribeño desarrollado durante la primera mitad del siglo XX; en él que se reunieron escritores e intelectuales con el fin de levantar un proyecto que intentó definir una identidad cultural y social de origen africano-francés para el Caribe, recogiendo la tradición negra y, simultáneamente, apropiándose de los lenguajes estéticos de la vanguardia para manifestarse. El término fue acuñado por el poeta martiniqués Aimé Césaire,

la misma manera, hará evidentes las semejanzas en las representaciones que existen entre cada una de las manifestaciones artísticas escogidas para la realización de este estudio a lo largo de la historia de México, lo cual llevará a alcanzar los objetivos propuestos.

1.5.1 El afro en la literatura: de España al virreinato

Los modelos sobre la imagen del negro en el Renacimiento y el Siglo de Oro se inspiran en diversos antecedentes medievales y deben tomarse como referencia para comprender la representación del sujeto afrodescendiente en los textos de la época virreinal novohispana, incluso posteriormente. Dentro de esta representación excepcional del individuo de origen africano, se encuentra *El conde Lucanor*, escrita por Don Juan Manuel Príncipe de Villena (1330 y 1335). El ejemplo XXXII hace referencia a un negro que se atreve a decirle la realidad al rey sobre la burla de los sastres referente al supuesto atuendo que luce, manifestándole que no tiene puesto ningún traje y que en realidad anda desnudo, verdad que nadie se atrevía a decirle. En el relato se establece que la honestidad del negro se desprende del hecho de no tener nada que perder, no solo por su color de piel, sino también por su condición de esclavo, lo que le hace estar en la parte más baja de la escala social, por lo que no se inhibe de expresar las cosas tal como son.

Sin embargo, en general la imagen del negro en la literatura medieval no es tan positiva, en términos de representar una realidad social, sino que se acerca más a la degradación y la animalización que justifica la esclavización. En 1472, aparece publicada una de las enciclopedias más difundidas en la Europa del medioevo; se trata de *De proprietatibus rerum* (1472) escrita por Bartholomaeus Anglicus. En ella se relaciona la capacidad intelectual y ética de un ser humano con sus características corporales que en el caso del africano resultan claramente inferiores.

En el Renacimiento y el Siglo de Oro aparecen una mayor cantidad de obras (entremeses, comedias, poemas, novela picaresca, entre otras) en las que se incluye al negro dentro de sus temas, aunque en general intensificando una visión racista e inferior. Esto obedece al aumento vertiginoso de esta población que, en calidad de esclavos fueron importados desde África, en tal número que colorearon las calles de las principales ciudades de España, principalmente Sevilla, lo que al tiempo provoca el temor de la población cristiana peninsular por posibles

levantamientos de esclavos. Así, el negro se convirtió en parte de la cotidianidad española, siendo integrados a las narrativas de la época. A este asunto Dong-Hee Chung (2016), manifiesta que:

En esta situación social, algunos escritores empezaron a tratar a los negros como un tipo literario, pero sus imágenes no eran las de la tradición clásica y medieval: en la mayoría de los textos literarios en donde aparecen los negros se destacaban sus costumbres como bárbaras e inferiores ya que la sociedad española de esta época los consideraba como la única etnia que se podía esclavizar. Dado que ocupaban el lugar más bajo de la sociedad, los negros que habían gozado de algunos respetos en el mundo greco-latino pronto se convirtieron en la figura inferior y cómica en la literatura, y su piel negra pasó a ser un signo de su ínfima condición social (p. 72).

El carácter caricaturesco y burlón que resaltan los autores del Renacimiento y el Siglo de Oro en la representación del africano como otredad, se logra de manera formal a través del “habla de los negros” el cual han estudiado con detalle Frago (1986), Salvador Plans (2004) y Baranda (1989) entre otros investigadores. En concreto C. Baranda (1989) considera que la exageración de los rasgos lingüísticos del “guineo” logra un efecto cómico para el público blanco peninsular al afirmar que:

En el caso del habla de negros, los demás personajes entienden perfectamente su jerga, e incluso la remedan para dirigirse a ellos. La comicidad, a excepción de la Farsa Theological y la Comedia Tesorina, reside en el mero trasunto lingüístico, no en las confusiones que pudiera originar el deficiente dominio de la lengua; ésta es la razón por la que hablaba antes de una forma poco elaborada o primitiva de comicidad (p. 316).

Con lo anterior se deduce que la razón por la cual los negros son tomados como figuras cómico-burlescas, ridículas e inferiores, obedece no solo a su peculiaridad física, su condición de esclavos y su color de piel, sino también a la deformación evidente que se presenta en su lenguaje después de aprender a hablar castellano y que funciona para reforzar estereotipos.

Ángel M. Aguirre (1996) estudia los elementos ‘afronegroides’ en dos poemas de la obra de Luis de Góngora y Argote para insertarlos en una línea temporal; por una parte, como una continuación de la tradición peninsular renacentista; por otra parte, como un antecedente en la producción literaria del continente americano. Así, según Aguirre: “En *El nacimiento de Cristo Nuestro Señor (1621)*, Góngora incluye la figura del negro en una conversación entre dos personajes afro, en la que uno de ellos relata dramáticamente los sucesos que ha presenciado en

el portal de Belén con una mezcla de español y portugués. En esta composición, salen a relucir elementos musicales africanos tales como el tambor y el uso de la onomatopeya que después repercutirán en composiciones puertorriqueñas contemporáneas” (p. 298). A su vez, en el poema “*En la Fiesta de Adoración de los Reyes*”, los pastores temen que cuando el niño despierte y vea al rey Baltasar, se espante creyendo que es el “coco”⁵. Aguirre (1996) relaciona esta composición con la imagen del negro en el Tratado primero del *Lazarillo de Tormes* (p. 299) porque vemos que la figura del africano infunde miedo a los zagales que equiparan la cara y el gesto del negro con la fealdad del coco. Aguirre dedica la segunda parte de su ensayo a Sor Juana Inés de la Cruz, a quién relaciona como una continuadora de la tradición aurisecular peninsular en el Nuevo Mundo, pues, como en el caso de Góngora, la monja aprovecha la existencia de elementos fonéticos del habla de negros y los inserta dentro de la comunidad hispánica a la que pertenece, “tanto en el ámbito social como en el religioso” (p. 311), así, ya el estudio se ubica en la Nueva España, devela una continuación respecto a uno de los elementos de representación que se analizará más adelante como es la lengua. Sin embargo, Aguirre (1996) considera que, a diferencia de Góngora, Sor Juana presenta al negro desde “una perspectiva más humana y tolerante, integrándolo a los otros grupos que componen la sociedad de su época, para presentarlos conviviendo junto al blanco, el indio y el mulato, con participación activa en la vida festiva y en la manifestaciones de fe del Virreinato de la Nueva España.” (p. 311), uno de los elementos que discutimos en el siguiente apartado.

1.5.2 El afrodescendiente en la literatura de la Nueva España

Una de las primeras representaciones hechas sobre la colectividad afro en las narrativas de la Nueva España se encuentra en las crónicas escritas por Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, la cual fue publicada de manera póstuma en Madrid en 1632, puesto que Díaz del Castillo escribió estas crónicas durante la campaña conquistadora del siglo XVI. La representación de la colectividad afro en estas crónicas conserva

⁵ El coco, cuco o cucuy es una criatura ficticia ubicada en América Latina y la península Ibérica, caracterizado como asustador de niños, con cuya presencia se amenaza a los niños que no quieren dormir. Tomado de Wikipedia. Recuperado el 17 de marzo de 2019 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Coco_\(folclore\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Coco_(folclore))

la tradición peninsular y muestra a los afrodescendientes como sujetos cómicos, graciosos, perezosos, truhanes, como sucede en el capítulo CXXII del tomo II (cfr. Díaz, B. 1939, p. 59).

Luego, en el capítulo CXXIV, se hace referencia a un esclavo que contagió de viruela a la población indígena, causando gran mortandad:

Y volvamos agora al Narváez e a un negro que traía lleno de viruela, que harto negro fue para la Nueva España, que fue causa que se pegase y hinchiese toda la tierra dellas, de lo cual hobo gran mortandad, que, segund decían los indios, jamás tal enfermedad tuvieron, y como no lo conocían, lavábanse muchas veces, y a esta causa se murieron gran cantidad dellos. Por manera que negra la ventura del Narváez y más prieta la muerte de tanta gente sin ser cristianos. (p.64).

Así, las representaciones del sujeto afro en esta crónica se remitirán a presentarlo como un sujeto peligroso, portador de enfermedades y causante de la muerte masiva de habitantes nativos. El negro será presentado también como mercancía, haciendo énfasis en que la propiedad de caballos y esclavos africanos, eran las posesiones más preciadas con las que podía contar un hombre de aquella época, más, teniendo en cuenta el propósito de la campaña conquistadora, enmarcada en la extracción de fortuna por medio de mano de obra forzada.

En América, específicamente para el caso de la Nueva España, contamos con una de las más grandes representantes de la literatura latinoamericana en toda su historia, quien continuará y transformará la imagen del negro que hemos observado en la literatura del Renacimiento y del Siglo de Oro. Así, Sor Juana Inés de la Cruz, influida notablemente por la tradición peninsular, particularmente por la obra de Góngora, escribió entre 1676 y 1691 aproximadamente 16 villancicos, compuestos para ser cantados en festividades de culto navideñas.

Para ilustrar sobre la presencia del sujeto afro en el periodo colonial, también resulta oportuno referenciar un trabajo periodístico no sólo por su gran valor estético y la suma importancia histórica que guarda para México, sino también por tratarse de un documento revolucionario en cuanto a denuncia se refiere teniendo en cuenta la época en la que fue impreso.

Para el año de 1870, Manuel Payno y Vicente Riva Palacio publican *El libro rojo*, en esta obra se recopilan relatos que narran los eventos más atroces en un periodo de la historia de México comprendido entre 1521 y 1867. Todo este trabajo, más que ser una labor documental, se traduce en una creación de dimensión literaria sin precedentes en textos históricos para México. Entre los relatos incluidos en *El libro rojo*, se encuentra *Los treinta y tres negros*, cuyo autor es

el periodista y escritor Vicente Riva Palacio, nieto del primer presidente mexicano afrodescendiente, el General Vicente Guerrero.

La muerte de los treinta y tres esclavos negros es un hecho verídico en la historia del país y narra una sublevación de esclavos cimarrones en contra de las autoridades de la Nueva España. En este relato se representa la figura heroica y determinada de los afrodescendientes por buscar la libertad. Sobre este texto encontramos el trabajo crítico del investigador Alejandro Palma Castro (2005), en éste, el autor procura reconstruir el suceso a partir de textos históricos cotejándolos con el relato para comprobar la veracidad de los hechos.

El estudio de Castro (2005) no analiza el elemento racial ni la lucha antiesclavista en la que se centra el relato de Riva Palacio, su interés se enfoca en el elemento histórico y el tratamiento estético de la obra, pero ambos enfoques resultan importantes debido a que se convierten en elementos útiles de análisis para referenciar la presencia del afrodescendiente de aquella época en el territorio mexicano, identificar las condiciones en que vivían y cuál era su representación en los textos históricos y literarios de la época. Es importante resaltar que la ausencia de estudios sobre *Los treinta y tres negros* y otras narrativas en cuanto a la lucha esclavista y el componente étnico, es una clara muestra del poco interés que este tema despierta en los intelectuales mexicanos.

Otra narrativa importante para el caso de la Nueva España es la leyenda de *La mulata de Córdoba*, la cual, si bien fue publicada en 1922 por Luis González Obregón, bastante lejos del periodo colonial, el relato pertenece a la época de la Nueva España. Esta leyenda que ha sido llevada a la ópera por José Pablo Moncayo, Javier Villaurrutia y dirigida por Antonia Tornero en 1948, narra la historia de una mulata, cuya hermosura hacía que todos los hombres quedaran prendados de ella a los cuales rechazaba siempre. Esta mujer, según la leyenda, fue procesada por la Santa Inquisición, acusada de brujería por dar cura a los campesinos de la región, incluso en enfermedades terminales, sólo con hierbas del campo, sin tener ningún conocimiento aparente de botánica o medicina. La mulata de Córdoba se le atribuía el poder de predecir tormentas, realizar toda clase de hechizos, y tener el don de la ubicuidad, potestades que había adquirido por ser la amante del diablo. El punto más álgido de la leyenda ocurre cuando la mulata huye de su presidio en un barco que pintó sobre una de las paredes del calabozo que daba al mar. Así, *la Mulata de Córdoba* fue representada bajo los estereotipos de lo exótico representado en su

belleza y lo demoníaco por sus prácticas curanderas, su don de omnipresencia y el escape mágico del sitio de reclusión donde esperaba se ejecutara la pena de muerte que le había sido impuesta.

1.5.3 La figura del afrodescendiente mexicano en las narrativas contemporáneas

En 1928 aparece publicada la novela *Panchito Chapopote* por el escritor Javier Icaxa, obra enmarcada en el movimiento estridentista, este movimiento de vanguardia se desarrolló en México en la década de los años 20's del siglo XX. Los diferentes estudios que se ofrecen de esta obra se remiten justamente a su adherencia a este movimiento y al tema del petróleo en México. Un oportuno estudio que explora la negritud en *Panchito Chapopote*, lo realiza Roberto Irizarry en el 2012, en este estudio, el autor explica las circunstancias por las cuales la obra de Icaxa no ha sido estudiada desde la perspectiva afrodescendiente, afirmando que “Una razón por la cual posiblemente no se ha explorado la negritud de Panchito Chapopote es que, en realidad, es una excepción dentro de la obra de Icaxa. Este autor se conoce más por su poesía, su teatro y su narrativa vanguardista dentro del contexto del grupo estridentista” (p. 34), luego expone que: “Otra explicación es que simplemente no es común explorar la afromexicanidad ni dentro ni fuera del campo literario, ya que esto supone entrar en debate con la ya ortodoxa definición de lo mexicano a base del mestizaje euro-indígena establecida por José Vasconcelos (1928) en *La raza cósmica* [...]” (p. 34).

En *Panchito Chapopote*, el elemento de lo exótico está presente desde el inicio de la obra, donde Porfiriata, un personaje secundario escenifica una parranda, que el narrador describe diciendo: “Porfiriata baila grotesco, la cara inexpresiva, los ojos en blanco. Hace contorsiones. Mueve el pecho cachondo. Todos corean la rumba. Mujeres de ojos enormes se acercan. Su respirar es un danzón” (p. 11). Este suceso también pone en relieve el elemento performativo, enfocado en el ambiente fiestero, muestra al afromexicano de la costa de Veracruz alegre y con aptitudes para el baile. Por su parte, Panchito es presentado como un hombre iletrado, inocente e ignorante.

Sabemos de la ingente producción literaria que existe sobre el periodo de la revolución en México, tal como se sabe del importante número de estudios sobre estos productos, incluso desde la dimensión étnica, pero sólo remitida al elemento criollo desde el indígena, apartando de este importante periodo al afrodescendiente, que participó de manera activa en la revolución

mexicana, conformando la primera línea en las formaciones de guerra de la revolución, tal como lo explica Aguirre (1981).

En el caso de la novela *La Negra Angustias*, de Francisco Rojas González (1944), insertada en la literatura de la revolución, son pocos los estudios que se han realizado sobre esta obra con relación a la representación del afromexicano, entre los que sobresalen el de Joseph Somers (1966), destacando que la novela de Rojas González, aunque pertenece a la literatura de la revolución, solo la toma como telón de fondo para develar dos hechos importantes de discriminación como son el racial y el de género. Por otra parte, tenemos el estudio de Margarita López López (2008) donde resalta que los rasgos etnológicos son aportaciones significativas a la narrativa de la revolución mexicana, haciendo referencia a una revolución trunca, pues declara que esta novela incorpora y reconoce la herencia africana en la ideología de mestizaje nacional, cosa que no ocurrió en los diferentes registros culturales ni la historia de México relacionada con este periodo político.

La novela *La negra Angustias*, fue adaptada al cine en 1949 por la directora Matilde Landeta con las propias variaciones que ocurren al hacer una adaptación cinematográfica de un objeto literario, pero además cuenta con un giro sorpresivo al final, pues en la película, Angustias no termina su vida como una ama de casa abnegada sino que aparece beligerante, empuñando la bandera invitando a su tropa al combate con un contundente “¡viva México!”, lo cual le da un matiz particular para hacer una lectura comparada de la narrativa cinematográfica con la novela, hecho que resulta muy conveniente para el diseño de unas didácticas significativas para la enseñanza de estas narrativas. A estos aspectos se ha referido también Margarita López López (2008) en sus estudios sobre el fenómeno de género que atraviesa la película.

Estudios importantes como los de B. Cristine Arce (2012) y Laura Kanost (2010), brindan una perspectiva tanto étnica como de género y relacionan en esos aspectos a la novela y la posterior adaptación cinematográfica, así mismo, la entrevista que le concedió Matilde Landeta a Isabel Arredondo (2002), develan importantes asuntos respecto al desconocimiento de la etnia afromexicana, los cuales se tratarán en el capítulo II donde se analiza la novela.

Así mismo, se cuenta para este propósito con la película *Angelitos negros*, escrita y dirigida por Joselito Rodríguez (1946) y protagonizada por el afamado cantante Pedro Infante. Esta producción centra su tema en un drama amoroso, donde Ana Luisa de la Riva Salazar,

mujer profundamente racista y con conflictos de clase da a luz una niña mulata. El desenlace de esta trama ocurre cuando la mujer se entera que ella misma es el resultado de una aventura entre su padre y la nana Mercé, una mujer negra que la ha asistido toda su vida y ha soportado en silencio los desprecios de su hija para poder permanecer a su lado. Esta producción cinematográfica será considerada como material didáctico en el diseño del programa de curso, debido a las dimensiones raciales y de clase en las que se desarrolla.

Así como ocurre con la literatura, las narrativas gráficas en la historieta *Memín Pinguín*, producidas por Yolanda Vargas Dulché y Sixto Valencia (1962), permiten ser analizados desde los enfoques de los estudios culturales, debido a que facilitan una aproximación a las representaciones del sujeto afro en cuanto a su cultura, lengua y *performance*. Por medio del estudio de esta narrativa, se evidencia la normalización a través de la historia del estereotipo del sujeto afrodescendiente y sus concomitantes representaciones sociales, lo que la convierte en un objeto didáctico de suma importancia para esta propuesta educativa.

Para interpretar la representación del sujeto afro en la historieta *Memín Pinguín*, es necesario hacer uso de teorías de la semiótica de la imagen, dada la cantidad de marcas gráficas con las que están recreados los personajes. Así, trabajos como los de Juan A. Magariños de Morentín (1999), Peláez (2002) y Carlos Reig (2014), resultan de gran ayuda para analizar estas imágenes gráficas. Por su parte, las teorías de Durkheim (1999), respecto a la función de la educación para la desarticulación de estereotipos y representaciones sociales o los aportes de Hommi Bhabha (1994), en cuanto a las relaciones de poder, el discurso hegemónico y la otredad, permiten explicar esta narrativa en torno al tema étnico.

Asimismo, manifestaciones expresadas por diferentes intelectuales en torno al impase diplomático entre Estados Unidos y México a partir del tiraje de las estampillas conmemorativas de la historieta, en el que salieron a relucir diferentes posiciones frente al racismo, permiten revisar el estado de posturas críticas respecto a la concepción de mestizaje y la normalización tanto de estereotipos como de representaciones sociales respecto a la etnia fromexicana a este lado de la frontera.

Por su parte, *La muerte de Artemio Cruz*, escrita por Carlos Fuentes, publicada en 1962, cuenta con diversos estudios, pero para el tema que aquí nos ocupa, se destaca el escrito por Alberto Rivas (2009), en éste observamos su interés por desentrañar la cuestión de la identidad

afromexicana anclada en su protagonista, la cual, como el mismo Rivas declara: “Sigue siendo uno de sus aspectos menos explorados”. En su estudio Rivas reflexiona sobre la presentación de un México mestizo que aparta a la población negra e ignora su participación en los diferentes procesos de la consolidación de la identidad y Nación mexicana.

Otro estudio de gran calado es el realizado por Brian J. Gunderson (2014), en él, el crítico hace un rastreo de la llegada de los esclavos africanos al territorio mexicano, demostrando cómo en México se han blanqueado a través de la historia a los próceres afrodescendientes, generando una “cultura de negación” explicando que “Esta operación sirve para acomodar la demografía mexicana en la cosmovisión eurocéntrica, de lo cultural, que ha sido propagada desde tiempos de la Nueva España” (p.75). Así llega al caso de Artemio Cruz, en el que devela las diferentes dimensiones en las que se alcanza a lograr diferentes interpretaciones de la representación de este personaje en la novela de Carlos Fuentes.

Sobre la novela *Dos crímenes* (1979) de Jorge Ibarguengoitia, obra por demás poco estudiada y menos en su dimensión étnica, Brian J. Gunderson (2014) realiza un análisis crítico en el que destaca la manera como el autor subvierte la estética de la novela negra en esta obra, al mismo tiempo que tergiversa la representación estereotipada del colectivo afro en la literatura latinoamericana haciendo que el personaje que no tiene formación como detective sea el que revele la verdad y proclame inocente al personaje que por su apariencia afro se presentaba de manera automática como culpable. Ibarguengoitia hace uso del estereotipo y la representación social para lograr el efecto deseado en la novela.

En el 2009, Estela Roselló Soberón, publica la novela *El secreto de la nana Jacinta*, una obra enmarcada en la época de la Nueva España, específicamente en el siglo XVII, nutrida con tintes históricos complementados con ficción, en la que se narra la historia de una esclava africana, que para apaciguar la tristeza del niño al que cuidaba, le cuenta historias de batallas, piratas, fantasmas y brujas, siendo hasta el momento la obra literaria de publicación más reciente que tome como tropos la imagen del afro.

Ya en el campo musical, el cantante y compositor de música infantil Francisco Gabilondo Soler, oriundo de Orizaba, Veracruz, conocido en el mundo artístico como ‘Cri-cri el grillito cantor’, realiza una composición, lanzada en 1963, llamada *Negrito Sandía*. El personaje de esta canción es un niño negro de la época colonial mexicana, con unos estereotipos bien definidos en

cuanto a su apariencia y su performatividad. Este niño es presentado como un niño grosero, mal hablado, pícaro, falto de inteligencia por la forma de expresarse al cual hay que corregir a golpes. En cuanto a lo físico es exotizado, apareciendo como un niño al que su belleza se asemeja a la de un ser celestial, específicamente a un querubín y finalmente es referenciado como un personaje ingrato que no atiende ni agradece los consejos que se le dan. Las piezas musicales de Francisco Gabilondo Soler han influenciado a generaciones de mexicanos ya que rotaban en su programa radial de la estación XEW que permaneció al aire durante 27 años, narrando historias de animales y otros personajes, contando con una importante audiencia infantil.

Para el caso de la televisión, se incluye en este trabajo la producción audiovisual *¿Qué nos pasa?* (1986 - 1998) En la que se encuentra una sección denominada *Negrito Tomás*, en esta, se encarna a un niño afrodescendiente con estereotipos enmarcados en lo grotesco, guardando importante correspondencia con el protagonista de la historieta *Memín Pinguín* incluso en su atuendo. Por medio de abundante maquillaje, el actor cómico Héctor Suárez, enfatiza de manera extravagante los rasgos de este personaje agrandando sus pómulos, haciendo ver extremadamente anchos sus labios y nariz, pigmentando su piel para acentuar su color oscuro, elementos propios de un prototipo cómico y burlesco. A su vez, el personaje ha sido complementado en su aspecto físico con un caminar que no corresponde al de un ser humano sino más bien al de un orangután. En cuanto a su habla, el actor exagera su expresión, la cual corresponde más a un cubano que a un afromexicano, alternando la /r/ por la /l/ y omitiendo la /s/ con frecuencia, entre otros aspectos lingüísticos. En su discurso aparentemente inocente, Tomás está constantemente lanzando a su tía, adivinanzas con doble sentido erótico (tema central de la parodia), la cual enfurece, dándole golpes al niño y recriminándolo por su picardía.

Por su parte, el estereotipo de la tía de Tomás también es muy marcado a sus facciones, además son resaltados sus glúteos, agregándole un elemento exótico al personaje. Su habla al igual que la de su sobrino no corresponde al de un sujeto afromexicano, guardando las mismas características antes mencionadas.

Esta familia vive en un entorno de miseria, la escenografía está enmarcada en una vivienda con características de choza con paredes de varillas vegetales, su mobiliario es muy rústico y carece de cualquier comodidad, lo que enfatiza en el estereotipo y representación social de pobreza.

En el campo audiovisual, en el año 2018, Jorge Pérez Lozano lanza el documental *La negrada*, rodado en la playa de Corraleros, una zona de la Pinotepa Nacional en Oaxaca. Uno de los aspectos más relevante de esta producción, está relacionada con los actores y actrices, quienes no tienen formación actoral y son oriundos de la región oaxaqueña. De acuerdo a lo señalado por Pérez Solano, una de las razones para seleccionar un elenco sin formación, responde a que en México no hay actores negros. Este documental ha resultado controvertido, pues su argumento se centra en una relación poliamorosa, mostrando en la cotidianidad de los afrodescendientes de la zona, unas personas con poca motivación hacia el trabajo. Estos aspectos resultan interesantes para deconstruir y discutir en una clase y se implementarán como objetos didácticos en la propuesta de intervención educativa.

CAPÍTULO II: La representación del sujeto afro en las narrativas del México virreinal y contemporáneo: tres ejemplos prácticos

En el presente capítulo se estudian cuatro narrativas diferentes: poesía, novela, adaptación cinematográfica e historieta, pertenecientes a tres momentos diferentes de la historia cultural de México, dicha selección no es aleatoria y responde a la necesidad de verificar la perpetuación tanto de estereotipos, como de representaciones que se vienen ofreciendo del sujeto afro en diferentes tipologías narrativas, las cuales han aparecido a través de los diferentes periodos por los que ha transcurrido la historia mexicana, sin embargo, la intención en cada uno de los casos mencionados no es la misma y varía de acuerdo al autor, como se detallará en las narrativas estudiadas.

Para llevar a cabo la verificación de las representaciones en cada uno de los momentos en que se generan las diferentes narrativas, se ha profundizado en a) el fenotipo o presentación física de los personajes y la forma como dicha presentación se relaciona con el entorno, b) el habla que devela elementos lingüísticos en las situaciones comunicativas de cada personaje y c) el elemento performativo que va ligado al habla, pero también con un conjunto sostenido de actos relacionados con la estilización del cuerpo, reproducidos a través de actos corporales. Tres aspectos que resultan imperantes al momento de estudiar un estereotipo o una representación y develan la valoración que los autores dan a esta colectividad al incluirlos en sus semiosis. Estos

tres elementos también nos permiten rastrear la continuidad y transformación de dichos estereotipos y representaciones, así como el impacto que han generado en diferentes generaciones de mexicanos.

Finalmente y teniendo en cuenta el enfoque tanto pedagógico como didáctico del presente estudio, será la diversidad en las narrativas un apoyo importante al momento de diseñar estrategias didácticas que faciliten a los estudiantes su deconstrucción y posterior reconocimiento de la etnia afro como artífice importante en el proceso del mestizaje nacional, así como la visibilización del aporte social, económico y cultural de esta colectividad en el establecimiento de la República mexicana.

2.1 La construcción del sujeto afrocolonial en los *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz desde los estudios trasatlánticos

Sor Juana Inés de la Cruz celebra en sus villancicos la riqueza étnica del México virreinal dentro de la cual incluye la representación de personajes de etnia afrodescendiente. La poetisa novohispana, influida notablemente por Góngora, escribió entre 1676 y 1691, 16 villancicos en que la imagen del negro continúa y modifica la tradición peninsular en un auténtico diálogo trasatlántico. Sin embargo, si bien en los textos peninsulares se tiende a incluir al tipo del negro en términos de marcada inferioridad —por medio de la caracterización cómica del gracioso y/o la demonización del africano— en el caso de estos villancicos americanos nos encontramos con una aparente elevación de los miembros de este grupo racial. Sor Juana difiere de muchos de sus contemporáneos peninsulares puesto que presenta a los afro-novohispanos como buenos cristianos que sufren una discriminación injusta.

