



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA:  
ESTUDIO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE  
MÉXICO**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
PEDAGOGÍA PRESENTA:**

**LIC. BRENDA PEÑA BARRAGÁN**



**ASESOR: DRA. MERCEDES ARACELI RAMÍREZ  
BENÍTEZ**

**MÉXICO 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	I
<b>Capítulo I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	1
1.1 Hablemos de la Discriminación.....	2
1.2 Un Panorama Amplio sobre la Discriminación en México.....	9
1.3 Sus implicaciones en la escuela.....	11
<b>Capítulo II. REFERENTES INSTITUCIONALES Y METODOLÓGICOS</b> .....	21
2.1 Nuestra Institución Escolar.....	22
2.1.1 Antecedentes y Condiciones Actuales de la Institución.....	23
2.1.2 La Comunidad Escolar.....	26
2.1.3 Respecto a las Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México.....	31
2.2 La Investigación Cualitativa.....	34
2.3 Sobre el Proceso de Investigación.....	35

2.3.1	Acceso al Campo.....	35
2.3.2	Trabajo de Campo.....	36
2.3.3	Análisis Documental.....	40
2.3.4	Análisis e Interpretación de Datos.....	41
2.3.5	Elaboración del Informe.....	42
2.3.6	Validez de la Investigación.....	43
 <b>Capítulo III. LA DISCRIMINACIÓN EXPRESADA A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>		<b>45</b>
3.1	Convivencia Generada en el Aula y el Patio Escolar.....	48
3.1.1	Relaciones Mediadas por la Violencia.....	49
3.1.1.1	Relación Alumnado – Alumnado.....	51
3.1.1.2	Violencia Verbal: Burlas, Apodos e Insultos.....	52
3.1.1.3	Violencia Física: Entre Empujones y Patadas.....	61
3.1.1.4	Violencia Relacional: Invisibilidad o Aislamiento.....	66
3.1.1.5	La Violencia como Relaciones de Poder.....	70
3.1.1.6	Racismo Más allá del Aula.....	71
3.1.1.7	La Relación Entre Niñas y Niños.....	73
3.1.1.8	Sobre el Recreo Escolar.....	82
3.1.1.9	Actitud Docente y Directiva Ante la Discriminación Entre Pares.....	84
3.1.2	Relaciones Mediadas por la Enseñanza y lo Institucional.....	88
3.1.2.1	Relación Alumnado – Docente.....	89
3.1.2.2	La Escuela Frente a la Diversidad Cultural.....	90
3.1.2.3	Sobre las Estrategias de Enseñanza.....	97

---

---

3.1.2.4	El Lenguaje Si Importa.....	111
3.1.2.5	Sobre la Formación Escolar.....	119
3.1.2.6	Sobre el Recreo Escolar.....	121
3.1.2.7	Miradas del Alumnado hacia el Personal Docente.....	123
3.1.2.8	Miradas de las Autoridades Educativas hacia el Alumnado.....	127
3.2	Convivencia Generada en Aulas para Reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y el Patio Escolar.....	139
3.2.1	Relaciones Mediadas por el Poder y la Violencia.....	139
3.2.1.1	Relación Docente-Docente y Docente-Personal Directivo y Administrativo.....	140
3.2.1.2	Sobre el Consejo Técnico Escolar.....	140
3.2.1.3	Sobre el Recreo Escolar.....	144
3.2.1.4	Miradas Entre las Autoridades Educativas.....	145
3.3	Convivencia Generada Entre Familia y Escuela.....	153
3.3.1	Sobre la Diversidad Cultural.....	154
3.3.2	Sobre el Trabajo Escolar.....	157
3.3.3	Miradas de las Autoridades Educativas hacia la Familia.....	160
3.3.4	Miradas de la Familia hacia la Escuela.....	167
	<b>Capítulo IV. PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA DISCRIMINACIÓN.....</b>	<b>175</b>
4.1	La teoría de la Identidad Social y de los Procesos de Desarrollo de la Identidad Social.....	176
4.2	El Alumnado.....	180
4.3	El Personal Docente.....	197
4.4	El Personal Directivo y Administrativo.....	211
4.5	Las Familias.....	218

<b>Capítulo V. A MANERA DE PROPUESTA.....</b>	<b>227</b>
5.1 Sobre las Alternativas para Detener la Discriminación.....	228
5.1.1 El Modelo Problematizador en Educación en Derechos Humanos.....	232
5.1.2 La Importancia de la Educación Intercultural.....	245
5.1.3 Sobre la Educación para la Paz.....	253
5.2 El Cuento como Alternativa Educativa para la Construcción de Ambientes sin Discriminación.....	257
5.2.1 La Puesta en Marcha del Cuento.....	262
5.2.2 Sugerencias Metodológicas para el Cuento.....	267
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>281</b>
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	
<b>Bibliografía.....</b>	<b>289</b>
<b>Anexos</b>	
1. Ejemplos de entrevistas a informantes claves.....	303
2. Distribución física del aula.....	314
3. Cuentos para Compartir.....	315

## **INTRODUCCIÓN**

La existencia de la discriminación no es un fenómeno actual, sino que tiene raíces históricas en el desarrollo de diversas sociedades y culturas. Paradójicamente en México hace poco más de una década se convirtió en un asunto de interés dentro de la agenda pública nacional, debido al afán por comprender y responder a las diversas prácticas y actitudes de rechazo, exclusión, desigualdad y violencia que viven de manera sistemática diversas personas y grupos sociales de nuestro país. Prueba de ello fue la producción de distintos trabajos realizados por especialistas, académicos y representantes de diversas organizaciones de la sociedad civil al conformar en el año 2001 la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (CCED) cuyos resultados emanaron en la elaboración de un anteproyecto de ley sobre la materia que dio pie a la entrada en vigor de la actual Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) en junio de 2003.

Se trata de un fenómeno que difícilmente escapa a los diversos espacios físicos de interacción social. Como las escuelas, que independientemente de sus diferentes niveles educativos, puede expresarse con particularidades y especificidades propias. Involucra a todas y todos los actores que integran una comunidad escolar (alumnado, docentes,

personal directivo, administrativo, familias, etc.), pues incide directamente en su convivencia, en el respeto a sus derechos humanos, al desarrollo de sus capacidades y, sobretudo, en su dignidad humana. Aunque de igual forma afecta de manera sistemática a grupos que históricamente han vivido diversas situaciones de desigualdad y exclusión social, como la niñez indígena residente en la Ciudad México.

*¿Cómo se expresa la discriminación en la escuela? ¿Cómo la viven las y los diferentes actores de la comunidad escolar? y, en todo caso, ¿Cuál(es) podría(n) ser su(s) posible(s) alternativa(s) para hacerle frente?* fueron algunas de las interrogantes que originaron el interés por realizar la presente investigación dentro un contexto escolar. Dicho interés surgió como resultado de la labor profesional que la sustentante realiza dentro del *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación* (CONAPRED), institución que al iniciar sus labores en el año 2004 tuvo desde el Estado mexicano la consigna de desarrollar, entre otras cosas, acciones y políticas públicas para la prevención de dicho fenómeno.

Mi labor profesional, está enfocada en planear y ejecutar programas y acciones educativas como la impartición de pláticas, cursos, talleres, conferencias, material didáctico, etc., hacia instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil, con el propósito de promover una cultura a favor de la no discriminación y de respeto a los derechos humanos. Aunque, de acuerdo con mi formación académica y tras las acciones realizadas en instituciones educativas, centré la mirada hacia ellas, debido a las opiniones surgidas por parte de algunas autoridades educativas, quienes expresaban preocupación por comprender y atender dicho fenómeno social dentro de sus espacios: “son pláticas que al docente le sirven para una mejora de su trabajo”, “el tema es muy interesante ya que permite ver desde otra perspectiva determinadas situaciones sociales...”, “me pareció muy interesante y oportuna la plática ya que de manera personal se relaciona mucho con mi labor cotidiana como integrante de USAER (educación especial)”, “...me pareció muy enriquecedora la plática para mi labor docente”, “que se den pláticas con mayor frecuencia en las escuelas”, “es un problema que muchas veces no nos damos cuenta cuando se presenta”.

Por lo tanto, la tesis partió de considerar a la discriminación como un fenómeno que puede manifestarse en todo espacio de interacción social. Siendo la escuela, uno de ellos y, el cual difícilmente podría escaparse a dicha realidad. Desde una mirada interpersonal, podría suscitarse a través de sus diferentes espacios físicos (aulas, patio escolar, oficinas administrativas, baños, entre otros) y como un fenómeno multidireccional, es decir, entre las relaciones que establecen cada uno de las y los diferentes actores que integran una comunidad escolar (docentes, alumnado, personal directivo, familias, etc.).

En el primer capítulo se aborda el contexto de nuestra investigación. Se presenta un panorama sobre la situación de la discriminación en nuestro país a la luz de algunos estudios previos (Hevia, 2005) (Abramovay, 2005) (Nashiki, 2005) (SEDESOL-

CONAPRED, 2005) (UNICEF-SEP, 2010) (CONAPRED, 2011) y, sus posibles manifestaciones e implicaciones en el entorno escolar.

En el segundo capítulo se presentan los referentes institucionales donde llevé a cabo la investigación, su comunidad escolar y, particularmente, las y los distintos informantes claves que le dieron vida. Asimismo, se expone el interés por realizarla dentro de una institución pública de educación primaria ubicada en la Ciudad de México, cuya matrícula se encuentra integrada en su mayoría por niñas y niños indígenas migrantes, provenientes de Santiago Mezquitlán, ubicado en el Estado de Querétaro.

Por su parte, se presenta la metodología utilizada a lo largo del proceso de la investigación. Investigación cualitativa con perspectiva interpretativa (Ramírez, 2010) (Piña, 1998) (Tylor y Bogdan, 1990) que a través de algunas herramientas etnográficas para la recolección de datos como: Observación participante (Woods, 1998), entrevistas informantes/semiestructuradas (Soriano, 2000) (Vela, 2001) (Álvarez-Gayou, 2003) (Martínez, 1994), permitieron identificar y analizar prácticas discriminatorias suscitadas dentro de una institución de nivel primaria, así como recuperar las voces y significados de algunas/os actores de la comunidad escolar sobre dicho fenómeno. Asimismo, en este capítulo, se da cuenta del proceso de investigación y los pormenores presentados a lo largo de ella.

En el tercero y cuarto capítulo se pueden apreciar los hallazgos de la investigación, ya que se da cuenta sobre cómo se expresa la discriminación a través de la convivencia escolar (Lanni, 2002), recuperando para ello las relaciones, discursos y prácticas de las y los diferentes actores de la investigación, así como los espacios donde se llevaron a cabo. Durante las clases escolares, el recreo escolar, o bien, al momento de la entrada o la salida escolar, fueron los principales momentos de la dinámica escolar que tomaron particular interés para la investigación debido a las diversas expresiones de nuestro objeto de estudio, a partir de las voces y relaciones que establecieron las y los actores.

El capítulo cuarto detalla a partir de la teoría de la identidad social y de los procesos de desarrollo de la identidad social (Wojciechowski, 2000) las percepciones de las y los informantes entorno al fenómeno discriminatorio, cómo la materializan dentro de la escuela, los sentimientos y reacciones que les genera; así como sus opiniones respecto a las alternativas que pueden detener dichas prácticas discriminatorias a partir de sus posicionamientos dentro de la escuela.

De esta manera, se ha de destacar que se trata de un fenómeno social el cual no es ajeno a la mirada de quienes integran la comunidad escolar, aunque, sí la significan de manera distinta debido a la forma en cómo la conceptualizan, las experiencias o sentimientos generados en cada actor tras considerar haber vivido alguna situación que de manera particular haya sido considerada como discriminatoria. Cobra especial relevancia que, para

la mayoría del personal docente, la discriminación, es difícil de ser percibida dentro de sus prácticas escolares más no dentro de las relaciones que establece el alumnado. Por su parte, el alumnado lo considera como un fenómeno que se puede ver materializado a través de burlas, apodos, groserías e incluso violencia física suscitado entre sus interacciones con otros pares e, igualmente, les es más difícil de percibir dentro de prácticas docentes o directivas. Y en el caso de las familias, nos enuncian que la condición de ser indígenas migrantes, la condición económica, el color de piel, la lengua o la apariencia física pueden ser algunas categorías por las cuales se puede presentar discriminación dentro del entorno escolar.

Finalmente, el quinto capítulo presenta una propuesta educativa, la cual considera aquellas reflexiones surgidas tras los hallazgos de la investigación. Se propone la utilización del *cuento* como una herramienta educativa capaz de favorecer ambientes sin discriminación dentro de la escuela. Por lo tanto, se recupera la práctica profesional de la sustentante, así como los fundamentos basados en el modelo problematizador de educación en derechos humanos (Magendzo, 2008), la educación intercultural (Besalú, 2002) (Morollón, 2003) (Jiménez, 2009) y, de una educación para la paz (Jares, 2003), pues se consideró que éstos a su vez funcionan como alternativas y enfoques educativos que posibilitan la construcción de escuelas sin discriminaciones.

## I. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para iniciar la presentación de la investigación “Discriminación en la escuela. Estudio en una escuela primaria en la ciudad de México” necesitamos hablaren primer lugar de aquellos aspectos contextuales que provocaron en la sustentante diversas inquietudes, dudas y reflexiones acerca de un problema social que afecta y lacera las relaciones sociales y la dignidad humana de las personas, como es la *discriminación*.

A lo largo del presente capítulo se brindan aquellos elementos que permitieron configurar la importancia de mirar dentro de nuestro contexto mexicano actual (aunque no excluyente de otros países) un fenómeno social que incide en la escuela con dinámicas y efectos propios. De la misma manera, se proporcionan hallazgos de otras investigaciones previas para situar referentes contextuales y clarificar aún más el por qué y para qué de nuestro estudio. Y finalmente, se proporcionan las características y condiciones actuales de la institución educativa y la comunidad escolar que dieron vida a la presente investigación.

## **1.1. Hablemos de la Discriminación**

Hablar de violencia, pobreza, narcotráfico, terrorismo, delincuencia, exclusión o discriminación en el contexto mexicano actual son asuntos de singular interés e importancia dentro de la esfera pública y privada de las personas. La mirada hacia dichos fenómenos sociales ha implicado que en diferentes ámbitos (familia, escuela, trabajo, etc.) se conviertan en asuntos de los cuales surgen opiniones y posturas, muchas veces divergentes. No obstante, constituyen fenómenos cada uno con especificidades propias, según las múltiples miradas (políticas, económicas, religiosas, filosóficas, psicológicas, etc.) que las han configurado.

En nuestro caso, hablaremos de la *discriminación* como un fenómeno social que no es actual, sino que tiene raíces históricas dentro de diversas sociedades y culturas. Paradójicamente en México hace tan sólo poco más de una década fue que dicho asunto cobró fuerza dentro de la agenda pública de país. Por ejemplo, a nivel constitucional, en el año 2001 se incorporó al Artículo primero una cláusula antidiscriminatoria, que a la letra expresa:

Queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En marzo de ese mismo año, se conformó la llamada Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (CCECD), estructurada por 161 personas, entre ellas líderes de partidos políticos, miembros del ejecutivo federal, legisladoras y legisladores, activistas de organizaciones civiles, académicos y especialistas en la materia cuyas acciones contribuyeron a la realización de un diagnóstico sobre la situación de la discriminación en el país y la elaboración de un anteproyecto de ley para prevenirla y eliminarla, que más tarde dio como resultado en junio de 2003 la publicación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED). En este documento, podemos ubicar en su artículo cuarto, lo siguiente:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá por discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones. (LFPED, 2006:32)

Dicha ley establece la estructuración de un órgano descentralizado encargado de darle cumplimiento, el cual es llamado Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Cabe destacar que, al tratarse de una ley de índole federal, es tarea de las respectivas entidades locales armonizar sus distintas leyes a favor del cumplimiento con los principios que emana

dicha ley, no obstante, en la actualidad de acuerdo con el Oficial de Derechos Humanos de la Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sólo 12 estados han incluido el término en sus constituciones, 16 entidades tienen leyes contra la discriminación, tres las han tipificado como delito y no ha sido tomado en cuenta en los órganos de impartición de justicia.<sup>1</sup>

Cabe advertir que la palabra *discriminación* es polisémica debido a los múltiples sentidos que evoca. Se pueden nombrar una larga lista de palabras e ideas que suelen asociarse como: excluir, seleccionar, diferenciar, menospreciar, distinguir, hacer a un lado, perjudicar, rechazar, separar, tratar diferente u otras; las cuales adquieren diversos sentidos y significados desde cierta mirada social, cultural, político, ético, jurídico, etc.

Cuando hablamos de fenómenos sociales (como el que se aborda aquí), resulta pertinente recuperar a Zemelman (s/f) para trabajar desde un *pensamiento epistémico*, es decir, construir una mirada hacia la realidad que deseamos conocer pero más allá de construir elementos teóricos *a priori*, se trata de mirar las diversas posibilidades en que puede ser abordado dicho fenómeno. Zemelman trata de comprender que muchas veces utilizamos conceptos creyendo que tienen un significado claro y no lo tienen porque simplemente el ritmo de la realidad no es el mismo que el de la construcción conceptual.

Entonces: ¿qué es la discriminación? ¿cómo la entendemos? o ¿desde dónde la explicaremos? En primer lugar, la noción de discriminación como cualquier otro concepto es y será producto de construcciones históricas, culturales y sociales, nos permitirá entender que su cimentación conceptual como el de cualquier otro término (con los que se le relaciona: exclusión, desigualdad, racismo, violencia) adquiere un sentido bajo cierta sociedad y contexto determinado.

Por ejemplo, la palabra discriminación, de acuerdo con el Diccionario Etimológico de Corominas (1994), deriva del latín y su primera acepción data de los años 1220-1250. El cual refería que dicha palabra era utilizada para separar con el cedazo la harina de salvado. En nuestros días, quizás ésta palabra no adquiera dicho sentido, no obstante, hemos de resaltar su alusión semántica con base en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la cual se puede entender bajo dos acepciones: primero; implica la acción de seleccionar excluyendo, y segundo, significa dar un trato de inferioridad y diferenciar a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. (Real Academia Española, 2001).

---

<sup>1</sup> Dicha información fue recabada a partir del “Foro Nacional Avances y Desafíos en Materia de Leyes Antidiscriminatorias en México”, celebrado en Morelia Michoacán en Septiembre de 2010. Asimismo, al respecto de las entidades federativas que han legislado en el código penal la discriminación como delito se encuentran: Aguascalientes, Distrito Federal, Chiapas, Colima, Coahuila, Tlaxcala, Veracruz, Campeche, Baja California Sur, Chihuahua y Durango.

De la misma manera, Basurto nos refiere que consiste por un lado en “separar, distinguir una cosa de otra” y, por otro en “dar trato de inferioridad a personas, por motivos de raza, religión o política. Despreciar, separar, excluir lo que se considera inferior” (2001:411).

Con base en las primeras acepciones, podemos decir que una persona está “discriminando” cuando decide qué vestimenta usará cierto día, pues, para tal decisión tendrá que “seleccionar” y por ende “excluir” otras prendas que de acuerdo a sus criterios (ya sea de clima, color, lugar, etc.) no decida utilizar. Se trata de una acción que en términos nuestros podemos aludirla como una “habilidad importante del intelecto” porque nos permite categorizar nuestro mundo de acuerdo con una variedad infinita de atributos, según: el color, la forma, la altura, las dimensiones, o apreciaciones estéticas y morales, etc. (Magendzo en Magendzo y Donoso, 2000:14).

Sin embargo, las segundas acepciones de la que nos habla el DRAE y Basurto, nos refieren un sentido distinto, pues aluden un “trato de inferioridad” hacia una persona o colectividad. Por lo tanto, la palabra adquiere una connotación distinta, en la cual aparecen criterios valorativos bajo los cuales se puede decir que una persona o colectividad “discrimina” a otra persona o colectividad.

El término “discriminación” es una palabra que históricamente ha adquirido un significado intelectual, político, social, moral y jurídico. Por lo tanto implica reconocer la multiplicidad de dimensiones psicológicas, sociales, políticas, jurídicas y culturales –por mencionar algunas- que conlleva y la cual nos refiere no una problemática conceptual sino a sus implicaciones como un fenómeno social complejo<sup>2</sup>.

Así, desde una visión de la psicología social, se explica como un comportamiento (generalmente negativo) que una persona ejerce sobre otra. Dovidio y Gaertner (1986) nos dicen que se trata de un “comportamiento negativo dirigido hacia los miembros de un exogrupo hacia el cual mantenemos prejuicios” (citados por Bourhis y Leyens, 1996:141). Y otros autores nos exponen que se trata de:

Toda conducta que implica la aceptación o rechazo de otra persona sobre la base exclusiva de la pertenencia de esa persona a un grupo particular... se considera relacionada con el prejuicio (racial, étnico, o contra otro grupo), que consiste en un juicio evaluativo injustificado basado exclusivamente en la pertenencia grupal de otra persona. (Harré y Lamb, 1992:124)

---

<sup>2</sup> En términos nuestros, la noción de complejo no se entiende como algo “difícil” o “problemático” de abordar, sino que, a partir de Alvarado y Manjarez (2009) y Morín (2001) se trata de la conciencia de mirarnos como sujetos y seres biológicos, psíquicos, sociológicos, ecológicos, etc. de manera integrada y no fragmentada; con un pensamiento y comportamiento complejo. Conlleva la posibilidad de ver la multiplicidad de relaciones que guardan los elementos de todo un sistema (fenómeno) con otros no menos importantes. Gleizer (1997) sostiene que se trata de una característica de las llamadas sociedades contemporáneas, la cual puede manifestarse como diferenciación sistémica y diferenciación simbólica. De allí que la pluralidad de significados y perspectivas refleja una de las manifestaciones del incremento de dicha complejidad, pues “los hechos, eventos y problemas obtienen una multiplicidad de significados en diferentes perspectivas” (Luhmann, 1982 citado por Gleizer, 1997:21).

En su visión sociológica (aunque no contrapuesta desde la psicología social), podemos referirlo como un fenómeno que en primer lugar expresa una relación eminentemente social, donde se configura la presencia de un “otro” aunque generalmente representado bajo una lógica “negativa” o “inferior”. Por ejemplo para Margulis, la discriminación social se trata de una “disposición orientada a la exclusión de lo diferente, disposición que reposa sobre la base de una representación de la alteridad en términos de negatividad y perniciosidad” (Margulis, Urresti y otros, 1999:266). Por su parte Urresti, nos dice:

La discriminación es fundamentalmente una relación social en la que la identificación de los otros se representa en el interior de una matriz en la que aparecen reificados, estereotipados y reducidos tanto material como simbólicamente a ocupar un lugar inferior en una jerarquía imaginaria. (Margulis y otros, 1999:292)

Otro elemento que nos ayuda a comprender dicha noción sociológica, lo podemos encontrar en López, pues refiere que la discriminación social “consiste en comportamientos de hostilidad hacia los otros, conductas que pueden llegar a la violencia extrema, tanto física como moral” (2004:315). Y Fairchild, nos comenta que la discriminación social se refiere al “trato desigual dispensado a grupos que tienen un *status* en principio igual (...) lleva consigo un elemento de distinción injusta, inmotivada y arbitraria en la imposición de cargas y la distribución de favores” (2004:98).

Podemos seguir enunciando otras concepciones al respecto, sin embargo, interesa considerar que éstas aún en su sentido interindividual, adquieren un componente colectivo o social, hacia el cual nos interesa apegarnos. Es decir, no podría entenderse como discriminación el trato desfavorable que un individuo dispensa a otro en virtud del desagrado personal que este le provoca en tanto individuo singular (Malgesini y Giménez, 2000). Pero, no así, configurado con base a su pertenencia a cierto grupo definido a partir de categorías particulares como sexo, edad, religión, etc. (referidas ya por algunas concepciones) y las cuales fungen como categorías que socialmente han sido devaluadas.

Desde su etimología, la palabra deriva del latín *discriminatio*, que significa distinción, separación. Y se compone por la partícula *dis* (dividir) y el vocablo *cerno* (distinguir, percibir claramente). Por lo tanto, podemos decir que aquellas concepciones que lo refieren como un “trato diferencial” o una “diferenciación”, estarían con mayor consonancia con su sentido original y, por ende, nos permitiría hablar de una discriminación “neutral” y no sólo bajo un sentido negativo. Aunque, la importancia que han tenido diversos procesos sociales e históricos originados a mediados del siglo XX, lo han significado y dotado de una connotación que podemos referirla como “negativa”, pues, alude un “trato desfavorable” o “desigual” lo que es distinto a un “trato diferente”, es decir, “toda desigualdad supone diferencia, pero no toda diferencia tiene que expresar una relación de desigualdad” (Malgesini y Giménez, 2000:120).