Así, este estudio explora la construcción del sujeto afrocolonial en los villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz dentro del marco de las geopolíticas trasatlánticas. Se propone que la décima musa integra al negro como un individuo de valor en la sociedad criolla novohispana con una intención política: proponer una imagen negativa del español e incluso promover cierta separación con respecto a España para reivindicar un transatlantismo criollo. También se apunta que la aparente elevación del negro que expone la autora no está aún alejada de un cierto exotismo ya que es representado como un individuo de naturaleza inocente, humilde y casi infantil y no porque individuos de esta naturaleza sean indeseables, sino que estas imágenes

facilitan mostrar una relación dicotómica entre explotador/explotado, además, es así como garantiza la continuación de una tradición literaria europea. Es decir, al realizar un acercamiento a la representación del sujeto afrocolonial, se hallan aún estereotipos de inferioridad que conciben al negro como un ser intrínsecamente inferior; tanto del criollo novohispano como del peninsular. Para enfocar el estudio en estos aspectos utilizaremos los aportes teóricos de Sara Castro-Klaren (2010) sobre las geopolíticas trasatlánticas en contextos coloniales y los acercamientos críticos de Mabel Moraña (2005) y Mario A. Ortiz (2005) sobre la construcción imaginaria del sujeto afrocolonial.

2.1.1 Estudios críticos sobre la construcción del sujeto afrocolonial en los *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz

Sor Juana Inés de la Cruz, como ya se ha comentado, es un referente de amplia magnitud para la literatura universal, es por esto que podemos contabilizar una nutrida serie de documentos críticos sobre los *Villancicos negros* de la monja, a pesar de ser considerados obra de segundo nivel en la bibliografía de la autora, caso que no ocurre con otras obras o con otros autores, más si se trata de referenciar asuntos étnicos relacionados con los afromexicanos.

En ese sentido explica Pamela H. Long (2008): “Los juegos de villancico constan de nueve piezas individuales de música tradicional sencilla, con letras escritas para celebrar a un santo o a la Virgen María.” (p. 570). De acuerdo al tema que nos compete, varios de estos villancicos representaban a la figura del negro y/o la negra en las ensaladas junto con personajes cristianos de otros grupos sociales para alabar a la divinidad.

Baltasar Fra Molinero (1988), uno de los mayores expertos en la representación del negro en el barroco trasatlántico, considera que en los villancicos que nos ocupan, Sor Juana incluye aspectos de justicia social pues los negros reivindican su derecho a la igualdad. En general se relacionaba a este grupo con las rebeliones de las minas y el cimarronaje; elementos de resistencia que junto con la visión demoniaca e inferior de esta colectividad, hacía sospechar de su cristianización y por lo tanto de su verdadera integración en la sociedad colonial. En este sentido, Sor Juana difiere de muchos de sus contemporáneos peninsulares pues presenta a los negros como buenos cristianos que sufren una discriminación y trato injusto, pero, además, como

ya se ha hecho referencia, su objetivo no es el de emanciparlos sino más bien demonizar al sujeto peninsular.

Mabel Moraña (1998) señala que en la construcción del negro de Sor Juana Inés de la Cruz esta figura funciona como un tropo utilizado para reivindicar un transatlantismo criollo. En particular en su capítulo *Poder, raza y lengua: la construcción étnica del otro en los Villancicos de Sor Juana*, considera que en estas composiciones, Sor Juana explora los márgenes y la alteridad en el interior de la «nación criolla»: el negro y el indio como márgenes del criollo, la oralidad como margen de la escritura, etc., asunto que no se considera tan claro cuando se refiere a la alteridad, pues en los Villancicos, la imagen del afro por cualquier dimensión será ofrecida en grados de inferioridad y estereotipada bajo el prototipo del esclavo buen cristiano y sumiso.

Por su parte Mario A. Ortiz explora lugares comunes como “la imagen del negro como alma blanca” que utiliza Sor Juana Inés de la Cruz al transformar al negro de la calle en otro cuando accede al recinto sagrado. Ortiz (2017), también explora la figura de Sor Juana como compositora y teórica musical, sin duda una perspectiva relevante a considerar en el análisis de los villancicos.

Por todo lo anterior, no queda duda que *Los villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz, junto con la producción crítica más relevante que existe de éstos y las conclusiones que han emanado después del análisis de ambos, se ajustan en pertinencia y coherencia a los objetivos que nos planteamos en esta propuesta de intervención, tanto en lo pedagógico como en lo literario, didáctico, cultural y social.

En otra línea de análisis, se reitera que, *Los villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz, reclaman una lectura trasatlántica, no sólo porque en ellos se relaciona la figura del descendiente africano traído a América como fuerza de trabajo esclava, sino también, porque la religiosa logra hacer una escisión con la política y la literatura peninsular, justo por efectos del discurso hegemónico con el que se minimizaba a los novohispanos, particularmente a los *afronegroides* que eran representados como seres demoníacos, exóticos, cómicos y graciosos, como se evidencia en el romance de Francisco de Quevedo *Boda de negros*, de 1670, presentación a la que en buena medida se opone la autora.

2.1.2 El “habla de negro” en los *Villancicos Negros*

Sor Juana Inés de la Cruz, recrea el ‘habla de negro’ siguiendo una tradición peninsular, debido a la influencia recibida por autores peninsulares, especialmente de Góngora y Quevedo, pero también recrea esta forma del lenguaje del afro, desde la incipiente tradición que ya iniciaba en el continente americano de aquella época.

En los *Villancicos Negros*, el ‘habla de negro’, se manifestará en rigurosas onomatopeyas entre otros recursos literarios y lingüísticos que le dan ritmo y color a sus versos, diferente a lo que ocurría con otros autores peninsulares y sus obras de trasfondo tanto satírico como racista, que utilizaban este recurso para hacer ver al negro como ignorante, inocente e infantil. Este recurso lingüístico le resulta útil a Sor Juana en su momento para transformar la tradición estética y social de Europa que en territorio novohispano continuaría. Veamos un ejemplo de estas onomatopeyas en el *Villancico IX*:

1. *¡Ha, ha, ha*
Buenu va¡
¡Cambulé, gulungué,
He, he, he!
2. *¡Nu va buenu!*
1. *Buenu va,*
E si no, la Siñola peldonalá!

Fenómenos lingüísticos como plurales desnudos, reducción de los grupos consonánticos al inicio de la sílaba, entre otros, de acuerdo a los estudios de John M. Lipski (2011) los podemos encontrar actualmente en la costa del Pacífico que comparten Colombia y Ecuador. Por ser esta zona selvática e inhóspita, han estado aislados, lo cual les ha permitido conservar su forma particular de pronunciar el español y que hoy está integrada como parte de su identidad. En contraste, es relevante la hipótesis que la geografía de México, que no cuenta con regiones tan inhóspitas como la selva del Pacífico compartida por Colombia y Ecuador, que facilitara el cimarronaje de los colectivos afrodescendientes, permitiera una conservación de lo que se ha denominado ‘habla de negro’.

En sus aspiraciones de subvertir el mundo dentro de su narrativa, y asumir una de las tendencias del Barroco novohispano, consistente en amalgamar elementos de los dos lados del Atlántico, nuestra autora realizará una proeza para su tiempo, y es hacer que la Virgen María

aparezca como negra con la intención de complacer un anhelo de la población afro de verse representada en el santoral cristiano católico. Con este recurso logra también que los negros aparezcan como mejores cristianos, satanizando así la hegemonía tirana europea, lo anterior, dándole voz a una esclava. En el Villancico IX aparece así:

*Flacica, turu la Negla
Hoy de guto bailalá,
Polque una Neglita beya
E Cielo va gobelná.
Ha, ha, ha.*

Esta tensión generada aquí por Sor Juana no resulta de un discurso inocente o emancipador del africano, sino más bien, lo que busca es subvertir de tal manera la representación del sujeto peninsular y sus símbolos, que termina por inferiorizarlo, aunque fuera de esperarse que estos hechos pudieran tener repercusiones telúricas en el entorno hegemónico racista y patriarcal del momento en que ella se encontraba, no se duda que tuviera argumentos suficientes para justificarse y salir airosa de cualquier hipotética situación, pues es considerable que el hecho de que se represente a la Virgen en los Villancicos con el rasgo más evidente del afro que es el tono de su piel, no resultaría una herejía, puesto que existen imágenes con este arquetipo en templos de Francia y España, además de encontrarse referencia de una mujer morena en la Biblia, específicamente en *El Cantar de los cantares* de Salomón en su capítulo I.

De otra manera, aunque los villancicos no alcanzan a ser obras pertenecientes al género dramático, cabe decir que en ellos ocurren actos comunicativos que se traducen en una performatividad que lleva a reforzar el carácter y la dignidad del descendiente africano, pues resalta la vivacidad, la alegría y el talante de este grupo humano, que a pesar de padecer las vicisitudes propias de su condición de esclavos, bailan, alaban y ensalzan con sus voces e instrumentos a un Dios impuesto, un ejemplo de esto lo encontramos en el Villancico IX – Ensaladilla:

1. *¡ola, hau, Antonilla! 2- ¡Qué manda?*

1. *Ya lo sabe, que tené una
fiesa ¡Qué hace?*

2. *¡Ya se ve!*

1. *Pues priviní la tambó,
Porque en fiesa la Sunció
no se está queda la pie.
(todos:) - ¡He, he, he, he!*

1. *Menea la calabacillo,
para qui las monacillo
Aora nus venga a escuchá.
(Todos:) - ¡Ha, ha, ha, ha!*

1. *Éste sí quiso mijó,
Cantando y bailando
La re-mi-fa só
(Todos:) - ¡Ho, ho, ho, ho!*

De esta manera, el sujeto afro se empieza a integrar desde la obra de Sor Juana Inés de la Cruz a la identidad de la Nueva España, con unas características étnicas particulares en su forma de festejo, celebración y conmemoración, tales como las que también se apreciaban en los indígenas y los europeos las cuales se integraron para colorear el Barroco del Nuevo Mundo al tiempo que se empezaba a forjar el mestizaje mexicano real.

Con este recurso en su obra ella buscó la escisión política y estética de España, dándole voz y restaurando su dignidad a los esclavos que estaban en la ubicación más baja de las castas sociales; con esto, Sor Juana se haría con un elemento de alto peso para controvertir las esferas hegemónicas y rechazar el poder de España sobre el Virreinato, de esta manera también lo utiliza para rehabilitar un trasatlantismo criollo, no solo incorporando al afro a la identidad novohispana sino que lo hacía con un tratamiento más benevolente, a diferencia de los españoles que los esclavizan. Tal como fue todo en su vida, ella no reparó en usar los recursos que necesitara para alcanzar sus objetivos. Así entonces, vemos aquí elementos no sólo estéticos sino también sociales, religiosos y políticos que matizan estos cantares. Revisemos en el Villancico IX la prédica de emancipación que hace una esclava a la Virgen Negra, en la que le clama ser llevada a su lado para obtener una libertad que en este mundo le han arrebatado y así ser instalada en una dimensión de claridad. Se insiste entonces en que su yugo terminará sólo cuando parta de la oscuridad de este mundo a la claridad del paraíso celestial. Este villancico sugiere también que al santoral cristiano no sólo pertenecen seres blancos sino también negros y en una de sus

interpretaciones es plausible entender que con dicha observación se alude a la alteridad por parte de Sor Juana, a pesar que la monja contaba con los servicios de una esclava en San Jerónimo⁶:

2. *Ay señoła, lible Negla
Que estrela pisandi está,
Dame una de la que pisa,
Pue que a mi me selvilá.
Ha, ha, ha,*

1. *Di la luza qui displesia
tu pie, la unu dalá
polo que sin Ti quedamus
e continua eculidá.
Ha, ha, ha,*

2. *E me enzialá la alegría,
Pue que mucho tendlá ayá,
Pala que con ese ayula
Ganemo su libelta.
Ha, ha, ha.*

Finalmente debe resaltarse que Sor Juana limita la redención y libertad del pueblo negro a la salvación que después de la muerte, ofrece la doctrina católica a los seres de buen corazón, mansos y devotos, una práctica hegemónica de manipulación y sumisión. Esto hace entender que todo ese padecimiento al que fueron sometidos los esclavos desde que fueron cazados en África a donde ya no volverán, es un sacrificio que les allana su llegada al cielo.

Sor Juana integra a esta tradición un componente de lo real, fundamentado desde la experiencia más auténtica del territorio americano donde la población negra resultaba abundante y se insertaba en el sistema étnico novohispano. Recordemos también, que Sor Juana había tenido un contacto directo con la población negra ya que su familia ostentaba entre sus bienes esclavos de origen africano y, a ella en el momento de enclaustrarse en la Orden de San Jerónimo, le fue asignada una esclava que llevaría su mismo nombre tal como era la costumbre.

Pero no será lo anterior lo que lleve a la religiosa a enaltecer esta figura. Se propone en este estudio que por un lado, la autora buscará con este propósito innovar en la tradición del

⁶ Hay señora libre y negra//que estrellas pisando estás,/dame una de las que pisas/pues a mí me servirá.//1.- Y envíame la alegría,/que mucha tendrás allá,/para que con esa ayuda/ganemos la libertad.)

Siglo de Oro español, al presentar un negro no salvaje o demoniaco sino inocente y buen cristiano, y que por otro lado, propone un elemento de pertenencia novohispano, que resulta fruto del auténtico contacto provocado por la inserción de esta etnia en el virreinato. Además la autora juega con los intereses geopolíticos de los criollos novohispanos al encumbrar la riqueza étnica del Nuevo Mundo y presentar a los españoles como esclavistas y malos cristianos. De este modo, la autora subvierte la tradición estética española en esta dimensión, mostrando suficiente autoridad para hacerlo al oponerse a escritores de la talla de Rodrigo Reinosa, Lope de Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, entre otros, a los cuales, alcanza a superar.

En ese sentido, el villancico 241 Porto-Rico, el hombre negro canta a la Virgen al tiempo que critica a los hombres blancos y a la orden de los Mercedarios.

Porto-Rico – Estribillo.

*¡Tumba, tumba, la-lá-la; tumba, la-lé-le;
que donde ya Pilico, escraba no quede!*

Coplas

*Hoy dici que en las Melcede
estos Parre Mercenaria
hace una fiesa a su paire,
¿qué fiesa?, ¿como su cala!
Eya dici que redimi,
cosa parece encatala,
poro que yo la oblaje vivo,
y las Parre no mi saca.*

[...]

*Sola saca la pafirole,
pues, Dioso, ¡mila la trampa,
que aunque neglo, gente somo,
aunque nos dici cabaya!
Mas, ¿qué digo, Dioso mío?*

Hay que recordar que la orden de los Mercedarios apelaba por la emancipación de los esclavos, con el agravante que sólo lo hacían para esclavos blancos. Se pone a consideración entonces, el hecho que la religiosa le dé voz al esclavo negro y por medio de esta voz hacer visible un racismo solapado en prácticas humanitarias hipócritas. En este poema, encontramos una denuncia sobre la doble moral de una orden cristiana que celebra a Dios mientras que

aborrece a sus congéneres que sufren la esclavitud, aquí es clara la postura de Sor Juana Inés, en cuanto a demonizar la hegemonía europea.

Tenemos entonces que para el siglo XVI y XVII, ya era reiterada la inclusión de la imagen o representación del africano en la producción literaria de Siglo de Oro español, esta tendencia obedecía a la gran afluencia de los esclavos en la península y fue utilizada en el teatro para darle un matiz humorístico a las obras, teniendo en cuenta que el lenguaje del afrodescendiente era imitado por actores que se maquillaban para darle realce a la representación, que cierto sea dicho, se centraban en situaciones de torpeza, justamente por las dificultades que tenía esta población para entender y expresarse en español, todo lo anterior enmarcado en una acumulación de rasgos y teatralidad grotescas implementadas por los autores para causar el efecto deseado en el espectador y lector.

Este no era el caso de Sor Juana, puesto que ella representaba al afro en su obra como un ser bueno, para nada demoníaco, buen cristiano, excepto por su lengua, fenómeno que le permite afianzarse en la tradición peninsular, por tanto Sor Juana parece inspirarse en representaciones más positivas, como las que aparecen en textos medievales. Aquí el esclavo alaba a la Virgen María y a pesar de su pronunciación deficiente del español en sentido gramatical, como ocurre al hablante de una segunda lengua, muestra elevado uso de inteligencia al poner en su autoría cantos de alabanza con rigurosa métrica y rima como es el caso de su *Villancico IX – Ensaladilla*, cabe anotar en este punto que el principal objetivo de la autora, era destacarse como poeta, pero el hecho de que en sus composiciones caracterice a los personajes con las cualidades antes mencionadas, es un factor que se considera relevante para este trabajo.

En *el Villancico VI – Juguete*, les adjudica a los afro aptitudes musicales tanto para tocar instrumentos como para cantar:

- *Tenemos guitarra?*
 - *Guitarra tenemo*
 - *¿Sabemo tocaya?*
 - *Tocaya sabemos*
 - *Cantémole al Redentole*
La bienvenida y yegara.
 - *Sando ronca y refiara,*
Cantemo mal, siñole.

Luego, en el mismo Villancico hace referencia al temor que tienen estos pastores africanos a los amos blancos, por los ya sabidos abusos que éstos ejercían sobre ellos, aquí, la mujer por su mal estado de salud que la hace toser, no quiere cometer alguna imprudencia por su ruido crispante, asunto que pone en evidencia el maltrato del que fueron víctimas. En este aparte, con la voz del esclavo, aparece representado en su dimensión represiva la imagen hegemónica del sujeto peninsular que oprime, que le hace sentir al Otro su inferioridad:

- *De los blanco nos guardemo,
que tosemo a lo billaco.*

Los abusos y castigos de los que fueron objeto los afrodescendientes, se muestran en el temor que le tienen al capataz, en el *Villancico VIII –Ensaladilla*, en el que también se mostrarán las condiciones inhumanas en las que eran obligados a trabajar, sometidos a golpes de garrote:

1. *Las Mulatas se venían
A hacer su papel de estraça
Y de miedo del perrero
Se les malogró la danza.*

2. *Del color de la pas
Traen el tocado
Con el rostro alazán
Algo tostado.*

Estas imágenes en las que se muestra la figura del sujeto peninsular, superior y represivo, no busca de ninguna manera reivindicar al sujeto afro, más cuando tenemos claros los intereses de la décima musa de controvertir, subvertir y hacer manifiesto con su intelecto la capacidad de transformación que ella como nativa del Nuevo Mundo podía lograr, no es difícil entender que el objetivo primordial era satanizar al blanco peninsular que venía a ostentar una hegemonía consagrada a sangre y fuego.

A diferencia de los estereotipos que ofrecían diferentes escritores a la otra orilla del atlántico, Sor Juana encarece dicha representación, expresando a lo largo de sus Villancicos que son de buena casta, alegres, que bailan y son fiesteros, lo que la monja hace ver como virtuoso, aunque sin perder de vista el lugar real que ocupan los descendientes africanos en aquel sistema de castas y sus intenciones subversivas. Así lo demuestra en el *Villancico VI – Negro*:

La neglito Joja

*Esa buena casta
Que sabe bailá
Como la Matamba.*

La alegría pertenece al carácter cultural originario de los afrodescendientes, a pesar de la condición de esclavos a la que fueron sumidos, alegría que es expresada en sus fiestas y bailes, tal como se evidencia en las diferentes culturas con influencia del componente afro, asunto que entendió Sor Juana Inés, usándolo como un atributo al momento en que los negros alaban a la Virgen o a su hijo en los Villancicos.

Los fenómenos revisados en los *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz, referente a lo performático y habla, serán revisadas en otras narrativas con el objeto de verificar la evolución en la continuación de los estereotipos ofrecidos en las diferentes representaciones del sujeto afro en México.

Entre el periodo colonial y contemporáneo encontramos diferentes publicaciones que entregan representaciones de la etnia afro, entre ellas, algunas de la época contemporánea que recrean sus temas en semiosis instaladas en la colonia, varias ya han sido referenciadas en este estudio, pero no cobran suficiente relevancia para los objetivos didácticos planteados, por lo cual, se hará énfasis en el análisis de dos obras que se instalan directamente en la época contemporánea, este salto histórico no es capricho y sí contribuye con la necesidad de hacer más dinámico el proceso de llevar este tema a las aulas puesto que permite hacer un análisis de estas narrativas desde la novela, el cine, la caricatura, entre otras.

2.2 La representación del sujeto afro en la novela *La Negra Angustias* de Francisco Rojas González

La novela *La negra Angustias*, de Francisco Rojas González, publicada en 1944, resulta un producto cultural excepcional dentro de la narrativa contemporánea de México, debido a que, en el contexto del proceso revolucionario, normalmente enmarcado en el mestizaje, esta obra incorpora al sujeto afrodescendiente al ideal de la nación. A diferencia de *Los de abajo* de Mariano Azuela publicada en 1915, *El águila y la serpiente* en 1928 de Martín Luis Guzmán, o *Cartucho* de Nellie Campobello en 1931, la novela de Rojas González es una obra tardía del proceso cultural y artístico que generó la Revolución en México. Una innovación significativa de la novela, con respecto al canon, es que no sólo integra a una etnia normalmente apartada del

discurso nacional sino también a una mujer en una posición de liderazgo militar, aspecto que rompe el patrón mestizo y masculino sobre las imágenes normalmente presentadas en la literatura de la revolución. Prueba del éxito de la novela, es su adaptación cinematográfica que realizó la afamada directora Matilde Landeta en 1949, en que se valora en especial el proceso de empoderamiento de la protagonista.

El presente estudio explora la representación del afrodescendiente dentro de la novela *La negra Angustias* de Francisco Rojas González desde una dimensión étnica y de género. Para ello analizamos la representación corporal y performativa de los personajes de esta etnia incluidos en la narrativa, en especial de la joven protagonista. Proponemos que el objetivo del autor es incluir a los afrodescendientes como individuos de valor dentro de la identidad mexicana. Para ello, muestra la discriminación que sufren tanto Angustias como su progenitor, a manos tanto de las clases populares como de los integrantes de la *gente bien*. En la novela, la sociedad mexicana percibe al afrodescendiente como un individuo otro, en grado de inferioridad, con el resto de la población mexicana identificada a través del mestizaje. Aunque se considera que Rojas González pretende denunciar la situación periférica de los afromexicanos, también señalamos que crea a la protagonista a través de estereotipos que señalan que el propio autor, como miembro de un país poscolonial, no se ha desvinculado totalmente de estructuras de dominación europea. También se explora como la incorporación de Angustias al proceso revolucionario mexicano en esta ficción, visibiliza la contribución de las mujeres afrodescendientes en el proceso de construcción de la República. El marco teórico de este estudio incluye las teorías de Frantz Fanon y Erving Goffman sobre performatividad y estudios poscoloniales.

La novela narra la historia de una mulata, desde la infancia a su edad adulta, a través de las diferentes vicisitudes que la llevan a ser coronela del ejército revolucionario de Emiliano Zapata. Esta imagen de empoderamiento finalmente resulta desactivada puesto que su esposo le usurpa la pensión otorgada por su participación en la revolución. La narración transcurre en cuatro lapsos específicos, el primero, en el que Angustias es una niña y vive bajo la tutela de Crescencia, una mujer mayor, con fama de hechicera, a quien la joven asiste en los oficios domésticos, especialmente en el cuidado de las cabras. El segundo se despliega desde el momento en que el padre de Angustias reclama su tutela y vive con ella hasta que se hace mujer.

En el instante en que Angustias le da muerte a Laureano, el boyero, por sus constantes acosos comienza la tercera parte, puesto que la protagonista se ve obligada a emprender la huida hasta insertarse en las filas de las tropas revolucionarias. El cuarto y último intervalo se genera cuando Angustias se enamora de Manuel, el maestro rubio que la enseña a leer, el cual representa el modelo del *catrín*⁷. Es entonces cuando la coronela abandona las filas revolucionarias y se casa, doblegándose ante los truculentos planes de su marido, que la obliga a criar a su hijo en una situación de pobreza. Finalmente, la mulata habita en una colonia popular de la Ciudad de México, mientras el *catrín* se da la gran vida a expensas de su esposa, a la que no reconoce como tal públicamente.

La novela *La negra Angustias*, fue adaptada al cine en 1949 por la directora Matilde Landeta con las propias variaciones que se presentan al hacer una versión cinematográfica de un objeto literario, pero además, cuenta con un giro imprevisto al final, que se inclina más por un tratamiento de género. En la película, Angustias no termina su vida como madre y ama de casa abnegada y sumida en la pobreza, como es el caso de la novela, sino que aparece beligerante, empuñando la bandera invitando a su tropa al combate mientras grita “¡Viva la Revolución! ¡viva México!”. Esta *vuelta de tuerca* le da un matiz particular al relato que, desde una perspectiva de género, permite a la protagonista alcanzar un empoderamiento femenino en el filme que se le niega en la novela. Para poder analizar la representación de la protagonista, y en menor medida la de su padre, debemos aclarar ciertos conceptos vinculados a la representación de la etnia y su intersección con el género.

2.2.1 Acercamiento teórico: Performatividad y perspectiva poscolonial

Resultan útiles para este trabajo los estudios de la *performance*, por su carácter interdisciplinario, debido a que, como lo explica Richard Schechner (2000), “Los estudios de la *performance* toman sus instrumentos de las ciencias humanas, biológicas y sociales de la

⁷ "Catrín" era el término que se utilizaba para los hombres que se vestían de manera elegante y eran de una clase social alta. La característica principal de estas personas era que les encantaba presumir.

Este término se popularizó en la época del porfiriato. La gente podía ver a los famosos “catrines” paseando en las calles del Centro Histórico con su clásica vestimenta. Esta se caracterizaba por ser un traje con pantalón de rayas, un bastón y un bombín. Tomado de National Geographic en Español <https://www.ngenespanol.com/el-mundo/que-es-un-catrin-porfiriato-loteria/>

historia, de los estudios de género, del psicoanálisis, etcétera. Es un campo que agresivamente “toma prestado” de muchos otros, una disciplina interdisciplinaria (p.12).” Y es justo desde varias de estas disciplinas de donde se estudian aquí las representaciones ofrecidas del sujeto afro. También es claro decir, que la propuesta didáctica en la que está enfocado el presente estudio, insiste en la implementación de diferentes áreas del conocimiento como ideal pedagógico. Así, que las nociones de performatividad, serán entendidas de acuerdo a los postulados ofrecidos por Erving Goffman (2001) y Richard Schechner (2000).

Para Erving Goffman (2001), la performatividad “puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes (p.27).” Pero no solo se refiere a la observación de un solo sujeto, sino también a los que lo circundan: “Si tomamos un determinado participante y su actuación como punto básico de referencia, podemos referirnos a aquellos que contribuyen con otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los coparticipantes” (p.27). Será esta la forma en que se estudiará el desenvolvimiento de Angustias no sólo como sujeto afro, sino también como mujer afro y las diferentes reacciones que genera su presencia en sus congéneres a lo largo del relato. Podríamos decir que la novela muestra cómo la sociedad mexicana del momento, en sus diferentes estratos, había naturalizado una visión denigrada y falsificada del otro, en este caso del afro, a través de arquetipos infamantes creados por el colonizador pero interiorizados por la propia comunidad.

Por su parte, Schechner (2000) concibe los estudios de la *performance* como una disciplina o campo académico que observa los ambientes en que se desempeñan los seres humanos, dado que vivimos en un mundo teatralizado, donde la gente repite conductas, las crea y las re-crea, este mundo es susceptible de ser estudiado desde las nociones de la performatividad. Esta generalización a cerca de lo que para Schechner es *performance*, permite revisar a los personajes de las narrativas escogidas, para identificar la relación de los sujetos afro con su entorno y del entorno con estos sujetos dentro de dichas semiosis.

Los estudios poscoloniales han ampliado su enfoque social y se han integrado a la literatura, lo que ha resultado muy útil para este estudio, puesto que la novela permite rastrear

huellas que el periodo colonial ha dejado en la cultura mexicana y que para el periodo revolucionario seguían visibles. En este sentido, resulta evidente que la población mexicana de la época, tal y como la presenta el autor, percibía a la población afrodescendiente a través de estereotipos infamantes reproducidos desde el virreinato y que continúan más allá de la independencia.

Se considera también que las categorías — etnia, género y sexualidad — aparecen interrelacionadas tanto en la novela como en la película, debido a que todas son construcciones sociales que marcan la identidad del colectivo protagonista, en este caso, los afrodescendientes que habitan *Mesa del aire*. La población de esta comunidad, perteneciente a distintas etnias y clases sociales que van desde el mestizo al criollo blanco, y de la clase baja campesina a los terratenientes, nos habla a través del narrador para mostrar como la sociedad mexicana mantiene una visión deformada del otro, el afrodescendiente, hecho que normaliza a través del tiempo su situación periférica.

2.2.2 Acercamiento crítico

La negra Angustias, tanto en la novela como en la adaptación cinematográfica, se recrea espacial y temporalmente en medio de la Revolución Mexicana. En opinión de Joseph Sommers (1966) aunque la novela pertenece a la literatura de la revolución, este conflicto solo sirve como telón de fondo para develar dos elementos importantes de discriminación: el racial y el de género. Aunque se considera que la construcción de la etnia y la identidad constituyen claves de la novela, se discrepa en que la ambientación dentro de la revolución mexicana sea un elemento meramente decorativo. Al contrario, proponemos que para Rojas González resulta importante destacar el papel activo que jugó la etnia afromexicana en este conflicto armado, pues, en su opinión, la hace merecedora de su integración.

Para efecto de la revisión de aspectos étnicos relacionados en estas narrativas, resultan especialmente pertinentes los estudios de Margarita López López (2008), siendo los que desglosan brillantemente la representación del sujeto afrodescendiente en la novela. López expresa que “[...] la novela LNA, con su trayectoria identitaria de la mulata revolucionaria, se considera como manifestación literaria del esfuerzo individual de Rojas por compensar el mestizaje homogeneizador y borroso reafirmando ahora al negro como agente activo en el

devenir histórico de México” (p. 114). La investigadora hace referencia a una revolución trunca, pues declara que esta novela incorpora y reconoce la herencia africana en la mezcla racial nacional, cosa que no ocurrió en los diferentes registros históricos de México.

Por su parte, Laura Kanost (2010), realiza un análisis de la obra literaria y cinematográfica desde una perspectiva performativa y visual más inclinada hacia el género, pero no dejan de ser relevantes sus apreciaciones a lo étnico, puesto que reflexiona sobre el papel social, histórico y cultural que han desempeñado los afrodescendientes. En opinión de Kanost, esta población ha sido invisibilizada desde el sistema educativo para promover una homogenización identitaria por parte de instancias gubernamentales. En este aspecto, la investigadora afirma que:

In 1940s Mexico, the cultural phase of the Revolution was promoting an ideal of national unity -or homogenization- through mestizaje that would whiten and ostensibly improve the African component of Mexican identity. Government censorship and the federalization of the educational system were working to protect ideals of decency and restore the traditional family structure and gender roles that had been eroded by the war (pp. 560-561).

Resulta evidente que la población afro, suponía una mancha en la configuración de la familia nacional, que debía ser borrada a favor de un modelo de etnia mestiza y comportamiento inspirado en la cultura europea. Los mexicanos, contruidos como una población fruto de la mezcla de lo indígena y lo europeo, podían ignorar a estas comunidades relativamente dispersas y reducidas dentro de la geografía de la República.

Prueba de esta invisibilización la ofrece la prestigiosa cineasta Matilde Landeta en una entrevista que le concedió a Isabel Arredondo (2002), en la que afirma que “México no ha tenido población negra, y seguimos sin tenerla [...]” (p. 200). En palabras de Landeta, obedece a que:

Cuando los españoles o los portugueses conquistaron América no vinieron con sus mujeres. Hubo pueblos donde no encontraron población y donde compraron esclavos negros para trabajar el campo y las minas. En México, en cambio, encontraron un país de una alta cultura asentada en ciudades donde había pintores, escultores, maestros, literatos, poetas. Como había ese tipo de población, lo que hicieron fue esclavizar a ese pueblo: hicieron creer al mundo entero que habían encontrado un pueblo de salvajes. Trescientos o cuatrocientos años después, cuando se han encontrado los vestigios de los mexicanos y los mayas, se ha desmentido esta idea. Eran astrónomos, matemáticos, eran grandes constructores, eran arquitectos. Como existía ese pueblo, no hubo necesidad de negros; salvo el caso de las costas de Guerrero y de Veracruz, donde llegaron algunos,

pero eran muy pocos. Creo que, en México, la población negra es casi desconocida. Yo te puedo decir que el primer negro que vi, que me asustó mucho porque era muy negro, fue a los doce años de edad en Estados Unidos. Aunque yo sabía que existían los negros porque había llorado leyendo *La cabaña del tío Tom*, en persona, en físico, nunca había visto uno (p. 200).

Sorprende comprobar que la cineasta posee un conocimiento sesgado de los diferentes periodos históricos de la Nueva España y un vacío respecto al proceso de esclavitud que se llevó a cabo en este territorio. Estas afirmaciones de Landeta se contradicen con los estudios realizados por su contemporáneo Gonzalo Aguirre Beltrán (1946) o incluso con los del propio autor Francisco Rojas González, su amigo personal, aspecto que prueba la dificultad en romper con la historia de exclusión de los afroamericanos.

Por su parte, B. Cristine Arce (2012), reflexiona sobre la representación del sujeto afroamericano en la literatura y el cine de la primera mitad del siglo XX tanto en Estados Unidos como en México, pero se centra específicamente en la novela de Francisco Rojas y la posterior adaptación cinematográfica de Matilde Landeta. Arce apunta a una homogenización cultural e identitaria, dictada por hegemonías mestizas blanqueadas ubicadas en el poder Federal desde las primeras décadas del siglo XX.

Va resultando evidente la intención de Rojas González de invertir el proceso de borrado del afroamericano que las élites implantaron en el sistema educativo. Desde el gobierno Federal se fomentó la desaparición de esta etnia de las dimensiones culturales, sociales y económicas con las que aportaron al afianzamiento de la nación mexicana a costa de una identidad que todavía hoy se les niega. Desde esta perspectiva la novela tiene el mérito de visibilizar a los afroamericanos, aunque peca de configurarlos como individuos que no resultan totalmente desvinculados de ciertos estereotipos denigrantes.

2.2.3 Análisis

2.2.3.1 Cuerpo y performatividad en el sujeto afro: etnia y género

Desde el principio de la novela se nos muestra que el cuerpo de Angustias resulta bello debido a su mezcla racial, elemento que prueba el deseo del autor por la incorporación del mulataje a la identidad nacional mexicana. Sin embargo, para llevar a cabo este loable objetivo,

el escritor mantiene una percepción exótica, y por tanto una mirada europea de la protagonista, que se manifiesta a través de la voz del narrador y de distintos personajes. Por ejemplo, se nos ofrece la primera tensión, relacionada con la fisonomía afrodescendiente cuando su padre mulato debe observar los elementos de esta raza en ella para ver en la muchacha una digna descendiente de su legado. Para que Antón Farrera reconozca a su hija como tal y se la lleve a vivir con él, Crescencia justifica la apariencia y el carácter de la joven en los siguientes términos:

-Pero ¿es cierto que es mi hija?...

-¡Válgame Dios, Antón Farrera! –Respondió impaciente la vieja-. Es cierto, ciertísimo. Eso se sabe no sólo en Mesa del Aire, sino en toda la sierra... No más véale la color. Mulata como usted. La madre –que en la paz del Señor descansa- era blanca y fina; de ella sacó Angustias las facciones y de usted los ademanes, la resolución y lo prietillo (p.13).

No cabe duda que la referencia que hace Crescencia a la mulatez de Angustias indica que quien habla está dominado por el pensamiento discriminador europeo. Los aspectos maternos que se valoran son sus rasgos blancos y finos, es decir, se relacionan los antepasados caucásicos de la madre con la delicadeza de las características faciales valoradas como hermosas en una mujer. A esta herencia étnica, delicada y por tanto débil, se unen los elementos africanos identificados no sólo por el color de la piel, sino también por la fortaleza atribuida a esta etnia en su performatividad. Es decir, a los afrodescendientes se les identifica no sólo por un rasgo físico que resulta lógico, como es el color oscuro de la epidermis, sino también por un carácter fruto de la construcción social. Indicar que los ademanes, es decir la forma de expresarse corporalmente, así como la resolución, indicada a través de un comportamiento activo, son elementos genéticos de esta etnia, muestra que quien habla lo hace desde una visión racista. Al parecer, el ancestro afro de nuestro personaje, según su ama de crianza, le daría un exotismo a su anatomía, acercándola a un prototipo de *venus negra*, donde sus facciones corresponden a un modelo de belleza occidental, pero envueltas en el color negro de su piel, aspecto que permite su integración.

La protagonista de la narración de Rojas González nos recuerda al personaje de Marisela en la novela *Doña Bárbara* (1929) de Rómulo Gallegos, ya que ambos autores intentan incorporar la mezcla racial a la identidad nacional. Si bien en el caso de Gallegos el mestizaje de

lo blanco y lo indígena se inserta en la identidad venezolana, en el de Rojas González el mulataje de lo blanco y lo negro se incluye en la identidad mexicana, a través de los aspectos valorados en las jóvenes protagonistas como lo son su fuerza, su inocencia virginal y la relación más cercana con la naturaleza.

En el aspecto físico, hay que señalar que el cuerpo de Angustias se relaciona desde el inicio con el espacio agreste, al que está unida, desde una mirada patriarcal y poscolonial, por su género y etnia. Cuando nos encontramos con la mulata a sus doce años, la vemos descender de una loma tras ir a buscar agua, con el pelo desgredado y los pies descalzos, como si ella misma fuera una parte de ese espacio agreste. Desde su infancia, a la protagonista le fueron asignadas labores pesadas tales como recoger leña, transportar agua y cuidar cabras, oficios que asocian su cuerpo con el campo. De hecho, el trabajo rústico la incorpora por derecho propio a este espacio mexicano ya que, como indica el narrador bajo cierto determinismo geográfico, su cuerpo y su espíritu se adaptan totalmente al medio:

El cuerpo de la mulatita tornose elástico y fuerte como un arco. Requemo el sol su piel hasta hacerle tornar tintes brillantes, sus pies se endurecieron al grado de pisar cardos y las espinas sin riesgo de hacerse daño. La lluvia y el frío, el calor y el viento flageláronla tanto, que llegó el día en que no sintió sus rigores. El mutismo hosco de su padre y la soledad cerrera en que pasaba su vida, templáronle el espíritu en pareja con el cuerpo. (p. 19)

La mención a la elasticidad del arco, instrumento de caza utilizado por la población africana e indígena en la imaginación popular, y el endurecimiento de su cuerpo, inmune a la agreste vegetación y a los fenómenos meteorológicos locales, muestran a la naturaleza mexicana como un instrumento moldeador en su desarrollo. Más adelante se une la sensualidad de su cuerpo femenino con el elemento racial pues como afirma el narrador “El cuerpo menudo y rectilíneo había tomado suaves curvas; sus piernas, negras como dos troncos de ébano, eran torneadas de tal manera, que se abochornaba de mostrarlas al pasar el arroyo en pos del ganado. En el pecho palpitábanle dos torcaces” (pp, 19-20). La asociación de sus piernas con el tronco de ébano, elemento natural de color negro, muy fino, considerado desde la biblia como noble, puesto que entre las riquezas de Salomón figuraba esta madera, no deja lugar a dudas sobre el enaltecimiento del cuerpo de la joven en su ancestro afrodescendiente. Esta relación con la naturaleza se intensifica al transformar los pechos de la muchacha en dos torcaces, palomas que

habitan el norte de África y que también destacan por su color oscuro, las cuales también eran un símbolo positivo en las Sagradas Escrituras.

La joven también resulta valorada porque se aviene al ideal doméstico de la feminidad en el México de la época. Su primera maestra en este proceso educativo es la bruja Crescencia quien indica que es “trabajadora y buena como ella sola” (p.12), alegre y que además ella misma la ha amaestrado para que trabaje de sol a sol sin quejarse. Este proceso de adiestramiento de la feminidad afrodescendiente continúa cuando vive con su padre puesto que Angustias también realiza las tareas típicas del hogar, como preparar la comida a su progenitor y mantener el fogón encendido, aspecto que la presenta como una buena hija desde una mirada patriarcal. Prueba de su incorporación a la identidad nacional son las comidas típicas mexicanas que prepara, no como una obligación impuesta sino con gusto; en su cocina se escucha “el alegre hervor de los frijoles” (p.19) y su entrega al realizar “la dura tarea de hacer tortillas con maíz” (p.19). Además de estos ideales asociados al espacio doméstico, siempre se habla de la naturaleza casta y pudorosa de la joven, ella no busca ser admirada por los varones que la quieren “domar” sino que encaja con el modelo de la doncella de pureza virginal que desea defender su virtud a toda costa.

Es necesario establecer que dentro de la novela, a la representación de Angustias, van encadenados “necesariamente” su fenotipo y su performatividad, pues la convergencia de estos elementos generan su devenir en la trama. Ambos aspectos, el físico y el teatral, resultan concomitantes para el narrador respecto a los afrodescendientes, puesto que con ellos deja claro que a su herencia étnica le corresponden no sólo rasgos físicos sino una forma particular de desenvolvimiento. El narrador afirma: “Si la belleza y el garbo no tuvieran voz propia... y muy potente, seguro que la Angustias hubiese pasado inadvertida hasta para los hombres” (p. 40). El narrador nos deja claro que Angustias jamás hubiera atraído a los hombres con su voz o inteligencia, sino que el único aspecto valorado en ella es su belleza y buen cuerpo que actúan de reclamo involuntario. Además en el texto se nos informa de que con el paso de niña a mujer: “Su voz había cambiado; ahora era grave y más imperativa” (p. 121). indicando un elemento rebelde y autónomo en la joven que le ofrece un sello de originalidad, vinculado a su herencia africana, que la diferencia de las mexicanas sumisas y dependientes de Mesa del aire. El narrador describe de manera sugestiva los atributos físicos y la performatividad de Angustias, construyendo a un

ser que despierta ánimos licenciosos en los hombres y odios súbitos en las mujeres que la circundan.

Llegados a este punto es importante anotar, que, si Angustias vivía con Crescencia y no conocía a su padre, no se debe a que Antón Farrera la hubiese abandonado y así, en un acto de sentido común, asumir o relacionar la imagen afro de este personaje con la irresponsabilidad o ausencia de cualquier sentido paternal. Las circunstancias para que Angustias no hubiera tenido contacto con su progenitor, corresponden a que Antón Farrera fue un bandido social, un *Robin Hood* al estilo de Joaquín Murrieta que tomaba de los ricos para dar a los pobres. Por este motivo será encarcelado, sucediendo justamente en su cautiverio el nacimiento de su hija. De hecho, más adelante en el relato, Angustias desea continuar la herencia combativa de su progenitor, aspecto que vincula su entrada en las filas revolucionarias con el legado de su herencia africana y paternal.

2.2.3.2 Discriminación social del afrodescendiente desde las clases bajas

El fenotipo de la mulata la ubica en una condición inferior respecto al resto de la población, fenómeno instaurado desde la época colonial y que continuaba latente en la época de la Revolución. Esto explica, por qué resulta tan ofensivo el hecho que Antón Farrera, negara la mano de Angustias cuando Eutimio Reyes la pide en matrimonio para su hijo Rito. El narrador describe al pretendiente como un sujeto que, además de tener su futuro económico asegurado, es un mestizo de rasgos caucásicos que las mozas locales desean como marido. El narrador expresa: “Rito, el único heredero de la fortuna paterna, mestizo tirando a blanco, fuerte y buen mozo, era el hombre que siempre apareciera en los venturosos sueños de las muchachas casaderas de Mesa del Aire y sus alrededores” (p. 24). En la lógica del relato, la joven no desea casarse con un hombre que la “dome”, actitud que resulta incomprensible para las sumisas mujeres locales, deseosas de encontrar un esposo fuerte y proveedor. Además, su actitud no es respetada por los habitantes del lugar ya que como afrodescendiente, y tal como indicaban las pinturas de casta de época colonial, los mulatos se encuentran por debajo de los mestizos en la escala social y económica tal como lo propone Gonzalo Aguirre (1981). Es decir, el matrimonio de Angustias con el mestizo hubiese supuesto para la muchacha y para su padre una mejora económica y

social; Rito, desde las costumbres locales, le estaba ofreciendo una oportunidad de ascenso que ninguna joven casadera rechazaría.

La reacción discriminadora de los habitantes del pueblo, ante el rechazo de la joven, pone en relieve un país que se ha concebido desde un mestizaje bicéfalo entre el componente indígena y europeo para conformar la identidad nacional. Esta dinámica excluye o inferioriza el mulataje y la afrodescendencia. Se nota entonces una hegemonía cruzada entre lo étnico y la postura de clase, que genera acciones sociales negativas hacia los afrodescendientes, pues cuando la “turba mestiza” se refiere al padre de Angustias, lo hace como “el horrible mulato de antecedentes vergonzosos” (p. 28).

La negación de los Ferrera al matrimonio, devela entonces posturas racistas y clasistas en los habitantes de Mesa del Aire, que generan a partir de ese momento acciones sociales que afectaron tanto física como moralmente a Angustias. El narrador cuenta que:

El agravio lo hizo suyo todo el pueblo.

“¿Acaso Rito Reyes no era capaz y entero para dar gusto en todo y por todo a la Angustias?”

“¿Qué Eutimio Reyes no era todo un señor digno de respeto de Antón Ferrera, el horrible mulato de antecedentes vergonzosos?”

“¡A fuerza tienen que mediar cosas ocultas en este asunto!”

“¡Algo horroroso debe pasar al otro lado de las paredes de la casa de los negros...” (p.28).

El ascendente afro de Angustias y Antón Ferrera, permite encadenar el rechazo con interpretaciones rocambolescas y nefastas por parte de la población, relacionando a ambos con la pedofilia, el incesto, o el lesbianismo, en el caso de la muchacha. Estas acusaciones que parten de un estereotipo negativo del afro han sido interiorizadas por la comunidad a tal grado que se llega a sospechar que la doncella de ébano tiene un pacto con el diablo. Va resultando evidente que los modelos de discriminación de esta etnia ya estaban establecidos y normalizados, a la espera de cualquier detonante o crisis para manifestarse.

Otras descripciones relacionadas con la afroascendencia de Angustias, muestran un trato despectivo por parte de diferentes personajes del pueblo que la animalizan o construyen como un

ser contaminante. Por ejemplo, la expresión "changa bajada del árbol"⁸ embrutece a la joven al encerrarla en el cuerpo de un mono. También se utilizan otros calificativos como "cambuja" (p. 61) que es el resultado de la mezcla racial entre mestizo y negro, término incluido en la clasificación de las castas que se establecieron desde la colonia y que es utilizado para tratar con desdén a la mulata. De la misma manera, su tono de piel es equiparado con el tizne y su sangre como mugrosa por parte de doña Chole, quien se encuentra celosa por la apariencia de Angustias y la atención que le prestan los hombres que departen en una mesa. La doña afirma:

-Bien lo sé - Respondió evasiva la mujer- sólo que creí que a usted, don Efrén, como a mí, no le agradaría que la cambuja le ofertara el vino con esas manos tiznadas de la mugrosa sangre que le corre por las venas (p. 61).

La descripción de lo negro a través de la abyección y la contaminación no resulta nueva y forma parte de una tradición europea marcada por la diferencia, en grado de devaluación, que continúa en el territorio americano.

2.2.3.3 Discriminación social de los afrodescendientes desde las clases altas

Sin embargo, la discriminación que sufre Angustias no es sólo por parte de la comunidad de clase baja que habita Mesa del Aire, sino también por aquellos individuos pertenecientes a los niveles sociales más altos, la llamada "gente bien". Una de las acciones más sorprendentes presentadas en la novela, ocurre cuando la mulata se enamora por primera y única vez. El objeto de su pasión será en este caso, su profesor Manuel, un licenciado ciudadano, rubio y de tez blanca, venido a menos por la muerte de su padre de quien recibía su sustento. El *catrín* confiesa su vulnerabilidad financiera y social a Angustias: "De aquí en adelante faltándome el ingreso económico que su bondad me asignó a cambio de mis enseñanzas, no sé qué irá a ser de mi vida, Soy huérfano, sin amigos, torpe y tímido..." (p. 171). Tal vez, dicha fragilidad despierta los sentimientos amorosos de la coronela, que en la lógica de la historia elige a este varón por sus rasgos femeninos, opuestos a las características dominadoras del modelo masculino mexicano que rechazó con anterioridad. En este suceso, la Coronela responde con una propuesta de matrimonio que lleva implícito un beneficio común, tomando en su caso el *performance* del

⁸ El adjetivo chango también es utilizado en la historieta *Memín Pingüín* de Yolanda Vargas Dulché y Sixto Valencia. Chango es la forma de referenciar a un mono o primate en algunos países de Latinoamérica, entre ellos México. Tomado del diccionario de La Real Academia de la Lengua, <https://dle.rae.es/?id=8YjEFI8>

varón, ya que será ella quien proteja económicamente al joven catrín. Sorprende observar que la joven escoja como esposo a un descendiente de europeos, aspecto que podría indicar una interiorización de la perspectiva occidental, ya que con ese matrimonio ascendería a los rangos sociales más altos y aristocráticos a través de cierto blanqueamiento.

El autor culpabiliza al catrín, y a través de él a la élite privilegiada mexicana de ascendencia europea, de no permitir la incorporación de la afrodescendiente a su estrato social. En este suceso, el autor también logra fraguar una representación de clasismo puro en las palabras escuetas de Manuel, al no aceptar la proposición de Angustias, sin importar el agravio que le pueda hacer. Manuel, enfocado en una postura superior de clase, a pesar de su condición económica tanto precaria como incierta, muestra una altivez desproporcionada que causa el rechazo del lector. El Catrín afirma:

...Quiero decir que yo no podría...; bueno; que como hombre, en el sentido más claro, sería imposible mi situación social, el nombre que llevo no podría asociarlo al suyo... en otras palabras, que mi unión con usted sería considerada por la gente más que como un matrimonio como una cruz absurda... ¿Me entiende usted? (p.172)

Sin embargo el Catrín, acuciado por su precariedad económica, se casa finalmente con la mulata y tiene un hijo con ella de manera secreta. Manuel se apropia de la pensión de la coronela en retiro y esconde de los ojos de la sociedad capitalina tanto a la mujer como a su hijo en una casa desprovista de cualquier comodidad. Este final de la historia desempodera profundamente a Angustias y a su hijo, que viven marginados e invisibles, en condiciones de precariedad. El autor culpabiliza de su situación periférica a los señores de las clases más altas. Son estos últimos los que, en opinión del etnólogo, no permiten la incorporación de los afrodescendientes a la identidad nacional mexicana.

No deja de llamar la atención, la similitud que existe entre la concepción de la “casa grande” y la “casa chica” de las que se hace mención en la novela de Francisco Rojas, relacionadas ambas con el personaje de Manuel. A las mismas se refiere Gilberto Freyre en su obra *Casa grande y senzala*, publicada en 1933. En la narrativa de Freyre, la casa grande será

donde habitan los dueños de los molinos de caña de azúcar, mientras que la casa senzala⁹ hace referencia al lugar que habitaban los esclavos, que eran almacenes con pocas ventanas y ninguna comodidad.

Por un lado, la casa grande será referenciada en *La negra Angustias*, como la morada de los padres del *catrín* Manuel de Reguera y Pérez Cacho, en cuyo interior reposa su título de licenciado. El documento radiante y finamente ilustrado resulta expuesto en la sala más pública de la casa como objeto de prestigio que muestra el orgullo de clase a través del término de los estudios de educación superior. El narrador describe:

El papel con sellos dorados, grecas historiadas y la firma del luminoso Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, halló acomodo en sitio preeminente en la sala de la “casa grande”. Cómo lucía allí metido en su marco dorado y tras del cristal impecablemente limpio (p.128).

Por otro lado, la casa chica en la novela, será el lugar donde Manuel confinará a Angustias y a su hijo para evitar ser relacionado con ellos. El propio *catrín* afirma de manera hipócrita:

-Esta es la casa chica, ¿sabes? –decía Manuel de Reguera y Pérez Cacho guiñando un ojo a su amigote-. Te he traído a ella para darte sólo una muestra de amistad. Esta es la casa chica... La “ella” a quien se la puse es una exótica mulata, guapetona y buena gente; por eso no puedo dejarla, a pesar de que la considero un obstáculo en mi brillante carrera política y un lastre económico por lo que me significa su sostén (p. 219).

La relación existente entre las viviendas de Freire y las de la novela de Rojas González resulta explícita en quienes las ocupan: la familia de ascendencia europea ocupa la vivienda principal mientras que la morada marginal es reservada para los esclavos, descendientes africanos, marcando así una separación hegemónica y de clase. El autor de *La negra Angustias* denuncia, por medio de la representación de ambas viviendas y sus habitantes, la explotación y segregación que aún sufre la población afrodescendiente en México por parte de la *gente bien*.

⁹ El vocablo senzala significa morada o habitación y proviene del término Quimbundo que se habla en algunas provincias de Angola. Tomado de Freyre, G. (2010). Casa grande y senzala. Madrid: Ministerio de Cultura, Fundación Biblioteca Nacional.

2.2.3.4 Visibilización del papel de las mujeres afrodescendientes en la Revolución Mexicana

Rojas González incorpora a Angustias en el discurso patriótico nacional a través de su participación activa en la Revolución Mexicana. Para lograr este objetivo en primer lugar le otorga el título de coronela que le proporciona un papel hegemónico y de mando en el proceso militar. En segundo lugar, la masculiniza y nacionaliza ya que la viste con el traje de charro, con el cual empieza a desempeñarse en su nuevo cargo. Si la lucha en el campo de batalla es una manera de ganarse la nacionalidad, como lo sigue siendo en el presente en algunos países, Angustias demuestra que merece su integración a la República por derecho propio. Además la joven ha sido inspirada en una mujer real, la guerrerense Remedios Farrera.

Anna Macías (2002) señala que el personaje de *La negra Angustias* fue recreado a partir de un personaje histórico, con quien equipara un buen número de semejanzas. Macías manifiesta que:

[...] la coronela de Yautepec se parece a la Negra Angustias, de la novela del mismo nombre de Francisco Rojas González. Para crear a su personaje, este escritor se inspiró en una mujer real, Remedios Farrera, quien, como María de la Luz Espinosa Barrera, alcanzó el rango de coronela durante la Revolución. Existen algunos paralelismos interesantes en las vidas de ambas mujeres: sus madres murieron a dar a luz; ninguno de los padres volvió a casarse y ambas sufrieron el dolor y la soledad de una hija sin madre; de niñas cuidaban cabras, que eran su único sustento y compañía. El 8 de diciembre de 1973, cuando celebraba su cumpleaños número 86, la coronela contaba con lágrimas en los ojos cómo, cuando era muy pequeña, otros niños le preguntaron quién era su madre, quién la había criado. Ella señaló a su cabra favorita (P. 65)

Por su parte, Ilse Mayté Murillo Tenorio (2002), confirma la existencia de diálogos entre el autor de la novela y Remedios Farrera, quien militó en la Revolución con el rango de coronela. Aunque no se menciona que Farrera sea negra o mulata, no es difícil inferir que si formó parte en las fuerzas zapatistas de Guerrero, donde hay gran concentración de afrodescendientes, pudiera pertenecer a esta etnia. Murillo Tenorio (2002) plantea que:

La negra Angustias (1944), de Francisco Rojas González, es una representación literaria que nos transporta a un posible escenario de la Revolución Mexicana. Una obra que bien podría encajar en el género de la novela histórica debido a la caracterización de sus personajes y la narración de los acontecimientos. El personaje protagónico, Angustias Farrera, está inspirado en la coronela Remedios Farrera, quien conformó su tropa y engrosó las filas zapatistas en el estado de Guerrero. Poco se sabe sobre esta mujer, no

obstante, se tiene noticia de que el escritor la conoció y tuvo oportunidad de conversar con ella. (p. 2)

Sin duda, Rojas González, pretende visibilizar la participación de los afrodescendientes en el proceso revolucionario, e inspira su personaje literario en una mujer que ha sido incorporada al ideal nacional a través del género pero no de su etnia.