Por lo tanto, vale la pena preguntarnos *¿desde dónde o porqué se habla de la discriminación desde una connotación negativa?* Suele primarse una visión referente a una connotación negativa<sup>3</sup>. Lo cual puede entenderse si consideramos que a mediados del siglo XX, en sintonía con la lucha por la reivindicación de los derechos civiles y políticos de las minorías raciales y étnicas en los Estados Unidos de Norteamérica o por movimientos feministas acontecidos en diversas partes del mundo, incluyendo México. Dicha palabra adquirió un peso muy fuerte para comprender un fenómeno social que directamente atentaba contra la dignidad humana. Es decir, se trata de una visión jurídica y política emanada desde una perspectiva en derechos humanos<sup>4</sup> y, donde la palabra –discriminación– aparece a partir de un marco jurídico congruente con las llamadas sociedades democráticas.

Así, el concepto de discriminación es usado para referirse no a cualquier sociedad, sino a las llamadas sociedades industriales modernas, porque son dichas sociedades quienes se caracterizan por la creencia generalizada en la igualdad de oportunidades y de derechos (Malgesini y Giménez, 2000), por lo tanto, se significa dicha palabra pero a partir del daño que produce directamente hacia el *principio de igualdad*.

Con base en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM, 2007), después de la segunda guerra mundial, la palabra discriminación fue adoptada para significar una gama de aspectos tales como el racismo, la distinción en actitudes y acciones negativas hacia ciertos sectores sociales por motivos de sexo, edad, capacidades físicas o intelectuales, preferencias de cualquier tipo, condición económica, diferencia étnica o cultural, entre otros. Así, con el surgimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de Diciembre de 1948, se sitúa la discriminación en su Artículo segundo como una prohibición, seguida de un principio de igualdad que nos dice que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Y nos refiere la discriminación de manera explícita como un acto de “distinción”, a saber:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin *distinción* alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (Véase en Carbonell 2006a:26)

Más tarde, con la evolución de los propios instrumentos al respecto, originó que la palabra “discriminación” se colocará de forma explícita cada vez y su uso fue cobrando mayor

---

<sup>3</sup> Referimos que se trata de una visión que se prima actualmente debido a la información arrojada a lo largo de este estudio. Empíricamente puede apreciarse en el capítulo cuarto, donde se expresa la mirada de nuestros informantes acerca de lo que les significa dicha palabra y, donde se alude como un comportamiento generalmente negativo.

<sup>4</sup> Se tratan de los derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos en cuanto dotados del status de personas, de ciudadanos o de personas con capacidad de obrar. Usualmente se emplean de manera indistintamente los términos derechos humanos y derechos fundamentales para señalar las protecciones y libertades básicas que todo ser humano merece sin restricción. Los derechos fundamentales, además, tienen la característica de ser inderogables, insustituibles e innegociables, ya sea por poderes públicos o privados. Algunos tratadistas diferencian derechos humanos de derechos fundamentales al considerar a los primeros como una formulación abstracta e ideológica y a los segundos como derechos tutelados en ordenamientos legales efectivos, pero en general se usan de manera intercambiable. (Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2006:102).

fuerza. La Convención Americana sobre Derechos Humanos adoptada en 1969, establece en su primer artículo, lo siguiente:

Los Estados partes de la Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin *discriminación* alguna por motivos de raza, color... (Carbonell, 2006a:101-102)

Entonces, la discriminación en dichos términos jurídicos se aproxima hacia la noción de “igualdad” pues se relaciona como su contraparte. Se pueden enunciar diversos documentos y concepciones que infieren ya dicha perspectiva, y en los cuales se asimila como una desigualdad, es decir, se trata de un acto de *distinción y diferenciación pero desigual*.

Como ya se mencionó, dentro de la legislación mexicana, podemos encontrar dentro del Artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, una clausula antidiscriminatoria (incorporada en 2001) o la misma LFPED. Que incluyen concepciones emanadas desde dicha lógica jurídica, basado un acto discriminatorio como un tratamiento negativo originado por la distinción, exclusión o restricción que en términos de derechos rompe con el principio de *igualdad* de las personas. Es decir:

La discriminación puede circunscribirse como la negación de la igualdad en el disfrute de derechos. Puede ocurrir en razón de sexo, raza, religión, creencia política, casta, clase social, discapacidad, edad u orientación sexual, o una combinación de estos factores y otras características. No es necesario que la discriminación sea intencionada, se refiere a acciones o métodos que tienen el efecto de discriminar. (Kramcrae y Spender, 2000:634)

Cuando a una mujer no se le da un puesto de trabajo por el hecho de ser mujer, cuando a una persona indígena se le niega los servicios de salud por el sólo hecho de ser indígena, cuando niños o niñas no son admitidos en algún centro escolar debido a su pertenencia indígena (como se presenta en el presente estudio), cuando hijos o hijas de una pareja homosexual no son aceptados en algún centro escolar o entre otra larga la lista de casos, pueden circunscribirse bajo esta lógica de negación de derechos; donde la No discriminación se convierte en un derecho que al no cumplirse aparecen otros derechos (como a la salud, trabajo, vivienda, educación, etc.) que también son violados. Por lo tanto, se trata de una perspectiva que ha cobrado fuerza en las últimas décadas no sólo porque ha implicado una mirada (generalmente normativa) hacia una realidad social que pueden vivir diversas personas en diversos espacios de su vida diaria, sino también, por el desarrollo jurídico nacional e internacional alcanzado en esta materia.

No obstante, cualquier significado sobre la discriminación pierde su sentido si no consideramos que, como toda palabra no deja de ser un símbolo que en términos culturales<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Podemos entender la cultura, según Geertz (1996), como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción. La estructura social como la forma en que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales, pues dichas relaciones se configuran tanto por las exigencias económicas y políticas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los individuos y grupos. Asimismo, la cultura es una construcción colectiva, en perpetua transformación,

nos sirve para representar algo que de manera social ya se ha convenido y validado. Entonces, se trata también de una palabra que adquiere significado si se inscribe bajo cierto contexto histórico, político, económico, etc. Por ejemplo, podemos decir *a priori* que ciertos actos llevados a cabo dentro de cierta sociedad son discriminatorios, pues afectan con la llamada “igualdad”, pero desde el contexto y posición donde se ubican pueden contextualizarse como prácticas cotidianas socialmente válidas. Por lo tanto, se trata de comprender un fenómeno que evidentemente tiene que ser configurado desde su contexto social y cultural. Rodríguez, la entiende como:

*Una conducta culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja innecesaria, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales. (2006:26)*

Para la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM) se trata de:

Un proceso sistemático que se convierte en un comportamiento sostenido, continuo y común entre los seres humanos, que comprende el repudio a determinados grupos de personas, *motivado por el valor negativo que se le ha asignado a sus diferencias culturales*, lo que imposibilita ser considerados como personas o sujetos de derecho, afectando su dignidad humana. (2007:13)

Y Gómez, lo refiere como:

*Cualquier práctica que pretenda jerarquizar a las personas o sus actos*, es decir, establecer identidades, actos o acciones como superiores frente a otras que son inferiores. Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. (citado por Flores, 2004:24)

Dichas prácticas conllevan todo un sentido y significado a partir del contexto donde se expresa. Y eminentemente es cultural, pues ésta “es el resultado de la construcción social contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad” (Pérez Gómez, 1998:17). Por lo tanto, como ya hemos mencionado, la discriminación ha adquirido una connotación generalmente negativa, en tanto, que expresa rechazo, repudio, violencia, desprecio, etc.; pero podemos preguntarnos ¿hacia quiénes? ¿cómo? o ¿por qué? Las respuestas sin duda no son nada fáciles, pero sí nos parece pertinente comentar un panorama acerca de éste fenómeno social en nuestro país, ya que nos permitirá apuntar sus posibles respuestas.

---

definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura de mundo en particular (Villoro, 1993:43-50 en SEP, 2007a:34)

## 1.2 Un Panorama Amplio sobre la Discriminación en México

Como se mencionó, la tarea por llevar a cabo un diagnóstico sobre la situación de la discriminación en México fue retomada por la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (CCECD) en 2001. Quienes identificaron siete tipos principales de discriminación (género, pertenencia étnica, discapacidad, edad, religión, preferencia sexual y por migración) y aunque cabe advertir que no agota en ellas dicho fenómeno, si se trata de un informe que sitúa un problema social que históricamente no estaba contemplado dentro de la agenda pública del país.

Asimismo, se han realizado dos encuestas nacionales sobre discriminación en México, la primera realizada en 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la segunda, elaborada por este último organismo en conjunto con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizada en 2010 y publicada un año después. En ellas, se presenta un panorama sobre diversas percepciones sociales al respecto de dicho fenómeno, así como las condiciones que enfrentan diversos grupos sociales (generalmente llamados vulnerables) debido a la discriminación; tales son los casos de mujeres, personas con discapacidad, personas que viven con VIH o sida, personas adultas mayores, las y los jóvenes, niñas y niños; personas migrantes, refugiadas o desplazadas, con preferencias sexuales distintas a la heterosexual; grupos afrodescendientes o pueblos y comunidades indígenas, religiosos o trabajadoras del hogar. Cabe destacar, la discriminación múltiple o agravada que pueden vivir, pues se suman diversos tipos de discriminación como el género, edad, discapacidad, idioma, preferencia sexual, situación económica u otras; y por ello les afecta de manera más severa con relación a otras personas o grupos. (CONAPRED, 2008) por ejemplo, la mujer indígena, además de situarse desde el grupo de mujeres e indígenas, también puede mirarse desde el grupo de migrantes o en situación de calle.

Algunos datos que podemos situar con respecto a dichas encuestas (SEDESOL-CONAPRED, 2005 y CONAPRED, 2011) y los cuales nos dejan ver algunas percepciones dominantes hacia las poblaciones mencionadas son:

- Nueve de cada 10 personas homosexuales, con discapacidad, mujeres, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas opinan que en México sufren discriminación por su condición, y una de cada tres personas pertenecientes a estos grupos afirma haber sufrido algún acto de discriminación en el último año.
- Se percibe una menor consideración de la población hacia los extranjeros, los no católicos, las personas homosexuales y las personas con ideas políticas diferentes, ya que en el caso de las personas con una preferencia sexual distinta a la

heterosexual casi la mitad de los encuestados afirmó no estar dispuesta en que su casa viviera un homosexual.

- Uno de cuatro ve como natural que las mujeres se les prohíban más cosas que a los hombres. Cuatro de cada 10 considera que las mujeres sólo deben trabajar en labores propias de su sexo. Uno de cada tres considera que es normal que los hombres ganen más por su trabajo. Uno de cada cuatro está de acuerdo con la idea de que muchas mujeres son violadas porque provocan a los hombres.
- Seis de cada 10 personas considera que la riqueza es lo que más provoca las divisiones entre la gente.<sup>6</sup>
- Tres de cada 10 personas no estarían dispuestas a vivir con una persona con VIH o sida.
- Un alto porcentaje de la población opina que se les pega mucho a las mujeres; que a las personas adultas mayores no se les dan trabajo y, que se les pegan mucho a niños y niñas para que obedezcan.
- Generalmente se piensa que a las personas homosexuales, lesbianas, migrantes e indígenas se les respetan poco o nada sus derechos.
- Las condiciones más identificadas por la población que ha sentido que sus derechos no han sido respetados son por no tener dinero, la apariencia física, la edad y el sexo.
- Con base en el nivel socioeconómico, más de tres de cada 10 personas de nivel socioeconómico muy bajo ha sentido que sus derechos no han sido respetados por su color de piel.

Por su parte, de acuerdo con el *Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos*, en 2003, de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México (OACNUDHM), refiere que para poder entender de qué manera las personas han vivido algún tipo de trato discriminatorio se necesita entender los derechos violados; por ende, toda persona en algún momento determinado ha visto o puede ver vulnerados sus derechos como los de la igualdad de acceso y de trato, civiles, económicos, políticos, sociales y culturales, entre otros. Según el diagnóstico, decenas de millones de las y los mexicanos se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación por tres razones: los inherentes a su condición, porque no reciben atención suficiente del estado o porque la sociedad ignora o desconoce la situación en la que se encuentran dichos grupos.

De esta manera podemos apreciar que el abanico del fenómeno es muy amplio debido que se trata no sólo de percepciones aisladas sino que denotan una mirada hacia las condiciones de desigualdad, inequidad e intolerancia que pueden vivir diversas personas y grupos de la sociedad a causa de la discriminación. De allí que constituya un fenómeno que tiene que ser

---

<sup>6</sup> A partir de aquí, los datos constituyen a la segunda encuesta nacional sobre discriminación ENADIS, 2010 (CONAPRED, 2011).

atendido por diversos frentes académicos, sociales, educativos, económicos, etc., ya que sin duda no es asunto menor dentro de las esferas sociales de nuestra vida cotidiana.

### 1.3 Sus Implicaciones en la Escuela

*¿Cuántas veces hemos escuchado frases como “no te juntes con ese porque es... indio” o “pégale duro, no seas niña”? ¿Cuántas veces hemos visto en el patio de una escuela niños jugando solos porque sus demás compañeros no desean jugar con ellos por su apariencia física o la manera de hablar? ¿Cuántas veces hemos visto en las aulas la delegación de actividades en función del sexo de niñas y niños? ¿Cuántas veces hemos presenciado violencia verbal o física hacia quienes son considerados como “maricas” “incapaces”, “sucios”, “mal portados”, “retraídos”, etc.*

La escuela es un espacio de convivencia que no está exenta al fenómeno de la discriminación. En ella conviven una heterogeneidad de actores que integran una comunidad escolar (padres y madres de familia, personal directivo y docente, alumnado, personal administrativo, de intendencia, etc.) quienes establecen una red de relaciones que además de conocimientos y habilidades promueven, legitiman e interiorizan: normas, valores, actitudes y prácticas conformadas muchas de ellas por prejuicios, estigmas y estereotipos que favorecen actitudes discriminatorias.

Existe una estrecha relación de la discriminación con la violencia escolar. Se puede decir que uno de los tantos rostros de la violencia escolar es la discriminación e incluso, esta última puede originar diversas situaciones violentas en la escuela (UNICEF-SEP, 2010). No se tienen estadísticas precisas al respecto de las prácticas de violencia dentro de los espacios escolares, pero actualmente llaman la atención cifras que nos refieren acerca de un fenómeno cada vez más recurrente y extendido dentro de las escuelas en nuestro país, llamado *bullying*<sup>7</sup> –por sus siglas en ingles-. Tan sólo la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) estima que tres de cada 10 niños de primaria en el país ha sufrido alguna agresión física o de acoso escolar<sup>8</sup> (llamado *bullying*), que en ocasiones se complementa con el llamado “cyberbullying”<sup>9</sup>. Entre sus consecuencias más radicales puede implicar el suicidio. Según la Dirección General de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República (PGR), el 16.5por ciento (uno de cada seis) de las y los jóvenes son víctimas de ese fenómeno y tan sólo en 2009, 190 adolescentes se quitaron la vida.

---

<sup>7</sup> Se habla de *bullying* como un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente de un abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina “acoso escolar” y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona. Se dice que no es un fenómeno reciente, ni se puede calificar de *bullying* en el caso de ser incidentes aislados, no obstante, se trata de un fenómeno que ha venido creciendo en diversas latitudes y México se encuentra en esa situación (UNICEF-SEP, 2010: 98). Al respecto, cabe decir que el pasado 15 de Diciembre de 2011, el pleno de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) aprobó la llamada Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar, con la cual se busca combatir el fenómeno del *bullying* en la capital del país a través de la creación de una red interinstitucional, un observatorio de convivencia escolar y un programa de atención y prevención de la violencia en el entorno escolar.

<sup>8</sup> Véase en “Sufren *bullying* 3 de cada 10 niños”. *El Universal*. 29 de Abril 2011. Consultado el 15 de Octubre de 2011 en <http://www.vanguardia.com.mx/sufrenbullying3decada10ninos-709011.html>

<sup>9</sup>El cyberbullying es un término que nos refiere otro escenario donde se expresa la violencia escolar, el virtual. Donde se llevan a cabo agravios, injurias e intimidaciones utilizando mensajes de texto vía celular, páginas web como blogs, fotoblogs, redes sociales u otros medios de comunicación instantánea.

Asimismo, nos refiere que este tipo de violencia la ejercen 8.8 por ciento de los niños en escuelas primarias y 5.6 por ciento en secundarias”<sup>10</sup>.

En nuestro caso, podríamos preguntarnos qué hay detrás de dichas prácticas violentas o cuál es la relación entre dicha violencia y la discriminación. Algunas investigaciones realizadas en el ámbito escolar, han dado resultados muy enriquecedores para reconocer y analizar el fenómeno de la discriminación dentro de la vida al interior de las escuelas, aunque muchas de ellas la recuperan sólo indirectamente como una forma más de violencia. Asimismo, no podemos hablar de un fenómeno discriminatorio suscitado de la misma manera en todas las instituciones escolares, pues debido a sus actores (docentes, alumnado, familias, etc.) y sus contextos culturales, sociales, económicos y, políticos puede encontrar modalidades y formas particulares de expresión, como nos advierten Margulis y Lewin:

El tema de la discriminación escolar es muy complejo... la complejidad reside, en parte, en el enorme espacio social que el sistema escolar abarca y en la variedad de sectores sociales que incluye: los alumnos, sus familiares los docentes y el personal auxiliar. Hay que considerar también la diferenciación entre las escuelas –lo que depende, sobretudo, del espacio urbano donde están situadas (cada zona con sus particulares características económicas y sociales) y es importante, además, tener en cuenta los diferentes posicionamientos del director y del personal docente, sus actitudes e imaginarios, con relación al problema que nos ocupa. (Margulis y otros, 1999: 197)

Así, algunos estudios nos refieren ya un panorama acerca de cómo se puede vivir dentro de las escuelas, por ejemplo: *La Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* (SEDESOL-CONAPRED, 2005), al respecto del ámbito escolar, nos dice que algunas discriminaciones en la escuela son suscitadas por la homosexualidad, la discapacidad o por razones de VIH y sida. Por ejemplo: en el caso de las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual, poco más del 76 por ciento de la sociedad cree que despedir a un maestro por ser homosexual sería una violación a sus derechos; poco más del 60 por ciento dice no haría nada en el caso de enterarse que el maestro de su hijo es homosexual, lo que contrasta con el 20 por ciento que dicen estar dispuestos a sacar a su hijo de la escuela o a organizarse para que corrieran al maestro del plantel. Asimismo, con respecto a las personas con alguna orientación sexual distinta a la heterosexual y su situación en la escuelas, un 40 por ciento de las personas encuestadas cree que tiene menos oportunidades de asistir a la escuela, lo cual es congruente, con la escala utilizada del 0 al 10 de prevalencia de la discriminación (donde cero refiere la inexistencia del fenómeno y 10 implica el mayor grado de discriminación), donde fue calificada con un 7.45 el espacio escolar, el lugar de prevalencia de dicho fenómeno, seguida del trabajo, hospitales públicos y la familia.

---

<sup>10</sup> Véase en “En México: 1 de cada 6 niños se suicida por bullying: PGR”. *El Universal*. Consultado el 15 de Octubre de 2011 en <http://www.animalpolitico.com/2011/05/en-mexico-1-de-cada-6-ninos-se-suicida-por-bullying/>. Cabe destacar que no existen cifras exactas al respecto del número de suicidios, pues dicha cifra fue desmentida por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) al decir que en 2010 se presentaron 34 casos de menores de edad que se quitaron la vida pero no necesariamente por dichas razones; lo que significa que se trata de una situación que aún no cuenta con información estadística debidamente documentada por las entidades correspondientes.

En el caso del VIH, en el supuesto de que hubiera un niño o niña con dicho virus en la escuela, las opiniones están divididas, pues el 35 por ciento le sugeriría a su hijo tener cuidado y un porcentaje ligeramente menor no haría nada; en tanto, más del 15 por ciento sí se inclinaría por una posición de abierto rechazo, pidiéndole a su hijo no juntarse con él, cambiándolo de escuela o, exigiendo al colegio la expulsión del estudiante.

Por su parte, en la *Segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* (CONAPRED, 2010), refiere que los problemas que las niñas y los niños señalan con mayor frecuencia que han pasado dentro de su escuela con sus compañeros y compañeras es que les hayan dicho groserías y, para dos de cada 10, el haber sido objeto de burlas. Asimismo, el 12.7 por ciento señaló que les han pegado y en un 14.6 por ciento que los han ignorado. En cuanto a su distribución por sexo, nos refiere que son los niños en comparación con las niñas quienes padecen más ser objeto de burlas, haberlos hecho llorar, haberse sentido avergonzados y a quienes les han pegado.

Por otro lado, el *Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (2010) -única investigación sobre discriminación por razones de género a nivel nacional- dirigido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que fue realizada en 396 escuelas públicas primarias de 4to a 6to grado y los tres grados de secundaria, se agrupó por escuelas rurales y urbanas y por tres niveles de marginación (muy alto-alto; medio y bajo-muy bajo). Con respecto a la discriminación debido al sexo, se sostiene la idea de que “los actos de violencia contra las mujeres tienen fundamento en la construcción social de género que supone que los hombres son superiores a las mujeres” (UNICEF-SEP, 2010:121).

El informe revisó las diferentes percepciones de las y los actores que integran las comunidades escolares, y algunos de los resultados más relevantes a nivel primaria fueron que: el 40 por ciento del alumnado de 4to y 5to de primaria, reporta situaciones en las que las y los maestros regañan de manera más dura a los hombres que a las mujeres, incluso cuando el motivo para el regaño fuera exactamente el mismo, y lo cual es reportado más por los niños que las niñas. Así que se dice que en las escuelas, una proporción del personal docente reproduce tratos diferenciados que pueden fortalecer entre el alumnado algunas ideas estereotipadas sobre los géneros y prácticas de segregación que obstaculizan la interacción.

En el caso, de las desigualdades de género, el informe destaca que el 7.1 por ciento del alumnado de 4to y 5to de primaria planteó que en ocasiones las niñas quieren pertenecer a la escolta y no se les permite por ser mujeres. Por otro lado, en las primarias indígenas primordialmente, cuando las mamás venden alimentos en las cooperativas atienden primero a los niños, sin importar que las niñas hayan llegado primero. Asimismo, poco más de una

quinta parte del alumnado de sexto de primaria señaló que en el recreo no quieren jugar con las niñas, y alrededor de una tercera parte de las niñas no quieren jugar con los niños. Lo que demuestra que la convivencia entre niñas y niños al interior de las escuelas, está marcada por condiciones de género, las cuales se encuentran basadas en estereotipos y prejuicios hacia ambos sexos.

Además, un dato importante en el cual se ha documentado muy poco al interior de las escuelas, es el caso de la discriminación hacia las orientaciones sexuales no heterosexual, cuyo informe destaca que: entre niños de 4to y 5to de primaria, una sexta parte señaló que en su escuela se han presentado situaciones en que tanto niñas como niños molestan y critican hasta el punto de hacer llorar a algún niño que al hablar en público dicen “mostrar ademanes delicados”. Una quinta parte de este mismo alumnado, refiere que a la salida de la escuela un grupo de niños rodea y molesta a un compañero que nunca se mete con nadie pero al que no le gusta jugar futbol, ni jugar a la luchas u otros juegos bruscos que acostumbran jugar los niños, lo cual se reporta más en zonas urbanas que en las rurales. En el caso de las niñas, casi una cuarta parte del alumnado de 4to y 5to grado mencionó, que en su escuela ha pasado que una niña se esté peleando casi a golpes con otras niñas que le dicen parece hombre, por la manera en cómo se mueve y habla, lo que es más referido por niños que por niñas. Dichas prácticas, se ven originadas por ideas enraizadas sobre cómo deben comportarse tanto los hombres como las mujeres; y el mismo informe destaca que se trata de una construcción de género claramente excluyente que no solamente implica desigualdades para las mujeres, sino que sanciona abiertamente la posibilidad de que se elijan comportamientos o formas de ser asignados al sexo opuesto.

Asimismo, el informe considera que también el personal docente refuerza las diversas construcciones basadas en el género cuando dan mayor preferencia a los niños, al preguntarles o al pasarlos al pizarrón, tal como lo percibe el alumnado de 4to y 5to de primaria en este mismo estudio.