2.2.3.5 Reflexiones finales

A través de este ensayo hemos explorado la construcción étnica del afrodescendiente en la novela *La Negra Angustias* de Francisco Rojas González. Por medio de su protagonista, el autor pretende integrar al afrodescendiente en la identidad nacional. Para ello muestra la discriminación que sufre la etnia afrodescendiente por parte de la sociedad, tanto desde los estratos populares como desde los más elevados. Debido a su ascendencia étnica, unida a su género, la joven protagonista se nos presenta como un ser precario ya que intentan violarla, la acusan de realizar prácticas demoníacas y el color de su piel se asocia con la contaminación que emana de lo negro. Como revulsivo, el autor la presenta, en un principio, como una joven afín a los patrones de feminidad mexicanos construidos desde el patriarcado; Angustias es una doncella virginal, que trabaja en el campo y cuida con esmero del hogar, donde prepara platillos típicos para regocijo de su padre. Más adelante, cuando pasa a integrarla a las filas revolucionarias, Rojas González le confiere características de valor masculinas, puesto que adquiere el grado de coronela y se viste con la ropa del charro mexicano. Resulta también evidente que el etnólogo, al inspirarse en una revolucionaria de Guerrero para la creación de su protagonista, buscaba visibilizar la participación activa de la afrodescendencia en un conflicto que marca la identidad mexicana. Sin embargo, el autor, como miembro de un país poscolonial, no está totalmente desvinculado de estructuras de dominación europeas ya que dibuja a Angustias a través de imágenes animales y confiere a su fenotipo características que no proceden de la condición étnica, sino de la construcción social y cultural. En este sentido hacen falta más trabajos de investigación que recuperen las voces reales de los afrodescendientes así como su legado cultural para incluir esta importante raíz étnica y cultural en la identidad nacional mexicana.

2.3 La representación del sujeto afro en la historieta *Memín Pingüín* de Yolanda Vargas Dulché

Para los objetivos que se desglosan en esta propuesta de intervención, la historieta *Memín Pingüín* se presenta muy consecuente no solo por ser una narrativa gráfica que facilita un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y de ofrecer a simple vista un estereotipo explícito con el personaje principal de la etnia afro, sino también por el tratamiento que se le da a éste en el transcurso de las diferentes historias.

Como objeto de estudio, el cómic se hace significativo pues ha generado un buen número de controversias respecto al tema étnico y a la imagen que ofrece del sujeto afrodescendiente (*afronegroide*), pero en suma, no existen referencias sobre una producción crítica ni teórica importante, que nos brinde posibilidades de integrar esta narrativa gráfica a un proceso de la enseñanza de la literatura, que funcione para desmontar estereotipos negativos de los afrodescendiente de México.

Desde la primera entrega de *Memín Pingüín* en 1962, ya como historia individual, propiedad de Yolanda Vargas Dulché y su dibujante Sixto Valencia Burgos, es fácil encontrar señales que estereotipan al afromexicano en un niño que no posee los rasgos, los usos y las costumbres de un sujeto de esta etnia, puesto que el personaje aparece con rasgos en extremo exagerados o en términos de la teoría de la caricatura: “grotescos”. Estos asuntos se irán desglosando a lo largo del estudio de la historieta.

Si bien, una de las características de la caricatura es la exageración en la ilustración de rasgos¹⁰, llama la atención que este elemento solo sea usado para representar a los únicos personajes de descendencia africana que son Memín y su mamá. En la portada de los ejemplares número 1 y 2 (imagen 1) podemos observar la representación del personaje con rasgos faciales exagerados. Por ejemplo su rostro posee labios sumamente gruesos, orejas sobresalientes, nariz ancha en exceso y pómulos extremadamente prominentes. Su piel aparece oscurecida en exceso, en especial en la portada del número 1, dando la sensación de estar manchada, aspecto que

¹⁰ Para ampliar información sobre las características de la caricatura consultar: Peláez, E. (2002, marzo - junio). El concepto de caricatura como arte en el siglo XIX. *Sincronía*. Revista electrónica de filosofía, letras y humanidades, 22, (s.p.). Sitio web: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/caricatur.htm>

cuestiona la limpieza del personaje y que lo infravaloriza. De acuerdo Carlos Reig (2014), en Memín se estaría utilizando un recurso de agudización de la forma, mientras que en los otros personajes su forma es normalizada. Los amigos de aventuras como es el caso de Carlos (Carlangas), Ernesto (Ernestillo) y Ricardo, aparecen con facciones bien proporcionadas al contrario de Memín que es representado de forma grotesca.



Imagen 1. Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2005) Portada capítulos # 1 y 2

Respecto a los estereotipos en la historieta *Memín Pinguín*, encontramos una forma convencional de recepción de esta representación, Carlos César Martínez Juárez (2017); realiza un acercamiento desde la perspectiva específica de la historia cultural y más en concreto desde la historia de la cultura escrita, en ella, manifiesta que en la historieta, Memín es representado como:

(...) un niño negro, bajo de estatura, pelón y con grandes ojos, orejas y labios; es un niño muy travieso, ingenioso y a veces ingenuo. Tiene una facilidad para meterse en problemas, lo que provoca que sus amigos tengan que pagarlas en ocasiones. Es muy ocurrente, gracioso y tiene una sinceridad que saca más de una sonrisa en los cómics. Todo este conjunto hace de Memín un personaje querido, la identificación y la simpatía por el niño es inmediata. Aunque hay que decir que no siempre obra de buena manera, a

veces también hace trampa y tiene planes maliciosos pero sin llegar más allá de una brillante travesura infantil. (p.80)

Aquí vemos que incluso los críticos describen al personaje sin una perspectiva étnica ya que en ningún momento se cuestiona la veracidad o estereotipo de la imagen del afrodescendiente que aparece en el comic. Resulta del todo evidente que las cualidades o virtudes que le generan la gracia al niño tienen que ver con su fenotipo exagerado y un prototipo actitudinal cómico-gracioso, con una ingenuidad y sinceridad que raya en la ignorancia, aspecto que devalúa la imagen del otro, en otro aspecto, también se cataloga al personaje de tramposo, bajo el eufemismo de “travesura infantil”. El lector se identifica con el personaje pero a través de la simpatía, la gracia o la ternura que provoca un individuo con un comportamiento infantil y por tanto inferior al de los otros personajes. En este sentido, la representación de la inocencia o la ingenuidad en el afro nos recuerda, a pesar del paso del tiempo, a los villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz.

Aunque la postura de Martínez Juárez es clara en defender la representación de Memín como un sujeto anclado en la realidad cultural y social de México desde su primera publicación hasta la actualidad, no cabe duda que tanto la caricatura como su representación, no encarna al afrodescendiente, por el contrario, el cómic si logra definir un estereotipo y generar representaciones sociales negativas del afrodescendiente en varias generaciones de mexicanos, desde que apareció en 1962¹¹.

Por su parte Betsy Fabiola Castillo Ríos (s/f), apoyada en un fragmento de la novela *Rayuela* de Julio Cortazar, manifiesta que para darle una lectura correcta al texto, en la que no se consideren estereotipos ni representaciones equivocadas, la caricatura exige un “lector macho” y no “un lector hembra”:

Por otro lado, es notorio cómo *Memín Pinguín*, requiere un lector audaz, capaz, en el más profundo sentido de la palabra, que pueda reconocer que aún cuando los personajes

¹¹ Ver en anexos la interpretación de datos de la intervención realizada con metodología investigación acción, en la que se refleja las impresiones espontaneas que genera la caricatura en estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

al entorno del principal puedan reconocerlo incluso, como algo grotesco, la intención de la autora, es fomentar un efecto totalmente contrario dotándolo incluso, de la única voz que se dirige directamente con el lector al inicio de cada número y sirviéndole de portavoz directa entre el público y las intenciones de ella en cuanto creadora más que como argumentista, es decir, Vargas Dulché busca lo que Cortázar define como el lector macho: “un cómplice, un camarada de camino” y no un lector hembra que “se quedará con la fachada.” (p. 3)

Respecto a esto es necesario considerar que a lo que probablemente se quiere referir Castillo, es que la población mexicana de la década de los 60's, y 70's no alcanzaba un nivel interpretativo de lectura lo suficientemente alto para analizar el texto¹², más si se considera que las caricaturas eran de consumo masivo y no sólo para la sociedad letrada, que en este caso sería el “lector macho”. Castillo, parece justificar la representación denigratoria del personaje indicando que quien lo ve así lo hace porque sólo se queda con la fachada, sin profundizar. Sin embargo, aquí se considera que el comic si genera y perpetua estereotipos negativos. Así, es plausible definir que el cómic si influía para establecer y normalizar estereotipos negativos del sujeto afromexicano que posteriormente normalizarían ciertas representaciones sociales. Es indudable, que gran parte de los consumidores de esta imágenes, de forma consciente o inconsciente, construyen a partir de esta novela gráfica un estereotipo falsificado que denigra a un grupo humano que se desconoce, para finalmente concebirlo como un sujeto perezoso, mal estudiante, torpe, ignorante, cómico y tramposo.

En realidad los argumentos de Castillo Ríos son muy livianos al momento de rescatar a la historieta *Memín Pingüín* como un producto cultural que no genera estereotipos, pues sólo se remite a que lo que ocurre en el cómic es el reflejo de la sociedad mexicana incluso latinoamericana de aquellas épocas, que son sólo los personajes que rodean al protagonista los que se refieren a él de manera grotesca pero que eso no se traslada a dimensiones sociales reales.

¹² Para profundizar mejor sobre datos de analfabetismo en México, entre las décadas de los 40 y 60, se sugiere consultar a Torres, V. (1987). La lectura, 1940-1960. Seminario de Historia de la Educación de México, II, pp. 295-337. 2017, diciembre 20, De Jstor Base de datos.

En conclusión, ninguna de las referencias consultadas admiten que el cómic Memín Pingüín sea una narrativa gráfica que pueda generar estereotipos ni representaciones sociales negativas a la población afromexicana, pero tampoco alcanzan a confirmar que la historieta si pueda en determinado momento reconocerlos y reivindicarlos como una etnia que conforma la tercera raíz cultural de México, tan sólo en el argumento que el niño es dulce, inocente, que tiene “habilidades para meterse en problemas”, que es inocente y noble, siendo estos los atributos que se conectan con el lector que no alcanzan un conocimiento profundo sobre esta etnia, más de lo que ven en la historieta.

Como hecho relevante para los propósitos de esta propuesta hay que retomar el suceso ocurrido el 3 de junio de 2005, cuando el Servicio Postal Mexicano (Sepomex), emitió 750.000 sellos postales como conmemoración de los 50 años de circulación de la historieta Memín Pingüín, en las que aparecía la stampa del personaje principal de la obra de Yolanda Vargas Dulché. El timbre de estos sellos generó una tensión entre los gobiernos de México y Estados Unidos, así como con asociaciones activistas afroamericanas, puesto que estos últimos consideraron que en pleno siglo XXI no deberían existir tales estereotipos.

Anticipadamente, el 13 de mayo de 2005, el presidente Vicente Fox, expresó públicamente respecto a la situación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, que: *“los mexicanos están haciendo trabajos que ni siquiera los negros quieren realizar”*. Este episodio hizo que se profundizara la controversia de la emisión de las estampillas en diferentes medios, pero desafortunadamente como un suceso político o en ocasiones diplomático, desviando la atención en la mayoría de los casos, de un asunto que aquí se asume como capital, como es la representación estereotípica negativa del sujeto afromexicano y la manera como esta representación induce a representaciones sociales equivocadas de este grupo humano, que si bien antes era invisible, ahora alcanzaba relieve a través de una imagen que lo visibiliza por medio de un estereotipo grotesco.

Así, al revisar los artículos que aparecieron motivados por las declaraciones de Fox y la posterior aparición del sello postal, se ve que lastimosamente el asunto se simplificó en no menos

de 12 artículos realizados sobre el mismo tema a cada lado de la frontera, de acuerdo a Rodney Williamson (2006):

La ecuación del Servicio Postal Mexicano con el gobierno y de éste con el presidente Fox es una peligrosa simplificación ideológica patente en numerosos artículos que reportan o comentan la disputa. La mayoría de los artículos publicados en junio y julio señalan como el origen de la controversia la declaración de Fox. Algunos ejemplos bastarán para ilustrar este punto[...] (p. 37).

A este asunto, Héctor Fernández L’Hoeste (2006), propone que el altercado presentado entre los dos países fue una oportunidad que ambas naciones dejaron pasar para que cada una pudiera hacerse una autocrítica sobre la etnicidad, en el caso de los Estados Unidos, desde su postura ‘racial’ y en el caso de México de clase, lo que imposibilita la apreciación de la diferencia, tal como se viene planteando en esta propuesta en términos de la otredad, veamos como lo expresa el autor:

Mi conjetura es la siguiente: este tipo de altercados plantea un ejemplo proverbial de un choque de imaginarios, por lo que dice mucho del accionar identitario estadounidense (*sic*) y mexicano. Todo imaginario –es decir, la serie de ideas, conceptos e imágenes empleados al actuar nuestra identidad– se vale de una serie de variables: raza, clase, género, etc. En algunos imaginarios prima la clase, por cuestión de prioridades institucionales; en otros, prima la raza o el género, y a veces hasta comulgan. Por consiguiente, los estereotipos patentes en una cultura tienden a ratificar la visión de las cosas según el orden fundamental del imaginario. (p. 145)

Pero no es asunto aquí profundizar en la pugna binacional, sino más bien analizar el caso del accionar de identidad e imaginario en México, que según Fernández (2006), se vale de ciertas variables entre ellas la ‘racial’, en este caso, la representación de *Memín Pingüín*, la cual corresponde al imaginario que se tiene del afrodescendiente en el país y que no responde a un elemento racial como si al de clase, por lo que es plausible entender la invisibilización del afromexicano lejos de la segregación y sí muy cercano a un estigma de clase, clasismo o estigma social, debido a los bajos estratos sociales en los que por lo general se ha sumido y relacionado a los *afronegroides*. Pero había que preguntarse qué estaba ocurriendo con este grupo humano en México o si sólo se trataba de la representación de un personaje con el prototipo del afro ‘gringo’ que usa gorra de béisbol con la visera hacia atrás, porque para el imaginario de un importante porcentaje de la sociedad: “aquí no hay negros” o, si los hay, debió reflexionarse sobre cómo

viven, cómo se relacionan cultural, social y económicamente con el resto de la población. Fue esta oportunidad la que no aprovechó la sociedad mexicana: reflexionar y ser críticos sobre la identidad cultural, su sentido de alteridad y la construcción de sus representaciones sociales respecto al afromexicano.

Así, los estereotipos ‘raciales’ encontrados en Memín, según Fernández, son patente del imaginario que en México se tiene de la etnia afromexicana, por tal, las manifestaciones a favor de la historieta y la historieta misma son otro caso de normalización de representaciones negativas y sus respectivas interpretaciones hechas de un grupo por parte de un otro hegemónico. Es necesario descartar actitudes sociales racistas o segregadoras como se viene reiterando (por lo menos conscientes), en la producción del cómic, lo que se busca aquí es confirmar que la rotación constante de un estereotipo en un producto de masas como es el caso del cómic que ahora nos ocupa, llevó a la instalación de dicho estereotipo y por consiguiente, a unas obligadas representaciones sociales adversas que finalmente se hicieron usuales.

Respecto a la historieta o la situación suscitada por la emisión del sello, no se conocen documentos escritos por parte de los afromexicanos, en los que podamos identificar sus opiniones sobre la manera como son representados en el cómic o sobre los argumentos con que algunos mexicanos han criticado la intromisión del país del norte en asuntos relacionados con la representación de su etnia, en los que definitivamente siguen siendo invisibilizados por cuenta de unas opiniones que algunas veces los homogeniza, otras les niega su particularidad dentro de la cultura mexicana o bien, los visibiliza pero como seres grotescos.

2.3.1 La representación del sujeto afro en la historieta *Memín Pingüín*.

Al revisar los primeros capítulos de *Memín Pingüín*, comprobaremos que Ricardo, Carlos y Ernesto, compañeros de aventuras de nuestro personaje, con frecuencia le dan un trato agresivo y despectivo, acompañado de insultos como “tarugo”, “baboso”, “negro endemoniado”, “zonzos” entre otros (imagen 2 y 3). En esta reiteración de enunciados se van estableciendo estereotipos que con el paso del tiempo finalmente logran normalizarse, estableciendo en los lectores, una imagen que los conducirá a adoptar y reproducir acciones sociales tan espontáneas como negativas, propiciando brechas de inequidad, que a la postre culmina por escindirlos de

oportunidades favorables para el ejercicio de una vida social en condiciones de igualdad con respecto al resto de la población.



Imagen 2 Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2005) Capítulo #3 p.6



Imagen 3 Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2005) Capítulo # 5 p. 9

En este sentido es importante aclarar que dichos tratamientos al personaje no son constantes, pero sí tienen una intermitencia que para efectos de generar una representación social y convertirse en conocimiento de sentido común son suficientes.

Es en este momento donde se concibe pertinente la educación para abordar e intervenir estos fenómenos, teniendo en cuenta el pensamiento de Durkheim (1999), cuando enfatiza en que ésta no actúa sobre la nada sino sobre disposiciones ya existentes, en este caso sobre unos estereotipos y representaciones sociales adquiridas que por medio de la educación pueden transformarse, lo que no ocurre con aptitudes instintivas que son estáticas e invariables. Se

admite entonces que para que existan estereotipos y representaciones sociales es porque en el ser humano actúan tanto conciencia como inteligencia las cuales pueden ser moldeadas.

Los estereotipos de *Memín Pingüín* están representados además de sus rasgos físicos, con una imagen de persona marginada por ser el más pobre de todos los del grupo, su ropa es siempre la misma y usa zapatos viejos, rotos en la suela por efectos del uso lo que indica el estado paupérrimo en el que vive. En su atuendo no es posible considerar la representación de un afrodescendiente mexicano, por el contrario, su vestimenta corresponde más al modelo de afroestadounidense que habitan en diferentes ‘*ghetos*’ del país angloamericano, llevando siempre su gorra con la primera letra de su nombre, en diferentes ocasiones con la visera hacia atrás o lateral, su pantalón aparentemente ‘*jeans*’, su camiseta ajustada y sus tenis en forma de botines.

Memín aparece en el cómic como un niño distraído, torpe, poco inteligente, incluso ignorante; en su desempeño académico aprueba sus asignaturas con el puntaje mínimo, es parlanchín y dicharachero, lo que lo hace al tiempo indiscreto e imprudente, motivos por los cuales sus amigos se fastidian con frecuencia de él y por lo general no lo tomen en serio para decisiones importantes. En contraposición a Memín, se encuentra Ricardo, el que de mejor posición económica goza, pues su padre es un diplomático muy importante y fue inscrito por éste en la escuela pública donde conoció a sus amigos, no por falta de recursos, sino para que tuviera una lección de modestia. Ricardo es un niño con claros rasgos caucásicos, de cabello rubio intenso, muy bien vestido, incluso en su cotidianidad usa corbata, es serio tanto en su comportamiento como en su apariencia y en lo académico tiene buen rendimiento. La representación de los dos niños y sus familias en la historieta, los ubica a cada uno en extremos tanto sociales, color de piel, carácter, incluso inteligencia y genera estereotipos tanto en los unos como en los otros.

Por su parte, doña Eufrosina, la madre de Memín, es también de origen muy humilde. Ella no cuenta con una formación calificada, por lo que debe ganar el sustento de su hogar con trabajos informales. Ella es representada también como una persona ignorante, graciosa, noble y lleva con resignación su vida austera. Los rasgos físicos de doña Eufrosina guardan gran cantidad de semejanzas con la caricatura estadounidense de la marca de productos comestibles

Aunt Jemima que muestra a una mujer negra con atuendo propio del servicio doméstico (ver imagen 4. La imagen 5 corresponde a Doña Eufrosina), esto no debe parecer una coincidencia, pues la caricatura mexicana en su momento fue influida por la producción que se realizaba en el país del norte. Por otro lado, su atuendo es humilde y corresponde al usado por las esclavas del servicio doméstico de los siglos XIX y principios del XX en los Estados Unidos. El aspecto bonachón, tanto del niño como el de su madre corresponden a estereotipos eternizados desde la colonia, ofrecidos por Sor Juana Inés de la Cruz en los *Villancicos negros* cuando los representa dóciles, resignados y flexibles, atributos que les dará la entrada al cielo para por fin ser libres del yugo.

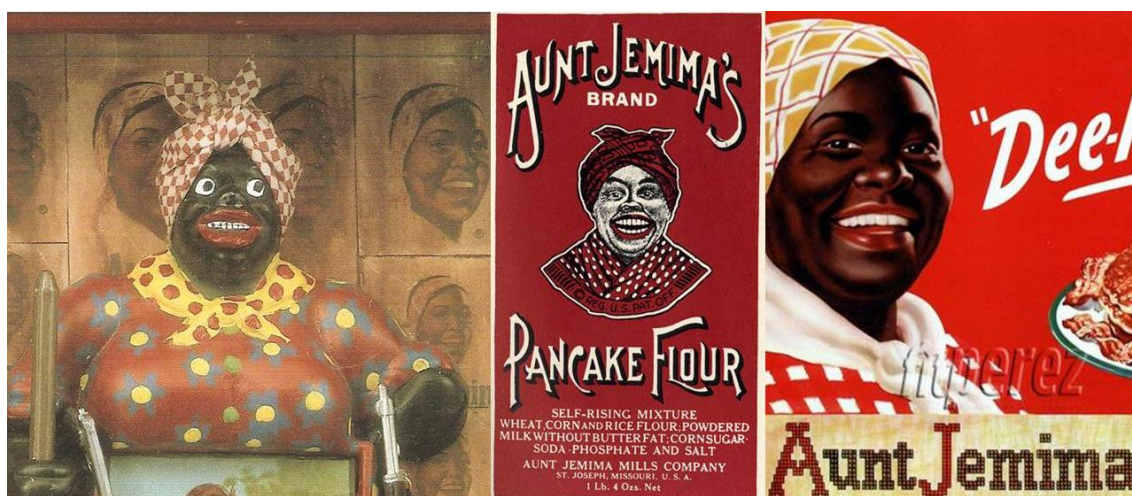


Imagen 4. Imagen del personaje de la Marca de alimentos Aunt Jemima. Tomado de www.google.com.mx/search?q=aunt+jemima&source



imagen 5 Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2005) capítulo # 1 p. 21

2.3.2 La representación del sujeto afro y su habla en *Memín Pingüín*

En cuanto a su habla, Memín usa las mismas formas del lenguaje adoptadas por un niño de barriada del Distrito Federal de las décadas de los 60, 70 y 80's, con las cuales se estigmatiza a las clases sociales desfavorecidas, él usa algunas expresiones muy particulares tales como “¡Santa Petra, la callosa!”, “¡Me lleva la chifiosca!” (expresión equivalente a “me lleva la Chingada”), “resuavena” (para indicar poco esfuerzo), entre otras, que le amplían el aire de comicidad y logran reafirmar en el lector su estatus social por el estigma del uso del habla, llevando a deteriorar la imagen de este grupo humano. En ese aspecto, el uso de un léxico asociado con el arrabal, construyen a un individuo con un código lingüístico diferente y exótico en grado de inferioridad.

En cuanto al habla de Doña Eufrosina, en la historieta ella sí conserva algunas formas del habla del negro de la época colonial, en cuanto hace eliminación frecuente de artículos definidos de género femeninos y masculinos, en el caso de los plurales tales como *los*, *las* y los singulares *el* y *la* o algunos adjetivos posesivos como *su* o *sus*, tal como se puede observar en la imagen 6 donde la mamá advierte al niño sobre “pesadillas”, así mismo cuando le pide a su hijo que vaya por “banqueta”, en ambas intervenciones omite los artículos *las* y *la*.



Imagen 6 Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2002) capítulo # 10 p. 4

El fenómeno se puede apreciar de manera más clara en la imagen #7 donde doña Eufrosina le hace la recomendación a Memín de que “Espulge bien frijoles porque nos rompemos dientes con piedras”. En esta situación la señora prescinde de los artículos *los* y *las*.



Imagen 7 Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2003) capítulo # 80 p. 17

Resulta imperante dejar en claro que la lengua permite estigmatizar a los sujetos cuando hacen uso de ésta, pues en un ejercicio cotidiano de sentido común, se hace simple relacionar a una persona de acuerdo a su forma de comunicarse con determinadas acciones y ambientes, ya vemos el caso de Memín, Ricardo, Ernesto, Carlos o cualquiera de los personajes que colorean la historieta. En otras palabras el lenguaje es una “acción que posee tal fuerza que puede, en determinados contextos, ejercer un poder efectivo sobre la realidad y, especialmente, sobre los otros” (Alambra 2017 p.104).

Se considera entonces, que la representación del sujeto afro en la historieta *Memín Pingüín* facilita una valoración simplista del afrodescendiente y la naturaliza o la normaliza, transformándola en conocimiento de sentido común, haciendo que no se admitan incertidumbres de alto valor, sino más bien, unas certezas equivocadas. Sabemos que las incertidumbres son orgánicas en las relaciones humanas, hechos sociales o naturales y no predecibles por la apariencia o forma de hablar. Luis Rodolfo Ibarra Rivas (2017), respecto a las dinámicas del conocimiento del sentido común, piensa que en éste, las: “Acciones humanas se entienden de forma dicotómica: bueno versus malo; moderno versus tradicional; activo versus pasivo; en suma, dividen la realidad en dos, de forma maniquea o antinómica.” (p. 26). Estas formas dicotómicas de pensamiento, en las que el contexto solo tiene dos caras, dos posibilidades, una causa y una consecuencia, redundarán luego en representaciones sociales, fenómeno que Ibarra (2017) explica así:

Al dividir tajantemente la realidad en antinomias, las RsSs llevan a desplegar una actitud ante el objeto representado: rechazo o aceptación. Poseen y ofrecen información sobre él: las creencias de por qué rechazan o admiten. Son sistemas de redes de sentimientos, ideas y prácticas sociales: conforman una mini-teoría. Las RsSs y las MsRs¹³ permiten la identificación e identidad de quienes conforman un grupo. Con ellas las personas orientan su actuar (P.26).

En ese sentido, un objeto narrativo como una caricatura de gran rotación en todo el país como Memín Pínguín, de la que se llegó a realizar un tiraje de 70.000 a 100.000 ejemplares diarios según datos de Cecilia Greaves (1997) en *La secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985*, puede dar indicios del estereotipo de la imagen del afrodescendiente en la sociedad mexicana, incluida la autora, en esa misma línea, se construyen modelos del afro, que se perpetúan y terminan indiscutiblemente por permear sentimientos e ideas de las masas que la consumen, estableciendo necesariamente una representación social negativa del afromexicano.

Para entender mejor el concepto de representaciones sociales y su pertinencia en este asunto, es necesario tomar las palabras de Serge Moscovici (1979), cuando afirma que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (pp. 17-18)

En consecuencia, si se toma la historieta como una narrativa que afirma la construcción social y la escala de valores de México es factible pensar que logre tal objetivo, es decir establecer una interpretación física y social inferior y devaluada de un grupo humano que ha sido invisibilizado a lo largo de la historia del país. Es aquí donde cobran valor las didácticas de la enseñanza de la literatura y la transposición didáctica, que nos permitirán transformar unas narrativas que estereotipan, en unos objetos didácticos para la formación en el sistema educativo, teniendo en cuenta que las representaciones sociales son susceptibles de modificarse a través de su deconstrucción para demostrar la artificialidad de la imagen propuesta.