Otros estudios, de manera cualitativa dan cuenta de dicho fenómeno. Por ejemplo Hevia (2005), reconoce que las distintas instancias en que puede encontrarse relaciones discriminatorias en la vida cotidiana de las escuelas pueden ser: por los docentes en el aula, a través del currículo oculto, en la administración y gestión escolar, en las interacciones entre el alumnado, así como por el currículo formal ya que se trata de una instancia que alienta prejuicios y estereotipos.

Al respecto de este último y acerca de la discriminación hacia poblaciones, se dice que en América Latina los contenidos curriculares han perpetuado la reproducción social y cultural, transmitiendo generacionalmente “contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros que no sólo los desvalorizan, sino que constrúan su imagen como

figuras del pasado, sin existencia real en el presente” (Hopenhayn y Bello, 2001 en Hevia, 2005:45).

En un estudio llevado a cabo en 2003, en distintas regiones de Brasil, además de recabar datos muy significantes sobre las diferentes violencias gestadas en la escuela, entre ellas, robos y agresiones físicas; con respecto a la discriminación, se encontró que; en las escuelas existen “otras situaciones y casos que no necesariamente hieren y matan -como el caso del racismo y la homofobia- pero que tienen un gran potencial de agresión y desestabilización del ambiente escolar” (Abramovay, 2005:840). Dicha investigación recaba testimonios en los que destaca que los estudiantes dicen que hay compañeros que llaman los docentes “cuatro ojos, bruja, gordo y que arrojan bolitas de papel contra los profesores en la sala de clases” (Abramovay, 2005:844), lo cual refuerza la idea de que en la escuela, la discriminación se suscita en diversas modalidades y direcciones, en este caso, de estudiantes hacia sus profesores. Asimismo, hace hincapié acerca de que en muchas escuelas (de dicho país pero no muy distante del nuestro) se observa un modelo de relación basado en la “autoridad”, impuesto por la fuerza expresada en agresiones verbales y/o físicas, transformándose la escuela como un campo de batalla simbólico y por lo regular con dos frentes: el alumnado y personas adultas.

En México, Gómez Nashiki (2005) ha obtenido serios resultados sobre la violencia y las relaciones discriminatorias en escuelas primarias públicas del Distrito Federal, desde una perspectiva etnográfica, ya que considera que en la escuela resulta ser la violencia un fenómeno “normal” para sus actores, lo cual motiva su reproducción.

Por otro lado, una de las consecuencias de la discriminación en el contexto escolar, son las grandes desigualdades educativas que afectan poblaciones específicas en nuestro país, las cuales pueden interpretarse como resultado de los patrones de discriminación en las sociedades (Hevia, 2005). En ese sentido, es pertinente hablar a lo largo de esta investigación de discriminación en la escuela más que de discriminación escolar, pues se entiende como un fenómeno que se recrea, se reproduce o se justifica en la escuela pero no se origina exclusivamente dentro de ella. Y aunque “se espera que funcione como un espacio de inclusión y de convivencia de las diversidades, también posee sus propios mecanismos de exclusión y selección social, escogiendo a unos grupos y expulsando a otros. Éstos en general son los que no consiguen responder a las expectativas relacionadas con el aprendizaje, el comportamiento y la relación con los miembros de la comunidad escolar” (Abramovay, 2005:834).

La Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza, suscitada en 1960, fue uno de los primeros instrumentos internacionales aprobado por Naciones Unidas dirigido a la erradicación de la discriminación. Dentro de este documento se considera como un acto discriminatorio desde el plano educativo,

cuando se excluye a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; cuando se limita a una persona o de un grupo a un nivel inferior de educación por razones ajenas a su capacidad; cuando se instituyen o mantienen sistemas de establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos (Art.1). Asimismo, estipula como no discriminación la creación o mantenimiento de sistemas de enseñanza separados por sexo; o por motivos religiosos o lingüísticos, y de la creación y mantenimiento de la enseñanza privada, cuya finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo (Art. 2).

Más tarde, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1989, manifiesta que los Estados parte respetarán los derechos enunciados en la Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (Art. 2.1). Es decir, los Estados parte tomarán las medidas apropiadas para proteger al niño contra cualquier discriminación (Art. 2.2.), y en lo concerniente al derecho a la educación, queda estipulado que todo niño pueda ejercerlo progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades (Art. 28).

No obstante, a pesar de los diversos instrumentos ya mencionados, está claro que siguen existiendo profundas discriminaciones que obstaculizan la garantía del derecho a la educación. Poblaciones indígenas, mujeres, migrantes, afrodescendientes, con discapacidad, por mencionar algunas, han vivido una discriminación social y estructural, pero que en el plano educativo se refleja a través de su acceso, permanencia y calidad en la educación.

Por ejemplo, el reciente *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos* (2010), desarrollado por la UNESCO y el cual es resultado de acuerdos internacionales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrado en Jomtien en 1990, y el Marco de Acción de Dakar en el 2000, aprobado por el Foro Mundial sobre Educación. Nos sitúa un panorama educativo al respecto de los efectos de la discriminación dirigida a sectores específicos de la población. Así, a nivel mundial México ocupa el lugar 55 en el índice de Educación para todos; tiene el lugar 65 en la cantidad del alumnado que alcanza el quinto grado, y la posición 58 en el acceso a las mujeres en la educación, lo que muestra los grandes desafíos que aún se tienen para eliminar las brechas educativas.

En el caso de la población indígena, ésta cursa sólo 1.5 años en la escuela, mientras que a nivel nacional la población alcanza los ocho años. Ocho de cada 10 personas indígenas no cuentan con educación básica y, la tasa de analfabetismo alcanza hasta el 50 por ciento de la población en las zonas rurales; sin embargo, de los 1.5 millones de indígenas en rezago

educativo, solo se atienden a 66 mil. Por otro, lado a diferencia del 17 por ciento de la población nacional que ingresa a la universidad, únicamente el 1 por ciento de las personas indígenas que cursan la primaria acceden a estudios superiores.

En la **tabla 1** se muestra como en México, a mayor porcentaje de población indígena en la localidad, menor es la asistencia a la escuela de la población entre 6 y 14 años de edad.

Asistencia a la escuela	Densidad de población indígena			
	70% y más	30 - 69%	1 - 29%	Total
Asiste	85	88.7	92.9	92.3
No asiste	15	11.3	7.1	7.7

**Tabla 1. Porcentaje de población de 6 a 14 años que asiste a la escuela en localidades por densidad de población indígena (2000). Fuente:** INEGI: XII Censo General de Población y vivienda, 2000.

En el caso de la discriminación por razones de género en el ámbito educativo, las mujeres son quienes históricamente han vivido situaciones de desigualdad, rezago e inequidad educativa. Según el INEGI en el año 2000, las mujeres ocupaban el 51.2 por ciento de la población general, de las cuales el 29.9 por ciento no tenían instrucción o tenían la primaria incompleta, mientras que en los hombres esto afectaba al 26.4 por ciento, según datos de la Comisión Nacional de la Mujer (2000:175). Asimismo, según el *Informe sobre Desarrollo Humano* de 2003, México ocupaba a nivel mundial la posición 55 en cuanto a la desigualdad de género en la educación, y para el año 2004, más de la mitad de la población mayor de 15 años experimentaba ya algún tipo de rezago educativo, el cual abría la brecha entre hombres y mujeres a 4.4 porcentuales.

A lo que se refiere para las personas con alguna discapacidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que entre 7 y el 10 por ciento de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad. En México, según datos del INEGI el 1.84 por ciento de la población son personas con discapacidad, es decir, 1'795.300 habitantes (de los cuales el 45.05 por ciento cuenta con alguna discapacidad motriz, el 28.64 por ciento una discapacidad visual, el 14.66 por ciento mental, 16.56 por ciento auditiva y el 4.46 por ciento de lenguaje, así mismo se considera a personas que cuentan con más de una discapacidad). El promedio de escolaridad para dicha población es solamente de 3.8 años, según Relator Especial Sobre el Derecho a la Educación y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2009). Aunque, desafortunadamente en México existen escasos datos respecto al acceso y permanencia de este grupo poblacional, lo cual pone de manifiesto las escasas acciones para garantizar el derecho a la educación y la calidad educativa para éste grupo social.

Por su parte, existen investigaciones que expresan la relación de las desigualdades educativas de acuerdo a las características raciales de las personas. Por ejemplo, en la **Tabla 2**, se muestra como en México, Costa Rica y Chile existe una escala racial en cuanto al nivel educativo de la población, donde las personas de piel blanca tienen la más alta escolaridad, seguida de las personas morenas y mulatas.

EDUCACIÓN	México			Costa Rica			Chile		
	Blanco N=200 (16%)	Moreno N=590 (49%)	Mulato N=378 (31%)	Blanco N=613 (61%)	Moreno N=272 (27%)	Mulato N=87 (9%)	Blanco N=457 (38%)	Moreno N=544 (46%)	Mulato N=178 (15%)
Primaria (1 a 6 años)	22	36	53	50	54	54	35	38	50
Secundaria (7 a 12 años)	32	38	30	26	22	23	38	38	40
Superior (13 y más años)	41	24	11	18	10	7	26	24	9

**Tabla 2. Porcentaje de personas por nivel educativo alcanzado según el color de piel (1998).**

**Fuente:** UNESCO (2005) de Basáñez, M. y Parás, P. (2001), Color and democracy in Latin América. En Camp, R. (editor); Citizen views of democracy in Latin America, University of Pittsburgh Press. Basado en los resultados de la Hewlett Poll, 1988.

Para el caso de las condiciones educativas según los niveles socioeconómicos el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO en el 2001, encontró que las escuelas privadas cuentan con mejor infraestructura y mayores recursos que las escuelas públicas sean urbanas o rurales, lo cual constituye un dato importante si consideramos que los recursos pueden relacionarse con la calidad de la educación y el rendimiento del alumnado, pues según este estudio las escuelas privadas obtenían mayores rendimientos en el lenguaje y matemáticas que las públicas. Además, el desempeño en las diversas áreas del conocimiento también posee tintes de género, pues los resultados de las evaluaciones internacionales indican que las mujeres alcanzan mayores logros en áreas como el lenguaje y las humanidades, mientras que los hombres tienen mayores rendimientos en las áreas científico-matemáticas. Lo cual, coincide con los roles prevalecientes en la sociedad, donde son en las escuelas donde se impulsa a las mujeres a campos relacionados con las humanidades y se estimula a los hombres en áreas científicas, desalentando así a las niñas para ocupar posiciones de poder, pues, comúnmente son relacionadas con carreras de tipo científico (Hevia, 2005).

Los datos anteriores muestran una perspectiva general sobre el fenómeno de la discriminación y su relación con la desigualdad educativa en la que se encuentran diversas poblaciones de nuestra sociedad; basadas muchas de ellas en prejuicios y estigmas que sirven para perpetuar las condiciones estructurales de discriminación. De hecho para Giroux (2004), la educación juega un papel fundamental en la reproducción de las discriminaciones cuando éste desarrolla un sistema que no favorece la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia educativa, y al no ser capaz de contar con elementos que respondan a la diversidad de intereses, expectativas y aptitudes del

alumnado, afectando así la calidad primordialmente en escuelas que se ubican en sectores marginales y rurales porque los accesos a materiales, recursos e incluso al conocimiento mismo es desigual.

A pesar de lo anterior y por paradójico que parezca, es importante configurar las instituciones escolares como espacios de transformación cultural, pues sin duda las y los actores que conviven en ellas constituyen motores de cambio. Es decir, se trata también de reconocer la pluralidad de funciones de la escuela, desde la instrucción de conocimientos, hasta el aprendizaje de habilidades cognitivas y de espíritu crítico, de educación a la tolerancia y a la convivencia con los otros, de formación del espíritu democrático y del desarrollo de la personalidad individual (Touraine, 2003).

Para Delors, el acceso a la educación ofrece la posibilidad de un desarrollo humano más armónico e incluso para hacer retroceder la pobreza, combatir las exclusiones y entender los procesos y mecanismos de racismo, homofobia y opresión; ya que ante todo “constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996:9). Pues, consideró la educación a menudo se ve no sólo como un fin en sí mismo, sino también como un medio importante para otros fines: desde el punto de vista político, para la construcción de las naciones y otros imperativos políticos; desde el punto de vista económico, para el crecimiento y el aumento del ingreso personal, y desde el punto de vista social, para la movilidad y la mejora de la calidad de vida (Buchert, 2002). Y aunque, cabe destacar que no sólo nos referimos únicamente a una educación meramente encerrada al ámbito de lo escolar, es decir, aquella que se cobija a partir de una instancia “formal” llamada escuela; pero sí consideramos ésta como una institución con gran responsabilidad social, político y formativo hacia con sus integrantes y su sociedad.



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos.

## *II. REFERENTES INSTITUCIONALES Y METODOLÓGICOS*

Dentro del presente capítulo damos a conocer referentes institucionales donde se desarrolla la investigación, su comunidad escolar. Así como el interés por realizar dicha investigación dentro de una institución pública de educación primaria ubicada en la Ciudad de México, cuya matrícula se encuentra integrada en su mayoría por niñas y niños indígenas migrantes.

Por su parte, se da cuenta de nuestra estrategia metodológica utilizada. Se presentan los procedimientos e instrumentos utilizados para la obtención de los datos, así como las características de las y los actores que elegimos como informantes claves.

La investigación se trata de un estudio cualitativo con perspectiva interpretativa. El enfoque interpretativo, “tiene como antecedente la tradición alemana que enfatiza la diferencia sustancial entre las ciencias del espíritu o de la cultura con respecto a las ciencias de la naturaleza” (Piña, 1998: 28). Desde esta perspectiva, lo humano no puede explicarse por leyes sociales universales sino que implica una interpretación de las situaciones sociales. Para Piña “interpretar significa preguntarse por qué las personas actúan así y no de otra manera, y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de estas acciones” (1998:30).

Una investigación cualitativa e interpretativa nos permite tener la posibilidad de analizar y comprender el fenómeno de la discriminación en el ámbito escolar a partir de una postura que reconozca la mirada de las y los actores, ya que trata de ubicar el sentido que le brindan a sus propias acciones, vivencias y prácticas.

## **2.1 Nuestra Institución Escolar**

El espacio donde se llevó a cabo nuestra investigación constituye una institución educativa pública de nivel primaria, particularmente, dentro de su turno vespertino y cuyo nombre se omitirá para no afectar las personas involucradas. Se ubica en la Colonia Roma en la Ciudad de México y forma parte del “Programa de Escuelas de Calidad” (PEC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El acercamiento hacia dicho espacio escolar surgió vía internet a través de una nota periodística publicada por el diario *La Crónica*, el pasado 9 de Mayo del año 2010<sup>11</sup>. Dicha nota llamó nuestra atención debido a la información proporcionada acerca de las características y condiciones sobre su comunidad escolar y, particularmente de la condición educativa que vive su alumnado al conformarse en su mayoría por niños y niñas indígenas migrantes residentes dentro de la Ciudad de México.

El contenido de la nota periodística nos permitió considerar dicho espacio como un lugar sumamente rico para nuestra investigación y, por lo tanto se comenzó la labor de acceso a ella a través de las instancias correspondientes. Cabe destacar que nuestro acercamiento se vio inmerso bajo condiciones muy particulares, pues, por una lado, se encontró que, dicha institución ya había sido objeto de un sin fin de investigaciones educativas y periodísticas y, por lo tanto se encontraba en un evidente “cansancio institucional” y, por otro lado, a raíz de los resultados de dichas investigaciones y las cuales no eran convincentes para algunos actores de la comunidad escolar, fue que en nuestro caso se tuviera que construir un arduo proceso de *rapport* basado sobre todo en la confianza y en despertar el interés hacia nuestra investigación (en el capítulo 2 se exponen detalles sobre nuestro acceso al campo). Así que, podemos decir que los motivos que nos llevaron a considerar dicho espacio escolar para nuestra investigación fueron:

- Ser una institución de nivel primaria, la cual forma parte del sistema de educación pública del país,
- Ser una institución inmersa en un contexto urbano cuya matrícula se encuentra conformada en su mayoría por niñas y niños indígenas migrantes dentro de su turno vespertino y,

---

<sup>11</sup> Para fines confidenciales no se mostraran los detalles de dicha nota periodística. Asimismo, las fotografías presentadas a lo largo de la investigación no corresponden a la institución o comunidad escolar que se investigó, únicamente se muestran con fines ilustrativos.

- Contextualizar nuestro objeto de estudio (discriminación) hacia una población que de manera sistemática se ha enfrentado a la discriminación social y educativa en nuestro país.

### **2.1.1 Antecedentes y Condiciones Actuales de la Institución**

Tras el terremoto del 11 de septiembre de 1985 que sacudió la Ciudad de México, la institución resultó severamente afectada, por lo que un año después, en Septiembre de 1986 y después de un proceso de reconstrucción se entregó su obra para continuar con su funcionamiento como institución educativa dando servicio en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). No obstante, actualmente sólo funciona con dos turnos (matutino y vespertino).

La institución se encuentra inmersa en una de las zonas de mayor afluencia comercial en el Distrito Federal cerca de la avenida Insurgentes, una de sus principales avenidas. A sus alrededores se pueden apreciar diversas construcciones semi residenciales del periodo Porfirista, pues en la primera década del siglo XX, durante el mandato de Porfirio Díaz, dicha colonia fue asiento para una cierta clase social de la ciudad conformada principalmente por políticos, artistas o militares de alto rango. Actualmente, dichas construcciones operan tanto para casas-habitación como para establecimientos comerciales (bancos, tiendas de autoservicio, restaurantes, etc.) u oficinas de diversas ramas empresariales.

Asimismo, se ubica dentro de una gran zona escolar, pues a sus costados se encuentran otras dos instituciones educativas públicas del mismo nivel educativo. Dichas instituciones funcionan en los llamados turnos discontinuos, es decir, con horarios de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. y de 8:00 a.m. a 2:30 p.m). Y en el caso de nuestra institución, opera con un Turno Matutino bajo un horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. y en uno Vespertino de 2:00 p.m. a 6:30 p.m., aunque, cabe destacar que para efectos de la investigación (como ya se mencionó) nos centramos dentro del turno vespertino.

Las instalaciones poseen una superficie total de 7284 m<sup>2</sup>, de los cuales 1834 m<sup>2</sup> están construidos. Cuenta con agua, drenaje, electricidad, teléfono, banquetas, pero, carece de escaleras de emergencia. Su infraestructura consta de dos grandes edificios escolares abarcando un total de 20 aulas de clases con capacidad para 35 alumnos y alumnas cada uno, y de las cuales, dentro del turno vespertino sólo se ocupan seis, es decir, existe un aula por cada grado escolar, cubriendo así, los seis grados escolares correspondientes a dicho nivel educativo.

Dentro de la planta baja de uno de los edificios es ocupado en el turno vespertino por los primeros cuatro grados (de 1ro. a 4to.), mientras que, en la planta alta, se ubican los últimos

dos (5to. y 6to.) además del aula ocupada para el personal de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), y otros especialistas como el psicólogo y terapeutas de lenguaje que brindan atención al alumnado.

Por otro lado, consta de un aula llamada “aula digital”, conformada por: 25 computadoras, algunas de ellas inservibles, una multifuncional, mesas, sillas, y un proyector de imágenes con pantalla el cual funciona para el alumnado o para las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), dicha aula fue instalada por el Gobierno del Distrito Federal, asimismo, consta de un “aula de medios” conformada por los recursos de la misma institución.

La institución a diferencia de las que se encuentran a su alrededor, cuenta con una alberca semiolímpica, cuyas condiciones se consideran óptimas para ofrecer al alumnado los servicios de natación. Existe una cooperativa escolar para la venta de alimentos, la cual es generalmente atendida por miembros de la comunidad cercana a la institución, por familiares del alumnado o por el mismo alumnado de la comunidad escolar.

Cuenta con dos patios escolares, uno en la entrada principal, que funciona en ciertas ocasiones como estacionamiento para el personal de la institución, y otro más, se ubica en la parte trasera de los edificios escolares, cuyo funcionamiento es múltiple, pues allí se realizan actividades como la formación del alumnado, el recreo escolar, las clases de educación física, los diversos festivales escolares u otras actividades.

Este patio escolar, funciona como cancha múltiple ya que se delimita por áreas deportivas como la cancha de básquetbol y de fútbol, cuenta con mesas de concreto dentro de un área techada para ser utilizadas al momento del recreo. En uno de sus extremos se ubican las oficinas de la supervisión escolar de la zona escolar, y cercana a ésta, se ubica un pasillo que une la escuela con otra aledaña. Asimismo, se pueden apreciar áreas verdes y jardineras en diversos espacios de dicho patio.

Existen 2 baños, utilizados por el personal femenino y masculino docente respectivamente. Y cuatro baños disponibles para el alumnado, aunque, dos de ellos se utilizan para el matutino y los otros para el turno vespertino. De estos últimos, uno corresponde para las niñas y el otro para los niños. Sus condiciones son deficientes, ya que se observa el desgaste de los mismos debido a sus años de uso y la falta de mantenimiento. En el caso de la dimensión de los baños utilizados por el alumnado, ésta es mayor en el caso de los niños que el utilizado por las niñas. Ambos espacios, sirven de acopio para otros objetos como colchonetas, cajas, una campana y un asador. Cuentan con lavabos y seis excusados cada uno, pero en el caso de estos últimos, se percibe extrema suciedad, al igual que, algunos utilizados por el personal docente. Cabe mencionar, que en años anteriores eran utilizados los baños que actualmente ocupa el alumnado del turno matutino; sin embargo, debido a

conflictos de ambos turnos debido a falta de aseo es que decidieron la separación de dichas instalaciones.

Los bebederos, que fueron instalados al momento de su reconstrucción para uso del alumnado, se encuentran desgastados; sin embargo, en el pasado mes de Diciembre de 2010, se instalaron en el patio trasero dos bebederos nuevos con varias tomas de agua, destinado por el Gobierno del Distrito Federal, aunque actualmente sólo opera uno de ellos.

Por otro lado, en la planta baja de uno de los edificios escolares, se ubican las oficinas administrativas y directivas tanto del turno matutino como del vespertino, situadas en ambos extremos respectivamente. En cuanto al segundo, posee en su entrada con un espacio utilizado como recepción o bien sala de maestros, donde se ubican sillas colocadas alrededor de un tabloide rectangular; además de librerías, películas, reproductor de películas, una televisión, una mesa para la preparación de alimentos para uso del personal, y sirve también como acopio de diversos materiales como cajas de desayunos escolares, posters, etc. Dentro de este mismo espacio, se ubican dos oficinas delimitadas, ocupada una de ellas por el Director Escolar y la otra por el personal administrativo, y ambas poseen computadora, escritorio, sillas y mobiliario para el resguardo de archivos.

En cuanto a la Enciclomedia, en años anteriores era utilizado; sin embargo, desde hace tres años no se cuenta con dicha herramienta educativa dentro de la institución debido a que actualmente existen situaciones jurídicas que involucran ambos turnos.

No existe biblioteca escolar pues en voz del director, el turno matutino abarca toda la infraestructura y ello implicaría que se le solicitará uno de sus salones, no obstante, los espacios con los que sí se podría contar son utilizados para el aula digital y de medios, así que, debido a lo anterior cada aula posee su mobiliario para la colocación de libros que pueden ser utilizados por el alumnado. En el caso del aula de quinto grado (el cual fue uno de nuestros espacios físicos donde se llevó a cabo la investigación) este posible mobiliario es utilizado para el acopio de los libros de texto del alumnado o para el resguardo de otros materiales didácticos; así que los libros y otros materiales de consulta son resguardados por la docente en una caja de cartón colocada arriba de dicho estante de materiales.

Las aulas poseen una dimensión aproximada de seis por seis metros, y tienen capacidad para 35 alumnos y alumnas. Cada uno posee pizarrón blanco, cañones para realizar proyecciones y mobiliario para colocar materiales educativos como repisas, estantes, escritorio para el personal docente, mesas y sillas de madera para el alumnado, así como pisos de loseta. En el caso del aula utilizada por el quinto grado escolar, los estantes son utilizados para el acopio de diversos materiales, uno para el grupo de sexto grado del Matutino y otro para el quinto grado del vespertino; una repisa metálica es para el acopio de

libros de texto del vespertino y una mesa de madera para los libros de texto del Matutino, y posee dos pizarrones blancos y un verde, así como una computadora.