¹³ Para indagar más sobre masas de representaciones, se sugiere consultar a Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.

Una particularidad propia de la literatura, es la posibilidad de cuestionar el discurso social cotidiano, por lo que se debe entender la representación de Memín como la naturalización de la imagen que la sociedad mexicana tiene del sujeto afromexicano que, por medio de su deconstrucción, implementando estrategias de transposición didáctica en la historieta, permitirá que unas narrativas que estereotipan a un grupo humano se conviertan en motivo de educación y terminen por causar el efecto contrario. Nuestro objetivo es facilitar el desmonte de tales estereotipos, renovando desde el aula universitaria representaciones sociales de las nuevas generaciones, para generar procesos de reconocimiento, valoración y equidad hacia una etnia que forma parte activa de la sociedad mexicana.

2.3.3 Memín Pingüín como discurso semiótico que estereotipa

Memín representa el estereotipo del simpático niño negro “pingo” o travieso, cuya madre, Eufrosina, estricta pero amorosa, es igualmente estereotípica. Estos personajes como ya vimos, guardan correspondencia en sus rasgos con las figuras de *Little Black Sambo* y algunas de las tarjetas del juego de mesa Monopoly de 1935, en el caso de Memín (ver imágenes 8 y 9) y con *Aunt Jemima*, la imagen de una marca de comestibles, en el caso de Doña Eufrosina, ambas, *Little Black Sambo* y *Aunt Jemima*, estadounidenses. Las ilustraciones de Memín y Doña Eufrosina son dos representaciones estereotipadas que se vienen perpetuando desde el periodo colonial tanto de Estados Unidos como México¹⁴. Es de resaltar que la imagen de los comestibles estadounidenses ha evolucionado en una mujer afroamericana, sin pañoleta amarrada en la parte superior de su frente, por el contrario, es presentada con un peinado sofisticado y el cuello de su ropa indica que ya no usa el atuendo de esclava de servicio, Doña Eufrosina por el contrario se inmortalizó con su atuendo y para ella nada cambió a pesar que la historieta seguía siendo publicada hasta el 2016.

¹⁴ Originalmente *Little Black Sambo*, se publicó en Londres en 1899 y posteriormente reeditada en Estados Unidos por Florence White Williams en 1927 por la editorial Mcmillan.

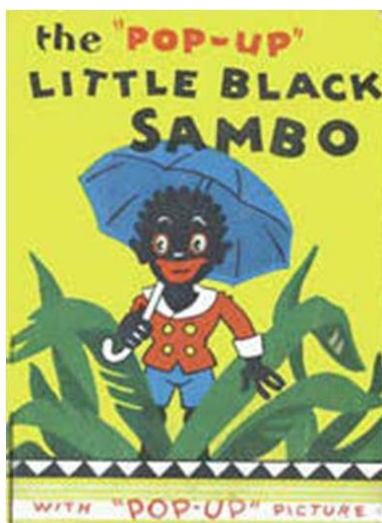


Imagen 8. Little Black Sambo. Tomado de:
www.google.com.mx/search?biw=1366&bih=588&tbn=isch&sa=1&ei=t-kRW_PHLIqGsAWewYigAw&q=Little+Black+Sambo&oq

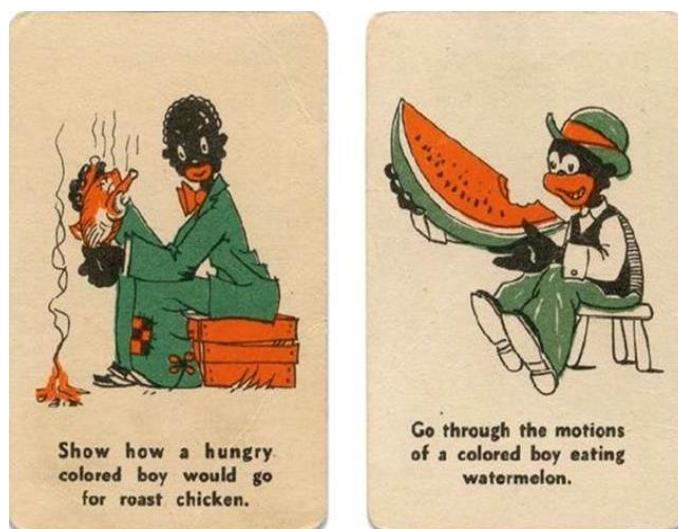


Imagen 9. Cartas de Monopoly 1935

Es preciso para los propósitos de este trabajo aterrizar el concepto de estereotipo y su relación con la historieta Memín Pingüín, así mismo, tener en cuenta teorías poscoloniales, pues consideramos que el fenómeno de estereotipos responde a la perpetuación de actitudes colonialistas. De acuerdo a Homi Bhabha en su obra *El lugar de la cultura*, en el que da por cierto que: “Los sujetos del discurso son construidos dentro de un aparato de poder que contiene, en ambos sentidos de la palabra, un conocimiento "otro", un conocimiento que está detenido y es

fetichista, y circula a lo largo del discurso colonial como esa forma limitada de otredad que he llamado estereotipo” (p. 103).

Vemos entonces que el discurso expresado por un otro hegemónico tanto histórica como étnicamente, tiende a representar la otredad desde una postura que limita la grandeza en la humanidad de sus congéneres que no pertenecen a su misma etnia, justamente por un estancamiento colonial, tal como se puede notar en la obra *Memín Pingüín* de Vargas Dulché. Así, se define que la acogida de dicho discurso obedece también al estancamiento colonial sistemático de sus receptores que además de asimilar el contenido moral y social de la historieta, terminaron asimilando un estereotipo negativo de los afrodescendientes.

En ese aspecto, la caricatura como manifestación artística en la que se representa gráficamente al ser humano con diferentes fines, ha generado estereotipos a lo largo de la historia, respondiendo a lo que ha propuesto Bhabha. Veamos como ejemplo el artículo “Estereotipos, xenofobia y racismo en el humorismo gráfico de El universal (México, 1924-1932)” de Daniel Efraín Navarro Granados (2015). Para él, en la época de la que se ocupa:

[...] la representación gráfica de los negros se superponía lo racial con la nacionalidad. Aunque en ocasiones eran claramente identificados como estadounidenses o cubanos, en la mayoría de los chistes gráficos aparecían como caníbales en algún lejano paraje africano, semidesnudos y ataviados con indumentaria de carácter tribal. Lo que unía a todas las representaciones del negro no era una procedencia específica ni un atuendo particular sino su color de piel; y las bromas de las que eran objeto no hacían referencia a una pertenencia nacional sino a su adscripción racial. La representación física de los negros reproducía además rasgos pertenecientes a un estereotipo importado. Sus rasgos faciales eran notablemente exagerados, tenían labios prominentes y una simplicidad en sus expresiones que remarcaba el carácter primitivo que se le asignaba a esa población. Si bien los prejuicios raciales contra la población negra se remontaban siglos atrás, los caricaturistas mexicanos se nutrían particularmente de la tradición estadounidense de representación del negro, la cual para finales del siglo XIX y principios del XX incluía su aparición como personaje cómico en diversos medios artísticos y comerciales, siempre conservando rasgos como el primitivismo y la falta de inteligencia (p. 27)

Claramente los argumentos de Navarro y de Bhabha, ponen en evidencia el discurso semiótico estereotípico que se encuentra alrededor de la caricatura mexicana con el que se ha representado a los afrodescendientes, el cual no le da relieve a su origen o algún otro valor que los enaltezca y los reivindique, sino por el contrario, ofrecen una descripción étnica limitada a un

color de piel y todo lo que se pueda relacionar con la epidermis, que funcione como detonante cómico, tal como se hace con el atuendo, el habla, la ignorancia (asociada a falta de educación y no de capacidad), al exotismo y la sexualidad, como ocurre en *Memín Pingüín*.

Si bien las historietas de Memín son moralizantes y ejemplificadoras, no se puede negar que en ese sentido también logren un alcance estereotipador con sus personajes, en este caso el protagonista, por tal, la discusión en este apartado no está centrada en definir si en la historieta existen antecedentes racistas, el interés aquí radica primero en hacer explícitos los elementos estereotípicos que existen en ésta y que se han perpetuado, generando representaciones sociales negativas sobre un grupo humano que fue y sigue siendo activo en los contextos sociales, políticos, económicos y culturales de México.

Se reconoce la Historieta de Vargas Dulché como una oportunidad de transformar narrativas que estereotipan, en objetos didácticos que permitan estimular el pensamiento crítico y reflexivo en las nuevas generaciones para modificar imaginarios equivocados y reivindicar una etnia que ha sido sometida a procesos de invisibilización y homogeneidad cultural, lo que a futuro redundará en un reconocimiento del afromexicano en contextos de equidad e igualdad, todo por medio de la educación, que debe ser garante de la transformación de actitudes sociales, culturales y de identidad.

CAPÍTULO III: La deconstrucción del sujeto afrodescendiente en las narrativas del México virreinal y contemporáneo desde la didáctica de la literatura: una propuesta de intervención académica

Como ya se ha mostrado, son variadas las narrativas mexicanas que han hecho uso de la imagen del afrodescendiente como tropos o semiosis, narrativas que han atravesado la historia cultural de México, desde la colonia, hasta el siglo XXI, generando estereotipos y representaciones sociales que a través de los años, han contribuido a fijar una concepción mutilada del mestizaje mexicano.

Estos estereotipos y representaciones sociales han llevado a normalizar acciones sociales sobre la etnia afromexicana, como segregación, racismo, negación e invisibilización. Asimismo, los afrodescendientes han sido objeto de desigualdad e injusticia social y trato inequitativo respecto al resto de la población nacional.

En el trabajo de campo realizado del 16 de julio al 30 de noviembre de 2016 por el Movimiento afromexicano denominado: *Reconocerse para ser reconocidos*, resultan datos reveladores de las entrevistas realizadas a afrodescendientes de diferentes lugares del país; respecto a la educación encontramos el testimonio de una de ellas que muestran el parte del problema: “Renegábamos de nuestro origen por ignorancia; en la escuela no se enseña acerca de los pueblos africanos que vinieron a poblar parte del continente, sólo nos hablaban de los aztecas, mayas, mexicas, de grandes culturas indígenas. Los negros no existíamos, no nos habían nombrado” (p. 5).

En la actualidad, el trabajo por el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes en México y su inclusión efectiva y equitativa tanto en la Constitución Nacional como en todas las dimensiones sociales del país, se viene realizando desde movilizaciones organizadas en asociaciones civiles, por lo que se considera que ante la invisibilización de minorías, estigmatización social y exclusión de habitantes originarios, voces calladas de la historia nacional como son las distintas etnias, en este caso, los afrodescendientes, la educación debe tomar parte activa.

Así, esta propuesta radica en implementar por medio de la transposición didáctica, objetos literarios que incluyan la imagen del *negro* en la narrativa mexicana. Nuestro objetivo es demostrar que en estos textos se estereotipa a esta etnia, a través de una imagen de otredad que presenta en general a un individuo que no pertenece a la identidad nacional. Al ser deconstruidas estas narrativas se pretende producir el efecto contrario, más, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda la literatura de generar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Efectivamente, al revisar los libros de texto que se abordan en los diferentes grados escolares y en cada una de las asignaturas, así como en los programas académicos, no se encuentra información que ilustre sobre alguno de los procesos por los que pasó la población afro desde su llegada a la Nueva España.

Por lo anterior, se considera que la enseñanza de contenidos literarios que incluyen la imagen del afrodescendiente como tropo, enmarcados en una didáctica de la literatura contribuirá a la construcción-deconstrucción, inclusión y reivindicación de esta minoría, para problematizar y complejizar su representación, y así, desarrollar en los estudiantes de diferentes carreras de educación superior un pensamiento crítico que favorezca la equidad en la interacción con sus congéneres.

Para alcanzar los objetivos de esta propuesta se pone en consideración la implementación de objetos literarios desde la didáctica de la literatura, la transposición didáctica, la transversalidad en la educación, la pedagogía de la alteridad y el análisis crítico del discurso para poder estudiar los textos desde diferentes enfoques.

3.1 Fundamentos teóricos pedagógicos

Propone Anibal León (2007) que “La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (p. 598). Esto deja ver que la educación transforma actitudes, desmonta estereotipos y renueva representaciones, haciendo que las generaciones asuman una actitud más empática con todo su entorno, así, los procesos de

equidad en sus dimensiones de derecho, de género, de lo social y como valor, se normalizarán en la población que sea afectada con la asignatura que aquí se propone.

Respecto a la equidad, se hace necesario aclarar el concepto apoyándonos en Olga Elena Arrupe (2002), pues en el documento *Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación*, ella afirma que:

“Equidad” remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad, de la diferencia. Podríamos referirnos a la estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común. Incluye igualdad y diferencia. De allí que, referido a los grupos humanos, el concepto de equidad queda naturalmente implicado con el de justicia que connota igualdad y equilibrio (p. 1).

Lo anterior no dista de la aproximación hecha por Arboleda (2014) desde el paradigma de la Pedagogía de la Alteridad que propone “un enfoque que sirve de referente para abordar los procesos educativos y formativos con fundamento en la grandeza humana, reivindicando siempre la humanidad y la singularidad de cada persona en el marco de las relaciones éticas intrínsecas en el acto de educar” (p.7). Además, en este paradigma se propugna por el desarrollo de potenciales o competencias ciudadanas en procura de la solidaridad y cooperativismo, lo que nos permitirá a partir de la implementación de contenidos literarios, abordados desde lecturas críticas, generar y fortalecer la empatía para aprender a leer la imagen del afroamericano en un contexto de igualdad y equidad, en que sea reconocida su participación en la consolidación social y cultural del país, generando procesos de inclusión desde el discurso que paulatinamente se irán transformando en reivindicaciones sociales más significativas.

Por su parte, el concepto de inclusión ha sido implementado en la pedagogía para definir una escuela que integre a las personas con necesidades educativas especiales, que brinde igualdad de oportunidades a los niños, jóvenes y adultos con discapacidades, con diferencia de credo, no importando el grupo humano al que pertenezcan y brindar mejor cobertura para tales propósitos. Para este trabajo, el concepto de inclusión se dirige más como un valor que como una estrategia dentro del sistema educativo mexicano, pues sabiendo que la escuela es un espacio de socialización, vemos a la educación como la posibilidad de interiorizar en el sujeto la inclusión como aptitud de vida para que al instalarse en la sociedad reconozca en sus congéneres afroamericanos la otredad y la alteridad que existe entre ellos, aceptándolo en su fisionomía, en

su saber y su sentir; brindándole espacios para su desarrollo en ambientes de equidad e igualdad. Este propósito no es a corto plazo, sabemos que los procesos educativos se logran a uno mediano y largo, pero es claro que el desarrollo de esta propuesta contribuirá con la puesta en relieve de una etnia que ha estado al margen de todos los procesos históricos, sociales y culturales de México por el desconocimiento que de ellos existe.

Así, al integrar a los contenidos académicos temas que brinden perspectivas sociales, históricas, políticas y culturales desde la literatura, induciremos a una reflexión sobre la necesidad de la inclusión de la minoría afroamericana a los contenidos curriculares del sistema educativo del país, puesto que la población negra en México ha estado invisibilizada por el desconocimiento de su historia, su entorno, su ser, su sentir y su pensar. Nuestro propósito es la incorporación de contenidos académicos en asignaturas optativas de la educación superior enmarcados en la didáctica de la literatura, que permitirán en buena medida reconocerlos como parte activa de la cultura mexicana, evitando también su discriminación al tiempo que se reconocen como forjadores en la consolidación de México como Nación.

Esta propuesta reviste importancia para toda la población mexicana, pues los afrodescendientes son la tercera raíz cultural del país y es necesario que por medio de la educación, que es la que garantiza la permanencia y consolidación de los procesos culturales de una nación, se genere un proceso de identidad que incluya y reconozca a este grupo humano.

Toda nación debe garantizar el desarrollo de cada uno de sus procesos culturales y para lograr estos objetivos se vale de la educación, la cual debe ser accesible, disponible, aceptable y adaptable, por tal, esta propuesta contribuirá con los preceptos de la Nación, establecidos en la Ley Federal de educación, en especial lo que promulga en el artículo 2º del capítulo 1º, donde expresa que “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social” (p. 1).

Asimismo en el párrafo 4 del artículo 5° del capítulo 1° manifiesta que en esta ley, la finalidad de la educación redundará en “Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad (p.2).”

Es imperante la necesidad de integrar el acervo cultural de la población mexicana afrodescendiente a la cultura del país a partir de la enseñanza de estudios literarios en la educación superior, desde donde se pueden identificar perspectivas críticas que contribuyen a la visibilización, inclusión y equidad. En este caso, Anastasio Mitjans (Ministerio de Educación Nacional. 2002), consultor de la UNESCO, en El Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana hace la siguiente reflexión:

[...] es fundamental entender el porqué de los mecanismos por los cuales se excluye, o cómo no se considera en los currículos escolares la historia de lucha, cultura y aportes de los pueblos negros a la sociedad. En toda integración se produce un discurso de tratamiento igualitario tanto a niños/as blanco-mestizos/as como a los no blanco-mestizos. De hecho, la educación puede conducir a homogeneizar las culturas desde una visión occidental, donde el resto de culturas, sobre todo la afrodescendiente, se pierde, al igual que su herencia ancestral. (p.13)

Luego continúa:

De una manera sutil, el sistema educativo niega las diferencias culturales, la multietnicidad y la pluriculturalidad, aunque en teoría se diga lo contrario, queriéndose enmarcar a los afrodescendientes en una sola identidad. Un ejemplo de ello son los contenidos que se imparten. Muchas veces no aparece allí nada que tenga que ver con hechos históricos de estos pueblos, sus luchas, sus líderes, sus héroes, y nada que les ayude a reafirmar su identidad; por el contrario, hay más elementos para rechazar su negritud y hacerlos vulnerables a la penetración cultural hegemónica (p.13).

Por tal, el desarrollo de esta propuesta contribuirá desde una perspectiva crítica a la integración cultural de los mexicanos, a enriquecer los contenidos curriculares, a hacer de la educación un proceso más significativo, al tiempo que logra los objetivos propuestos por la etnoeducación y se reivindica a la población afrodescendiente como parte activa de la identidad Mexicana, siguiendo un proceso de revisión latinoamericanista con importantes estudios en el área del Caribe (Puerto Rico, Cuba), Colombia, Venezuela, Perú e incluso el cono sur, donde estos textos son dispositivos a deconstruir para tal propósito. Así también, esta iniciativa permite

proyectar en el futuro un proceso de reestructuración formal del currículum que se traduzca en forma, documentos, plan de estudios, lineamientos, justificación, criterios de evaluación y acreditación.

3.2 Antecedentes de estudios en la imagen del sujeto afro en la literatura Mexicana

El estudio de la literatura afrohispanoamericana desde una perspectiva étnica ya es habitual en las universidades norteamericanas desde hace varias décadas. No tan larga ni nutrida es la tradición de las universidades españolas y latinoamericanas en este aspecto, aunque existen ya numerosos frutos de este tipo de trabajos firmados por investigadores de universidades a ambos lados del Atlántico. Sin embargo, a pesar del acopio de materiales y de proyectos de investigación gestados al amparo de los estudios literarios con orientación en la representación étnica y su importante desarrollo en el contexto español y latinoamericano, la transmisión de los resultados de todas estas aportaciones a la enseñanza, es por el momento, muy escasa. Es necesario todavía reforzar las investigaciones sobre contenidos desde una perspectiva étnica, en concreto en la representación del negro en la educación no solo literaria. Es necesario entonces aclarar, que no se encontraron registros de investigaciones sobre el diseño de didácticas o de teorías de la didáctica de la literatura y menos de experiencias exitosas en este campo, lo que avala la importancia no solo de reflexionar sobre la inclusión de los referentes afromexicanos a los contenidos académicos sino también la urgente implementación de la propuesta.

3.2.1 Metodología para la propuesta de intervención didáctica

Dentro de la metodología para implementar esta propuesta de intervención, se debe considerar la teoría del Análisis Crítico del Discurso propuesta por Teun A. Van Dijk (1999), en la cual el autor explica que el ACD, tal como se le denomina en sigla, “estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político” (p.184), por tal, el análisis crítico del discurso en las obras que incluyen al afrodescendiente y sus respectivos estudios, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social, más cuando en el caso mexicano, las obras conocidas hacen una representación del negro desde el otro y nunca es él mismo quien se representa.

La pertinencia de la implementación del ACD en la inclusión y reivindicación del afroamericano en la sociedad a partir de la literatura es clara, teniendo en cuenta que el texto narrativo es una forma de discurso que no está distante de la política, la ciencia, la historia y menos de la sociedad de la cual es permeada y a la vez permea, por cual, debe considerarse como un elemento tanto activo como transversal en el discurso académico. Van Dijk lo explica así:

Crucial para los analistas críticos del discurso es la conciencia explícita de su papel en la sociedad. Prolongando una tradición que rechaza la posibilidad de una ciencia «libre de valores», aquéllos argumentan que la ciencia, y especialmente el discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social, por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. En lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que las prácticas académicas se basen en dichas observaciones. La elaboración de teoría, la descripción y la explicación, también en el análisis del discurso, están «situadas» sociopolíticamente, tanto si nos gusta como si no. La reflexión sobre su papel en la sociedad y en la vida política se convierte así en constituyente esencial de la empresa analítica del discurso. (p. 2)

De la misma manera, la lectura crítica de textos literarios que incluyan la imagen del negro como tropo, así como estudios del tema, propiciará nuevas representaciones sociales del afroamericano mexicano necesarias para una convivencia equitativa e incluyente en un marco de reconocimiento para esta etnia, al tiempo que afianzará posibilidades de integración en el marco político y cultural.

Asimismo, la educación especializada, impartida desde asignaturas que caminan solas y no se relacionan con otras disciplinas, es una de las características de la educación impartida en las universidades de nuestro tiempo. Se considera entonces que la transversalidad curricular genera lazos que establecen diálogo con otras disciplinas incluso con el aprendizaje natural que el estudiante ha adquirido por fuera del ambiente académico (cfr. Fernández, J., Barroso, J., Morales, J., Cabrero, J., Bermejo, B. & Graván, P, 2000).

La didáctica de la literatura se expresa en términos de una ciencia social de composición interdisciplinaria en la que lo importante no es enseñar contenidos sobre la literatura sino desarrollar interacciones comunicativas con el entorno, en ese caso, la literatura no se presenta como una ciencia aplicada, sino más bien como una ciencia *implicada* con la vida de las palabras (cfr. González, 2009), así, esta didáctica adquiere relieve en la presente propuesta de

intervención, pues más que enseñar literatura desde una concepción formalista, estructural y enciclopedista que limita las posibilidades de desarrollar en el sujeto cualidades de pensamiento y reflexión, se busca diseñar e implementar estrategias didácticas para que el estudiante acumule motivos y verdades estimulantes para la vida, que le serán útiles para un desempeño social deseable.

Así mismo, esta propuesta requiere de docentes comprometidos, críticos, reflexivos, puesto que unas didácticas de la literatura en educación superior, proporcionan escenarios de transversalidad, para enlazarse con diferentes disciplinas pues de acuerdo a lo que propone Fernández (2004):

Hablar de transversalidad curricular en la Universidad, “es referirnos a otra forma de entender y organizar los aprendizajes en el contexto universitario. Ello nos lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos. Estos cambios nos van a permitir el poder abordar, de una forma cercana y realista, el debate sobre las características de la educación que queremos impartir y la enseñanza que queremos propiciar. El gran reto de la Transversalidad consiste, por tanto, en la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a nuestra institución en los últimos años y, hacer "Universidad en el siglo XXI": formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad (p. 5).

Así, nos encontramos que al abordar didácticas de la enseñanza de la literatura con contenidos afro en México, nos mueve a otras disciplinas académicas como la sociología y la historia que a la vez genera lecturas críticas dentro y fuera del texto, para lo cual se requiere rigor por parte de los maestros para su diseño e implementación.

La metodología para suscitar procesos de reflexión y crítica desde la transversalidad resulta propicia para los objetivos de esta propuesta, pues se propone:

- Incorporar contenidos transversales en el diseño del trabajo universitario.
- Confeccionar materiales y recursos para la mejora de la enseñanza de la literatura en la universidad.
- Establecer una aproximación a la realidad y conceptualización a las áreas de referencia (sociología, historia, economía, cultura, sociolingüística, lingüística del texto, gramática y la pragmática) con el fin de situar a los estudiantes en diferentes contextos.

3.2.2 Evaluación de la propuesta de intervención educativa

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención académica, representada en una cátedra optativa a nivel de educación superior con duración de un semestre, se ha considerado en primera instancia evaluar su pertinencia, por lo cual se desarrolló una sesión para capturar información sobre los estereotipos del sujeto afro en la literatura y otras narrativas. Esta actividad llevada a cabo en el segundo semestre de 2017, se realizó con dos propósitos específicos: el primero, fue el de verificar la funcionalidad del diseño de una clase de dos horas para estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Periodismo, de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, apoyada en didácticas para la enseñanza de la literatura con contenidos que contemplan la representación de descendiente afro en sus temas. El segundo, con el fin de recabar información sobre las representaciones sociales tanto de los estudiantes, como de los autores de los contenidos que se trabajaron en dicha sesión.

La metodología llevada a cabo para alcanzar los propósitos descritos consistió en el diseño de una sesión de intervención acción en el aula, cuyos objetivos fueron: a) estimular el pensamiento crítico y reflexivo a partir del ejercicio de literatura comparada, encausar el gusto estético literario, b) desarrollar competencias literarias y c) desarrollar competencias lectoras. Para alcanzar estos objetivos se seleccionaron tres objetos literarios: fragmentos de tres *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz (1957), el Poema *Boda de negros* de Francisco Quevedo (1983) y la caricatura de Yolanda Vargas Dulché (2003), *Memín Pingüín*, (anexos 1 y 2). Luego de la lectura de estos objetos se contextualizó la época y el contexto de cada uno de ellos haciendo una breve descripción de los autores. Posteriormente los estudiantes diligenciaron dos instrumentos diseñados para recolectar información sobre estereotipos y representaciones sociales.

La sesión concluyó con la socialización de la actividad en la cual los estudiantes expresaron sus opiniones sobre los textos, relacionándolos con otras áreas como la historia, la sociología y la lingüística. La participación fue activa y emotiva, logrando que los estudiantes

obtuvieran sus propias conclusiones sobre su entorno, sus congéneres, su cultura y la forma como se relacionan con éstos.

El diseño de esta clase se presenta en el anexo 3.

Para el segundo propósito que consistió en revisar la pertinencia de la propuesta de intervención que se está estructurando en esta tesis, se muestran los resultados de un breve sondeo acerca de las opiniones e imaginarios que se realizaron en una sesión de intervención acción de dos horas. La muestra se realizó en el segundo semestre de 2017 y la integraron veintidós estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro que se encuentran en edades de 19 a 23 años y representan el universo de los estudiantes universitarios a quienes se llegará con la propuesta de intervención educativa, desarrollada en este trabajo.

Los estudiantes que conforman el grupo muestreado, según sus respuestas, provienen de distintos puntos de la región. Cuatro de los participantes originarios de Ciudad de México, cuatro más son de diferentes lugares del estado de Guanajuato, otros tres son de San Juan del río ubicado en el estado de Querétaro y los 11 restantes son oriundos de Santiago de Querétaro. La información sobre el lugar de origen de los estudiantes permite ampliar la interpretación de los datos recolectados en virtud de que los datos de representaciones varían respecto a este ítem, tal como se explicará en los resultados.