### **2.1.2 La Comunidad Escolar**

Como ya se mencionó nuestro universo de estudio estuvo centrado en la comunidad escolar correspondiente al turno vespertino dentro del ciclo escolar 2010-2011. Nuestros informantes de dicha comunidad escolar comprendió: el alumnado del quinto grado escolar, las y los docentes que atendieron dicho grado escolar (la docente titular y docentes de natación, educación física y de USAER), el personal directivo y administrativo (director del turno vespertino y secretario técnico), docentes de otros grados escolares (segundo, tercero y cuarto grado) y las familias del alumnado de dicho grado escolar. Así que, hemos de destacar de nuestra comunidad escolar, los siguientes aspectos:

#### **➤ Plantilla del personal**

La plantilla del personal con base en las funciones que desempeñan se encuentra conformada por: un directivo, seis docentes titulares de grupo (una por cada grado escolar), un asesor técnico pedagógico (secretario técnico), una persona de intendencia. Además de otros docentes que imparten diversos servicios educativos, por ejemplo: tres profesores de educación física, dos en USAER, dos para natación, un psicólogo, un trabajador social y una maestra de lenguaje, quienes al ser enviados por otras instancias educativas y ofrecer sus servicios en diversos horarios, es que en voz del personal directivo corresponde al “personal externo” de la institución.

La formación académica y profesional de dicha plantilla es variable ya que se conforma a partir de los siguientes grados académicos: secundaria terminada, normal superior titulado, licenciatura con título y maestría graduado.

Con respecto a la docente titular del grupo de quinto grado, posee una formación académica egresada de la Benemérita Escuela Normal de Maestros, es licenciada en derecho egresada de la UNAM, lleva dentro de la institución 7 años, tiene 32 años ejerciendo la profesión de docente a nivel primaria y 25 como docente de derecho en una preparatoria privada. Actualmente está iniciando su maestría en educación en el TEC de Monterrey.

El director escolar tiene como formación académica la licenciatura en educación primaria egresado de la Escuela Normal Oficial Prof. Jesús Merino Nieto ubicada en el Estado de Puebla, tiene experiencia de 8 años como docente de educación básica, 4 años como director de escuela y lleva dentro de la institución escolar 7 años ofreciendo sus servicios. Actualmente se encuentra en un curso en línea de España impartida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) sobre experto universitario en la administración en la

educación y está cursando el primer cuatrimestre de la especialidad en gestión directiva de calidad en el Centro de Actualización del Magisterio –CAM–.

➤ **El alumnado**

Con respecto a la matrícula que atiende la institución escolar, consta de un alumnado de 139 niños y niñas, de los cuales de acuerdo con información oficial existen 64 hombres y 72 mujeres; además de 3 estudiantes que institucionalmente son llamados con necesidades educativas especiales (dos niños y una niña).

Existe un aula por cada grado escolar, los cuales se conforman de la siguiente población: primer grado con 21 niños y niñas (entre ellos un niño con necesidades Educativas Especiales), segundo con 22 (entre ellos un niño con necesidades educativas especiales), tercero con 20, cuarto con 27, quinto con 31 y sexto con 18 (entre ellos una niña con necesidades educativas especiales).

En el caso del grupo escolar que nos ocupará (como veremos más adelante) el quinto grado escolar, se encuentra fusionado debido a falta de personal docente, pues durante el ciclo escolar anterior (2009-2010) se conformaba por dos grupos (5to. A y 5to. B), lo cual es relevante mencionar, pues la situación actual respecto a la falta de personal que vive la institución, en voz del director se debe a diversas condiciones institucionales que enfrentan los turnos vespertinos de diversas instituciones educativas, nos comenta:

‘...antes eran dos grupos pero ahora por falta de maestros tuve que hacer solo uno. Lo que pasa es que me mandan los maestros y ya los pedí porque les he estado insistiendo... pero me dicen que no hay y que solamente si yo conozco a alguien que tenga disponible horas por la tarde, pues sí, pero pues esta difícil porque de dónde voy a conseguir maestros que les sobre tiempo en las tardes... nosotros nos hemos mantenido porque afortunadamente siguen llegando niños y por ellos más que nada, pero aquí cerca hay otra escuela que igual estaba en las mismas condiciones que nosotros, bajo mucho el número de niños y tuvieron que cerrarla...si, por eso tengo las maestras así...’ (CI: 9, 19/10/10)

Por otro lado, de la población total, 108 integrantes pertenecen a una población indígena migrante Otomí proveniente de Santiago Mexquititlán del Estado de Querétaro (ubicado dentro del municipio de Amealco de Bonfil, a 45 minutos de la Ciudad de Querétaro y fundada aproximadamente en el año 1500). Dos niños más a la población Náhuatl de Milpa Alta y un niño más de población Mazahua. Y el resto del alumnado que atiende la institución no se identifica con ninguna población indígena.

El quinto grado escolar se conforma por 31 integrantes (12 hombres y 19 mujeres), de los cuales 21 es población indígena migrante. En su mayoría se trata de población indígena migrante llamada de segunda y tercera generación, es decir, son niños y niñas que nacieron y han vivido dentro de la ciudad pero aún conservan su cultura, identidad y lengua (Albertani, 1999), aunque también existen casos cuya migración ha sido directa. No

obstante, para efectos del presente trabajo, independientemente de su nivel generacional, las entenderemos, según la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Distrito Federal (CNDHDF) como comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México, pues, han sido comunidades que se fueron conformando a lo largo del siglo XX a raíz de los intensos flujos migratorios a la Ciudad de México, pero que ha sido su voluntad permanecer en la ciudad y reconstruir en ella sus culturas e instituciones. Asimismo, a lo largo de varias generaciones han adaptado su forma de vida a la capital mediante redes, organizaciones u otras formas de organización sociopolítica (CNDHDF, 2007)

Durante cierta conversación informal, nos refieren algunas alumnas del quinto grado:

Observadora: ... yo vivo por el Bosque de Aragón y ¿ustedes en dónde viven?

Aa.: ella en Monterrey y por aquí cerca.

Observadora: ¿vienen de otros Estados?

Aas.: si de Querétaro

Observadora: ¿Cuánto tiempo tienen viviendo aquí?

Aa.: yo desde antes que naciera

Observadora: ah pero van para allá (Querétaro) ¿por qué tienen familiares allá?

Aa.: si (CI: 7, 19/10/10)

Las comunidades indígenas que atiende la institución posee un nivel socioeconómico bajo y residen principalmente en cuatro predios localizados cerca de las inmediaciones de la escuela en calles como Durango, Guanajuato, Colima y Zacatecas. La mayoría de los niños y las niñas reflejan indicios de desnutrición debido a la baja talla que presentan con relación a sus edades cronológicas, y la pigmentación de sus rostros nos reflejan sus excesos de exposición al sol; pues cabe destacar que a consecuencia de sus condiciones socioeconómicas la mayoría del alumnado trabaja en la venta de dulces, elaboración y venta de productos artesanales, ofrecen servicios de limpieza en restaurantes o limpian parabrisas de automóviles en diversos puntos de la Ciudad de México. Se trata de niños y niñas que trabajan o se encuentran en riesgo de trabajar en actividades para su propia subsistencia o para la ayuda de la economía familiar. Actividades que realizan antes o después de asistir a la escuela y/o durante los fines de semana.

Una parte de dicho alumnado asiste antes de acudir a la escuela a una institución reconocida como el “Colibrí”, pues allí brindan atención tanto a las y los niños como a las familias que viven en situación de pobreza y de calle. Se ubica muy cerca de la escuela y, allí el alumnado realiza diversas actividades dentro de los diversos talleres que ofrecen, les proporcionan servicios alimentarios e incluso colaboran con sus tareas escolares.

La lengua otomí o hñähñú, es reconocida por las autoridades educativas como la pertenencia lingüística de la mayoría del alumnado; aunque existen quienes lo reconocen sólo como Otomí y no como hñähñü. Nos dice una niña del quinto grado:

Observadora: ¿y tú eres de Querétaro?

Orlanda: si de Santiago Mexquititlán.

Observadora: ¿y también hablas Ñañu?

Orlanda: no Ñañu no, es otomí, yo no sé qué es el Ñañu

Observadora: ¿no es lo mismo?

Orlanda: no es que lo confunden dicen que es lo mismo pero no lo es, también la otra vez el maestro de Educación Física quería decir unas palabras y no le salía y entonces yo le dije: ¡si no sabe hablar en mi lengua mejor no hable! y me dijo: ¡bueno, es que yo no sé hablar en Ñañu! y yo le dije: ¡Que no es Ñañu, es otomí! y me dijo: ¡bueno pero es similar ¿no?, y yo: ¡pero no es lo mismo!'. (CI: 22, 13/12/10)

Lo anterior se puede explicar si recuperamos el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (2009) del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el cual nos refiere tres categorías para hacer referencia sobre la diversidad lingüística indoamericana del país. En primer lugar, se indican 11 “familias lingüísticas” con presencia en México, dicha categoría da cuenta de las relaciones de parentesco remoto entre las lenguas de determinados pueblos indígenas existentes en la actualidad. En segundo lugar, se relacionan 68 denominaciones dadas históricamente a las lenguas indígenas, las cuales corresponden “agrupaciones lingüísticas”, de allí que el concepto de *lengua*, conjunta formas de hablar que en muchos casos no son recíprocamente inteligibles entre sus respectivos usuarios. Y en tercer lugar, se consignan 364 “variantes lingüísticas”, que representan un nivel de catalogación que rara vez es considerada y es una categoría generada a partir de la falta de comprensión mutua entre los usuarios de lenguas estructural y socialmente distantes pero llamadas con el mismo nombre, y a la existencia de autodenominaciones (la expresión con la cual los hablantes de lenguas indígenas nombran a éstas en su propia variante) para cada una de esas formas de habla distanciadas.

Además, es importante considerar que de acuerdo con el mismo catalogo, hablar de *lengua* como corresponde al uso común, no denota la diversidad interna identificada dentro del gran mosaico lingüístico de nuestro país e incluso es referida para designar al respectivo pueblo indígena. Sin embargo se trata de un término polisémico, sobrepuesto a su realidad de manera exógena, pues se emplea por igual al identificar la cultura y la población indígena en cuestión. Por ejemplo, el término “otomí” se encuentra en expresiones como “pueblo otomí”, “localidad otomí”, “organización social otomí”, “lengua otomí” o simplemente “otomí”. No obstante, de acuerdo con el catálogo podemos identificar cada nombre según las tres unidades lingüísticas que le corresponde. Por lo tanto, podemos hablar, en este caso, de una “familia lingüística oto-mangue”, de una “agrupación lingüística otomí” y de variantes lingüísticas que corresponden con su autodenominación como “variante lingüística hñãñho” (en español, otomí bajo del noroeste que refieren los diferentes barrios de Santiago Mexquititlán de Querétaro Artega) “variante lingüística ñathó” (en español, otomí del oeste), “variante lingüística hñähñú” (en español, otomí del valle del mezquital), “variante lingüística yühmu” (en español, otomí de Ixteco), y así hasta agotar el número de variantes que conforman la agrupación lingüística otomí. De tal

manera que lo “indígena”, de acuerdo con dicho Catálogo, nos queda claro que se trata de un conjunto de pueblos, conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas altamente diversificados, en nada homogéneos ni uniformes.

En nuestro espacio escolar la mayoría del alumnado no sabe escribir su variante lingüística materna y dentro de la institución no se enseña la misma, debido a que se encuentra inmersa dentro del currículum nacional educativo basado en el castellano como lengua dominante. Según las autoridades de la institución, los programas educativos que se han intentado implementar por parte de diversas instituciones e investigadores no han tenido los éxitos esperados, en parte por los fallidos procesos de enseñanza hacia la comunidad docente porque no está familiarizado con dicho idioma<sup>12</sup>. De allí que se configure una *diglosia*<sup>13</sup>, donde su idioma queda en el olvido y la marginación, expresándose principalmente fuera de la escuela y sólo en ocasiones esporádicas dentro de ella.

Al respecto, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) en el año 2000 sólo el 50,6% de la población otomí hablaba la lengua nativa de este grupo, lo que reflejó su disminución con respecto en años anteriores debido a los procesos de castellanización a las que han sido sometidos todos los pueblos indígenas, así como a la migración desde sus comunidades de origen o a la urbanización de su territorio étnico, lo cual ha originado también la necesidad de convivir con una población hispanohablante en su mayoría.

Por otro lado, las edades de las niñas y niños del grupo del quinto grado de la institución oscilan entre los nueve y catorce años. De los cuales se conforman en: 4 con nueve años de edad, 16 con diez, 7 con once, 2 con doce, 1 con trece y 1 con catorce. Dicho rango de edad, nos alude el contexto educativo de la población, pues de acuerdo con el propio director escolar, aproximadamente un 60% de la población que atiende la institución cuenta con rezago educativo. Situación que no es casual, pues, de acuerdo con informes recientes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), la realidad educativa de la población indígena es preocupante, ya que la tasa de analfabetismo es cuatro veces más que el promedio nacional (Sosa, 2011). No obstante, desafortunadamente se trata de una situación que no es actual, pues ha sido una realidad que refleja las condiciones de marginación y desigualdad educativa que han vivido históricamente en nuestro país las poblaciones indígenas, sobretodo a raíz de los intentos (afortunadamente fallidos pero con graves consecuencias) por construir un Estado-Nación bajo el marco de una llamada

---

<sup>12</sup> Cabe considerar que en México las lenguas indígenas, discriminatoriamente se han considerado dialectos, toda vez que este concepto alude más bien a las formas particulares que una lengua adquiere con base en las prácticas sociocomunicativas de cada comunidad, pueblo o nación. Esto es, las lenguas indígenas no son dialectos sino idiomas, porque cuentan con estructuras lingüísticas y gramaticales propias, como cualquier otra lengua del mundo (SEP, 2007a: 48).

<sup>13</sup> Podemos entender por *diglosia* como la situación que se presenta en una determinada sociedad cuando una o varias lenguas quedan subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social respecto a las funciones que cumple. Aquí, la lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos, y constituye un idioma de uso formal, mientras que la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico (SEP, 2007b: 27).

modernidad donde las políticas de homogenización y asimilación cultural fueron dominantes<sup>14</sup>.

Por su parte, existe un porcentaje menor del alumnado que no se reconoce como indígena. Dicha población tiene al castellano como lengua materna, la cual se trata de la lengua dominante dentro del contexto urbano de la Ciudad de México. No obstante, cabe resaltar que en voz del personal docente, existe alumnado que no se reconoce con ninguna población indígena aunque sus familiares sí pertenezcan a alguna, lo cual nos deja ver las implicaciones discriminatorias hacia las poblaciones indígenas dentro del contexto urbano en la ciudad, las cuales inciden de manera dinámica dentro sus propios actores.

### ➤ **Las Familias**

Un gran porcentaje de las familias indígenas que residen en la ciudad, como ya se mencionó llegó a la ciudad proveniente del Estado de Querétaro del poblado de Santiago Mezquititlán, las cuales se asentaron en diversos predios ubicados a los alrededores de la Colonia Roma Norte de la Ciudad de México.

La mayoría de las familias se dedican al comercio como en la venta de artesanías, comida o dulces, así como en la limpia de parabrisas de automóviles, actividades de albañilería y de vigilancia en edificios. Se puede decir que los ingresos de la mayoría de dichas familias son variables y muy bajos, pues laboran en actividades de subsistencia y no poseen salarios fijos. No obstante, existen discrepancias con respecto a las familias que no pertenecen con alguna comunidad indígena, pues poseen un salario fijo, como es el caso de quienes se emplean en tiendas departamentales y por lo tanto poseen un nivel socioeconómico aún más estable.

### **2.1.3 Respecto a las Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México**

Según el artículo 2º de nuestra constitución, los pueblos y comunidades indígenas “son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Comboni (2002) dichas políticas aplicadas a las escuelas de los diversos países latinoamericanos han dado como resultado una trayectoria escolar caracterizada por el fracaso escolar especialmente en las poblaciones indígenas del continente. Pues, el asimilacionismo es una propuesta de cambio cultural que va desde la homogeneidad a la homogeneidad, es decir, señala Blanco que dicha perspectiva parte de que la “sociedad receptora o dominante es culturalmente homogénea en la situación previa al contacto”, entonces, habla de una filosofía social donde la diversidad es transitoria, un mal, un problema coyuntural en la historia de un país, no obstante, desde planteamientos asimilistas, no quiere tenerse en cuenta que, por la misma realidad cambiante y adaptativa de la cultura, la sociedad resultante de la interacción de segmentos socioculturales diferenciados no puede ser de hecho la misma, es ya algo distinto, algo “causado” por la influencia de las distintas entidades en contacto (Malgesini y Giménez, 2000:52-53).

Desde una mirada reduccionista con respecto a los pueblos indígenas en nuestro país, podríamos configurarlas con características y condiciones homogéneas. No obstante, no es lo mismo pensar en comunidades indígenas que viven en zonas rurales que en zonas urbanas, así como tampoco pensar en aquellas que por diversas situaciones económicas, sociales y políticas han tenido que migrar a otras ciudades (sean rurales o urbanas) y dejar sus lugares de origen. Muchas de las veces, hacia éstas últimas, se manifiesta una discriminación múltiple debido a la intolerancia e inequidades enfrentadas no sólo por el hecho de pertenecer con alguna comunidad indígena sino también por el hecho de ser migrantes.

Según el Diagnóstico sobre la situación de los derechos de los pueblos indígenas en México, realizado en el 2003 por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México, la población indígena en México representa aproximadamente el 12% del total del país. Más de 7 mil 400 indígenas emigran cada año a la capital en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida, siendo el Distrito Federal y su zona Metropolitana, el principal asiento de las migraciones indígenas de toda la República. La situación migratoria de dichas poblaciones indígenas en la Ciudad ha sido garante para dejarlas en el olvido y, en consecuencia a la marginación, explotación u en otras situaciones de desigualdad no sólo económica sino también política y social ya que pareciera ser que dentro del contexto urbano no encuentran su legítimo lugar. Muestra de lo anterior, son las altas tasas de mortalidad, analfabetismo y desnutrición que caracteriza dicha población; por ejemplo, en cuanto a la niñez 69 mil menores de cuatro años o más, padecen graves problemas de desnutrición, 50% de las viviendas en las poblaciones indígenas no tienen electricidad. Y en cuanto al ámbito educativo, algunos referentes, nos dan cuenta que sólo en la Ciudad de México, aproximadamente 4 mil 500 niñas y niños indígenas en edad escolar no asisten a la escuela, ya sea porque son monolingües y las primarias carecen de profesores que los atiendan o por sus condiciones de extrema pobreza les impiden acceder a por lo menos el nivel de educación básica y, por el contrario laboran para contribuir en el gasto familiar o en su propio sustento.

Evidentemente la situación migratoria de dichas poblaciones hacia diversas ciudades urbanas fuera y dentro del país no es actual, pues desde los 50's se vio acrecentado tras el cambio de un modelo económico basado en la "sustitución de exportaciones" que afectó directamente a poblaciones que encontraban en la producción del campo su principal sustento. En este espectro amplio, las comunidades indígenas que decidieron residir en la Ciudad de México se encuentran conformadas principalmente en delegaciones como Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Coyoacán y Venustiano Carranza (Albertani, 1999:196) y, pueden distinguirse de los llamados "pueblos originarios", ya que éstos se encuentran en la periferia desde tiempos inmemorables y tienen una base territorial propia (CNDHDF, 2007). Es decir, las personas indígenas originarios pertenecen a comunidades precortesianas del Valle de México, conservan su lengua, el náhuatl, eligen a sus

autoridades –mismas que a veces son reconocidas por las delegaciones políticas de la ciudad- y poseen formas propias de organización social y política. Casi todas están ubicadas al sur de la ciudad, en las delegaciones Tlalpan, Milpa Alta y Tláhuac (Albertani, 1999:197).

De esta manera, nos resulta indispensable considerar que: Según con un *Informe Especial sobre los Derechos de las Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México 2006-2007*, publicado en 2007 por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), para muchos habitantes de la ciudad el hecho de ser indígena es incompatible con las condiciones de vida urbana, y por ello, consideran que no pueden ser “ciudadanos” plenos dentro de la ciudad a menos que renuncien a sus prácticas culturales. Opinión que, desafortunadamente resulta congruente con la información presentada por la *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* (SEDESOL-CONAPRED, 2005), en la que se dice que: uno de cada tres persona piensa que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas, el 40% de las personas encuestadas estarían dispuestas a organizarse para evitar que cerca de su lugar de residencia se establezca un grupo étnico (relacionado con poblaciones indígenas), y en un 42% estuvo de acuerdo al afirmar que las características raciales de las personas indígenas serían siempre una limitación social.

El mismo informe de la CNDHDF, refiere que otras manifestaciones de exclusión de la presencia indígena en la ciudad (que inclusive se pudo constatar a lo largo del presente estudio), se da en comportamientos y actitudes donde se les restringe el libre tránsito en espacios públicos y privados; se les condiciona o niegan los servicios; se les desconocen sus formas de organización y, en general, se les menoscaba el derecho a gozar, en las mismas condiciones, de sus derechos básicos; es decir, se les discrimina y segrega sistemáticamente en la ciudad por su origen y pertenencia étnica.

Por su parte, de acuerdo con un estudio reciente realizado por Peñaloza (2010), en el cual a través de diversos datos nos muestra un panorama sobre las situaciones discriminatorias que viven las comunidades indígenas en la Ciudad de México. Indica que el 20% de la población total del DF corresponden a dichos pobladores indígenas, de las y los cuales “el contacto con el mundo educativo les da una traumática bienvenida” (2010:126). Por ejemplo, mientras 96% de los hombres y las mujeres entre 6 y 14 años de edad en el DF asisten a la escuela, la proporción cae a 84.5 y hasta 73% en el caso de los hombres y mujeres indígenas; aun reconociendo que dicha entidad del país tienen la tasa de escolarización indígena más alta, pues el 25.8% de las y los miembros de la población indígena del país carece de instrucción escolar, y el dato en el DF es cerca del 9%.

Respecto a la deserción escolar, siguiendo a Peñaloza (2010), la situación es grave. A la edad de los 6 años, 94.9% de los niños y niñas en el DF acude a la escuela y el indicador

específico para la población con lengua indígena es de 81.6% fenómeno que afecta más a las mujeres, pues en el DF 16.9% de las mujeres indígenas no tienen ninguna instrucción, contra 7.5% de hombres. Así, la escolaridad en el DF es de 9.6% años para quienes no son indígenas y de 6.44 para quienes sí lo son.

Con base en lo anterior, resulta importante dar cuenta a lo largo de este estudio, sobre la expresión del fenómeno discriminatorio dentro de una realidad escolar específica<sup>15</sup>, pues, más allá de las estadísticas y cifras enunciadas, se trata de interpretar y comprender un fenómeno a partir de las voces de las y los propios actores, por lo tanto, podríamos preguntarnos ¿cómo se expresa dicho fenómeno discriminatorio? y ¿cómo la viven sus actores que integran la comunidad escolar?...

## **2.2 La Investigación Cualitativa**

A partir de una mirada cualitativa etnográfica se intentó aproximar a un mundo empírico a fin de hallar respuestas para nuestras interrogantes de investigación. Dicha mirada cualitativa, para Ramírez (2010) posee las siguientes características:

- Se aplica a fenómenos sociales con características socioculturales concretas.
- Hace énfasis en los procesos y significados de las acciones de los propios sujetos, los cuales no pueden ser medidos de manera cuantitativa, es decir, en términos de frecuencia, cantidad o intensidad.
- Conocer el significado que tiene una acción para el sujeto es el objeto de esta forma de investigación cualitativa.
- Aborda el mundo subjetivo, pues le interesa comprender la intención del acto social, esto es, la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos y creencias que lo dirigen hacia un fin determinado.
- Es un procedimiento metodológico que utiliza palabras, discursos, dibujos, gráficos, etc. para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues intenta entender y comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno.
- Intenta comprender e interpretar las interacciones entre las personas en los grupos sociales.
- Los datos son siempre “productos culturales” e históricos, así que su análisis conlleva una minuciosa mirada hacia un espacio y tiempo concreto.

---

<sup>15</sup> Cabe advertir que si bien la mayoría del alumnado pertenece a comunidades indígenas migrantes, el fenómeno discriminatorio, como se verá más adelante, no se circunscribe únicamente desde dicha mirada, pues se trata de apre-hender un fenómeno que atraviesa diversas modalidades tales como el género, la discapacidad, la edad, la condición económica, la apariencia física o cualquier otro rasgo de la identidad social. Así que, podemos referirnos a discriminaciones como aquellas modalidades que pueden expresarse en el ámbito escolar y, por discriminación, con respecto al fenómeno en sí.

De esta manera, nuestro espacio escolar se trata de un mundo subjetivo donde las y los actores<sup>16</sup> se encuentran en interacción y donde cada actor le dota sentido a sus propias acciones.

### 2.3 Sobre el Proceso de Investigación

Con base en Piña (1998) se puede hablar de investigación interpretativa, siempre y cuando se intente captar el sentido de los actores. Por lo tanto, las formas para acercarse a ésta pueden ser diversas. En nuestro caso, nos acercamos a través de un método cualitativo en el que utilizamos algunas herramientas etnográficas, ya que nos permitió situarnos en un contexto concreto para recopilar las opiniones de las y los actores involucrados, observar sus conductas, y escuchar sus discursos para que desde una mirada pedagógica enlazar el aspecto teórico con los datos empíricos recuperados en el trabajo de campo.

En ese sentido, el presente trabajo se realizó a través de un proceso en espiral, es decir, no fue un proceso marcado por etapas escalonadas realizadas en tiempos y momentos específicos, sino que, los distintos procesos o etapas se realizaron simultáneamente a fin de que cada uno fuera enriquecido a través de los distintos hallazgos teóricos y empíricos. Dichas etapas o procesos fueron las siguientes:

#### 2.3.1 Acceso al Campo

Esta etapa no sólo constituyó nuestra entrada física al campo sino que se trató también de un proceso de negociación permanente y tuvo como finalidad recoger información valiosa sobre nuestro objeto de estudio. Como investigadora, se trató de un proceso que me permitió constituirme como una persona de confianza y con credibilidad, es decir, constituyó un constante proceso de *rapport*<sup>17</sup> dentro de nuestro espacio a investigar.

A fin de solicitar la autorización para realizar el trabajo de campo dentro de la escuela primaria, se estableció un constante contacto durante los meses de Agosto, Septiembre y Octubre de 2010 con diversas autoridades de la propia institución educativa y de la

---

<sup>16</sup> Hablar de actor, agente o sujeto tienen connotaciones distintas de acuerdo a las diversas posturas en las que se trate, las cuales tienen que ver con el margen de acción de las personas en el escenario social. Por ejemplo; el sujeto se encuentra sobredeterminado por el contexto, el agente está inmerso en un contexto histórico-cultural y tienen posibilidades de accionar, mientras que el actor se considera más libre, ya que es en el escenario de la actuación donde la persona despliega sus acciones. (Piña, 1998). Sin entrar en detalle de lo anterior, podemos decir aquí, que hablaremos de actor toda vez que será importante considerar que es él quien dota de sentido y le da significado a sus actos a partir de la interacción con los "otros". Por lo tanto, los seres humanos construyen sus acciones y el contexto en el que se manifiestan y, las personas tienen un carácter activo porque manejan y modifican el significado de las acciones a través de la interpretación (Ramírez, 2010). Asimismo, llamaremos actores tanto al alumnado, como al personal docente, directivo, administrativo y las familias, debido a que consideramos que "la persona se encuentra inmersa en tramas de significado, cuya actuación no es autónoma sino que se encuentra concatenada con los otros. El actor está en comunicación diaria con sus asociados: con ellos se expone diariamente y, en esas relaciones cara a cara, internaliza ideas, actitudes y códigos" (Piña, 1998: 165-166)

<sup>17</sup> Para Sánchez, el *rapport* es fundamental para lograr una mejor observación y recopilación de la información. El *rapport* significa muchas cosas: simpatía con los informantes, apertura de las personas en cooperar con el estudio, ser considerado como una persona inobjetable, penetración en la vida cotidiana, entender y compartir el mundo simbólico de los informantes, así como su lenguaje y perspectivas (2001: 111-112)

Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal (CSEPDF), después de haberse turnado la solicitud respectiva dentro de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF).

La asignación de la escuela fue realizada a petición propia, debido al interés por realizar en dicho espacio nuestra investigación, la cual surgió, como ya se había mencionado, tras la publicación de una nota periodística. Por lo tanto, después de contar con un par de conversaciones con el director de la institución a fin de solicitar la entrada al campo correspondiente, éste se nos fue permitido.

Asimismo, como ya se había mencionado, el proceso estuvo permeado por condiciones muy particulares, pues se descubrió que la institución previamente ya había sido objeto de constantes investigaciones educativas y periodísticas, lo cual originó que mi acceso en un primer momento tuviera que enfrentar el “cansancio institucional” en la que se encontraba, la “desconfianza” debido a que los resultados de las investigaciones previas no eran convincentes para la propia comunidad escolar e incluso a prejuicios emanados por la propia temática de nuestra investigación, no obstante, cabe resaltar que dichas posturas nos sirvieron para reafirmar nuestro interés por recuperar dicho espacio escolar.

‘...en una ocasión vinieron... que ha realizar una investigación y no sé qué tanto, estuvieron aquí... después estuvimos leyendo el resultado de sus investigaciones y la verdad es que nada que ver, dijeron cosas de la escuela que no eran ciertas...’. (CI: 5, Director escolar, 08/10/10)

‘la escuela... yo creo no te va a servir de mucho si quieres estudiar lo de la discriminación, ya que allí considero que los niños son muy homogéneos, son como muy iguales todos porque la gran mayoría son niños indígenas que hablan ñaño, a lo mejor creo que al contrario los que serían discriminados son los demás niños, así que yo te recomendaría que fuera en otra escuela tú investigación, donde, quizás los niños fueran distintos’. (CI: 4, ex docente de la institución, 28/09/10)

Así, una vez que se contó con la disponibilidad para la realización de la investigación dentro de la institución y después de dirigirme a tramitar los permisos correspondientes, podemos decir que, la confianza y el respeto hacia la investigación se mantuvieron siempre presente durante todo el proceso de investigación, por lo que se agradece a todas las personas involucradas dicha accesibilidad.

### **2.3.2 Trabajo de campo**

El trabajo de campo de la investigación cualitativa bajo criterios etnográficos, se guía por algunos criterios que lo distinguen notablemente de otras clases de investigación (Martínez, 1994). Suele desarrollarse en el espacio donde habita el grupo que se pretende estudiar y, es de suma importancia ya que allí se recoge la información con la que se trabajará posteriormente para su análisis, aunque dichos análisis se van produciendo a la par que los datos son recolectados.

Nuestro trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo escolar 2010-2011 y, en dos etapas principalmente, a saber:

La **primera etapa** se realizó durante un periodo de cuatro meses (Octubre de 2010 a Enero de 2011), donde se utilizó la **observación participante** como la estrategia principal para la recolección de nuestros datos. La observación participante se refiere a la interacción directa con el grupo a estudiar, ya que participa en la vida del grupo y mantiene un estrecho contacto con las y los actores. Este tipo de observación a diferencia de la no participante suele recomendarse cuando el grupo o institución a investigar no es cambiante y se mueve siempre en el mismo espacio. Con base en Woods (1998) el objetivo de la observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante una vivencia directa de las personas implicadas en un grupo o en una institución, pues se pretende captar los significados desde la propia perspectiva de la persona. Para Gutiérrez y Delgado (1995) dicha observación es el modo más representativo de los procedimientos de la observación exógena (citados por Sánchez, 2001), pues “la observación es exógena cuando el investigador es un extraño al contexto social estudiado” (Sánchez, 2001:99). De esta manera, siguiendo al mismo autor “la observación participante es desarrollada por un sujeto extraño que se introduce a otro contexto sociocultural, diferente al suyo, con el fin de comprender esa cultura ajena mediante la observación, lo cual supone que el investigador resida por un tiempo considerable en el escenario seleccionado” (2001:101)

De esta manera, de acuerdo con Sánchez al ser la observación participante un proceso sistemático a diferencia de la observación vulgar y cotidiana, “ésta comienza con la selección de un escenario en relación con un determinado tema de investigación” (2001: 100). Así que los **espacios físicos** donde llevamos a cabo nuestra fase de observación fueron: las inmediaciones escolares, el aula del quinto grado, los patios escolares, las aulas para la realización del trabajo docente (utilizadas para las reuniones de Consejo Técnico Escolar), la alberca escolar y las oficinas administrativas.

En esta etapa recuperamos como nuestros actores de investigación al grupo del quinto grado escolar conformado por 31 integrantes (12 hombres y 19 mujeres), a las y los docentes que atendieron dicho grupo escolar (docente titular, de USAER, de Educación Física y de natación) y al directivo de la institución.

La selección del grupo del quinto grado escolar se basó por criterios del propio director escolar debido a que delegamos en él dicha selección; por lo que nos encomendó dicho grado escolar por razones de su docente titular, a quien nos refirió como una persona que posee una amplia experiencia e interesada por temáticas relacionadas con nuestro objeto de estudio.

La herramienta principal que se utilizó para poder recolectar y transcribir nuestra información durante todo el proceso del trabajo de campo fue el **diario de campo**. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), constituyen notas de campo y de lo que se trata es de describir en el lo que ocurre, así como los sentimientos, las intuiciones y las hipótesis del propio investigador. En dicho diario se recuperó no sólo nuestras observaciones sino también diversas conversaciones informales (CI) conformando en total un compendio de aproximadamente 400 cuartillas de notas de campo.

Durante este proceso de observación participante, surgieron otras u otros actores más, quienes se retomaron en nuestro diario de campo debido al involucramiento directo con nuestros actores de investigación (previamente mencionados) y, cuyas acciones fueron de interés para nuestro objeto de estudio. Por ejemplo: una practicante escolar proveniente de una institución universitaria (quien asistió a dar clases al grupo del quinto grado); docentes del segundo, tercero y cuarto grado; cierto alumnado del sexto grado escolar y el personal administrativo de la institución (Secretario técnico).

Durante esta primera etapa, específicamente con el alumnado del quinto grado, se recuperó 22 cartas que constituyeron **narrativas escritas**, obtenidas para enriquecer y conocer la perspectiva del alumnado hacia nuestro objeto de estudio. Dichas narrativas fueron realizadas en un día de clases en el que asistió dicho número de niños y niñas y, dentro de la cual se les solicitó expresarse acerca de sus nociones sobre la discriminación y de sus experiencias vividas al respecto dentro de la escuela. Algunas de ellas fueron escritas de manera anónima de parte del alumnado, lo cual permitió que tuvieran confianza al platicarnos sus opiniones y vivencias.

Asimismo, durante todo el trabajo de campo se llevaron a cabo 42 **Entrevistas semiestructuradas** (ESE). No obstante, en esta primera etapa se realizaron siete de ellas, tres al director escolar y cuatro a la docente titular del quinto grado, las cuales no fueron grabadas sonoramente. Dichas entrevistas para Hammersley y Atkinson (1994) citados en Soriano (2000), son consideradas una herramienta muy valiosa, ya que suelen constituirse como una “entrevista informante”, como parte integrante de la propia observación participante. Así que, de acuerdo con Vela (2001), fueron construidas como una entrevista etnografía clásica, pues no se consideraron como eventos aislados o independientes, sino como parte del mismo proceso de observación participante, en el cual nuestro entrevistado y entrevistada habían sido estudiados en diferentes contextos asociados con sus actividades regulares e interrogados en varias oportunidades y, llevadas a cabo de manera natural donde se desenvuelven normalmente.

En la **segunda etapa** (que partió de febrero a junio de 2011) se recuperó a 35 informantes claves: 20 integrantes del alumnado del quinto grado (8 niños y 12 niñas); siete docentes de la institución (la docente titular del quinto grado, de USAER, Educación Física, Natación y

del segundo, tercero y cuarto grado escolar); el personal directivo y administrativo y; seis madres de familia del alumnado.

A dichos informantes se les realizó una **entrevista semiestructurada** (haciendo un total 35) a través de una grabación sonora (durante el mes de Junio de 2011). En la investigación cualitativa, para Álvarez-Gayou (2003) dichas entrevistas tienen una secuencia de temas ya algunas preguntas sugeridas, sin embargo, están pueden presentar una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas de acuerdo con la situación de las y los entrevistados. La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene una gran sintonía epistemológica con este enfoque y, adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada (Martínez, 1994:65). Asimismo, dichas entrevistas semiestructuradas fueron de gran utilidad para acercarnos hacia nuestros informantes claves, principalmente hacia el alumnado, las familias y docentes de otros grados escolares y disciplinas<sup>18</sup>, pues retomando a Bernard (1988: 204-207) son de gran utilidad en “situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas... así en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema en particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (citado en Vela, 2001:76-77)

Por su parte, se contemplaron dichos informantes una vez analizadas nuestras observaciones, conversaciones informales, narrativas (del alumnado) y aquellas entrevistas semiestructuradas realizadas durante la observación (hacia la docente titular y el directivo). Y dichas entrevistas semiestructuradas fueron realizadas dentro de las oficinas administrativas del turno vespertino así como en distintas aulas escolares.

La selección de dichos informantes fue debido a que cada uno de las y los actores configurados como informantes claves, proporcionaban información que enriquecía nuestro objeto a investigar. Pues, dicha información tuvo que ver con el hecho de haber sido participes de situaciones discriminatorias dentro del ámbito escolar o porque llamó nuestra atención sus acciones.

Por ejemplo en el caso del alumnado; acciones como el hecho de haber observado escasa participación verbal o poco involucramiento educativo durante las clases, haberse involucrado en alguna situación discriminatoria o haber llamado nuestra atención por la relación establecida con sus compañeros y compañeras tanto en el aula como en el patio escolar (ya sea a través de la violencia, la indiferencia o el rechazo). En el caso de las madres de familia, se recuperaron aquellas que voluntariamente asistieron a nuestro llamado, una vez que decidimos involucrar aquellas que habíamos seleccionado a partir de nuestras observaciones y entrevistas realizadas al alumnado. Así, se citaron en primera

---

<sup>18</sup> En el Anexo 1, se puede apreciar ejemplos de las entrevistas semiestructuradas así como las guías de entrevista.

instancia a diez familias, de las cuales asistieron seis madres de familia, aunque cabe decir que una de ellas no estuvo contemplada pero tuvo interés por participar en nuestra entrevista. Asimismo, cabe destacar que a pesar de que se solicitó la participación de algún familiar del niño o la niña, acudieron únicamente madres de familia debido a que son ellas quienes generalmente asisten a las actividades educativas que se promueven en la escuela.

En el caso de las y los docentes, se seleccionaron debido a su involucramiento con el grupo del quinto grado escolar; por ello, conocer las percepciones y opiniones acerca de nuestro objeto de estudio por parte de la docente titular del quinto grado, así como el docente de educación física, el docente de natación y la docente de USAER que estuvo involucrada con el grupo durante el ciclo escolar, fue fundamental para nuestro estudio. No obstante, también se recuperó personal docente de otros grados escolares (segundo, tercero y cuarto grado) debido a que la información obtenida de parte de ellas dentro de nuestras conversaciones informales y sus acciones realizadas relacionadas con situaciones discriminatorias, fue clave para que nos interesara recuperar sus voces.

Asimismo, se recuperó al personal directivo y administrativo de la institución, ya que constituyen actores que realizan actividades claves dentro de la escuela, pues también hablar de ella implica mirar a quienes dentro de su estructura participan en su organización, planeación y administración.

Finalmente, cabe decir que se desplegaron cerca de 41 **conversaciones informales (CI)**, las cuales se llevaron a cabo durante todo el trabajo de campo, realizadas con las y los distintos actores involucrados en la investigación u actores que fueron participes incluso durante las gestiones previas a nuestra entrada al campo, como algunas autoridades de la CSEPDF. Todas las conversaciones se recabaron desde agosto de 2010 a junio de 2011.

### **2.3.3 Análisis Documental**

Consistió en el rastreo para la sistematización y análisis de materiales que ayudaron a la obtención de información valiosa para nuestro objeto a investigar, los cuales constituyeron documentos oficiales (referentes a las características de la institución y la población) proporcionados por el director escolar, materiales educativos oficiales (planes y programas de estudio y, libros de texto correspondientes al quinto grado escolar), investigaciones teóricas y empíricas relacionadas con nuestro objeto de estudio, así como documentos emanados durante la misma investigación como el diario de campo o documentos personales<sup>19</sup>. Dicho proceso se llevó a cabo a lo largo de todo el estudio.

---

<sup>19</sup> Entenderemos por documento personal como aquel donde queda transcrito el testimonio que ha brindado un informante respondiendo a las preguntas del investigador, así que el testimonio surge de la interacción preguntas/respuestas y no es un monólogo espontáneo del informante. (Novelo, 1990)

### **2.3.4 Análisis e Interpretación de Datos**

En lugar de relegar el análisis a un periodo posterior a la recogida de datos, de acuerdo con un procedimiento etnográfico se recomienda analizar la información a lo largo de todo el estudio. Dicho proceso se llevó a cabo desde el inicio de nuestro trabajo de campo y, de manera más minuciosa al término de nuestra observación participante (de febrero a diciembre de 2011). Pues es importante considerar que la interdependencia de los procesos y, la interpretación de los datos varían según el estudio, sus marcos conceptuales, la experiencia y antecedentes del investigador, así como la naturaleza de los datos recogidos y analizados (Goetz y LeCompte, 1988).

Este proceso requirió de separar nuestras observaciones e interpretaciones y, requirió de un proceso de sistematización de nuestra información a través de una cuidadosa selección de los datos, así como de su respectiva organización y categorización. Para Colas (1998) “el análisis cualitativo de los datos es aquel que actúa sobre textos y llama textos a las producciones humanas que expresan acciones humanas. Estos datos se segmentan en unidades relevantes y significativas y su análisis conlleva una actividad reflexiva, interpretativa y teórica sobre ellos” (citado por Soriano, 2000: 109).

Dicho análisis hace de manera explícita o implícita alguna forma de ver el mundo y la realidad, a través de una o algunas teorías que la fundamentan. Por ello, es importante considerar que “la teoría es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes. Aunque la teoría se ajusta y acomoda en cierta forma al mundo exterior, en otro sentido importante crea un mundo propio” (Kalan, 1979 citado por Martínez, 1994: 91).

Así que, durante dicho proceso se construyeron diversas categorías a partir de nuestros datos empíricos y teóricos. Nos permitieron organizar nuestra realidad y fueron resultado de una lectura detallada y de sistematización. Dichas categorías de trabajo, se expresan en la siguiente **Tabla 3**:

<p><b>Categoría 1</b> Expresa cómo se presenta el fenómeno discriminatorio dentro de las relaciones entre las y los diferentes actores que integran la comunidad escolar. Así como los espacios físicos donde se desarrollaron.</p>	<p><b>Discriminación en la escuela</b></p>	<p><b>La discriminación expresada a través de la convivencia escolar</b></p>	<p><b>Convivencia escolar</b></p>	<p><b>Espacios</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Patio escolar</li> <li>• Aulas para reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE)</li> </ul>
				<p><b>Relaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnado-Alumnado</li> <li>• Alumnado-Docente</li> <li>• Docente-Docente</li> <li>• Docente-Personal directivo-administrativo</li> <li>• Familia-Escuela</li> </ul>
<p><b>Categoría 2</b> Expresa las diversas percepciones de las y los diferentes actores de la comunidad escolar, en relación a: cómo lo conceptualizan, viven, materializan y actúan ante ella.</p>	<p><b>Discriminación en la escuela</b></p>	<p><b>Percepciones de la comunidad escolar (CE) sobre la discriminación</b></p>	<p><b>Percepciones de la CE</b></p>	<p><b>Actores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnado</li> <li>• Personal docente</li> <li>• Personal directivo y administrativo</li> <li>• Familia (Madres de familia)</li> </ul>
				<p><b>Percepciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones</li> <li>• Vivencias</li> <li>• Materialización</li> <li>• Formas de actuar ante ella</li> </ul>

Tabla 3. Categorías de trabajo, elaborada por la autora.

### 2.3.5 Elaboración del Informe

Este proceso se realizó principalmente durante los meses de Junio de 2011 a Enero de 2012. Así que, el presente trabajo constituye nuestro informe que tiene como finalidad no sólo brindar los hallazgos y resultados de nuestra investigación sino también divulgar tanto a las y los actores implicados como a las y los lectores información que permita igualmente construir interpretaciones y reflexiones sobre nuestro objeto estudiado. Para mantener la confidencialidad de nuestros informantes, fueron cambiados sus nombres. Y para la presentación de nuestro informe se utilizó cierta simbología, la cual presentamos a continuación en la **Tabla 4**:

CLAVE	INTERPRETACIONES
“ ”	Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista/observación) o de fragmentos de transcripción de grabación.
,	Registro verbal aproximado, registró en notas de campo (durante o inmediatamente después de la entrevista o la observación).
()	Contexto de la situación y/o interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la observación.
...	Verbal no registrado o que no se recuerda. También verbal que no se transcribe.
Ma:	Maestra.
Mo:	Maestro.
Ao:	Alumno.
Aa:	Alumna.
Aos/Aas:	Alumnos/as (todos/as).
Dir:	Director/a
P.	Practicante
Sup.:	Supervisor/a
S.T	Secretario técnico
CI	Conversación informal
Obs.	Observación
ESE	Entrevista semiestructurada
CTE	Consejo Técnico Escolar

Tabla 4. Simbología, elaborada por la autora.

### 2.3.6 Validez de la Investigación

Se trata de un proceso que en toda investigación con rigor científico no debe dejarse de lado, pues permanece en juego la credibilidad de la misma. Tylor y Bogdan nos explican que “en la bibliografía de la observación participante, se llama *triangulación* a la combinación en un estudio de distintos métodos o fuentes de datos” (Denzin, 1978; Patton, 1980 en Taylor y Bogdan, 1990:91-92). En nuestro caso, si bien la observación fue nuestra principal fuente de datos, también se decidió enriquecer dicho proceso con entrevistas y narrativas (cartas), lo cual nos permitió contrastar dicha la información obtenida a través de dichas fuentes de datos.

En la investigación cualitativa puede hablarse de diferentes tipos de triangulación. Denzin (citado por Álvarez-Gayou, 2003:32-33) propone cuatro: *triangulación de datos*, utilización de diversas fuentes de datos en un estudio; *triangulación de investigadores*, utilización de diferentes investigadores o evaluadores; *triangulación de teorías*, utilizar múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos; *triangulación metodológica*, la utilización de diferentes métodos para estudiar un mismo problema. Por otro lado, se puede encontrar la llamada *triangulación de sujetos*, cuando el investigador contrasta los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada o, *triangulación de espacios y tiempos*,

cuando se aplica las técnicas de recogida de información en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos son constantes.

Así, se puede apreciar a lo largo de nuestro estudio la utilización de una triangulación de datos y de sujetos; ya que nos permitió recabar información de diversas fuentes pero también mirar las y los sujetos (actores) y contrastar sus diferentes puntos de vista. Asimismo, en conjunto con dicha triangulación, otras estrategias que contribuyeron a la validación de nuestros datos fue la utilización de la “saturación”, la cual se refiere “al momento en el que durante la obtención de la información, está empieza a ser igual, repetitiva o similar” (Álvarez-Gayou, 2003:33) y, la “negociación con los implicados”, el cual consistió en una reunión con las autoridades educativas de la comunidad escolar dentro de una reunión de Consejo Técnico Escolar para presentar nuestros datos, las estrategias para su obtención, además de mostrarle al personal directivo un informe previo sobre dichos resultados para corroborar la veracidad de dichos hallazgos.



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos

### III. LA DISCRIMINACIÓN EXPRESADA A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Los seres humanos como seres sociales y culturales<sup>20</sup> tenemos la capacidad de construir relaciones con las y los demás y, dotar de sentido el mundo que nos rodea, lo cual nos incluye a nosotros y nosotras mismas. Para Gimeno (2002), la cultura nos da la posibilidad de crear los significados sobre ese mundo y, estos a su vez, influyen en nuestras relaciones sociales a través de las formas en que actuamos, nos comunicamos, interpretamos o percibimos a las y los demás. Así, independientemente de los vínculos que establezcamos de manera más o menos estrecha, siempre necesitamos de alguien.

Estas relaciones se encuentran empapadas por una gama de intereses, motivaciones, expectativas, valores, creencias, afectos, etc. que se construyen y significan de forma individual y legitiman en lo colectivo, *no existe sociedad sin cultura y cultura sin sociedad*, es una expresión que permite darnos cuenta de ello.