Para el análisis sobre la pertinencia de la propuesta de intervención educativa que se está estructurando en este trabajo de tesis, representado en una asignatura en educación superior con duración de un semestre con una intensidad de tres horas a la semana, en la que se estudie la representación del sujeto afro en diferentes narrativas, para facilitar procesos de integración y reivindicación, donde intervengan de manera transversal otras disciplinas como la historia, la sociología, la lingüística, entre otras, para lo cual, se ha diseñado y puesto en práctica una actividad grupal de enfoque cualitativo de investigación acción en la que nos apoyamos en teorías pedagógicas constructivistas, así como estrategias de la didáctica de la literatura, en una clase de dos horas con veintidós estudiantes. Para esto se diseñaron dos instrumentos con el

objeto de recolectar información prospectiva sobre las representaciones sociales de los participantes para verificar datos que nos permitan justificar esta propuesta.

En ese sentido, recoger imaginarios y prejuicios de los participantes a partir de los textos propuestos es útil, esto si se tiene en cuenta que la teoría de representaciones sociales pone en relieve la pertinencia de una propuesta de intervención didáctica, en la intención de visibilizar la etnia afroamericana, ya que como plantea Moscovici (1980):

Las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples ‘opiniones sobre’ o ‘imágenes de’ o ‘actitudes hacia’, sino ‘teorías’ *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo (p.72).

Esta concepción permite considerar la teoría de las representaciones sociales y a partir de ésta realizar una actividad para hacer recolecciones de dichas representaciones a partir de los textos ofrecidos y que en su momento facilitarán la toma de decisiones en el desarrollo de los objetivos de esta tesis, más cuando dentro de las funciones de las representaciones sociales tenemos, según León (2002) que éstas permiten:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales (p. 245)

3.2.3 Procedimiento

Para este ejercicio se diseñaron dos instrumentos y una guía didáctica (anexos 3, 4 y 5) para garantizar el óptimo resultado de la actividad grupal; previo al ejercicio se les entregó con anticipación a los estudiantes tres lecturas que relacionan la imagen del afrodescendiente en sus temas, dos de las lecturas escogidas fueron escritas por autores mexicanos, específicamente el

caso de los *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz (2005) y el otro es una caricatura cuya autora es Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia (1962), el tercer texto es el poema *Boda de negros* del español Francisco de Quevedo (1643), los textos de Quevedo y Sor Juana corresponden a épocas y contextos diferentes de la caricatura, en los cuales la representación del negro es tratada de diferentes maneras con las que se buscaba anticipar una interpretación emotiva que luego sirviera para que los estudiantes tuvieran un panorama más amplio sobre el tema al momento de diligenciar cada uno de los instrumentos. Este objetivo se logró, debido a que la totalidad de los participantes no se habían enfrentado a un ejercicio que les permitiera hacer uso de sus pensamientos críticos y reflexivos respecto a la etnia afroamericana.

El instrumento número uno de este ejercicio es una encuesta de preguntas abiertas compuesta de treintatré consultas divididas en tres secciones. La primera parte del instrumento indaga sobre datos personales del participante como género, lugar de procedencia, formación de los padres, lugar de residencia, pertenencia a una etnia en particular, datos que al cruzarlos con las otras dos partes del instrumento nos han arrojado información muy útil, pues se logró definir que el entorno, el origen, la formación de los padres entre otros elementos, inciden de manera directa en la representación social que un sujeto tenga de sus congéneres de otras etnias.

La segunda parte indaga sobre las representaciones sociales que los estudiantes tienen de los afrodescendientes mexicanos tales como, qué entiende por la palabra afroamericano, qué connotación espontánea le surge al escuchar esta palabra, cómo se imagina a las personas mexicanas de las etnias negras tanto hombres como mujeres y cómo se cree que sean sus actividades cotidianas de producción y manutención, así como las de esparcimiento y recreación.

La tercera parte del instrumento hace referencia a los objetos que se les entregó previamente para que posterior a su lectura definieran de manera espontánea cómo creen que se representa la imagen del descendiente afro en el poema "*Boda de negros*" de Francisco de Quevedo; algunos fragmentos de los *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz en los que se muestra el tratamiento lingüístico del habla de los negros en el Siglo de Oro, así como una historieta de la caricatura de *Memín Pinguín* de los mexicanos Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia.

El segundo instrumento es una hoja en blanco dividida en tres partes (tríptico), en el que se le solicitó a los participantes que dibujaran la representación que creían, daban los autores en cada uno de los textos entregados previamente: Boda de Negros (poema), de Francisco de Quevedo, fragmentos de *Villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz y una historieta completa de la caricatura *Memín Pingüín* de Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia. Lo anterior con el propósito de verificar la empatía por medio de los resultados procesados, que los estudiantes lograban alcanzar con las representaciones de los autores respecto a los afrodescendientes, así como la imagen que se habían forjado de esta etnia después de las lecturas. Además se les solicitó que escribieran en la parte superior de los dibujos aspectos negativos y en la parte inferior aspectos positivos que se recogieran de cada uno de los dibujos.

3.2.4 Resultados

Encuesta. (Anexo 3.)

La información recabada en la primera parte de la encuesta sobre los datos personales de cada participante, nos muestra que las representaciones sociales que los estudiantes tienen del afroamericano dependen directamente de la región de la que son oriundos, el grado de escolaridad de los padres además de la actividad productiva a la que se dedican.

En ese sentido, los encuestados que nacieron y viven en Santiago de Querétaro cuyos padres son profesionales y ejercen su profesión, muestran más empatía por sus congéneres afrodescendientes que los estudiantes foráneos quienes provienen de poblaciones pequeñas menos urbanizadas, pues estos últimos ofrecen respuestas más conservadoras respecto a los capitalinos y los cuatro estudiantes de Ciudad de México.

Los datos obtenidos en la segunda parte del primer instrumento indican que el 100% de los participantes de la actividad tienen poco o nulo conocimiento sobre esta etnia y los estereotipos corresponden a representaciones recogidas de los medios audiovisuales de comunicación (películas, comerciales, documentales y revistas), así mismo los relacionan con actividades productivas no calificadas como el servicio doméstico, albañiles, pescadores, obreros, comerciantes informales, labores técnicas, artísticas o deportivas, es decir, actividades que no requieren de educación formal para ser ejecutadas. De los veintidós estudiantes

encuestados, cuatro coincidieron en que no encuentran diferencia entre las ocupaciones de los afrodescendientes al resto de la población del país.

Por otra parte, respecto a su apariencia física, el 100% de los encuestados definen a los afrodescendientes como personas de tez oscura, pelo ensortijado o rizado (chinos), labios gruesos, altos de estatura, rasgos fuertes o toscos, nariz achatada y solo dos es decir. El 9% de participantes los consideran atractivos (guapos), lo que pone en relieve un porcentaje bajo de empatía de los participantes con los descendientes afromexicanos en cuanto a su apariencia física.

Con relación a su indumentaria, dos estudiantes que representan el 9% de la muestra, no respondieron a este ítem, el 63.6% de personas coinciden en que visten con ropa de colores fuertes (colorada), de flores, muy vistosa y humilde, lo que permite evidenciar un sesgo de exoticismo; los seis restantes que representan el 27.3%, dicen que visten como lo hace cualquier mexicano: casual, dependiendo del lugar donde resida. De estos últimos, sus padres o uno de los dos son licenciados y ejercen su profesión, lo que indica que a mayor grado escolar en la familia, la representación del afromexicano es menos exótica y resulta más empática.

En la tercera parte de la encuesta al preguntárseles ¿Qué representación cree usted que ofrece Francisco de Quevedo sobre los afrodescendientes? Los veintidós estudiantes están de acuerdo en que es una representación grotesca, racista y segregadora, que muestra a los afro como personas inferiores, demoníacas, animalescas o deshumanizadas.

Aunque la consideran sumamente negativa, veinte de los participantes que conforman el 91% de los encuestados, atribuyen esta representación (sin justificarla) a la época y el contexto en que vivía el autor, debido a que estos grupos étnicos eran esclavos y pertenecían a los lugares más inferiores de las castas de aquellas épocas. Por su parte, el 9% de los estudiantes consideran que esta es la imagen generalizada del negro en Europa a través de la historia, lo que devela la importancia de integrar la historia y otras disciplinas en esta propuesta.

Para el caso de los Villancicos de Sor Juana con respecto a la misma pregunta, el 27.3% que corresponde a seis estudiantes manifestaron no entender los textos, argumentando que la forma de comunicación de los afrodescendientes en los fragmentos no es inteligible; otro 27.3%

de los encuestados creen que la autora los considera personas como todos los demás habitantes del Virreinato de la Nueva España y los representa de manera más amable de como lo hace Quevedo, otro 18.2% de ellos suponen que el lenguaje usado les da una representación marginada, presentándolos como personas ignorantes que se dedican a oficios domésticos. El otro 27.3% de participantes coinciden en que la autora les da un tratamiento más humano en su representación, pero que no deja de considerarlos un poco ingenuos.

En cuanto a la pregunta de ¿A qué atribuyen dicha representación? Seis de los participantes, es decir el 27.3%, consideran que se debe al sistema de castas de la época, cuatro de ellos que representan el 18.2%, creen que la autora estaba generando un nuevo estereotipo más humano de los afrodescendientes y el 27.3% restante considera que al verlos en su situación de esclavitud y al ser ella religiosa, había logrado más empatía con ellos.

Para el momento en que se indagó la representación del afrodescendiente que ofrece la historieta de la caricatura de *Memín Pingüín* de Yolanda Vargas Dulché y Sixto Valencia publicada desde 1962, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: el 54.5% que representa a doce estudiantes, coincidieron en que la representación ofrecida en esta caricatura los muestra como falto de valores, inferiores, ingenuos, vagos, ladrones, agresivos, exóticos, irresponsables y mentirosos; otros dos (9%), dicen que aunque convivían con los demás que son blancos y de diferente posición socioeconómica, tal y como se muestra en la caricatura, solo se relacionaban con Memín en una dimensión de inequidad; otros cuatro (18.2%) encuestados refieren que la autora representa al personaje como un sujeto exótico y no convencional a la población mexicana, los otros cuatro (18.2%) lo definen como muy familiar debido a la relación que guarda con su madre.

Al preguntárseles a qué responde esa representación por parte de la autora, la totalidad de los consultados (100%) respondieron que es racista, al presentarlo como torpe y mal hablado, al considerarlo inferior y al asociarlo como pandillero y delincuente. Cinco de ellos (22.7%) respondieron además que la autora generaliza la condición de una persona con el resto de sus congéneres y seis (27.3%) de ellos indican que en ese momento todavía no había aceptación hacia población afro.

Respecto a este material, se consultó en qué sentido creen que la circulación de las historietas de *Memín Pingüín* pueda generar representaciones del afrodescendiente en la sociedad, la respuesta es negativa, pues la totalidad (100%), considera que se prestaría para normalizar el racismo, generar un estereotipo equivocado de esta etnia debido a su desconocimiento, prejuicios sobre su cultura, sus oficios y solo serviría para acentuar la discriminación.

En este mismo apartado se les preguntó a los participantes sobre la importancia que tendría la implementación de una asignatura optativa de literatura que incluya textos en los que se trabaje la imagen del afro como tema, el 81.8%, piensan que una cátedra con esta orientación es muy favorable para el reconocimiento e inclusión de esta etnia a los procesos culturales y sociales de México. Solo cuatro de los participantes (18.2%) de la consulta la considera innecesaria pues una asignatura de un semestre con este enfoque es demasiado, ya que con algunas lecturas sería suficiente, lo que refuerza aún más este propósito.

Cuando se les preguntó a los estudiantes cómo puede contribuir una cátedra optativa con este enfoque en las universidades, la respuesta fue muy positiva con una totalidad del 100% de coincidencias, encontrándonos con referencias hacia la aceptación, respeto a la diversidad, conocimiento de la diversidad étnica del país, buscar la igualdad y desarrollar miradas críticas hacia estos temas lo cual coincide con el propósito del presente proyecto.

Al indagar a los estudiantes sobre si la enseñanza de la literatura en el ámbito universitario pueda o no relacionarse con otras disciplinas, el sondeo indica que todos los participantes creen que si se relaciona con otras áreas de conocimiento, incluyendo el 18.2%, que había indicado anteriormente la no pertinencia de la implementación de dicha cátedra. Las áreas de conocimiento que los estudiantes creen que se relacionan con la literatura y la imagen del afromexicano son en mayor porcentaje la sociología con un 45.5%, la historia 45%, el derecho 41% y la antropología 36.4%, todas estas áreas en las que está inmerso el componente de inclusión, equidad y transversalidad contemplados para la propuesta de intervención en construcción.

Luego, al indagar si consideran que los estudios literarios que relacionen a los afrodescendientes en sus temas permiten la inclusión, reivindicación y reconocimiento de esta minoría como la tercera raíz cultural de México, veinte (91%) de los estudiantes ofrecen respuesta positiva, puesto que se daría a reconocer su cultura y cambiar el estereotipo desfavorable que se ha difundido de esta etnia. Los que consideraron que no, que representan el 9%, indican que el consumo de la literatura es elitista por lo cual no repercutiría mucho de manera masiva.

Tríptico (Anexo 5)

En el segundo instrumento se les pidió a los participantes que realizaran un dibujo que recreara la representación que ellos creían que los autores mostraban en sus textos sobre los afrodescendientes, además que escribieran algunos comentarios que les parecían negativos en la parte superior del instrumento y otros positivos en la parte inferior del mismo.

Características de los dibujos (Imágenes)

Memín Pínguín

Los dibujos muestran rasgos afronegroides grotescos: labios extremadamente voluminosos, nariz bastante achatada y ancha, orejas y ojos grandes, cabello ensortijado o calvo. Su atuendo es muy humilde, deportivo. En dos ocasiones muestran a su mamá gorda, con los mismos rasgos físicos que su hijo, una de ellas la muestran violenta castigándolo con una tabla.

Villancicos negros

Se muestra a unos sujetos fuertes, con facciones fuertes y rasgos exagerados: labios voluminosos, de piel oscura, con pelo ensortijado o calvos, generalmente muestran figuras masculinas. La mayoría de veces los presentan empuñando herramienta, algunos solo con pantalón, sin camisa ni zapatos. Los muestran algunas veces sonriendo, otras veces tristes.

Boda de negros

Muestran a una pareja con rasgos afronegroides, pelo ensortijado, labios muy pronunciados, nariz achatada y ancha, ojos grandes, casi todas las veces felices, en dos imágenes se ven tristes.

En varias de ellas los muestran rojos y con algunos rasgos demoníacos: cuernos y colas puntiagudas; sus ropas son humildes y aparecen en algunas ocasiones descalzos

Los comentarios negativos sobre la representación que los estudiantes consideran que la autora ofrece del afrodescendiente en *Memín Pingüín* se enfocan en la imagen estereotipada del personaje como una persona insegura, muy pobre, pícaro, agresivo por la forma como muestra los castigos que Doña Tremebunda le propina a su hijo, así mismo consideran inapropiado el lenguaje que utilizan sus amigos para referirse a Memín como “negro ratero” entre otras expresiones negativas que enfatizan en la palabra negro. Aquí, los estudiantes insisten en afirmar que la historieta normaliza el trato discriminatorio que se le pudiera dar a esta etnia. Con respecto a la forma como usa el lenguaje, los participantes afirman que es presentado como un sujeto que no sabe hablar, por tal, lo muestra como un ser ignorante.

En conclusión, de acuerdo a lo que responden los encuestados, la circulación de las historietas no favorecen un proceso de reivindicación de la etnia afrodescendiente mexicana, tampoco busca la equidad con respecto al resto de la población y sí muestra estereotipos que generan representaciones sociales equivocadas y negativas del afrodescendiente mexicano.

Ya en el aspecto positivo, los estudiantes manifiestan que aunque se notan algunos aspectos que favorecen la imagen del afrodescendiente, éstos no son tan claros como los negativos. Así, los estudiantes identifican a este sujeto como tierno, alegre, generoso, leal, carismático, sincero, que aprovecha la oportunidad de superarse pues asiste a la escuela, es creyente, es un hombre libre, que es aceptado aunque se refieran de manera desagradable de él y que tiene más aceptación que en los demás relatos.

En el caso de los Villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz, la percepción que los participantes tienen de la representación que la autora hace del afrodescendiente, es de un sujeto inferior, tanto en la tierra como a los ojos de Dios y que su devoción los hace buenos, manifiestan que los presenta como esclavos y que serán liberados pero solo hasta su muerte; los muestra iletrados, que solo pueden dedicarse a las tareas domésticas y que son personas dolidas y tristes. Dieciocho de los estudiantes coinciden en que son representados como sujetos que no saben hablar o expresarse por la forma como presenta los diálogos en que ellos se comunican.

Como aspecto positivo, los estudiantes consideran que la representación del afroamericano por parte de Sor Juana Inés de la Cruz se remite a que son alegres, soñadores, dos de los estudiantes consideran positivo que se muestre la forma como era utilizado el lenguaje por parte de los afrodescendientes de la época, existe la percepción de cuatro de los encuestados que representarlos como seres serviciales y humildes es un aspecto positivo; por otra parte, diez de los estudiantes han visto positivo que se represente en los Villancicos a los negros como personas bellas.

Cuatro estudiantes están de acuerdo en manifestar que aunque el tratamiento de la imagen del afro por parte de Sor Juana termina siendo despectivo, es positivo que lo describa con un lenguaje literario estético.

Con respecto a la representación que hace Francisco de Quevedo del afrodescendiente en el poema *Boda de negros* en el aspecto negativo, la totalidad de los estudiantes concuerdan que el tratamiento es discriminatorio, manifiestan que no solo los deshumaniza sino que los animaliza y los relaciona con lo demoníaco e infernal. Consideran que mostrarlos como seres sucios por el color de su piel es algo muy negativo, al igual que mostrarlos como personas desprovistas de razón. Por su parte, seis de los participantes manifiestan que este poema marca límites megalómanos entre razas, los margina, se refiere a ellos como personas pobres y miserables, doce de los encuestados expresaron que relacionar todo lo que tenga color negro con lo malo, más si se trata de seres humanos es sumamente negativo.

Dieciocho de los encuestados manifiestan que no le ven en absoluto nada positivo a la representación que Quevedo hace de los afrodescendientes, los cuatro encuestados restantes hacen referencia a cuestiones positivas pero no relacionadas a representaciones sociales sino más bien a que a pesar de las vicisitudes podían contraer matrimonio, que de una u otra manera hacían parte de esa sociedad. Cuando se refieren a la representación social, los estudiantes han interpretado la imagen ofrecida por Quevedo como de seres humildes, sumisos, trabajadores y amorosos.

A manera de conclusión, es preciso decir que la actividad grupal en la que se logró la aplicación de los instrumentos citados para captar las representaciones sociales que los

estudiantes tienen sobre la etnia afroamericana y sus percepciones sobre la manera como son representados por los autores de los diferentes textos concluyó con la generación de reflexiones críticas en los participantes, al punto que varios de ellos reconocieron que nunca se habían detenido a pensar sobre este tema tan sensible para la cultura mexicana.

Los datos obtenidos de los instrumentos diligenciados no se contradicen, son muy consecuentes y posibilitan pensar y reflexionar sobre las representaciones sociales (RS) que se tienen del afroamericano mexicano en la literatura a partir de autores de grupos raciales diferentes, es decir, desde un otro hegemónico que poco o nada se relaciona con ellos al tiempo que ratifica la pertinencia del proyecto de tesis enfocado en una propuesta de intervención educativa en la que se diseñe una cátedra optativa con contenidos literarios que contengan y estudien la imagen del afroamericano mexicano para que sea abordada de manera reflexiva desde una transversalidad académica, de acuerdo a las posibilidades que presenta el tema.

En esta intervención se lograron identificar necesidades tales como la de diseñar didácticas que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes universitarios acerca de la composición cultural y social de su país, que les permitan adquirir una visión más global de la existencia del otro en el mismo entorno, asimismo, que les brinde la posibilidad de enriquecer la perspectiva y tolerancia hacia lo diferente. A partir de aquí, la toma de decisiones serán más precisas y efectivas.

Así también, se concluye que la educación debe integrarse con la mayor cantidad posible de disciplinas y áreas de conocimiento a partir de diseños de didácticas acordes a las necesidades actuales para consolidar una identidad cultural mexicana real que no deje por fuera a ninguno de sus actores.

En este propósito establecido desde la enseñanza de la literatura, aparece de manera relevante la necesidad de adoptar y aplicar estrategias de esta teoría didáctica que redundarán en el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo facilitándole al estudiante el reconocimiento de su entorno y la adaptabilidad a este con respecto a sus congéneres.

La toma de decisiones a partir de esta investigación-acción participativa, se enfocará también en la reflexión de la enseñanza con el propósito de motivar una actitud activa hacia la

responsabilidad social que deberán asumir los estudiantes en su ejercicio profesional para afectar de manera positiva su entorno en pro de la construcción de una sociedad incluyente y equitativa.

A partir de este ejercicio de investigación-acción, se considera que el objeto final al que debe apuntar la propuesta de intervención planteada, es que los estudiantes, a partir de la deconstrucción y estudio transversal de textos literarios con representaciones afromexicanas, reconozcan las raíces culturales y lingüísticas del país que en la actualidad solo se plantean desde lo indígena y lo europeo; así mismo, que sean capaces de comprender las expresiones identitarias en un contexto globalizado donde lo específico y local debe articularse con dinámicas trans-regionales. Con esta formación de estudios literarios el participante de la cátedra optativa se hace actor idóneo para comprender la realidad social desde su expresión cultural, privilegiando la autonomía del pensamiento, la memoria cultural y la expresión creativa de los pueblos en la construcción de identidades.

Propuesta de intervención en educación superior

La actividad de intervención-acción detallada anteriormente deja en evidencia la necesidad de implementar estrategias educativas para la visibilización del sujeto afromexicano y su participación activa en la consolidación de la república mexicana, así como la reconfiguración de una concepción del mestizaje de la cual ha sido excluido, tal y como se manifiesta en sus conclusiones, por lo cual, se establece el diseño de un programa de curso, bajo el formato de programa de clase propuestos por la Universidad Autónoma de Querétaro, denominado *Deconstrucción de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas*, en el que se proponen diferentes tipos de narrativas entre las que se encuentran la lírica, la novela, canciones, cine, entre otras producciones audiovisuales,

Metodología

El curso *Deconstrucción de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas*. Será implementado en el transcurso de un semestre en el que se totalizarán 54 horas distribuidas en 18 semanas. Durante este lapso se realizará un recorrido histórico previo al descubrimiento y fundación de la Nueva España hasta la época contemporánea, estudiando las representaciones y estereotipos del sujeto afro en las narrativas antes descritas, que se encuentran referenciadas en el programa de curso.

Es importante insistir que el estudio de diferentes tipos de narrativas pertenecientes a distintas épocas, mostrará la evolución, tanto de la imagen, estereotipos como de representaciones sociales ofrecidas de la etnia afromexicana a lo largo de la historia cultural y social de México, lo que pondrá en relieve una sistematización en los procesos de invisibilización y deseducación sobre esta colectividad.

Las narrativas escogidas para esta propuesta, generan estereotipos en un grado inferior o mayor sobre la población afro, convirtiéndose así en objetos de contenido político y cultural que deben ser deconstruidos bajo estrategias didácticas elaboradas a la sombra de teorías como la transposición didáctica, la didáctica de la enseñanza de la literatura, la transversalidad, entre otras, que transformarán unos objetos narrativos que estereotipan e invisibilizan en objetos educativos que propenden a la inclusión, valoración y reconocimiento de los mexicanos afrodescendientes.

Los materiales que integran el contenido del curso, por su diversidad en cuanto época y género, brindan una oportunidad de hacer dinámico el desarrollo de la asignatura, lo que facilita el estímulo del interés de los estudiantes hacia la asignatura. Algunos de estos materiales al ser tan cercanos al marco social y cultural que habitan los estudiantes, harán que el horizonte de expectativas sea más amplio, lo que en definitiva contribuye a alcanzar los logros presupuestados.

El curso propuesto se impartirá bajo procesos de aprendizaje asociados a diferentes paradigmas pedagógicos, apoyándose particularmente en el constructivismo por su carácter dinámico, interactivo y participativo en el que el estudiante construye su aprendizaje, así también, reviste pertinencia para este trabajo el planteamiento de Arboleda (2014) en la pedagogía de la alteridad puesto que permite abordar procesos educativos y formativos fundamentados en la grandeza humana, justo en lo que se enfocan los objetivos planteados en esta tesis.

Evaluación

La propuesta de intervención académica que se viene planteando en este trabajo de grado, responde a las necesidades de una sociedad integradora e incluyente, en cuanto a deconstruir

narrativas que generan estereotipos en una etnia para convertirlas en objetos didácticos que generen el efecto contrario en los estudiantes, facilitando así procesos de reivindicación de una colectividad que ha estado al margen de los procesos sociales, culturales e históricos de la nación.

Por su parte, el material sugerido para este curso, conformado por lecturas primarias, películas, documentales, programas de televisión y estudios académicos, desarrollarán en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y reflexivo necesarios para un óptimo desempeño social logrando mejorar su empatía con el entorno que habita.

Esta propuesta de intervención académica resulta innovadora, puesto que en la búsqueda de antecedentes sobre cátedras o asignaturas que pongan como eje central a las etnias afromexicanas, no se ha encontrado registros en este aspecto, menos sobre la enseñanza de narrativas que contengan al sujeto afro como tema, lo que contribuye a la supervivencia de un acervo tan importante para la cultura mexicana, como lo es la colectividad afrodescendiente que todavía pervive.

Procedimiento

A continuación se presenta el programa del curso *Deconstrucción de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas*, el cual ha sido diseñado de acuerdo a las directrices establecidas por la Universidad Autónoma de Querétaro, incluyendo materiales adecuados para realizar clases participativas, dinámicas y propositivas que generen propuestas no sólo para el presente, sino también que se proyecten al futuro.

Las clases están diseñadas para una duración de tres horas cada una, en las que previamente se les proporcionará a los estudiantes, lecturas y visualización de materiales audiovisuales, con los que posteriormente se generarán foros en los que se evaluará la participación. Durante el desarrollo del curso, se tiene planeado solicitar a los estudiantes una producción escrita en diferentes momentos de la asignatura, con el propósito de evaluar habilidades de comprensión e interpretación de lectura, producción escrita en elementos de cohesión y coherencia en la exposición de ideas y reflexiones. Los porcentajes de cada uno de

los ítems en cuanto a la integración del estudiante con la asignatura, se desglosan en el formato de programa del curso.

De acuerdo a los paradigmas pedagógicos y didácticos tenidos en cuenta para la propuesta de intervención, el curso no ofrecerá una formación enciclopedista o formalista en el sentido de entregar series de datos, fechas y acontecimientos para memorizar, tampoco estructuras o morfologías para clasificación de géneros o ciclos, estos datos serán puestos en escena para contextualizar y complementar los contenidos. El objetivo final del curso es que el estudiante sea el protagonista del mismo y por este motivo, tanto la metodología aplicada como los productos a evaluar muestren el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del alumno.

Programa de curso

CURSO: Deconstrucción de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas.

Maestro: Gustavo Adolfo Cabezas Vargas

Correo electrónico:

Lugar y horario de la clase:

Horas por semana: 3

1. Descripción y objetivos del curso: En el desarrollo del presente curso se deconstruirá la representación del sujeto afro en tres narrativas mexicanas específicas: Los villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz, la novela La negra Angustias de Francisco Rojas Fernández y la historieta Memín Pingüín de Yolanda Vargas Dulché y Sixto Valencia. En este ejercicio deconstructivo se harán reflexiones sobre el proceso de invisibilización de que ha sido objeto la etnia afromexicana a nivel histórico, social, cultural y educativo. En este proceso se prestará particular interés en los estereotipos que se han normalizado alrededor del afrodescendiente mexicano, por cuenta del sentido común y unas posteriores representaciones sociales equivocadas, que desde el inicio de la historia del afrodescendiente en México, lo han sumido en la parte más baja del sistema de castas durante la colonia y las posteriores clases sociales mexicanas. Este curso permite reflexionar sobre la imperante necesidad de la intervención del sistema educativo en el desmonte de estereotipos y representaciones sociales tan negativas para la etnia afromexicana y demostrará como diferentes teorías sociales, culturales, literarias y pedagógicas tales como el poscolonialismo, la deconstrucción, la didáctica de la enseñanza de la literatura, la transposición didáctica, entre otras, hacen que narrativas que estereotipan a un grupo humano, logren el efecto contrario, facilitando la aceptación de esta etnia y reconociendo su participación activa en el proceso de consolidación de México como nación y su aporte cultural como la tercera raíz.

2. Competencias: Al final de este curso el estudiante:

- adquiere habilidades para valorar y respetar tanto la diversidad como la multiculturalidad.
- compromete su actitud crítica en el reconocimiento del Otro en condiciones de igualdad y equidad.
- Integra diferentes disciplinas de conocimiento para revisar textos desde diferentes perspectivas.

- deconstruye diferentes narrativas para desmontar estereotipos representaciones sociales equivocadas.
- desarrolla habilidades de pensamiento crítico y reflexivo
- integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- Considera importante relacionar su mundo con el de la obra literaria.

3. Materiales:

- Fuentes primarias y lecturas críticas incluidas en el programa tentativo de clase.
- E-mail activo y acceso a Internet.

4. Sistema de evaluación:

CRITERIO	PORCENTAJE
Participación y preparación	15%
Control de lectura / actividades	10%
Presentación oral	25%
Examen	25%
Ensayo Final	25%

5. Componentes del curso

a. Participación y preparación

Los estudiantes deben asistir al curso de manera puntual al 100% del tiempo estipulado para cada clase. En cada sesión los estudiantes serán evaluados de acuerdo a su participación y preparación previa del material asignado. La inasistencia le dará al estudiantes un porcentaje de cero en la participación de la sesión. Es responsabilidad del estudiante ponerse al día en los contenidos y tareas asignadas de la sesión a la que no asistió. En el caso de inasistencia a un examen, presentación oral o entrega de trabajo, el estudiante debe presentar excusa oficial escrita para poder hacer efectivo el aplazamiento de cualquiera de las entregas detalladas. El estudiante puede faltar a máximo 2 (dos) sesiones durante el curso, después de esos dos días su nota final se

reducirá en un 2%. La asistencia a las presentaciones orales es obligatoria y la ausencia sin presentación de excusa oficial causará una reducción del 2% en su nota final.

b. Control de lectura / actividades

Durante el curso, los estudiantes entregarán una reseña de 250 palabras de cada texto propuesto con la finalidad de hacer control de lecturas y estimular competencias en la comprensión y producción de textos académicos.

c. Presentaciones orales

En el desarrollo del curso, los estudiantes se dividirán en grupos y presentarán en exposiciones creativas, una de las narrativas propuestas para la asignatura, enfocadas en la deconstrucción del sujeto afro a través de su performatividad.

La exposición debe contar con los siguientes contenidos:

- Introducción a la vida y obra del autor o autora, relevantes para el tema del curso.
- Un análisis detallado del texto a exponer enfocado en el tema del curso.
- Tres fragmentos de la lectura primaria a analizar.
- Al menos tres preguntas para los estudiantes de la clase.
- Una bibliografía de los textos académicos utilizados para la presentación.
- Generar una actividad creativa para cerrar la clase, en la que el resto de estudiantes participen y demuestren una apropiación del tema.

En dichas exposiciones se evaluará al estudiante de manera individual en:

- La preparación e investigación del tema expresado
- En la elocuencia durante la exposición. Los estudiantes deben hacer un uso apropiado del lenguaje de acuerdo a su nivel académico y la terminología utilizada en la clase.
- Coordinación del grupo durante la exposición asignada.
- Creatividad y manejo de recursos (audiovisuales, etc) .

Se recomienda que el estudiante presente sobre el texto que va a utilizar en el ensayo final.

d. Examen 1.

A mitad del semestre (semana 9) se realizará un examen que incluirá varios aspectos de los textos y materiales discutidos hasta ese momento. El examen se realizará en clase.

e. Ensayo final.

El estudiante escribirá un ensayo sobre una de las narrativas primarias incluidas en el programa del curso. El profesor proveerá dos documentos: una guía explicando la organización del ensayo y una rúbrica de evaluación del mismo para que el estudiante aprenda los mecanismos de escritura académica. Una versión reducida del ensayo se presentará a modo de cierre durante la última semana del curso.

6. Escala de notas

10	96-100	8	76-85	6	60-65
9	86-95	7	66-75	F	0-59.9

Comunicación entre el profesor y el estudiante:

Deben consultar su correo electrónico cada 48 horas, excepto durante el fin de semana. Por supuesto, lo más fácil es hablar con el instructor en la clase o durante sus horas de oficina.

Conducta académica:

La UAQ apoya la autoridad de los profesores y promueve un espíritu de respeto y disciplina académica en la clase.

Integridad académica:

La UAQ define la identidad académica como la defensa de la integridad de una actividad académica en un ambiente abierto, honesto y responsable. La deshonestidad de cualquier tipo no será tolerada en el curso. No está permitido copiar o plagiar el trabajo de otros. Las consecuencias van desde la nota 0 por la tarea hasta la expulsión de la universidad.

Prontuario tentativo: *La representación y deconstrucción del sujeto afro en las narrativas mexicanas*

Semanas	Lecturas y contenidos	Actividades
SEMANA 1		

Presentación del curso.	Presentación del curso. Introducción general. Lista de los diferentes textos primarios y secundarios. Acercamiento y pertinencia de las diferentes teorías y estudios críticos que se abordarán.	Coloquio sobre la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas.
SEMANA 2		
Repaso etno-histórico de las negritudes en el territorio mexicano.	Fuente primaria. Aguirre, G. (1981) La población negra de México, estudio etnohistórico. SRA-CEHAM. México. http://biblio.upmx.mx/indices/500671.pdf	Foro de discusión sobre el proceso etno-histórico de la etnia afro en el territorio mexicano
SEMANA 3		
(De)construcción de estereotipos y representaciones sociales.	Paul, R. & Elder, L. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico, Dillon. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/S-P-ConceptsandTools.pdf Moscovici, S. (1985) Psicología social, I. Paidós, Barcelona. https://books.google.com.mx/books?id=Pz8Hq9QSPsYC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false	Foro estereotipos y representaciones sociales.
SEMANA 4		
Antecedentes de la representación del afrodescendiente en el México virreinal: diálogos con la literatura medieval y del siglo de Oro español.	Fuente primaria: Don Juan Manuel. Infante de Castilla, J. [1335] (2004). "Cuento XXXII. Lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño." <i>El Conde Lucanor</i> (pp. 129-132). Cervantesvirtual.com. Sitio web: http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-conde-lucanor--0/ Anónimo (1554). "Tratado I. Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue." <i>Lazarillo de Tormes</i> . http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunas-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_2_	Foro de discusión sobre los diferentes conceptos. Recepción de textos.

	<p>Quevedo, F. [1643] (1983). “Boda de negros.” Arellano, I. (comp.). 20 de Mayo de 2017, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Sitio web: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01327208633026853868680/026288.pdf#search=%22boda%20de%20negros%20Francisco%20Quevedo%22&page=15</p> <p>Lectura crítica:</p> <p>Chung, Dong-Hee (2016), “Imagen y función de los negros en la literatura española de la primera mitad del siglo XVI: enfocado en la Segunda Celestina(1534), de Feliciano de Silva”, Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos, 27(3), 67-95. http://space.snu.ac.kr/bitstream/10371/109977/1/03%20%EC%A0%95%EB%8F%99%ED%9D%AC.pdf</p>	
SEMANA 5		
<p>La construcción del sujeto afrodescendiente en los Villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz.</p>	<p>Fuente primaria:</p> <p>Cruz, sor J. (2006) Villancicos Lírica coral. Fondo de Cultura Económica. México.</p> <p>Villancico VI –Juguete, VIII –Ensaladilla, IX, IX – Ensaladilla, 241 Porto-Rico</p> <p>Lectura crítica:</p> <p>Blanco, negro, rojo: semiosis racial en los villancicos de Sor Juana Inés dela Cruz.: http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/1416</p>	<p>Foro sobre los diferentes estereotipos relacionados con la etnia afro.</p> <p>Recepción de textos</p>
SEMAMA 6		
<p>La construcción del sujeto afrodescendiente en los Villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz. Geopolíticas trasatlánticas.</p>	<p>Fuente primaria:</p> <p>Cruz, sor J. (2006) Villancicos Lírica coral. Fondo de Cultura Económica. México.</p> <p>Villancico VI –Juguete, VIII –Ensaladilla, IX, IX – Ensaladilla, 241 Porto-Rico</p> <p>Lectura crítica:</p> <p>Gustavo Adolfo Cabezas: Geopolíticas</p>	<p>Foro enfocado en la imagen del afro como tropos en diferentes narrativas latinoamericanas.</p>

	trasatlánticas: La construcción del sujeto afrocolonial en los villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz (por publicar)	
SEMANA 7		
El sujeto afro, su estereotipo bajo la mirada de la Inquisición. La leyenda colonial de la mulata de Córdoba o la obliteración de la afrodescendencia en México.	<p>Fuente primaria: González, L. (1920). La mulata de Córdoba. En Las calles de México (pp. 325-330). México: Librería de la Vda. de C. Bouret.</p> <p>Lectura crítica: Snaidas, A. (1972, octubre). Las dos mulatas de Xavier Villaurrutia. Revista de la Universidad de México, 2, pp. 1-16. http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/9771/11009</p>	<p>Foro sobre las lecturas asignadas.</p> <p>Recepción de textos.</p>
SEMANA 8		
La representación del cimarrón en el relato histórico <i>Los treinta y tres negros, Libro rojo de México</i> (1905) de Vicente Riva Palacio.	<p>Fuente primaria: Riva, V. Payno, M. Martínez, R. [1870] (2014). Los treinta y tres negros. En El libro rojo (pp. 351-368). Alicante. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Sitio web: http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-libro-rojo-1520-1867-tomo-i/</p> <p>Lectura crítica: Palma, A. (2005). <i>La historia (hipertextualidad) de la conjura de los negros 1612</i>. Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras BUAP, 5, pp. 52-60. 2018, octubre 20. http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/5/52.pdf</p>	<p>Foro enfocado en el <i>performance</i> del negro cimarrón en la Nueva España.</p>
SEMANA 9		
Examen 1. No hay lecturas para este día. El profesor	<p>Fuente primaria: Icaza, X. [1920] (1986) <i>Panchito Chapopote</i>. México: Universidad de Veracruz.</p>	Examen durante la primera hora y media de clase.

preparará lecturas para leer en clase.	Lectura crítica: Irizarry, R. (2012) Vanguardia, raza y nación: una	Selección de temas para las presentaciones orales.
El estereotipo inocente del afrodescendiente en la novela Panchito Chapopote. El estridentismo.	lectura de la negritud de la novela mexicana Panchito Chapopote. <i>Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World</i> 2.1 (pp. 33-48) https://escholarship.org/uc/item/0h4600wf	Foro: El estereotipo inocente – ignorante de afrodescendiente en la novela Panchito Chapopote. Entrega de textos
SEMANA 10		
La representación del sujeto afro en la novela <i>La negra Angustias</i> de Francisco Rojas González	Fuente primaria: Rojas, F. [1945] (1985), <i>La negra angustias. México. Fondo de Cultura Económica.</i> Fuente secundaria: López, M. (2008). "La negra Angustias," preámbulo a una revolución trunca: el elemento Afromexicano en la narrativa de la revolución. <i>Bilingual Review</i> , 29(2/3), 113-126. Octubre 10, 2017, De Jstor Base de datos. Sommers, J.. (1966). Francisco Rojas González: Exponente literario del nacionalismo mexicano. Capítulo III. <i>La negra Angustias</i> . Marzo 4, 2018, de Universidad Veracruzana Sitio web: https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/2730/196640P637.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Inicio de las presentaciones orales: La representación del sujeto afro en la novela <i>La negra Angustias</i> .
SEMANA 11		
La representación del sujeto afro como tema social en la novela <i>La negra Angustias</i>	Fuente primaria: Rojas, F. (1985), <i>La negra angustias</i> . México. Fondo de Cultura Económica. Lectura crítica: Gustavo A. Cabezas: La representación del sujeto afro en la novela <i>La Negra Angustias</i> de Francisco	Foro enfocado en el tema de la lectura. Actividades o quiz de lectura.

	Rojas González.	
SEMANA 12		
Una nueva perspectiva. La adaptación cinematográfica de <i>La negra Angustias</i> por Matilde Landeta (1949).	<p>Proyección película. Landeta. M (1949), <i>La negra Angustias</i>. https://www.youtube.com/watch?v=io9KqXr3LH U</p> <p>Lectura crítica: Arce, C. (Fall, 2012). "La negra Angustias: The Mulata in Mexican Literature and Cinema." <i>Callaloo</i>, Vol. 35, No. 4, pp. 1085-1102. Junio 15, 2018, De Jstor Base de datos. http://www.jstor.org/stable/41809996</p> <p>Murillo, I. (2013) "La Negra Angustias: Mujer de armas tomar", en <i>Entramado. Expresión y Análisis</i>, núm. 14, año II, abril 2013, Morelia, pp. 2-4. Sitio web: http://www.academia.edu/9664618/La_Negra_Angustias_Mujer_de_armas_tomar_en_Entramado_Expresi%C3%B3n_y_An%C3%A1lisis_n%C3%BAm.14_a%C3%B1o_II_abril_2013_Morelia_p.2-4</p>	<p>Foro enfocado en los temas de las lecturas.</p> <p>Recepción de textos para verificación de lectura.</p>
SEMANA 13		
La representación grotesca del sujeto afro en el comic mexicano: el caso <i>Memín Pingüín</i> de Yolanda Vargas y Sixto Valencia.	<p>Fuente primaria: Viñetas de la historieta Memín Pingüín. Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos (2005) ---(2005) Portada capítulos # 1 y 2 --- (2005) capítulo #3 p.6 --- (2005) capítulo # 5 p. 9 --- (2002) capítulo # 10 p. 4 --- (2003) capítulo # 80 p. 17</p> <p>Lectura crítica: Hernández, M. (2003). "Memín Pinguín": uno de los cómics mexicanos más populares como instrumento para codificar al negro. <i>Afro-Hispanic Review</i>, 22, pp. 52-59. 2018, octubre 15, De Jstor Base de datos.</p>	<p>Foro enfocado en los temas de las lecturas.</p> <p>Recepción de textos para verificación de lectura.</p>

	<p>Moreno, M & Saldivar, E. (2015). Chapter 10 Comics, Dolls and the Disavowal of Racism: Learning from Mexican Mestizaje. Liverpool University Press, pp. 175-201. 2018, octubre 25, De Jstor Base de datos.http://www.jstor.org/stable/j.ctt1gn6d5h.15</p>	
SEMANA 14		
<p>La representación del sujeto afro en la cultura popular: el comic mexicano, la radio y la televisión,</p>	<p>Fuente primaria: Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos(2005) Portada capítulos # 1 y 2 --- (2005) Capítulo #3 p.6 --- (2005) capítulo # 5 p. 9 --- (2002) capítulo # 10 p. 4 --- (2003) capítulo # 80 p. 17</p> <p>Gabilondo, F. Cri-Cri (1959). <i>Negrito Sandía</i>. https://www.youtube.com/watch?v=TW-wU485oA</p> <p>Revisión de representaciones en la producción televisiva [1986] “El negrito Tomás” https://www.youtube.com/watch?v=nELoVzuiEs</p> <p>Lectura crítica: Gustavo A. Cabezas. La representación del sujeto afro en la historieta Memín Pingüín de Yolanda Vargas Dulché.</p>	<p>Recepción de textos para verificación de lectura.</p>
SEMANA 15		
<p>La representación del sujeto afro en el cine mexicano de la época de oro.</p>	<p>Peón, R. (Productor). Rodríguez J. (Director) (1948), Angelitos Negros. México, Producciones Rodríguez Hnos. https://www.youtube.com/watch?v=yREdw8yaJp8</p>	<p>Foro: Los estereotipos del sujeto afro en dos novelas de la literatura mexicana contemporánea.</p>

SEMANA 16		
Los estereotipos del sujeto afro en dos novelas de la literatura mexicana contemporánea.	Fuente primaria (fragmentos): Fuentes, C (1994) La muerte de Artemio Cruz. Anaya-Muchnik, Madrid. Ibargüengoitia, J. (2010). Dos crímenes. Depósito legal, Barcelona. Lecturas críticas: Gunderson, Brian J., "Hacia un mapa ex-céntrico de lo afro-hispano: notas sobre un meta-archipiélago desbordado" (2014). Dissertations. (pp. 72-123) http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/244	Foro: Paralelos entre las representaciones del afro en cada una de las producciones audiovisuales. Entrega del ensayo final
SEMANA 17		
Documental. La negrada	Documental: Pérez, J. (Productor). Pérez, J. (Director). (2018). La Negrada (Película). México: Tirisia Cine. Lectura crítica: Huerta, C. (2018). La comunidad de Oaxaca protagoniza película de ficción. Noviembre 4, 2018, de El Universal Sitio web: http://www.eluniversal.com.mx/espectaculos/cine/la-comunidad-afro-de-oaxaca-protagoniza-pelicula-de-ficcion	Foro enfocado en el tema de lectura y producción audiovisual. Recepción de textos para verificación de lectura.
SEMANA 18		
Semana 18: Cierre de curso, conclusiones finales.	Socialización de trabajos finales y revisión de las diferentes deconstrucciones por parte de los estudiantes.	Cada estudiante presentará un resumen de su ensayo en 5 minutos al resto de la clase.

Planeación de clase

PLANEACIÓN DE CLASE (SESIÓN)

INSTITUCIÓN	ASIGNATURA	DOCENTE	HORA S	SEMANA NÚMERO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO	Deconstrucción de la representación del sujeto afro en las narrativas mexicanas	GUSTAVO ADOLFO CABEZAS	2	0
TÓPICO GENERATIVO	LA GENERACIÓN DE ESTEREOTIPOS A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS Y CARICATURAS			
TEMA INTEGRADOR	La visibilización, integración y reivindicación de la etnia afroamericana es una necesidad real para la construcción de una sociedad integradora, a lo cual, la educación debe contribuir.			
OBJETIVO GENERAL	1. Comprende el sentido de cada uno de los textos que lee en tiempo y contexto, estimula el pensamiento crítico y reflexivo a partir del ejercicio de literatura comparada, desarrolla competencias literarias, habilidades expresivas y comprensivas, actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional; a través del contacto directo y del disfrute de la obra literaria, establece valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario, estético, histórico, cultural y sociológico al tiempo que desarrolla competencias lectoras.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1. Reflexionar sobre los estereotipos que generan las artes y los medios de comunicación. 2. Identificar los efectos nocivos que los estereotipos étnicos tienen para la cultura del país. 3. Desarrollar habilidades para la lectura crítica y reflexiva. 4. Comprender que la literatura establece diálogos culturales con su entorno.			
CONTENIDO	METAS DE LA SESIÓN DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE - Se desarrollará la sesión de acuerdo a como se plantea en la guía didáctica. - Por medio de las actividades se estimulará en los estudiantes el desarrollo de lecturas y pensamiento tanto crítico como reflexivo en dirección a los objetivos específicos. - Recursos: Objetos literarios: Villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz, Poema "Boda de Negros" de Francisco de Quevedo. Historieta, caricatura de Memín Pingüín No. 63. Papel bond tamaño carta e instrumento para encuesta. - Tareas: Previa, Lectura de los textos. - Evaluación: Socialización de la actividad a partir de preguntas relacionadas con los subtemas.		
TEMA GENERAL Las representaciones sociales.	SABER: M1. Reconoce las representaciones sociales estereotipadas en diferentes textos. M1. Identifica las situaciones de discriminación y segregación por las que atraviesan sus congéneres afroamericanos.	✓ INICIO: ✓ Se hace una presentación de las actividades a realizarse en la sesión: ✓ El docente hace una breve presentación de cada uno de los textos y los contextualiza en espacio y tiempo. ✓ Se detallan cada uno de los momentos de la clase. ✓ DESARROLLO: ✓ Se les orienta sobre las características de los instrumentos y la forma de diligenciarlos. ✓ Los estudiantes responden la encuesta. ✓ Los estudiantes dibujarán sobre papel las representaciones que consideran los autores tienen de los afrodescendientes ✓ CIERRE: Socialización de la actividad a partir de preguntas relacionadas con los subtemas. ✓ RECURSOS: ✓ Papel y marcadores para tablero. ✓ Material de lectura digital.		
Subtemas	SABER HACER: M1. Compara diversos tipos de textos para reflexionar sobre ellos. M3. Utiliza adecuadamente sus competencias lectoras para identificar la propuesta de los autores. M3. Describe de manera oral y escrita sus interpretaciones de diferentes tipos de textos.			
La representación del afrodescendiente en la literatura.	SABER SER: M1. Muestra sensibilidad hacia las situaciones sociales y culturales que afectan a grupos étnicos.			
La representación del afrodescendiente en las historietas.				
Los estereotipos y sus repercusiones.				

		<p>✓ EVALUACIÓN:</p> <p>✓ Socialización de la actividad a partir de preguntas relacionadas con los subtemas en la que se evidenciarán el alcance de las metas propuestas en el objetivo general.</p>
--	--	---

Conclusiones

El objetivo fundamental de esta tesis, se centró en abordar el problema de la invisibilización sistemática sobre la participación activa de la etnia afrodescendiente en los procesos de consolidación de la nación mexicana, así como su aporte a la identidad nacional como la tercera raíz cultural de México. En el transcurso de la formulación de la propuesta, en el que se evaluó su pertinencia, quedó en relieve que este problema se perpetuó y normalizó a partir de la asignación de unos estereotipos y representaciones sociales para esta etnia, instalándose progresivamente en el colectivo social mexicano, hasta llegar a ser insertados en diferentes producciones artísticas y culturales que aquí se denominaron narrativas.

Para atender dicho problema, el principal aporte de este trabajo se encuentra en la formulación e implementación de una asignatura en educación superior, denominada *La (de) construcción del sujeto afrodescendiente en la literatura mexicana: una propuesta didáctica en educación superior*, en la que se estudian narrativas que tienen como tropos la imagen del sujeto afrodescendiente, las cuales, generalmente se convierten en textos de importante contenido social y político, debido a la marginalidad en la que perviven los pueblos afro de la diáspora americana. En este sentido, la deconstrucción ha resultado de mucha importancia para esta propuesta de intervención educativa, ya que induce a unas lecturas críticas y reflexivas, facilitando así el análisis de las narrativas desde diferentes perspectivas que involucran la historia, la sociología, paradigmas de la pedagogía, teorías de la didáctica entre otras líneas del conocimiento. Acoger la deconstrucción como estrategia para la revisión de las narrativas escogidas, ha sido un gran acierto en dos aspectos fundamentales: el primero radica en la transformación de unos objetos narrativos que estereotipan, en una implementación didáctica para desactivar representaciones sociales negativas que afectan a la minoría que nos ocupa, el segundo aspecto tiene que ver con el reconocimiento y visibilización de la etnia afromexicana en términos de alteridad y equidad a partir de la deconstrucción de imágenes y representaciones ofrecidas por otro hegemónico, para la reconfiguración de un concepto real, tanto de identidad como de mestizaje.

En el segundo capítulo de este trabajo se encuentra el aporte más importante de la tesis, aquí se han consignado tres textos críticos realizado por el autor de este estudio. En estos

documentos se deconstruye la imagen del sujeto afro en *Los villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz, *La negra Angustias* de Francisco Rojas González y *Memín Pingüín* de Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia Burgos. En el caso de *Los Villancico negros*, se muestra la continuación y transformación de la tradición literaria en la Nueva España con respecto a la peninsular, con esto también se pone en relieve la intención de la autora de demonizar tanto a quienes esclavizan al afro, como a los que lo presentan como a un ser inferior, develando en el proceso diferentes estereotipos que a través del tiempo se normalizaron. Para el caso de *La negra Angustias*, el esfuerzo se enfoca en demostrar una representación que vindica la imagen del afrodescendiente, mostrando las cualidades de una etnia con cualidades genéticas dignas de ser resaltadas, a pesar que en ciertos momentos llegue a parecer que el autor no se despoja de una mirada eurocentrista y termine mostrando estereotipos por medio de su narrador, teniendo en cuenta una ubicación cartesiana de tiempo y espacio. De igual manera, en el texto crítico, se abordará la adaptación cinematográfica realizada por Matilde Landeta en 1949, la cual le da un giro a la historia en cuanto a empoderamiento de género, hecho que resulta importante como complemento para este trabajo. Finalmente, en el texto dedicado a Memín Pingüín, se pondrá en relieve una serie de representaciones grotescas de una familia ofrodescendiente que en nada se identifica con el afromexicano, hecho que resulta controvertido, más cuando la historieta está presentada como una semiosis de las sociedades mexicanas. Para los objetivos planteados, los tres textos críticos estudian la representación del sujeto afro en dimensiones correspondientes al habla, fenotipo y *performance*.

Asímismo, se demuestra en esta tesis, que el desconocimiento existente sobre la presencia de grupos afrodescendientes, obedece en principio a una invisibilización articulada desde el sistema educativo, ya que desde la época colonial se quiso borrar la presencia de este grupo humano de la historia de la nación, por intereses de clase emanados de grupos hegemónicos mexicanos de origen europeo, que interiorizaron posturas coloniales. Posteriormente se pone en relieve una falta de voluntad política debido que el aparato burocrático de la nación, no ha legislado a favor de una reforma educativa que incluya en el sistema educativo la enseñanza de la historia de los pueblos afrodescendientes, el aporte que hicieron a la riqueza de la nación, los usos y costumbres con los que se insertó el componente africano en México.

Esta tesis insiste también en la resignificación del concepto de inclusión educativa, entendido actualmente como el proceso que permite identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Es decir, que la inclusión educativa facilita a que el ser humano pueda acceder a un sistema educativo, sin importar sus discapacidades físicas o mentales, sus orígenes culturales, sus creencias ni género, pero no abarca la inclusión del estudio de las minorías en los contenidos programáticos en ninguno de sus niveles, en este caso las etnias afro mexicanas, prueba de esto es que no se encuentran en los libros de texto, información relevante sobre las tradiciones y demás contribuciones que los pueblos afro hicieron a la historia de México. Así entonces, el tema de la inclusión del colectivo afro como tema de estudio en las instituciones educativas de todos los niveles, debe ser prioridad en la legislación educativa para ser incluidos por ley en los contenidos programáticos educativos, puesto que, de no ser así, la historia de esta importante raíz cultural de México tiende a ser olvidada por completo.

Finalmente, cabe destacar que la implementación de diversas teorías sociales, pedagógicas y didácticas, facilitaron el estudio de las diferentes narrativas que integran al sujeto afro en sus semiosis, contribuyendo con la producción de material didáctico novedoso, representado en los textos críticos realizados sobre *Los villancicos negros* de Sor Juana Inés de la Cruz, escritos entre entre 1676 y 1691, la novela *La negra Angustias* escrita por Francisco Rojas González (1944) y su posterior adaptación al cine por parte de Matilde Landeta en 1949, así como la historieta *Memín Pingüín* producida por Yolanda Vargas Dulché & Sixto Valencia desde 1962. Estos textos críticos y la selección de todo el material integrado al programa del curso, contribuirán con el cumplimiento cabal de los objetivos propuestos en esta tesis en cuanto a la visibilización, reconocimiento y valoración de la etnia afro mexicana, tal como se muestra en el tercer capítulo.

Este estudio también quiere propiciar una reflexión sobre la necesidad de legislar leyes a favor de la inclusión de la etnia afro mexicana no sólo al sistema educativo de la República, sino también a la integración de su historia y cultura a los contenidos curriculares y académicos que guían la educación mexicana. Es necesario preservar el acervo cultural de este grupo humano

que hizo aportes invaluable a los procesos sociales, históricos y económicos del México actual y la educación es la única que puede garantizar dicho propósito.