Los vínculos que establecemos en nuestras relaciones no siempre son armónicos o contienen como base el respeto, la colaboración o el aprecio hacia las y los demás.

---

<sup>20</sup> De acuerdo con Gimeno, ser social “significa formar parte de las redes que nos conectan a unos con otros”, mientras que consideramos como seres culturales significa que “damos sentido al mundo” (2002: 20)

Siguiendo a Gimeno (2002), las más inmediatas y elementales relaciones que mantenemos con “otros”<sup>21</sup>, se apoyan en una serie de vínculos originarios que constituyen la base de los apegos sociales. Su ausencia nos separa y aleja de las y los demás y; convierte en extraños<sup>22</sup> a todos los que no están conectados con nosotras y nosotros mismos. Por lo tanto, se crea un distanciamiento y aunque no necesariamente implica rechazo u hostilidad, sí genera una especie de vacío propicio a ser llenado más fácilmente con el enfrentamiento, la intolerancia, el rechazo, el odio y en términos nuestros, por la discriminación.

En ese sentido, el término de convivencia nos llama a la búsqueda de vínculos que aminoren dichos distanciamientos. De acuerdo con *Coexistence International* (por sus siglas en inglés), el término de convivencia demanda una definición que dé respuesta al mundo del siglo XXI en que vivimos, en función de avanzar hacia aquella definición que incorpore la igualdad, la diversidad y la interdependencia, ya que se trata de “relaciones que superen las diferencias y se construyan sobre la base de la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuos... como un concepto ampliamente relacionado con la inclusión y la integración social” (2007:2).

Si bien nuestro propósito no es construir alguna definición al respecto del término “convivencia” si nos parece importante considerar sus implicaciones. Pues, se entiende como una acción de convivir con los otros<sup>23</sup>, es decir, nos refiere nuestra capacidad social para relacionarnos y vincularnos con aquel que solemos llamar “otro”. No obstante, dicha capacidad social adquiere un sentido valorativo, ya que de acuerdo con autores como Ramo y Cruz (1997:15), éste convivir “puede ser buena, mala, aceptable, deficiente, etc.”.

Ahora bien, si pensamos en la convivencia suscitada dentro de espacios físicos, las cuales regulan, norman, legitiman dichas relaciones. Entonces, podemos pensar en la escuela<sup>24</sup> como un espacio donde se suscita una multiplicidad de encuentros y de interacciones atravesadas por cierto proyecto (currículum) para el logro de determinados objetivos -

---

<sup>21</sup> El acercamiento hacia aquello que llamamos otredad significa más que un concepto una mirada que a partir de la misma historia de la pedagogía implicaría reconocer, como nos dice Reyna (2009:58) “el quehacer filosófico de un sujeto que siempre está en relación con otros, porque con ellos constituye procesos formativos y educativos en tanto se constituye a sí mismo”. De esta manera, la otredad es una categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de *otros* distintos al *nosotros* se forma la personalidad de los sujetos (SEP, 2007a: 42)

<sup>22</sup> De acuerdo con Gimeno (2002:139) “La palabra “extraño” (procedente del término latino *extraneus*), significaba originariamente extranjero, externo, ajeno. Son muy llamativos los significados añadidos que da el diccionario: *desconocido, desterrado, extravagante, raro, desviado, advenedizo, forastero (el que es de fuera), sorprendente, imprevisto, impropio, de grupo diferente al nuestro, fuera de algún tipo de orden...* No es, pues, necesariamente una categoría de sujetos alejados, de nosotros ni absolutamente indiferentes. Lo podemos percibir como diferente y “neutro” desde el punto de vista afectivo, o podemos señalarlo como aquel al que rechazamos por alguna razón”.

<sup>23</sup> Con base en el Diccionario de la Real Academia Española, se define a la convivencia como “acción de convivir con los otros” entendiéndose por convivir como “vivir en compañía de otro u otros”. Real Academia Española (RAE), *Diccionario de la Lengua Española*, vigésima segunda edición, consultado el 21 de Marzo de 2010 en <http://buscon.rae.es/draeI/> Asimismo, Piña sostiene que “la convivencia es lo que se vive con los otros”; por ejemplo, en un condominio pueden habitar mil personas sin llegar a convivir; viven pero no conviven. La convivencia es adentrarse en el otro; es intercambiar ayuda, experiencias, fantasías, alegrías y tristezas (1998:57).

<sup>24</sup> La escuela entonces podemos mirarla como “una particular red social dentro de la que operan diferentes relaciones sociales asentadas en vínculos diversos. Es una red institucionalizada que condiciona la experiencia cultural que se adquiere, la cual puede servir para unir o para separar” (Gimeno, 2002: 149).

primordialmente institucionales-, pero, sobre todo es un lugar privilegiado donde se convive y se aprende a convivir.

Antes de entrar a sus respectivos salones, el alumnado realiza su formación escolar en uno de los patios de la escuela. Allí, dejan sus mochilas alineadas conforme al grado que institucionalmente le corresponde, inmediatamente se dispersan por el patio para jugar con sus pelotas, platicar, correr, comer o sólo caminar en compañía de sus amigos y amigas. Minutos después, se escucha el sonido de la campana para avisar que es momento de formarse y dirigirse a sus salones.

De acuerdo con Lanni (2002), la convivencia dentro del ámbito de lo escolar se convierte como una red de vínculos interpersonales que se suscitan entre las y los actores que integran una comunidad educativa (llámese alumnado, docentes, directivos, familias, etc.). Y advierte que dichos vínculos deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse bajo determinados valores. Por lo tanto, para efectos del presente trabajo, el término “convivencia” nos referirá aquella posibilidad y capacidad en tanto seres sociales que somos, de vivir y de relacionarnos en compañía de “otros”, no obstante, como veremos en el presente capítulo, detrás de dichas relaciones podemos encontrar vínculos originados por la discriminación y, las cuales se conforman como vínculos que sin duda destruyen y obstaculizan nuestra sociabilidad<sup>25</sup>. De allí que también será importante el sentido *teleológico* que nos aporta Lanni (2002), pues, al final del camino, se tratará de advertir la búsqueda de aquellos vínculos que den sentido y orienten actitudes en la escuela a través de lazos que favorezcan la no discriminación.

El presente capítulo da cuenta de nuestro trabajo de campo a partir de aquellas interrogantes que guiaron nuestra investigación, las cuales tienen que ver con: en la ESCUELA ¿Cómo se expresa la discriminación?, ¿Quiénes son las y los actores involucrados? y ¿Cómo viven las y los actores la discriminación? Para ello, se recupera la dimensión de las relaciones suscitadas entre las y los actores de la comunidad escolar, así como los diferentes espacios físicos donde se llevaron a cabo.

---

<sup>25</sup>La sociabilidad se trata del proceso que nos permite o posibilita relacionarnos. Va más allá de la mera relación entre dos personas, pues junto al “yo” se concibe un “tú” pero un “tú” colectivo, el grupo, y un “yo” colectivo, el nosotros (Rizo, 2006). Por un lado, se puede explicar como lo afirma Quintero (2005, citado por Rizo, 2006:50) como “una característica de los seres humanos, que se ubica en la esfera natural, es decir, responde a la condición del hombre como ser biológico”, lo cual mantiene una íntima relación con aquello que Aristóteles y Santo Tomas de Aquino decían acerca de la naturaleza de los seres humanos como animales eminentemente sociales y políticos. Por otro lado, el liberalismo clásico, sostenido por Hobbes, Locke y Rosseau, refieren que la naturaleza humana es ante todo egoísta y antisocial y, entonces la sociedad humana se mantiene a partir de un pacto y libre acuerdo entre los hombres. Asch (1962), quizás en mayor concordancia con los segundos, sostiene que “no existe ningún de sociabilidad de los sujetos; más bien existe un interés social de los individuos para relacionarse con otros. Esta tendencia hacia la asociación e interacción con otros no es, por tanto, biológica, sino social, aprendida e incorporada” (citado por Rizo, 2006:50). Por tanto, se dice que la sociabilidad se convierte como parte de la socialización, entendida esta última como el proceso mediante el cual el individuo incorpora los hábitos de su cultura; pues la socialización incluye como elemento importante el que los individuos incorporen formas de relación con otros (sociabilidad), acordes siempre a las situaciones y contextos dados (Rizo, 2006) y, entonces, independientemente de las posibilidades anteriores, la sociabilidad se tratará aquí, de acuerdo con Rizo (2006) como el principio mediante el cual los seres humanos crean vínculos y relaciones, donde las tramas y significados resultantes de las interacciones permiten definir al mundo y definirse a sí mismos y a las y los otros.

### **3.1 Convivencia Generada en el Aula y el Patio Escolar**

De acuerdo con Gómez Nashiki (2005:701-702), entendemos la escuela como “fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas sociales particulares de ver el mundo –y a necesidades e intereses específicos, ya sea de los diversos grupos coexistentes o bien del o los grupos dominantes– afectan diferentes aspectos de la acción educativa de los individuos”.

Así, el aula no puede entenderse sólo como cualquier espacio físico más dentro de la escuela, ya que todas aquellas “aulas” que conforman cualquier institución educativa constituyen espacios no sólo para la difusión de los distintos contenidos educativos, - cualquiera que sean- sino que podemos configurarlas como lugares de convivencia en tanto que sus miembros (alumnado y docentes principalmente) establecen día a día un sin fin de vínculos que traspasan lo meramente académico o institucional. En el siguiente evento, se puede apreciar una conversación que como muchas otras suscitadas en el aula entre las y los docentes y el alumnado nos permite visualizar los diferentes encuentros que pueden establecerse entre ambos actores:

Durante este regreso a clases, la docente conversó con el grupo acerca de lo qué habían hecho en sus vacaciones:

Edgar: dice mi mamá que los primeros días del año, el uno, dos, tres, son los meses de todo el año y así va ser el clima.

Ma. Sonia: así es, dicen que los primeros doce días del año representan los meses y dicen que así va ser el clima, pero ¿quién sabe? Por ejemplo, hoy sería Octubre y hay mucho viento y entonces así va a estar, uno no sabe hasta que estemos en Octubre.

Tania comento que estuvo en Hidalgo porque fue a una boda.

Ma. Sonia: ¿cómo son las bodas allá?

Tania: son bonitas, termino a las cinco de la mañana porque hubo pijamada de la novia.

Ma. Sonia: pijamada de la novia ¿cómo?

Tania: quien sabe estuvimos bailando toda la noche

Armando comento que estuvo vendiendo en Monterrey

Armando: vendimos en Monterrey sus luces de mi papá y plantas de nochebuena

Ma. Sonia: ¿y terminaron de vender?

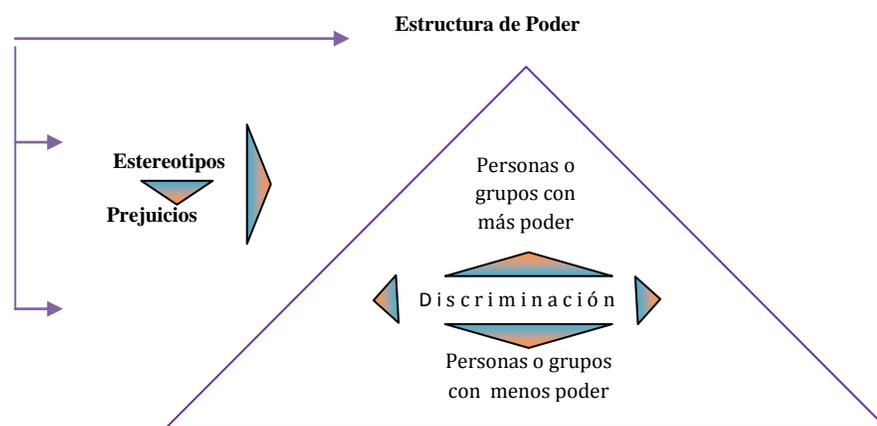
Armando: no la mercancía de mi papá no y de mi mamá ¡quién sabe!

Una niña más comentó que vendió con su mamá en Coyoacán y, una vez que platicaron sobre sus vacaciones, la docente preguntó a cada niño y niña: ‘¿Qué les trajo los Reyes?’... (Obs.: 10/01/11)

Así, el aula pero además en el resto de los espacios físicos de la escuela como el patio escolar, los baños, las oficinas, la alberca, etc. se habla, se escucha, se aprende, se comparte, se juega, se enseña, se dialoga pero además, como veremos aquí, también se discrimina y se aprende a discriminar. La discriminación implica, como mencionamos en el capítulo anterior, la manifestación de un trato de inferioridad, una distinción o diferenciación sobre la base de prejuicios, estigmas o estereotipos. Por lo tanto, podemos considerar su presencia en dichos lugares como un fenómeno multidireccional, pues atraviesa a las y los distintos actores que conviven en ella, es decir, dicho trato desfavorable

puede presentarse ya sea entre el alumnado, en la relación del alumnado con el personal docente, entre el personal docente y demás, actores de la comunidad escolar.

La discriminación está estrechamente vinculada con factores sociales y culturales sumamente arraigados como son los prejuicios. Puede ser entendida por la implicación de relaciones de poder, como se muestra en el **Esquema 1**, donde dichos factores (prejuicios, estigmas o estereotipos), de los cuales hablaremos a lo largo de nuestro estudio, provienen de las estructuras de poder de la sociedad pero, además, se alimentan jerárquicamente y sirven para justificar las relaciones de poder y de discriminación que se establecen entre los grupos y sus miembros:



**Esquema 1. Discriminación como una red multidireccional**

**Fuente:** Tomado de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), 2005:41.

Por lo tanto, la discriminación se configura como un fenómeno multidireccional que puede gestarse dentro de lo escolar, a nivel vertical; por ejemplo en la relación docente y alumnado y a nivel horizontal; en la relación entre el alumnado o entre el mismo personal docente.

### 3.1.1 Relaciones Mediadas por la Violencia

La discriminación y la violencia son fenómenos que guardan una estrecha relación entre sí. De acuerdo con la CODHEM (2007), la discriminación puede considerarse como una forma de violencia que afecta los derechos, la dignidad, la integridad física y emocional de una persona o un grupo social, a través del uso arbitrario del poder, la agresión, el prejuicio, el estigma, entre otros. Y entonces, el trato tiende a ser inferior e ilegítimo, toda vez que, se intensifica en rasgos como el sexo, la orientación sexual, la discapacidad, la religión, la ideología, etc.

De esta manera, podemos entender la discriminación como una manifestación más de la violencia, en tanto que, es una situación de exclusión, negación y de no reconocimiento del “otro”, que suele convertirse como “diferente”, “desconocido”, “extraño”, “raro”, etc.

Sin embargo, es importante distinguir entre la discriminación y la violencia; pues si bien la discriminación es una manifestación de esta, e incluso, en muchas ocasiones la explica o puede derivar en otras formas de maltrato (UNESCO-SEP, 2010), podemos decir que, no toda violencia es discriminación, puesto que, no toda violencia se suscita a partir de la desvalorización de algún rasgo, atributo o característica que presente alguna persona o grupo. Aunque, si pensamos en esta última a partir de la violencia (como veremos más adelante) podemos encontrar diversos rostros que la configuran.

Por ello, resulta importante presentar aquí algunas consideraciones para entender la violencia y particularmente aquella que se gesta en el entorno escolar, considerando, en primer lugar, la violencia y su distinción que conlleva con la agresividad, pues Sanmartín (2006) nos dice que:

“La agresividad es una conducta innata que se despliega de manera automática ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. En cambio, la violencia es agresividad pero agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (11).

Así mientras que, la agresividad es un rasgo biológico el cual compartimos junto con muchas otras especies debido a una respuesta instintiva (natural) ya sea por protección, supervivencia, alimentación, adaptación, etc. La violencia, es una acción suscitada sólo por el ser humano, en tanto que, a diferencia de otras especies, conlleva una intención y provoca daño. Por ende, la discriminación podemos circunscribirla dentro de este ámbito eminentemente humano, y en consecuencia lo veremos como un fenómeno construido de manera social y cultural más no como un rasgo inherente a nuestra naturaleza humana, de allí que también podemos pensar en que pueda ser desaprendida.

Otra definición que respalda la idea anterior sobre la violencia, nos la dan Serrano e Iborra (2005):

La violencia es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad (10).

Para Sanmartín (2006), una de las formas para catalogar la violencia, corresponde de acuerdo al escenario en el que ocurre, es decir, al contexto donde se genera. Por lo tanto, podría hablarse de violencia familiar, laboral o escolar, y en el caso que nos ocupa, la violencia escolar para Serrano e Iborra (2005) puede entenderse como:

“Cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aulas, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares” (11).

Pero la violencia en la escuela es un fenómeno muy complejo, en tanto que implica una multiplicidad de relaciones que involucra a toda la comunidad escolar. Asimismo, dicha violencia dentro del entorno escolar implica ser comprendida más allá de expresiones que involucran el daño físico. De acuerdo con K. Smith Peter citado por Ortega y otros (2005:49-50), se trata del resultado de “actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza... no se reduce a acontecimientos de violencia física, sino que se trata de abusos de poder por parte de personas más fuertes en contra de otra u otras más débiles. Estos abusos pueden ser verbales, o también pueden surgir de la exclusión o de la marginación de algún individuo o de un grupo de las actividades normales de una colectividad escolar”.

Por ello, la relación entre la violencia y la discriminación existe, toda vez que, ésta última establece algún punto de partida (basado en el sexo, apariencia física, discapacidad, religión, etc.) para distinguir o diferenciar -de manera desigual- a un “otro”, estableciendo con ello una relación asimétrica de poder<sup>26</sup>, como a continuación se puede apreciar en las relaciones suscitadas por algunos y algunas actores de nuestra comunidad escolar.

### 3.1.1.1 Relación Alumnado - Alumnado

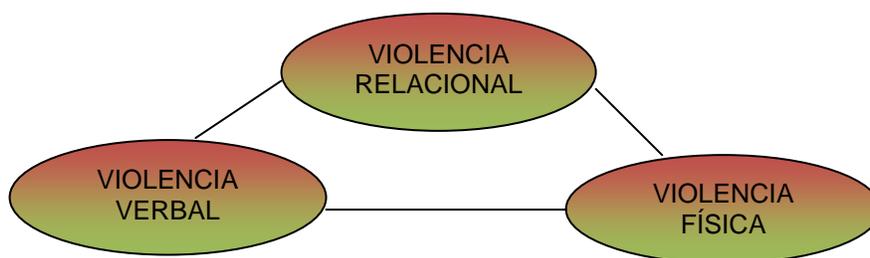
Las relaciones que se suscitan entre el alumnado que convive en cualquier aula de clases es sumamente compleja, debido a la inmensidad de vínculos generados, los cuales pueden ser amistosos, colaborativos, solidarios pero también destructivos. Puesto que, si consideramos al aula como un espacio de y para la convivencia, también lo es de expresión de la diversidad<sup>27</sup>, pero, en muchas ocasiones no se reconoce, y más aún, se niega, se excluye, se violenta -en pocas palabras- se discrimina.

---

<sup>26</sup> Para clarificar más la noción de poder, podemos recurrir a Tecla (1995) cuando distingue entre ésta, con la fuerza y la misma violencia. Así podemos entender la fuerza y su identificación con potencia y capacidad, y existe en diferentes niveles, como cuando se realiza alguna actividad lúdica o el trabajo y no necesariamente implica el poder y la violencia. El poder se alude al plano político, con el control y el monopolio de las decisiones que tiene que ver con la distribución de la riqueza y las relaciones entre clases; es necesariamente, una relación asimétrica y, finalmente la violencia se identifica con aquella fuerza que expresa la asimetría del poder y que tiene por objeto impedir el desarrollo del contrario o su destrucción. Y Belgich, nos recuerda que etimológicamente “poder” deriva de *posee*, que significa ser capaz. Este ser capaz es inherente a la humanidad misma, es decir, que no podemos concebir a lo humano sin esta capacidad de ser; lo que para él implica la capacidad de afectar y a ser afectado a partir de determinadas relaciones de fuerza. Por lo tanto, en correspondencia con el poder, la violencia la presenta como aquella disposición que se revela como estrategia o como acto de dominio e imposición de uno/s sujeto/s sobre otro/s y, puede manifestarse visiblemente a través del golpe, la amenaza, la coacción pero también de una forma no visible a través de formas de manipulación psicoafectiva, de extorsiones a nivel subjetivo (2003:23).

<sup>27</sup> La noción de *diversidad* se tratará a lo largo del documento como una categoría central, toda vez que implica una estrecha relación con otros conceptos igualmente importantes y, que interesan aquí para comprender el fenómeno discriminatorio dentro de la escuela. Con base en Tirzo, podemos entender que en el ámbito de la educación la noción de diversidad es algo que apenas inicia el camino del análisis teórico y la instrumentación práctica. Pues herederos de un pasado pretendidamente unificado, los maestros del siglo XXI tendrán que repensar la diversidad como elemento importante de la sociedad. Así que, es posible decir que la diversidad siempre ha existido debido a que somos diversos en lo individual, en los géneros, en las regiones y en las culturas, por sólo mencionar algunos niveles de identidad y, en contra de las propuestas de homogenización, la diversidad se manifiesta (2005:16). De esta manera, es interesante comenzar a entender aquí la implicación de la “diversidad” con aquello que llamamos “cultura”, pues de acuerdo con Gimeno (2002) la diversidad humana es consecuencia de los mismos procesos de individuación, es decir, somos diversos en tanto como sujetos nos apropiamos y elaboramos la cultura de un modo singular y, entonces la cultura –interpretada como el sumatorio de todos los significados, habilidades,

Violencia entre pares, acoso escolar (Serrano e Iborra, 2005) o recientemente el llamado *bullying*<sup>28</sup> (en su expresión inglesa) (Olweus, 1998) (Trianes, 2000), han sido términos que en el fondo intentan hablar de las relaciones entre el alumnado basadas en la violencia, las cuales se encuentran permeadas por diversas formas de maltrato que van desde el lenguaje verbal, el maltrato físico, emocional o relacional y, muchas de las cuales, aparecen no como formas de relación aisladas sino más bien interrelacionadas, como se ejemplifica en el **Esquema 2**.



**Esquema 2. Violencia entre pares. Elaborado por la autora**

### **3.1.1.2 Violencia Verbal: Burlas, Apodos e Insultos**

La discriminación entendida como un fenómeno que necesariamente pone una mirada hacia un otro u otros encuentra en el lenguaje verbal una forma de hacerse visible, de allí que pueda explicar o derivar en distintas formas de maltrato verbal.

Dentro del aula fue la modalidad más recurrente entre el alumnado, y se presentó por medio de burlas, apodos e insultos, los cuales fungen como elementos que intentan resaltar algún rasgo o característica de cierto alumnado a fin de evidenciar, desvalorizar y discriminar cierta particularidad, pues, como se verá a continuación, la discriminación adquiere varios rostros toda vez que particularizamos dicha relación de poder, es decir, se establece una relación donde se toma un punto considerado como superior y desde allí se discrimina.

---

saberes, etc.-es también diversa. Está particular visión de mundo (realidad) es una construcción histórica y cultural, en tanto somos partícipes de un cierto espacio y tiempo. Entonces, “si la realidad se construye de manera distinta en una y otra cultura, entonces la realidad es lo que diferencia a cierta cultura- pueblo-nación de otra cultura-pueblo-nación. Así, se advierte que la *diversidad cultural* es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personal mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas” (SEP, 2007a:35)

<sup>28</sup> Dan Olweus fue el primer autor en utilizar dicha palabra, quien lo definió como sinónimo de acoso escolar al tratarse de aquellas acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo y, considera que dicha acción se produce en cuanto alguien de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona. Puede ser obra de un solo individuo o de un grupo y, para hablar de dicho acoso debe existir sobre todo un desequilibrio de fuerzas, es decir, una relación de poder asimétrica. (Olweus, 1998)

### ➤ *Las Burlas y el género*

Cierto día, la docente solicitó al grupo realizar una actividad de geografía y una vez dadas las indicaciones correspondientes, salió del salón. Segundos después, se escucharon las siguientes voces: “¡Edgar parece japonés!”, Edgar respondió: “¡Chale!, tú te pareces...”, un niño más intervino: “Eres una niña, la Edgar”, Edgar vuelve a expresar: “¡Chale!”, Lázaro insistió: “Tú novia es la Fernanda” (dirigiéndose a Edgar)... Lázaro: “Tú novia es esa niña de allá”... Un niño más dijo: “Verdad Edgar que tu novio es el Javier Aguirre”... (Obs.: 19/10/10)

Si entendemos la burla como aquella acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo<sup>29</sup>, podemos considerar que se tratan de actos que pueden expresarse entre el alumnado con mucha más frecuencia de lo que pensamos. En el evento anterior, se aprecia un ejemplo de dichas burlas generada sin la presencia de la figura docente, lo cual favoreció a que la situación se convirtiera en casi una “disputa” interminable entre Edgar y algunos de sus compañeros de clase.