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A.M. (1996). Elementos afronegroides en dos poemas de Luis de Góngora y Argote y en cinco villancicos de Sor Juana Inés de la Cruz. *Scrittori "contro": modelli in discussione nelle letteratura iberiche. Atti del convegno di Roma*, (pp. 295-312). Simposio llevado a cabo en el Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani, Roma, Italia.
- Aguirre, G. (2005). La presencia del negro en México. *Revista del CESLA*, (7), 351-367.
- (1981) La población negra de México, estudio etnohistórico. SRA-CEHAM. México.
- Alberro, S. (2013). *Inquisición y sociedad en México, 1571-1700*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Alhambra, J. (2017). Lenguaje y estigma social. Una aproximación desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje a la noción de estigma.. abril 20 de 2018, de Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Sitio web: <http://www.intersticios.es/article/viewFile/17721/11484>
- Anónimo (2017). El lazarillo de Tormes. Grupo SM. Madrid.
- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*. 2014; (21). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Arce, C. (Fall, 2012). La negra Angustias: The Mulata in Mexican Literature and Cinema. *Callaloo*, Vol. 35, No. 4, pp. 1085-1102. Junio 15, 2018, De Jstor Base de datos.
- Arredondo, I. (Winter 2002). "Tenía bríos y, aún vieja, los sigo teniendo": entrevista a Matilde Landeta. University of California Press on behalf of the University of California Institute for Mexico and the United States and the Universidad Nacional Autónoma de México, 18. No. 01, pp. 189-204. Junio 8, 2018, De Jstor Base de datos.
- Arrupe, O. (2002). Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación. Septiembre 10, 2017, de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sitio web: http://campus-oei.org/equidad/marco_preguntas.htm
- Bhabha, H.. (1994). La otra pregunta. En *El lugar de la cultura* (p.103). Argentina: Manantial
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa
- Castellano, J. (1961). El Negro Esclavo en el Entremés del Siglo de Oro. *Hispania*, 44(1), 55-65. doi:10.2307/334546
- Castillo, B. (s/f). Memín Pinguín: la historieta entre la realidad y la ficción. Abril 4 de 2018, de Academia.edu Sitio web: https://www.academia.edu/8229315/MEM%C3%8DN_PINGU%C3%8DN_LA_HISTORIETA_ENTRE_LA_REALIDAD_Y_LA_FICCI%C3%93N

- Castro-Klaren, S. (2010). Estudios trasatlánticos: Geopolíticas en una perspectiva comparada. En I. Rodríguez & J. Martínez (Eds.), *Estudios Trasatlánticos postcoloniales: 1. Narrativas comando / sistemas mundos: colonialidad / modernidad* (pp.91-120). Barcelona, España: Anthropos – Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Chevallard, Y. (1998), "¿Qué es la transposición didáctica?", "¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica", "¿buena o mala la transposición didáctica?" y "'Objetos de saber' y otros objetos", en *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Claudia Gilman (trad.), ed" Argentina, Aique (Psicología cognitiva y educación), pp. 45-66.
- Comas, J. (1976). *Manual De Antropología Física*, Universidad Autónoma de México, México.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dewey, J. (2007) *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona.
- Díaz, B. (1632). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. noviembre 20, 2018, de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes Sitio web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-verdadera-de-la-conquista-de-la-nueva-espana-tomo-i--0/html/>
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. España: Altaya S.A.
- (1975) *Educación y sociología. Prefacio, por Maurice Debesse*. Ediciones Península, S.A., Col. Homo Sociologicus 4, 1.ª edición. Barcelona.
- Epps, B. (2010). Al Sur y al Este: La vertiente africana de los estudios trasatlánticos postcoloniales. En I. Rodríguez & J. Martínez (Eds.), *Estudios Trasatlánticos postcoloniales: 1. Narrativas comando / sistemas mundos: colonialidad / modernidad* (pp. 121-159). Barcelona, España: Anthropos – Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.
- (1973). *Los condenados de la tierra*. Trans. Julieta Campos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (1986). La jaula de la tía enedina. mayo 27, 2017, de MAPA Sitio web: http://red.ilce.edu.mx/sitios/el_otono_2014/entrale/paquetecuento/pdf/lajauladetaienedina.pdf
- Fernández, H. (2006). De estereotipos vecinos: Memín Pinguín como una oportunidad perdida. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre la Historieta*. 27 (6) 144-155.
- Fernández, J. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. Agosto 10 de 2017. *Revista Fuentes de la Facultad de Educación, Universidad de Sevilla*. (05) pp. 1-13. Sitio web: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2403/2334>
- Fernández, J., Barroso, J., Morales, J., Cabrero, J., Bermejo, B. y Graván, P. (2000). La transversalidad como estrategia docente universitaria: los contenidos transversales. Agosto 12 de 2017. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra 2000*, 141-152. Sitio web: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24561>
- Gabilondo, J. (2011). Introduction: The Hispanic Atlantic. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 5: 91-113.

- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glantz, M. (2000). *Sor Juana: la comparación y la hipérbole*. México D. F., Mexico: Conaculta.
- González, M & Caro, T. (2009). *Didáctica de la Literatura. Educación Literaria*. Mayo 15, 2017, de Digitum. Biblioteca universitaria Sitio web: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791>
- Greaves, C. "La secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985" en *Historia de la Lectura en México, Seminario de Historia de la Educación en México*. México D.F. El colegio de México. 1997 pp. 338-365.
- Icaxa, J. (1928). *Pachito Chapopote*. Mayo 25 de 2017. Editorial Cultura Mexicana. Sitio web: <http://www.libro-e.org/2016/10/descarga-libro-panchito-chapopote-pdf-de-icaza-xavier/>
- Kanost, L. (2010, diciembre). Viewing the Afro-Mexican Female Revolutionary: Francisco Rojas González's "La negra Angustias". *Hispania*, Vol. 93, No. 4, pp. 555-562. junio 10, 2018, De Jstor Base de datos.
- León, A. (Octubre - Noviembre - Diciembre, 2007). ¿Qué es la educación? *EDUCERE Artículos arbitrados*, Año 11, (39), 595 – 604.
- Lipski, J. (1996). *El español de América*. Madrid, España: Cátedra.
- . (2005). *A History of Afro-Hispanic Language: Five Centuries, Five Continents*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Long, P. (2008). Ruidos con la inquisición: los villancicos de Sor Juana. *Destiempos.com*, (14), 566-578.
- López, M. (2008). "La negra Angustias," preámbulo a una revolución trunca: el elemento Afromexicano en la narrativa de la revolución.. *Bilingual Review*, 29(2/3), 113-126. Octubre 10, 2017, De Jstor Base de datos.
- Macías, A (2002), *Contra Viento Y Marea/ Against Winds and Tides: El Movimiento Feminista En México Hasta 1940. Programa Universitario de Estudios de Género*. Universidad Autónoma de México. México D.F..
- Martinez, C. (2017). *El cómic Memín Pinguín: una representación de la sociedad mexicana de la década de los sesenta del siglo XX* (tesis para obtener el título de Licenciado en Historia) Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: España. Ediciones Aljibe. Recuperado el 5 de octubre de 2017 de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria--bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Primer Foro Etnoeducación Afrocolombian*. Bogotá: Punto aparte Bookvertising.
- Moliner, B. (1988). Los villancicos negros de sor Juana Inés de la Cruz. *Chiricú*, 5(2), 19-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43506572>
- . (1995). *La imagen de los negros en el teatro del Siglo de Oro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Moraña, M. (2005). *Viaje al silencio : exploraciones del discurso barroco*. marzo 23, 2017, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Sitio web: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/viaje-al-silencio-exploraciones-del-discurso-barroco--0/> Ministerio de Educación Nacional. (2002) *Primer Foro de Etnoeducación*

- Afrocolombiana. MEN: Bogotá D. C., pp. 13. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85375.html>
- . (1998). *Viaje al silencio: Exploraciones del discurso barroco*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México. Alicante, 2005, Biblioteca Centro Virtual Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/viaje-al-silencio-exploraciones-del-discurso-barroco--0/html/e5b96feb-bf21-4bd2-be1c-9389af0cb0ba_52.html#I_0_
- Murillo, I. (2013) “La Negra Angustias: Mujer de armas tomar”, en *Entramado. Expresión y Análisis*, núm. 14, año II, abril 2013, Morelia, pp. 2-4. Sitio web: http://www.academia.edu/9664618/La_Negra_Angustias_Mujer_de_armas_tomar_en_Entramado_Expresi%C3%B3n_y_An%C3%A1lisis_n%C3%BAm.14_a%C3%B1o_II_abril_2013_Morelia_pp.2-4
- Navarro, D. (2015). Estereotipos, xenofobia y racismo en el humorismo gráfico de El Universal. Mayo 20 de 2018, de Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea-Segunda Época Sitio web: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/13445>
- Navarro, I., Pedroza, P. & Torres, U. (2016). TRABAJO DE CAMPO REALIZADO DEL 16 DE JULIO AL 30 DE NOVIEMBRE DE 2016 Movimiento afromexicano: reconocerse para ser reconocidos. marzo 15 de 2018, de Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales Sitio web: http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo_art%C3%ADculo.pdf
- Nussbaum, M. (2007). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. Febrero 22, 2017, de Journal of Human Development Sitio web: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649880600815974>
- Olaziregui, M. (Primavera 2009). Literatura infantil e ideología. Caplletra, 46, pp. 207-218. Junio 8, 2018, De raco.cat Base de datos.
- Ortega, J. (2010). Post-teoría y Estudios Trasatlánticos. En I. Rodríguez & J. Martínez (Eds.), *Estudios Trasatlánticos postcoloniales: 1. Narrativas comando / sistemas mundos: colonialidad / modernidad* (pp. 77-89). Barcelona: Anthropos – Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Ortiz, M.A. (2005). Villancicos de Negrilla: Imaginando al sujeto afro-colonial. *Calíope*, 11 (2), 125-137.
- . (2017). Sor Juana as Lyricist and Musical Theorist. En E.L. Bergmann & S. Schlauf (eds.). *The Routledge Research Companion to The Works of Sor Juana Inés de la Cruz*. (pp. 205-213). New York, USA: Routledge.
- Peláez, E.. (2002, marzo - junio). El concepto de caricatura como arte en el siglo XIX. Abril 10 de 2018 de Sincronía. Revista electrónica de filosofía, letras y humanidades., 22, (s.p.). Sitio web: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/caricatur.htm>
- Quevedo, F. [1643]. (s/f). Antología poética. noviembre 8, 2018, de Biblioteca virtual Cervantes Sitio web: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/antologia-poetica--39/html/ffa6b3fe-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_95_
- Reig, C. (2015). La caricatura personal. Nivelación y agudización de la forma: de lo cómico a lo grotesco. 2015, de RiuNet Sitio web: <https://riunet.upv.es/handle/10251/47639>
- Rojas, F. (1985), *La negra angustias*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Sabat, G. (1996). *Blanco, negro, rojo: semiosis racial en los villancicos de Sor Juana Inés dela Cruz*. Mayo 25 de 2017, de Repositorio Institucional Zaloamati Sitio web: <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/1416>
- Schechner, R. (2000). *Performance, teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- Sommers, J. (1966). *Francisco Rojas González: Exponente literario del nacionalismo mexicano*. Capítulo III. La negra Angustias. Marzo 4, 2018, de Universidad Veracruzana Sitio web: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/2730/196640P637.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tenorio, M.L. (1999). *Los villancicos de sor Juana*. México D.F., México: El Colegio de México.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Junio 25, 2017, de Anthropos (Barcelona) Sitio web: [file:///C:/Users/Rojas%20Belman/Downloads/Van Dijk T1A 1999 El anlisis crtico del discurso.pdf](file:///C:/Users/Rojas%20Belman/Downloads/Van%20Dijk%20T1A%201999%20El%20anlisis%20crtico%20del%20discurso.pdf)
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. 2nd ed. [ebook] Buenos Aires: Espasa-Calpe, p.24. Available at: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/jos%C3%A9_vasconcelos_-_la_raza_c%C3%B3smica.pdf [Accessed 11 Feb. 2018].
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. Paraguay.
- Weber de Kurlat, F. (1970). El tipo del negro en el teatro de Lope de Vega: tradición y creación. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, (19), 337-359.
- Williamson, R. (2006 enero - junio). Racismo ajeno como reflejo del propio: Memín Pinguín en la prensa norteamericana . revista IZTAPALAPA, Agua sobre lajas, 27 (pp. 29-54). abril 5 de 2018, De redalyc.org Base de datos

ANEXOS**ANEXO 1 Boda de negros (Francisco Quevedo)****BODA DE NEGROS**

Francisco de Quevedo (1643).

Vi, debe de haber tres días,
en las gradas de San Pedro,
una tenebrosa boda,
porque era toda de negros.
Parecía matrimonio
concertando en el infierno,
negro esposo y negra esposa,
y negro acompañamiento.
Sospecho yo que acostados
parecerán sus dos cuerpos,
junto el uno con el otro
algodones y tintero.
hundíase de estornudos
la calle por do volvieron,
que una boda semejante
hace dar más que un pimiento.
Iban los dos de las manos,
como pudieran dos cuervos;
otros dicen como grajos,
porque a grajos van oliendo.
Con humos van de vengarse,
que siempre van de humos llenos,
de los que por afrentarlos,
hacen los labios traseros.
Iba afeitada la novia
todo el tapetado gesto,
con hollín y con carbón,
y con tinta de sombreros.
Tan pobres son que una blanca
no se halla entre todos ellos,
y por tener un cornado
casaron a este moreno.
Él se llamaba Tomé,

y ella Francisca del Puerto,
ella esclava y él esclavo,
que quiere hincársele en medio.
Llegaron al negro patio,
donde está el negro aposento,
en donde la negra boda
ha de tener negro efecto.
Era una caballeriza,
y estaban todos inquietos,
que los abrasaban pulgas
por perrengues o por perros.
A la mesa se sentaron,
donde también les pusieron
negros manteles y platos,
negra sopa y manjar negro.
Echólos la bendición
un negro veintidoseno,
con un rostro de azabache
y manos de terciopelo.
Diéronles el vino tinto,
pan entre mulato y prieto,
carbonada hubo, por ser
tizones los que comieron.
Hubo jetas en la mesa,
y en la boca de los dueños,
y hongos, por ser la boda
de hongos, según sospecho.
Trujeron muchas morcillas,
y hubo algunos que, de miedo,
no las comieron pensando
se comían a si mismos.
Cuál por morder el mondongo
se atarazaba algún dedo,
pues sólo diferenciaban
en la uña de lo negro.
Mas cuando llegó el tocino
hubo grandes sentimientos,
y pringados con pringadas
un rato se enternecieron.
Acabaron de comer,
y entró un ministro guineo,

para darles agua manos
 con un coco y un caldero.
 Por toalla trujo al hombro
 las bayetas de un entierro.
 Laváronse, y quedó el agua
 para ensuciar todo un reino.
 Negros dellos se sentaron
 sobre unos negros asientos,
 y negras voces cantaron
 también denegridos versos.
 Negra es la ventura
 de aquel casado,
 cuya novia es negra,
 y el dote en blanco.

ANEXO 2 *Villancicos negros de Sor Juana Inés de la Cruz*

VILLANCICOS

Sor Juana Inés de la Cruz

Princesa de Guinea 1.

-¡Ha, ha, ha!

Princesa de Guinea 2.

-¡Monan buchilá!

¡He, he, he,

cambulé!

1.-*Flasica, naquete dia
 qui tamo lena li glolia,
 no vindamo pipitolia
 pueque sobla la alegria:
 que la Señola Malía
 a turo mundo la da.
 ¡Ha, ha, ha!*

2.-*Dejemoso la cocina
 y vamoso a turo trote
 sin que vindamo gamote
 nin garbanzo a la vicina:
 qui arto gamote, Cristina,*

*hoy a la fiesta vendrá
¡Ha, ha, ha!*

1.- *Esa sí qui si nomblaba
e crava con devoción,
e con turo culasón
a mi Dioso serviaba:
y polo sel buena e crava
le dielon la libeltá.
¡Ha, ha, ha!*

1.-Francisca: en este día/que estamos llenas de gloria/no vendamos pepitoria, /pues que sobra la alegría:/que la Señora María/a todo el mundo la da./¡Ja, ja, ja!//2.-Dejemos hoy la cocina/y vamos a todo trote, /sin que vendamos camote/ni garbanzo a la vecina:/que harto camote Cristina,/hoy a la fiesta vendrá./¡Ja, ja, ja!// 1.-Ella sí que se nombraba/esclava con devoción,/y con todo el corazón/a mi Dios servicio daba:/y por ser tan buena esclava /le dieron la libertad./¡Ja, ja, ja!

Negra 1.- *Flasica, turu la negla
hoy de guto bailalá
polque una neglita beya
e cielo va gobelná.
¡Ha, ha, ha!*

Negra 2.- *Ay, Siñola, lible negla
qui estrela pisandi etá,
dame una de la que pisa,
pue qui a mí me selvilá.
¡Ha, ha, ha!
(...)*

1.- *E me envialá la alegría,
pueque mucho tendrá ayá,
pala que con esa ayula
ganemus libeltá.
¡Ha, ha, ha!*

1.- Francisca: todos los negros/hoy de gusto bailarán/porque una negrita bella/al cielo va a gobernar.//2.- Hay señora libre y negra//que estrellas pisando estás,/dame una de las que pisas/pues a mí me servirá.//1.- Y envíame la alegría,/que mucha tendrás allá,/para que con esa ayuda/ganemos la libertad.

Blasico.- *Pues, y yo
también alivinalé;
lele, lele, lele, lé,
que pulo sel neglo
Señol San José.*

Otro.- *¿Por dónde esa línea va?*

Blasico.- *Pues ¿no pulo de Sabá
tele algún cualteló?
que a su parre Salomó
también ella fue mujel:
¡lele, lele, lele, lé!
¡que por poca es neglo Señor San José!*

1.- *Pues yo/también adivinaré;/lele, lele, lele, lé,/que pudo ser negro /el señor San José.//2.-
¿Por dónde esa línea va?//1.-* *Pues ¿no pudo de la (Reina) de Sabá/tener algún cuarterón?/que
de su padre Salomón/también ella fue mujer:/¡lele, lele, lele, lé!/¡que por poco ,es negro el señor
San José!*

Porto-Rico – Estribillo.

*A los plausibles festejos
que a su fundador Nolasco
la Redentora Familia
publica en justos aplausos,
un negro que entró en la iglesia,
de su grandeza admirado,
por regocijar la fiesta
canto al son de un calabazo:*

Puerto Rico.- Estribillo

*¡Tumba, la-lá-la; tumba, la-lé-le;
que donde ya Pilico, ecrava no quede!
¡Tumba, la-lé-le; tumba, la-lá-la;
que donde ya Pilico, no quede ecrava!*

Coplas

*Hoy dici qui en las Melcede
Estos Parre Melcenalia
Hace una fiessa a su Palre,
¿Que fiessa? ¡como su cala!
Ella dice qui redimi:
cosa palece encantala,
pol que yo la oblaje vivo*

*y las Parre no mi saca.
La otra noche con mi conga
turo sin durmí pensaba,
que no quiele gente plieta,
como ella so gente branca.
Solo saca la pañola;
¡pues, Dioso, mila la tlampa,
que aunque neglo, gente somo,
aunque nos dici cabaya.*

(Estribillo//¡Tumba, la-lá-la; tumba, la-lé-le;/que donde está Perico, esclavos no haya!//¡Tumba, la-lé-le; tumba, la-lá-la;/que donde está Perico, no haya esclavos!//Coplas/Hoy dicen que en las Mercedes/esos Padres Mercedarios/hacen una fiesta a su Padre./¿Qué fiesta? ¡Como su cara!/Ellos dicen que redimen:/cosa que parece de encanto/pero yo en el obraje vivo /y los Padres no me sacan.//La otra noche con mi conga (mujer congoleza)/todo, sin dormir, pensaba/que no quieren gente prieta,/porque ellos son gente blanca.//Solo sacan a los españoles;/¡Pues, Dios, mira la trampa,/que aunque negros somos gente,/aunque nos digan caballos!)

ANEXO 3 Instrumento 1

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESTUDIOS LITERARIOS
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
INSTRUMENTO 01**

Con este cuestionario se pretende relacionar puntos de vista sobre la inclusión de didácticas de la enseñanza de la literatura como elementos de equidad e inclusión; tiene un carácter eminentemente académico y será utilizado de manera confidencial. Se le solicita que conteste cada una de las partes que lo conforman, de acuerdo a las instrucciones presentadas.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer la pertinencia de la implementación de didácticas de la literatura con contenidos de la imagen del afrodescendiente como tema en la educación superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Observar las diferencias en la representación de género de este grupo racial para observar la construcción de estereotipos en diferentes textos.
- Estudiar la imagen del negro en la literatura integrando representaciones sociales, económicas, históricas y culturales.

I.DATOS GENERALES

1. Sexo: () Hombre () Mujer Edad_____ años
2. Pla de estudios al que pertenece: _____
3. Semestre que cursa: _____
4. Lugar de procedencia: _____
5. Procedencia académica: _____
6. ¿Pertenece a alguna etnia?
7. Si_____
8. no_____.
9. Si respondió afirmativamente especifique cual: _____
10. Ocupación del padre: _____
11. Grado académico obtenido del padre: _____
12. Ocupación de la madre: _____
13. Grado académico obtenido de la madre: _____
14. Lugar donde vive: _____

PARTE II. En esta sección encontrará algunas preguntas que debe responder sin reflexionar mucho sobre la respuesta, la espontaneidad hará más óptimo el ejercicio.

15. ¿Qué entiende usted con la **palabra afromexicano**? _____
16. ¿En qué situaciones o contextos ha escuchado este término? _____

17. Escriba en las líneas de abajo las primeras cuatro palabras que vienen a su mente cuando se habla del concepto afromexicano. _____

18. De esas cuatro palabras, señale las dos que usted considere más consecuentes al momento de relacionarlas con los textos de Francisco de Quevedo, Sor Juana Inés de la Cruz y Memín Pinguín. _____
19. ¿Por qué usted considera que esas dos palabras que escogió son más importantes que las demás? _____

20. ¿cómo se imagina al afrodescendiente mexicano (mujer y hombre) en su aspecto físico? _____

21. ¿Cómo imagina que viste el afrodescendiente mexicano (mujer y hombre)? _____
22. ¿Qué actividades cotidianas para su sustento cree usted que realiza el afrodescendiente mexicano (hombre y mujer)? _____

PARTE III. Con respecto al material que se le ofreció anticipadamente responda las siguientes preguntas.

23. ¿Qué representación cree usted que ofrece Quevedo sobre los afrodescendientes? _____

24. ¿A qué atribuye usted dicha representación? _____

25. ¿Qué representación cree usted que ofrece Sor Juana Inés de la Cruz sobre los afrodescendientes? _____

26. ¿A qué atribuye usted dicha representación?

27. ¿Qué representación cree usted que ofrece la historieta Memín Pingüín sobre los afrodescendientes?

28. ¿A qué atribuye usted dicha representación?

29. ¿Qué importancia cree que tiene la implementación de una asignatura optativa de literatura que incluya textos en los que se trabaje la imagen del afro como tema?

30. ¿En qué puede contribuir, a la formación de un estudiante mexicano, hacer estudios sobre la literatura en que se incluya la imagen del afrodescendiente?

31. ¿Qué otras áreas académicas a parte de la literatura cree usted que se relacionen en el estudio de obras literarias que incluyan la imagen del negro en sus temas?

32. ¿En qué sentido cree que la circulación de la historieta Memín Pingüín pueda generar representaciones del negro en la sociedad?

33. ¿Qué beneficios cree usted que pueda brindar a la identidad mexicana la enseñanza de la literatura que haga uso de la imagen del negro en sus temas?

34. ¿Considera que los estudios literarios que incluyan al afrodescendiente en sus temas permiten la inclusión, reivindicación y reconocimiento de esta minoría como la tercera raíz cultural de México?

35. Si ____

36. No ____

37. ¿Por qué? _____

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO 4 Guía didáctica 1

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESTUDIOS LITERARIOS
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
GUÍA DIDÁCTICA 01**

CLASE: 2 Horas 10 am -12 am

ESTUDIANTES: Semestre 3 Comunicación y periodismo FCPyS

COORDINADOR: **Gustavo Adolfo Cabezas Vargas**

- Presentación:
- Presentación del Coordinador.

10 minutos.

- I. Análisis de los textos leídos. Reflexiones y discusión en grupo.
 - II.I. Contextualización poema de Francisco de Quevedo “*Boda de negros*”
 - II.II. Contextualización Fragmentos poemas de Sor Juana Inés de la Cruz.
 - II.III. Contextualización historieta de *Memín Pinguín*.
 - II.IV. Entrega y contextualización de los instrumentos diseñados para la sesión.
 - II.V. Diligenciamiento de los instrumentos por parte de los estudiantes.

50 minutos

- II. Actividades.
 - III.I Representación social de la imagen del afrodescendiente mexicano a partir de los textos leídos.

Instrucciones:

 - Se le entrega una hoja en blanco a cada uno de los estudiantes.
 - Se les pide que la doblen en forma de tríptico y que dibujen en cada uno de los lados la representación que crean se genera del afrodescendiente en cada uno de los textos.
 - Escribir al lado derecho del dibujo los elementos negativos y al lado izquierdo los positivos.

40 minutos

III. Socialización libre de impresiones sobre la imagen del negro en la literatura en aspectos afectivos, psicológicos.

15 minutos

IV. Cierre.

5 minutos

ANEXO 5 Dibujos



Boda de negros

o Imagen de maldad.
o Gente marginada
o Gente que no merece ser feliz



No necesitan mucho para ser felices.



Memín Pinguín

Pobreza = maldad -> ladrones
Negro = Tonto, agresivo.

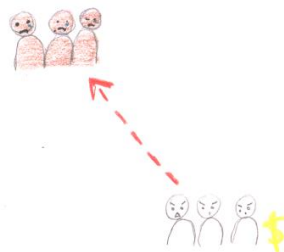


Trabajador
Ayudar a los demás ofreciendo todo lo que tienen (Ayuda al prójimo)



Poemas Sor Juana

o Sociedad dolida y triste



o Búsqueda de superarse (libertad)



Bata de negros

- Cosas negativas

- Malos
- Desgraciados
- Mastruvasas
- Sucios
- Pobres
- Cosa del demonio
- Desdichados



- Cosas positivas

- Trabajadores
- Humildes
-

Poemas de Sor Juana

- Cosas negativas.

- Oprimidos
- sufrimiento
- Explotados



- Cosas positivas.

- Esperanza
- Ilusiones
- Son más positivas

Memín penguin

- Cosas negativas

- Ladrón
- Mentiroso
- Flojo
- Padre
- Ladino



- cosas positivas

- De buen corazón
- con sentimientos
- Dispuesto a ayudar

Boda de negros - Quevedo.



tiva y espantosa.

Malo //

Pintan el escenario como un lugar sucio y pobre.

Pareciera que son unos salvajes que no tiene uso de razón, y se refieren a los negros de manera despectiva y espantosa.

Bueno // Así así, tratan el tema de la boda desde un punto de vista diferente de la posible realidad, y es bueno porque así se puede prestar a interpretaciones individuales.

Poemas de Sor Juana



Bueno //

Me gusta que Sor Juana narra en prosa todo aquello malo o gris pintado de bello o color. Hace que su poema se vea bien porque se refiere a los negros despectivamente pero con palabras bonitas.

Malo //

En estos poemas, pintan a los negros como esclavas, personas iletradas que solo pueden y deben dedicarse a las tareas domésticas.

Además de que menciona: "Ella si que se nombra/ esclava con devoción" como si ser esclavo fuese lo mejor del mundo.

Memín Pinguin - Vargas Luché.



Bueno //

En este relato ya no se ve tan marcada la esclavitud ya que incluso los negros tienen la oportunidad de educarse, trabajar para sí mismo(s) y vivir "libre(s)".

Malo //

Lo que me parece negativo es que pinten a Memín como si fuera tonto. Además de que justifican su acto del robo con el hecho de ser negro.