En las siguientes expresiones: “¡Edgar parece Japonés!”, “Eres una niña, la Edgar” o “verdad Edgar que tu novio es el Javier Aguirre”, podemos encontrar formas violentas que intentan colocar al otro (en este caso Edgar) en una condición ajena a su propia identidad a fin de ubicarlo en una situación de inferioridad frente al resto de sus compañeros y compañeras. Cada expresión muestra un significado en el contexto en que se aplico, pues el hecho de decirle que parece japonés, que parece niña o que le gusta un hombre, involucra una mirada cultural ya que podemos preguntarnos ¿qué significa ser niña? O ¿qué significa decirle a un niño que le gusta un hombre? Por lo tanto, podemos pensar en expresiones que conllevan todo un contenido reforzados por prejuicios o estereotipos. Ambos sirven como base para la discriminación y guardan una estrecha relación, pero conceptualmente significan cosas distintas. Por ejemplo, mientras el prejuicio puede tratarse de una generalización basada en información inadecuada, vaga y confusa sobre las diferencias de cada persona y, la cual puede conllevar a una visión hostil contra un grupo o un individuo; el estereotipo es una actitud<sup>30</sup> extrema, intransigente y violenta, porque una parte de la realidad la asume como una realidad absoluta (CODHEM, 2007). Elosua (1994, citado por Morales y Yubero, 1996:103) nos dice que:

<sup>29</sup> Para la Real Academia de la Lengua Española, la “burla” puede entenderse bajo esta primera acepción. Obtenido el 5 de Enero de 2012 de [http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=burlas](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=burlas).

<sup>30</sup> El término de actitud, puede ser recuperado desde la psicología social, ya que con base en dicho concepto se trata de explicar el comportamiento de las personas con respecto a la visión de su mundo social. Así, para Kimball Young, la actitud es “la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas”. (Young y otros, 1966:9). Asimismo, Secord y Backman, Jary y Jary; mantienen que las actitudes implican tres aspectos: un componente cognitivo –compuesto de creencias e ideas-, un componente afectivo –compuesto de valores y emociones-, y uno comportamental –la predisposición de actuar y las acciones- (1991 en Malgesini y Giménez, 2000: 331). Entonces, al hablar de discriminación no sólo podemos aludirlos a “conductas” y/o “acciones” suscitadas de manera aislada, sino también a la existencia de predisposiciones que llevan a reaccionar de determina manera. Por ejemplo: en nuestro contexto el virus del VIH ha sido construido socialmente bajo un estigma negativo a diferencia de otros como la gripe, la influenza, etc. debido a prejuicios construidos entorno a su transmisión (aspecto cognitivo); y el cual conlleva muchas de las veces a la predisposición a sentir y reaccionar de manera desfavorable hacia quien lo porta (aspecto afectivo y conductual).

“Los estereotipos serían ciertas generalizaciones que hacemos las personas de un grupo sobre otros grupos sociales y culturales, cuyo origen reside en el proceso cognitivo básico de categorización que se da cuando percibimos tratando de estructurar el entorno que nos rodea”.

De esta manera, cognitivamente los estereotipos tienen la función de cubrir nuestra necesidad de categorizar para ordenar nuestra realidad y mundo, no obstante, la discriminación aparece cuando dichas categorizaciones se presentan como imágenes y conceptos falsos hacia las personas miembros de cierto grupo en particular. Por lo tanto, existe la tendencia de rechazar aquello considerado como “diferente”, pues sale del estereotipo, es decir, al patrón común previamente categorizado. Y por lo tanto, se habla de un componente inscrito a nivel cognitivo, pero que a nivel de la acción o la praxis, puede presentarse en la discriminación.

Por su parte, De acuerdo con la tipología de Merton se puede aludir la relación entre el prejuicio individual y la discriminación como procesos no lineales o automáticos. Por ejemplo, podemos hablar de una persona con o sin prejuicios *sexistas*<sup>31</sup> que no discrimina o de una persona con o sin prejuicios *sexistas* que discrimina. Como lo refiere la **Tabla 5**.

	No discrimina	Discrimina
Sin prejuicios	Persona sin prejuicios que no discrimina	Persona sin prejuicios que discrimina
Con prejuicios	Persona con prejuicios que no discrimina	Persona con prejuicios que discrimina

**Tabla 5. Tipología de Robert Merton sobre la relación entre prejuicio individual y discriminación.**

**Fuente:** Tomado de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en Hevia (coord.) 2005:40.

A pesar de lo anterior nos resulta relevante reconocer, con base en Allport (1992) que toda actitud negativa tiende a expresarse en acción de algún modo y son pocas las personas que se guardan sus antipatías sin evidenciarlas, por lo tanto, explica que cuanto más intensa es dicha actitud, más probable es que desemboque en una acción enérgicamente hostil. Así que para él la actitud discriminatoria resulta de la acción de los prejuicios. Siendo a través del lenguaje verbal la primera manifestación en que dichos prejuicios actúan, pues implica un “hablar mal” hacia aquella persona que es vista o se intenta colocar a través de un ejercicio de poder, dentro de una posición “inferior”.

Los prejuicios pueden convertirse en una actitud o una predisposición para adoptar un comportamiento ya que descansa sobre una generalización errónea y rígida, es decir, basada en la configuración de una imagen estereotipada del “otro”. Para Bobbio se trata de una:

“Opinión o conjunto de opiniones, a veces también (...) una doctrina, que es aceptada acrítica y pasivamente por la tradición, por la costumbre o bien por una autoridad cuyo dictamen aceptamos sin discutirlo (...) sin verificarlo, por inercia, por respeto o por temor, y lo aceptamos con tanta fuerza que resiste a toda refutación racional. (Su fuerza radica en el) hecho de creer como verdadera una opinión

<sup>31</sup> El sexismo se refiere a la “superposición, creencia o convicción de que uno de los dos sexos es superior a otro. es comúnmente expresado en un contexto de ciertos comportamientos y estereotipos tradicionales basados en el sexo, los cuales resultan ser un conjunto de prácticas discriminatorias hacia los miembros del supuesto sexo inferior” Biblioteca virtual GenSalud, obtenido el 16 de Agosto de 2011 de <http://genero.bvsalud.org/dol/docsonline/7/8/287-166-glosario.htm>

falsa (pues) corresponde a mis deseos, estimula mis pasiones, sirve a mis intereses (...) hay una razón práctica y (como consecuencia) una predisposición a creer” (1997:157-159).

De manera que, los prejuicios al igual que los estereotipos, se sitúan al nivel de los juicios cognitivos y la discriminación reposa en el ámbito de la acción o la *praxis* (Malgesini y Giménez, 2000). Por ello, aunque en muchas ocasiones las burlas entre el alumnado puede considerarse como un “juego”, resulta de vital importancia reconsiderar dichas actitudes que tienden al daño y, a la conformación de prejuicios y estereotipos que cierran la apertura para el reconocimiento y aprecio por la diversidad.

Otra situación más:

Entró al aula un docente de otra asignatura escolar para solicitar a dos niños del grupo, Enrique y Lázaro. Inmediatamente Armando se levantó de su lugar, se acercó a Lázaro para decirle algo en su oído. Y cuando Enrique se encontraba con el docente, Armando le gritó en afán de burla: “*ella parece niña*”... (Obs.: 16/11/10)

El problema de las expresiones anteriores no radica en la burla en sí, sino más bien que a través de ellas aparece una relación de poder en la cual se intenta colocar al “otro” que es objeto de burla pero para configurarse como un otro “inferior”, “ridiculizado”, etc. y, para lograrlo se imponen identidades que culturalmente son desvalorizadas o bien se coloca una diferencia para desvalorizarla, simplemente porque pareciera que se rompe o amenaza cierta identidad<sup>32</sup>.

A partir de Gimeno, podemos decir que la “identidad” se puede entender como “la imagen o idea de lo que creemos ser en cada momento de nuestra historia personal y el reconocimiento que los demás hacen de nosotros. Es una construcción que se configura en las experiencias tenidas, de las que obtenemos el sentido de lo que somos, de quien es cada uno” (2002: 253). Y siguiendo al mismo autor, podemos decir que posee una dimensión evaluativa, toda vez que, lo que creemos que somos implica apreciaciones de uno mismo pero también valoraciones de los demás que asumimos o bien, rechazamos.

---

<sup>32</sup> Y bien podríamos preguntarnos aquí ¿qué es la identidad? y por qué encuentra una estrecha relación con aquella noción que ya llamábamos “diversidad”. Al respecto, no es nuestra intención sólo dar una definición sino más bien de brindar elementos que permitan comprender sus implicaciones que guarda con el propio fenómeno discriminatorio. De esta manera es importante decir que, en primer lugar, la identidad la entenderemos como “un elemento que muestra la diversidad cultural como punto de partida y motor de la constante reconstitución de las culturas (...) la identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y forman en las distintas culturas... así la identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del *yo* proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del *otro* que lo transforma y moldea a su vez (...) Ahora bien, se considera que la presencia de los *otros* como parte de la constitución de la identidad personal incluye un conjunto de relaciones en que se da la identidad grupal; es decir, el espacio social y subjetivo. Así la identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento obtenido por las experiencias en distintas instituciones –la familia, la escuela, la religión, el trabajo–, las cuales el individuo adapta, asume y recrea. La identidad colectiva es entendida pues, como *eticidad*, al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como *los otros*(...) (así pues) la identidad es un proceso complejo y dinámico que involucra el sentido histórico de la vida de las personas y es influido por los acontecimientos sociales que, a su vez, son afectados, por las circunstancias meramente individuales” (SEP, 2007a: 36-37)

Así, resulta interesante considerar que en las expresiones “eres una niña, la Edgar” o “ella parece niña” encontramos ideas no sólo relacionadas con una construcción social y cultural sobre el hecho de “ser niño” o “ser niña” lo cual involucra una mirada hacia aquello que llamamos *género*<sup>33</sup> y que ha servido de base para la comprensión de actitudes, comportamientos e ideas relacionadas hacia cada género (hombre-mujer)<sup>34</sup> sino que también nos permite comprender que el mismo proceso de identidad, entre otras cosas, “depende de los valores vigentes en un contexto dado respecto de los que se nos evalúa y nos valoramos” (Gimeno, 2002:254).

Así, a partir de una lógica occidental, de la cual nos encontramos impregnados, podemos pensar en una conformación que atribuye diversas cargas valorativas para ambos géneros, ya sea para relacionar la mujer -lo femenino- con aquello que muestra debilidad o al hombre -lo masculino- a partir de fortaleza. Es decir, desde dicha lógica, decirle a un niño que parece niña o que le “gusta” otro niño, adquiere dichas cargas valorativas, pues conlleva un significado que desde una posición jerárquica subordina lo femenino en relación con lo masculino. Por lo tanto, se tratan de relaciones de poder, donde dichos significados son utilizados en afán de burla debido a que se intenta ver aquel “otro” desde una posición inferior.

➤ *Expresiones discriminatorias relacionadas con la orientación sexual*

Asimismo, ubicamos expresiones entre el alumnado que denotan la configuración de estereotipos relacionados con la orientación sexual, por ejemplo en la frase “verdad Edgar que tú novio es el Javier Aguirre”. Nos refiere aquellas construcciones culturales que atribuyen a cada género (hombre-mujer) cierta preferencia sexual, sin embargo, aparece la burla como aquel el vehículo que intenta desvalorizar aquellas que bajo la lógica de una cultura dominante, no son “validadas” y, por el contrario, son discriminadas, como en el caso de las preferencias sexuales entre los mismos sexos.

De la misma manera, en el siguiente ejemplo, Edgar es ahora quien expresa dicho violencia verbal debido a la orientación sexual y ello, nos permite reflexionar sobre la actitud discriminatoria pero desde un fenómeno circular, es decir, no se trata de mostrar aquí, una relación simplista de la discriminación como si se tratase de una relación lineal entre

---

<sup>33</sup> El género ha sido considerado tradicionalmente como la construcción cultural de la diferencia sexual. Esta construcción se basa en las diferencias fenotípicas de los genitales y se traduce en desigualdades de acceso a oportunidades de desarrollo entre hombres y mujeres. Dichas diferencias fenotípicas, son leídas bajo un tercer orden, el simbólico, lo cual alude que es lo femenino lo que transhistóricamente ha sido despreciado frente a lo masculino (Serret, 2007). Asimismo, nos refiere Guido Cole (1996) que se trata de “un esquema continuo de categorización social de los individuos, para describir las características psicológicas, sociales y comportamentales consideradas como masculinas o femeninas” (citado por Álvarez-Gayou, 2003:51)

<sup>34</sup> Es importante señalar que de acuerdo con Álvarez-Gayou para los individuos occidentales necesariamente son clasificados en uno de los dos únicos y mutuamente excluyentes géneros, sin embargo, la existencia exclusiva de estas dos categorías no es universal en la especie humana y, recupera a Guido Cole para dar cuenta de los indios navajos, quienes en el siglo XIX la asignación del género se daba a los doce años de edad en función de si seleccionaban una cesta de alimentos o un arco, o ambos, al incendiarse una choza en la que estaban. En este grupo social, el niño era categorizado como mujer si seleccionaba la cesta, como hombre si seleccionaba el arco, o como neutro si seleccionaba ambos. Surge entonces una tercera categoría de género (2003).

personas que discriminan y personas discriminadas, sino de comprenderlo como un fenómeno complejo porque las y los actores pueden involucrar en ambas posiciones. De hecho se puede reflexionar sobre este fenómeno circular como aquella reproducción del mismo trato hostil, la cual es una actitud que bien puede generarse en una relación cara-cara (“¡chale!, tú te pareces...”) o no; por ejemplo en el siguiente evento Edgar refiere:

Durante cierta clase, la practicante preguntó al grupo ¿qué riesgos podemos encontrar en la calle?... Edgar miró a sus compañeros y compañeras de grupo y expresó con una sonrisa en su rostro: “...en la glorieta de los insurgentes están los *mayatones*”<sup>35</sup>. (Obs.: 15/10/10)

Con dicho ejemplo, se expresa la forma en cómo el lenguaje verbal refleja la interiorización de prejuicios y actitudes discriminatorias. Y en este caso, Edgar sólo da cuenta de una cultura homofóbica caracterizada por la creencia de que la heterosexualidad es la única forma de relación emocional y sexual “normal” y entonces, se mira el resto de las expresiones de la diversidad sexual de manera negativa puesto que se califican como “anormales”, “impuras”, “sucias”, etc.

De acuerdo con Gimeno, lo anterior puede explicarse a través del llamado proceso de subjetivación de los propios actores sobre su cultura, definiendo este proceso como “un proceso de adquisición y de adaptación de los individuos a la cultura que los convierte en miembros de una cierta comunidad cultural y social. En esta acción adaptativa reside la potencialidad reproductora: de alguna manera los sujetos son poseídos por ésta” (2002:33). Entonces, podemos entender que las acciones realizadas por las y los actores no son “neutrales” por llamarlas de algún modo, sino que, se ubican en cierto contexto social e histórico determinado; pues reflejan los saberes, prácticas, costumbres, conocimientos, prejuicios que la misma sociedad construye y que asimilan, apropian (Heller, 1998) o interiorizan (Berger y Luckmann, 2003) sus integrantes.

### ➤ *Burlas basadas en la apariencia física*

Otro caso de burlas expresadas en el aula refleja la forma en que la diversidad se concibe como una forma “chistosa” de ver a las y los demás, como en el siguiente caso donde Edgar se dirige hacia un compañero de clases, de la siguiente manera:

Después de que la practicante organizará al grupo en subgrupos de trabajo con la finalidad de que marcaran la silueta de algún compañero o compañera en hojas de rotafolios, Edgar se encontraba desplazándose por el salón, por momentos se acercaba a la ventana, se asomaba a ella por algunos segundos y no se encontraba con ningún subgrupo para realizar la actividad. Después de ciertos segundos, se acercó al subgrupo que se ubicaba en el pasillo afuera del aula, y enseguida expresó: “...la cabeza de Lázaro (quien se encontraba en otro subgrupo) *está muy chiquita...*” sus compañeros y compañeras se rieron y al parecer ello incitó a que Edgar continuara: “...si está muy chiquita parece...”, las y los integrantes de dicho subgrupo continuaron su actividad y después de unos minutos, Edgar se marchó. (Obs.: 15/10/10)

---

<sup>35</sup> En algunos lugares del país “mayate” refiere a un escarabajo de diversos colores, sin embargo, es una palabra que coloquialmente alude al hombre homosexual y puede tener un significado despectivo.

Otra lectura del evento anterior, se puede apreciar cuando volteamos la mirada hacia quien ejerce dicha burla, pues desde una visión simplista podemos pensar que quien expresa la “burla” lo realiza meramente en afán de “llamar la atención” del resto de sus compañeras y compañeros. No obstante, nos refleja un círculo que involucra no sólo hacia quien recaen dichas “burlas” sino también hacia quien las ejerce; pues podemos ver que incide en los vínculos interpersonales que se establecen pero también nos deja ver el sentido de pertenencia que construye el actor respecto con las y los demás. Pues podemos decir que, el hecho de que de manera recurrente Edgar exprese en diversos momentos de la dinámica áulica situaciones que desde su perspectiva se construye como el “chiste” o la “broma” es una forma de vínculo que Edgar establece con el resto del grupo en tanto que le es “significativo”, pues se puede entender que “lo que valoran los otros en uno mismo es un referente importante para nuestra propia imagen reflejada gracias al espejo que son los “otros significativos”, a cuyas apreciaciones sobre nosotros damos alguna importancia” (Gimeno, 2002:254).

➤ ***Las burlas como una forma de violencia verbal***

Elena, es otra integrante del grupo de quinto grado, la cual ha vivido situaciones de maltrato verbal, como en los siguientes eventos originados durante diferentes clases escolares.

La docente explica el uso de las comas y para ejemplificarlo le preguntó a Elena: “Elena ¿Qué comiste?”, Elena muestra cierta timidez y no dice nada, enseguida se escuchó una voz en el salón diciendo: “*chorizo*” y siguieron otras voces: “*huevo con chorizo*”, “es que le da pena maestra” y la docente responde: “*...a ver la pena no nos sirve de nada...*” y Elena dijo: “bistec, leche, tortillas...”. Continúo la clase y la docente solicitó escribir en los cuadernos lo ya escrito en el pizarrón por ella. Edgar preguntó: “¿ponemos todo eso maestra?” (Señalando el pizarrón), “así es” respondió, “¿hasta lo del desayuno de Elena?” volvió a preguntar, “sí” dijo la docente, “*¡A mí no me importa lo que desayuno Elena!*” exclamó Edgar y el resto del grupo comenzó a reírse. (Obs.: 20/10/10)

Otro día:

Las y los niños se encuentran escribiendo una canción escrita en el pizarrón, mientras tanto, Marco voltea al lugar de Rogelio y Elena, él intenta llamar la atención de Rogelio y cuando lo consigue *se ríe e inmediatamente empieza a imitar lo que estaba haciendo Elena* (ella se encontraba mordiendo las uñas) e inmediatamente le dijo: “*¿no comes?*”, (Elena no le responde), *Marco vuelve a preguntarle: “¿no te alimentas?”*, (Elena tampoco le responde y sigue escribiendo en su cuaderno con cierta timidez). *Posteriormente Lázaro, Alejandra e Irene (quienes se encontraban cerca de Marco) rieron.* (Obs.: 16/11/10)

En otro momento más:

Durante cierta clase, la docente escolar le preguntó a Alejandra acerca de qué había hecho el fin de semana. Pero, *inmediatamente Edgar respondió riéndose: “se estaba drogando y se estaba echando unos pasotes”.* (Obs.: 16/11/10)

De esta forma, las burlas pueden suscitarse de manera muy sutil ya que si bien no es una forma violenta basada en agresiones físicas, si representa una forma violenta para relacionarse debido a que con ellas se intentan establecer una relación asimétrica de poder. En el siguiente evento, no sólo se perciben relaciones violentas suscitadas dentro del aula basadas en el género, sino que, también permite considerar el “ambiente inmediato”<sup>36</sup> del alumnado más allá de la escuela (como su contexto familiar y su comunidad) pues igualmente interviene en la forma en cómo percibe y se relaciona con las y los demás dentro de la escuela.

Elena llegó a la escuela poco después de las dos de la tarde e inmediatamente se dirigió al aula de clases, la docente aun no se encontraba en el aula por lo que *Marco al verla entrar al aula le dijo con la intención de evidenciarla: “¡qué te pasa, son las cuatro de la mañana y apenas vas llegando a casa!”*, algunos niños y niñas comenzaron a reírse y Elena prefirió dirigirse a su asiento. (Obs.: 09/11/10)

➤ **Apodos que discriminan debido a la apariencia física**

Por otra parte, los apodos<sup>37</sup> representan otra forma en que la discriminación se hace presente por medio del lenguaje verbal, pues, se utilizan en el aula como un recurso que evidencia al otro por medio de una relación de poder que pretende (discriminar), por ejemplo, en el siguiente caso la apariencia física.

La docente salió del aula después de haber encomendado al grupo cierta actividad. Inmediatamente un par de niños y niñas se levantaban de sus lugares para platicar o sacarle punta a sus colores, yo me encontraba observándolos y Jessica, me comentó: “maestra me está molestando” (refiriéndose a Armando), mientras que *Marco me miró y riéndose señalaba a Alejandra para decirle: “ella parece pollo rostizado”*, ella bajó su mirada para continuar con su actividad, se sonrojó y continuó su actividad del libro. (Obs.:21/10/10)

Las burlas o apodos por la apariencia física suelen ser aspectos muy recurrentes entre el alumnado, lo cual se puede explicar si entendemos que el proceso de construcción de la propia identidad va estrechamente ligado con el reconocimiento de la otredad aunque siempre existe la posibilidad de ser interiorizada a partir de una imagen “desvalorada”. Así, Auge (1998 en Gimeno, 2002:55) nos explica que la identidad va ligada a la “alteridad” (condición de ser otro), pues, nos percibimos de una forma determinada porque contrastamos la visión de lo que somos en relación a cómo vemos a los otros y viceversa.

---

<sup>36</sup> La noción de “ambiente inmediato” se recupera a partir de la idea de Heller (1998), quien nos explica que el hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Es un mundo que se le presenta como ya constituido, por lo tanto, nacemos en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas (expectativas que en este caso pueden ser basadas en el género), dentro de las instituciones concretas (como la escuela y familia) y, entonces, se considera que el hombre forma su mundo como su ambiente inmediato y, debe entenderse en la medida de la interiorización casi adaptativa de este mundo.

<sup>37</sup> Para la Real Academia Española, el apodo se trata, por un lado, del nombre que suele darse a una persona, tomado de sus “defectos personales” o de alguna otra circunstancia y, como chiste o dicho gracioso con que se califica a alguien o algo, sirviéndose ordinariamente de una ingeniosa comparación. Ver Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición. Obtenido el 5 de Enero de 2012 de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=apodo](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=apodo). Las comillas son nuestras, debido a que podemos plantear que dichos “defectos personales” no son más que una imagen donde se ubica al otro pero desde la “anormalidad” de aquello configurado y/o estereotipado como lo “normal” y, por ende, se convierte erróneamente en el “defecto” o lo “inferior”. De hecho, Piña nos recuerda que lo “anormal” se mira desde el patrón de normalidad dominante o legítima y, entonces vivir en un grupo es estar cuerdo porque el anormal representa el caos, el desorden, el mal (1998:58).

Al decir “nosotros” nos separamos de “otros” y, cuando apelamos a éstos, los singularizamos de alguna forma como distintos a nosotros, por lo tanto, el conocimiento del otro y el de sí están interrelacionados.

En otro momento, se suscitó el mismo maltrato verbal dirigido a la misma alumna, aunque, ahora ella con el afán de responder ante dicha violencia actúa a partir del maltrato físico, reflejando de nueva cuenta un círculo vicioso debido a que se aprende a responder ante la violencia a partir de la violencia misma.

Se escuchó la campana para salir al recreo y rápidamente el grupo salió del aula una vez que la docente indicó. Yo me encontraba guardando mis objetos personales cuando desde la puerta del aula *Lázaro llamo mi atención para decirme: “oye la gorda me quiere pegar”*, la docente se encontraba cerca e intervino: “¿quién te quiere pegar?” y Lázaro le responde: “Alejandra”... (Obs.: 20/10/10)

De allí, que los tan recurrentes apodos en el aula escolar, pueden constituirse como elementos que explican relaciones asimétricas de poder pues con éstos se tiende a desvalorizar la identidad del otro.

➤ ***Los apodos entre pares con vínculos estrechos***

Las burlas y apodos entre el alumnado no sólo puede ser entendidos como formas violentas dirigidas hacia el rechazo, intolerancia o discriminación de algún rasgo del otro sino que también en muchas ocasiones resultan como producto de un aparente “juego” entre el alumnado, aunque es importante considerar que dicho “juego” suele presentarse entre el alumnado cuyos vínculos son más estrechos. Por ejemplo, Lázaro y Marco son compañeros de grupo que frecuentemente interactúan y han establecido entre ellos vínculos de amistad, colaboración e incluso de complicidad, lo cual se aprecia en diversos momentos cuando Marco suele llamarle a Lázaro como “pelos” y él le responde riéndose, como en el siguiente evento donde se ejemplifican dichos vínculos:

La practicante pintó un dibujo en el pizarrón y enseguida solicitó a Lázaro pasar al frente para señalar lo que ella le indicaba. Lázaro se levanta se coloca frente al dibujo y parece tardar varios minutos para responder. *Enseguida Marco dice: “ves o no ves”, algunos compañeros y compañeras del grupo ríen, Lázaro voltea a verlo, también se ríe*, e inmediatamente Marco expresa “ya son las cuatro maestra” (lo cual indicaba que ya era la hora de su recreo escolar). (Obs.: 15/10/10)

Y aunque, el uso de la burla como en el caso anterior puede considerarse como un aparente “juego”, por lo menos de parte de quien lo ejerce, consideramos que ello no deja de ser una forma de cómo se construyen las relaciones entre pares y las cuales han sido aprendidas sobre la base de la violencia y que es importante cuestionar, reflexionar por parte de todos los miembros que integran el aula escolar.

➤ **Los insultos como una forma abierta de rechazo hacia el otro**

Mientras tanto, los insultos se presentan como una forma de maltrato verbal que muestran actitudes de abierto rechazo hacia los demás, y se presentan entre el alumnado que ha establecido vínculos más alejados y distantes, como en el siguiente caso donde Edgar, Marco y Armando se vieron involucrados.

...Edgar entró al aula y se dirigió al lugar de Marco para tomarle sus colores. Marco se enojó y lo tomó de los brazos, enseguida la practicante intervino en la situación.... Edgar regresó a su lugar, *su rostro mostraba enojo y se dirigió a Armando para expresarle fuertemente “pinche ratero”*. (Obs.: 15/10/10)

Asimismo, en otra ocasión Edgar se vio involucrado en otro conflicto con un compañero de otro grado escolar en el momento en que este último se encontraba dentro del aula:

Edgar: maestra ese niño me dijo *pinche morro*... si maestra me dijo *pinche morro*.

Ma.: ¿si le dijiste así? (dirigiéndose a un niño de otro grado escolar que había llegado al aula).

Ao.: no maestra no le dije así.

Ma.: cuidadito porque tiene su nombre, si no lo sabes me lo puedes decir a mí, se llama Edgar pero no le puedes decir de esa manera.

Ao.: (no respondió, firmó su beca y enseguida se retiró) (Obs.:14/12/10)

Lo cual nos permite dirigir la mirada hacia dichos vínculos que han sido resultado del rechazo, intolerancia y de la misma discriminación suscitada entre el alumnado, con la idea de reflexionarlas, cuestionarlas y, en todo caso, desaprenderlas para apostar hacia la construcción de aquellas que alimenten relaciones basadas sobre todo en el respeto y la empatía.

### **3.1.1.3 Violencia Física: Entre Empujones y Patadas**

Serrano e Iborra (2005:10) explican la violencia física como una “forma de maltrato que se origina por acciones que voluntariamente realizadas provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas”. Dicha violencia se relaciona con una forma de expresión de la discriminación dentro de las relaciones con las y los demás, pues de acuerdo con Allport (1992) el “ataque físico” constituye otra forma de manifestación del prejuicio y por ende, de una actitud discriminatoria.

En nuestro caso, esta forma de maltrato se expresó como una forma de relación suscitada entre algunas y algunos miembros específicos del alumnado. Además, dichas relaciones violentas generalmente se encuentran articuladas con otras formas de violencia, por lo que detrás de dichas expresiones violentas que dañan la integridad física podemos apreciar otras formas igualmente violentas basadas en el rechazo verbal, la indiferencia o la exclusión que involucra no sólo a quienes participan directamente en dichos actos sino también al resto del alumnado. Quienes lo llegan a vivir como testigos, como “mediadores” ante ellas o

bien lo pueden validar, legitimar o reproducir. Por ejemplo, continuando con uno de los eventos previamente mencionados, podemos apreciar aquellas formas en que se pueden manifestar las diversas expresiones de la violencia:

Después de varios minutos invertidos de parte de la practicante para que el grupo permaneciera atento a la actividad encomendada, se suscitó en un extremo del salón un acontecimiento que de inmediato llamo la atención no sólo de ella sino también del resto del grupo. *Se escuchaban voces exclamando: “¡ya se van a pelear!”*. Edgar se encontraba cerca del lugar de Armando, *ambos se empujaban y se miraban retadoramente*. La practicante se acercó para decirles “a ver ¿qué pasa?”, Armando responde “*Al chile, él nada más me viene a molestar, nada más me está castrando... al chile ya cálmate*”, *Edgar no le responde pero se acerca a Armando queriendo empujarlo...* Una voz más se escucho “es que usted no les dice nada”. La practicante en su afán de parar el evento manda a Armando con la docente (quien se encontraba fuera del aula) él sale del aula y segundos después regresa para dirigirse a su lugar... Mientras, *la practicante trata de seguir con su clase pero, nuevamente, se vuelven a observar empujones de parte de Edgar y Armando en el mismo lugar. La practicante con voz más firme le dice a Armando “te mande con la maestra” se acerca a ambos, los toma de sus brazos y les dice: “los voy a llevar a la dirección”* y se acercaron a la puerta, hasta que, Edgar entró al aula y se dirigió al lugar de Marco para tomarle sus colores... (Obs.: 15/10/10)

De allí que, una manera de entender la violencia física generada entre pares dentro del aula, puede resultar de una mirada basada en las relaciones asimétricas de poder que se han establecido entre las y los distintos miembros del grupo, incluyendo las propias autoridades educativas. No se trata de estigmatizar a quienes suelen llamárseles “abusadores” o “víctimas”, desde un sentido muy lineal, sino de comprender que constituyen actores que se involucran en relaciones de poder, relaciones construidas y aprendidas que en el aula se ponen al descubierto. Por lo tanto, se trata de reflexionar sobre dichas formas de relación que hemos aprendido bajo formas violentas pero que igualmente pueden ser reaprendidas.

#### ➤ ***Violencia física y las burlas dirigidas hacia la forma de hablar***

Con base en lo anterior, la violencia física en el aula suele acompañarse de otras formas de maltrato como las burlas, las cuales constituyen actos que intentan no sólo “etiquetar” para desvalorizar la identidad del otro, como la forma de hablar (que se presentó en el siguiente evento) sino que, además, reflejan una forma de relación violenta con cualquier miembro del grupo que es visualizado como “el diferente” utilizando dicha “diferencia” para justificar dichas relaciones.

La docente del grupo se retiró del aula y la practicante continúa con su clase. Enseguida, *llamo mi atención los empujones y gritos suscitados entre Lázaro y Edgar*, por lo que la practicante se acercó a ellos y enseguida se escuchó en el aula, lo siguiente:

Lázaro: ‘Edgar me molesta’

Edgar: ‘yo no lo estoy molestando’

Lázaro: ‘si me está molestando’

Edgar: ‘es que no es cierto’

Marco (quien se encontraba al otro extremo del aula, intervino): ‘*es que no es cierto*’ (imitando la voz de Edgar en afán de burla)

Aos/as.: (ríen)

Segundos después, la practicante se acerca a ambos.  
Edgar: 'es él quien me está molestando'  
P.: 'no te está haciendo nada' (dirigiéndose a Edgar)  
Marco: (continúa imitando la voz de Edgar)  
Edgar: 'cállate pinche...'. (Dirigiéndose a Marco) (Obs.: 15/10/10)

Podemos decir, entonces, que la forma en cómo se expresa la violencia entre cierto alumnado tiene que ver en gran parte por los vínculos que establecen de manera muy particular y por lo cual los eventos anteriores no surgen de manera casual. No obstante, en muchas ocasiones no sólo ponen en evidencia el daño que existen entre algunos de sus miembros sino también reflejan la dinámica grupal, ya que el resto del alumnado aparece envuelto en una especie de complicidad ante dichos eventos, aprenden que no existen otras formas de responder ante ellas y se convierte en algo "normal" para lo que no queda otra forma de actuar más que por medio de las "risa", pues así, también encuentran su sentido de pertenecía con el grupo.

➤ ***La violencia física como una forma de legitimar la discriminación***

La actitud discriminatoria encuentra en la violencia física una forma de legitimarse, pues se justifica dicha forma de violencia para ejercer dicha relación de poder basada en el abuso y en el daño a la integridad física de las y los demás. De esta forma podemos, encontrar que dichas formas de relación se establecen hacia miembros específicos del aula, es decir, hacia quienes también recaen otras formas de violencia, como en el caso de Elena quien vivió la siguiente situación:

La docente solicitó al grupo formarse frente a su escritorio para revisar los trabajos. Algunas y algunos miembros del alumnado así lo hicieron; posteriormente, llamó mi atención que en dicha formación *se encontraba Elena y Enrique pateándose*. Enrique a diferencia de Elena, se mostraba sonriente durante la riña, mientras que ella le respondía como defensa pues reflejaba un rostro muy serio.

Minutos después, una vez que la docente escolar le revisó su actividad a Enrique, éste le solicitó ir al baño y una vez que regresó al aula, *pasó cerca del lugar de Elena y le pegó con su mano en su cabeza. Elena volteó a verlo y regresó rápidamente su mirada hacia su banca*. (Obs.: 09/11/10)

Por otro lado, Alejandra quien ha vivido diversas situaciones de maltrato verbal de parte de algunos de algunos de sus compañeros, también ha estado involucrada en eventos de violencia física, como las siguientes:

Mientras la mayoría de las y los niños se encontraban formados para que la docente les revisara su actividad, *Lázaro se acerco al lugar de Alejandra y desde atrás de ella le comenzó a picar con los dedos su espalda*. Yo me encontraba sentada junto a ella y me dijo "¡maestra Lázaro me está molestando!". Cuando lo mire, él se fue mostrando una sonrisa en su rostro. (Obs.: 20/10/10)

En otra ocasión:

Mientras el alumnado cantaba villancicos, Vanessa, Marco y Alejandra se encontraban platicando y por momentos se golpeaban en su espalda con el puño de la mano cerrada y se reían al hacerlo.

Mientras lo hacían, se dirigían hacia Alejandra como “la gorda”, ella no les decía nada y sólo sonreía. *Vanessa le decía a Marco “a la gorda pégale”, se sintieron observados por mí y Vanessa expresó “maestra es que así nos llevamos”, le pregunte a Alejandra “¿y a ti te gusta que te digan así?, Alejandra respondió: “no me dijo nada maestra”. (Obs.: 14/12/10)*

➤ ***La violencia física como un “juego” entre pares***

Bajo una lógica basada en el “juego”<sup>38</sup>, se suscitaron otras formas de violencia física (como patadas, golpes en la espalda o empujones) los cuales si bien no se mostraban abiertamente una forma de violencia originada por la discriminación, en tanto que, se desvalorizaba algún rasgo de la identidad del otro (ya sea por el género, apariencia física, la forma de hablar, etc.) sí, se muestran relaciones de poder originados entre actores cuyos vínculos no son evidentemente distantes, pero que, de igual manera, la integridad física de las y los actores involucrados o de sus propiedades se ven afectados.

Durante la formación escolar, el alumnado suele dejar sus mochilas en el espacio que corresponde a su respectivo grado escolar. Cuando se apareció Liz, *Armando se acercó a ella para aventarla, y ella le respondió dándole una fuerte patada* (sus caras no mostraban enojo y por el contrario, ambos reían). Minutos más tarde, *Armando comenzó a patear su mochila y ella igualmente se acercó a él riéndose y trato de empujarlo*. (Obs.: 09/12/10)

Cabe mencionar, que durante dichos momentos de la actividad escolar, generalmente, el alumnado encuentra un momento para relacionarse y suelen apreciarse dichos eventos de maltrato en ausencia de alguna autoridad educativa, debido que se entiende que “el hecho violento siempre se oculta, porque el violento sabe que lo está haciendo” (del Rey y Ortega, 2005:808).

Por otro lado, diversas situaciones de violencia física también se explican como resultado de algo más allá que un simple “juego”, ya que se suscitan dichas relaciones como resultado de la misma discriminación que vive cierto alumnado y que han sido objeto de otras formas de maltrato debido a la falta de aceptación y aprecio por su identidad (como en el caso de Alejandra, Edgar y Elena, ejemplificados en los eventos anteriores) y, para lo cual la escuela no cuenta con los mecanismos suficientes para actuar, pues, la mirada que se le suele imprimir a dichos actos suele relacionarse como un “juego de niños” (como se detalla en el punto 3.1.1.9).

---

<sup>38</sup> Es importante considerar que el juego, de acuerdo con Ágnes Héller es un tipo de acción que el hombre puede realizar pero, a diferencia de lo que se trata de presentar aquí, su aspecto común es desarrollar o movilizar capacidades humanas, sin ninguna consecuencia. Por ejemplo: si alguien recita una escena en la que mata al hijo del rey, esto no trae consecuencias, porque en *realidad* no le hace nada. Para la autora, el juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades (sin deberes ni exigencias), el desarrollo de las capacidades sin consecuencias sociales y la inexigibilidad crean una particular esfera y una particular consciencia de libertad. El aspecto negativo del juego es la ausencia de obligación y el positivo es el desarrollo de las capacidades, pero finalmente, nos dice que se trata de una *libertad subjetiva*. (1998:372-375). Por lo tanto, se puede entender que el desarrollo de acciones que involucran el daño y conllevan consecuencias en las relaciones sociales no pueden entenderse como un juego.

➤ ***La violencia física y el género***

Se presentó una forma de violencia física basada en empujones, jalones y patadas, las cuales a primera vista se podría relacionar con “juegos” entre el alumnado, no obstante, dichas relaciones se encuentran permeadas por relaciones de poder basados en el género, es decir, se establecían entre los niños y las niñas relaciones violentas dentro de las cuales de manera recurrente los primeros tomaban la iniciativa ante dichas relaciones sobre las niñas, quienes respondían con las mismas formas violentas o preferían evitarlas.

Minutos antes de que sonara la campana, la cual indicaría al alumnado realizar su respectiva formación, *Armando se acercó a Liz para aventarla y ella respondió dándole una patada*, ambos ríen, la cara de ella no mostró enojo y reía cuando respondía dicha violencia. (Obs.: 11/11/10)

En otra ocasión:

La docente escolar se encuentra revisando las tareas. Mientras tanto, Vanessa se encuentra platicando con sus compañeras, *Marco se acercó a ella y le pegó fuertemente una estampa en su hombro, ella sintió el golpe, se tocó su hombro para sobarse y quitarse la estampa, enseguida, se dirigió hacia Marco, pero, en su camino se encontró a Lázaro y prefirió pegarle a él la estampa en su cabeza también muy fuertemente*. (Obs.: 7/12/10)

Es decir, las relaciones marcadas por la violencia entre niños y niñas se encuentran permeadas por mecanismos históricos y culturales que han colocado al centro de la violencia a las mujeres y, por ende, dentro de la escuela las niñas aparecen como blanco de violencia física o verbal (como se puede ejemplificar en la mayoría de los eventos ya expuestos), no obstante, tanto niños como niñas se encuentran envueltos en dichas lógicas que difícilmente pueden cuestionar ya que también existe un contexto social, familiar y educativo, donde también se reproducen relaciones desiguales, las cuales hemos construido “imaginariamente” dentro de nuestra sociedad entre hombres y mujeres.

➤ ***La violencia física más allá del aula***

Por otro lado, si decimos que la violencia escolar es un fenómeno reflejado en las inmediaciones del propio centro escolar (Serrano e Iborra, 2005), también es importante considerar las interacciones que suelen percibirse afuera de las puertas de la escuela, y las cuales no están lejos de diversas formas de violencia. En este caso, la violencia física se suscitó entre el alumnado cuyos vínculos son cercanos, pues se genera entre quienes se acompañan durante sus trayectos de la escuela hacia su hogar o, viceversa, como el siguiente episodio donde se muestra la violencia más allá de los espacios pero que son situaciones de las que no se hablan dentro de la escuela debido a que se circunscribe en escenarios ajenos a las instalaciones.

Me encontraba caminando por la avenida Insurgentes cuando aprecié que cerca de mí, se encontraba caminando por dicha avenida una niña y un niño, pertenecientes a la institución escolar, quienes

rápidamente llamaron mi atención, debido a que, *se encontraban discutiendo, se jalaban sus suéteres y se golpeaban con sus manos fuertemente con enojo.* (Obs.: 08/11/10)

La avenida Insurgentes constituye una avenida principal para el trayecto del alumnado hacia la escuela y de está hacia sus hogares. En ella, se observa al alumnado sin la compañía de ninguna persona adulta porque así lo han aprendido. Para estar en las calles y avenidas han aprendido a no estar en compañía de ningún adulto, las hacen suyas independientemente de su edad; por lo tanto, se agrupan, se acompañan a partir de quienes han hecho amistad o constituyen familiares, no obstante, en dichas relaciones la violencia tampoco se exime.

Por lo tanto, mirar la violencia y la discriminación escolar (independientemente de la forma en que se manifieste) implica también considerar otros ámbitos presentes en la vida de las y los actores. Inciden en sus relaciones y constituyen contextos y ámbitos mediados también por la violencia, como en el siguiente evento suscitado dentro del aula pero que hace referencia al contexto violento que vive el alumnado más allá de la escuela.

Durante cierta clase, se suscitó una conversación entre la docente escolar y Armando debido al golpe que presentaba él en su rostro:

Ma. ¿Qué le pasó a tú ojo?

Armando: (no responde y agacha su mirada)

Ma.: ¿te peleaste?

Armando: si maestra

Ma.: ¡ay, que caray!

Edgar: se peleó con un niño

Ma.: (regreso a su escritorio y continuó la clase) (Obs.: 16/11/10)

Asimismo, durante la siguiente clase escolar, el contexto familiar fue señalado por cierto alumnado.

Edgar: pero aquí en México no hay detectives maestra

Orlanda: si hay maestra

Ma.: ¿Si hay, por qué?

Orlanda: ...los papás de Armando se pelearon y buscó un licenciado o un detective o algo así, llegaron a mi casa porque le dijeron a mi mamá que si era una busca problemas y entonces nos estaban preguntando y nos dijeron que estaban investigando. (Obs.: 17/11/10)

### **3.1.1.4 Violencia Relacional: Invisibilidad o Aislamiento**

De acuerdo con Ortega (2005), la forma de maltrato relacional entre pares puede suscitarse a través del aislamiento, el rechazo o la indiferencia, por lo tanto, la violencia no sólo puede entenderse a través de una violencia directa basada en insultos o golpes, sino también existen otras formas sutiles reflejadas por medio de las relaciones que tienden a mostrar una actitud de invisibilidad hacia miembros específicos del grupo y que generalmente resulta en acciones de aislamiento por quienes viven dicha invisibilidad.

Esta violencia relacional también podemos entenderla de acuerdo con Allport (1992) la cual intenta “evitar el contacto” hacia quienes hemos mantenido prejuicios, o en todo caso mantenemos vínculos basados en el rechazo y la intolerancia. En el aula se expresa al momento en que se suscitan las diversas actividades escolares que propician con mayor o menor intensidad un intercambio entre escolares, y principalmente se refleja cuando se pide trabajar entre parejas o en los llamados equipos de trabajo.

Se conformaron equipos de trabajo para realizar una actividad con hojas de papel rotafolio, los cuales fueron agrupados de acuerdo a diversos papeles de colores que fueron repartidos previamente por la practicante... algunos niños y niñas buscan el color que les corresponde y cuando lo identifican se integran en el. *Edgar se encuentra desplazándose por todo el salón, después, se detiene para platicar con Liz mientras que dos de sus compañeros (Marco y Alberto) le pegan con las hojas de rotafolio en su espalda, enseguida voltea, los mira (ambos ríen), decide continuar la charla con su compañera, y cuando termina de hacerlo se dirige hacia la ventana del aula para observar hacia fuera de esta por algunos minutos.* De la misma manera, *Vanessa no se levanta de su asiento y prefiere no participar en la actividad, por lo que se encuentra dibujando en su cuaderno.* (Obs.: 15/10/10)

Otro evento más:

La docente solicitó a las y los niños que se sentarán con alguna pareja para trabajar. Enseguida observé que algunos niños y niñas se quedaron en sus mismos lugares ya que preferían resolver su actividad con su compañero o compañera con que se sientan regularmente. Asimismo *un par de niños y niñas más no se sentaron con nadie como Lorena, Edgar, Arturo y Mónica.* Lo anterior, llamé mi atención pues la docente dejó a la elección del alumnado que se agruparan, no obstante, aunque cierto alumnado no lo hizo así, la docente, decidió continuar con la dinámica grupal de esa manera. (Obs.: 11/01/11)

### ➤ ***La violencia relacional como resultado de una actitud discriminatoria***

Estrictamente, podemos decir que la discriminación es una forma de violencia relacional, toda vez que, genera el establecimiento de relaciones fragmentadas, hostiles y lacerantes entre las personas y los grupos. Por lo tanto, si decimos que la violencia relacional se da en el rechazo, aislamiento e indiferencia, podemos decir también que es resultado de actitudes discriminatorias originadas a partir de la no aceptación de la particularidad de alguien como ser humano debido a que la “diferencia” se configura como “problema”.

Por ello las relaciones que se suscitan dentro del aula exigirían una mirada en el día a día, sobretodo, para la reflexión de aquellas prácticas que en apariencia pudieran ser justificadas por el “aprendizaje” pero en el fondo se convierten en prácticas que favorecen la discriminación hacia ciertos miembros de la comunidad escolar. Perrenoud (2004:127), nos advierte que:

Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitara tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.

De esta manera, se encontraron diversas situaciones de aislamiento de parte de ciertos miembros del alumnado en distintas actividades desarrolladas dentro del aula. Así, el miedo al rechazo o a la burla, originarios en ambientes con poca tolerancia y respeto incide en los desempeños escolares de quienes la viven, por lo tanto, también nos exigiría hablar de la implicación docente, por ejemplo:

Luis Carlos, llegó a la institución escolar después de haber cursado su cuarto grado en el municipio de Santiago Mezquititlán en el Estado de Querétaro. Durante las clases, se muestra tímido y callado, su participación oral es escasa -sino es que nula- regularmente, se le dificulta terminar sus trabajos escolares en el tiempo que la docente lo solicita. Durante las actividades permanece en su asiento, observa sus compañeros y compañeras sigilosamente, mira sus libros y cuadernos tratando de comprender los ejercicios pero, después, prefiere cruzar sus brazos y recargarse por varios minutos sobre su mesa.

Asimismo:

Alejandra y en mayor medida Blanca no participan oralmente durante las clases, se sientan en la misma banca la cual se ubica en la parte de atrás de una de las cuatro filas que posee el aula escolar. En ocasiones parecen no entender las actividades escolares y se les dificulta preguntar sus dudas frente al grupo, por lo que prefieren levantarse después para preguntarle directamente a la docente en su escritorio.

De allí, que los ambientes escolares donde prevalezca la colaboración y el respeto favorecerían en mayor medida a eliminar las barreras de la discriminación, la indiferencia y el rechazo. Se trata de un asunto que se tiene que alimentar no sólo entre el alumnado sino también dentro de las prácticas docentes gestadas dentro de la propia escuela y por cada uno de las y los actores encargados de darles vida en la escuela.

### ➤ ***La invisibilidad como forma de violencia relacional***

Si bien la violencia relacional no repercute en evidentes daños a la integridad física entre el alumnado, sí resulta, una forma de expresión de la discriminación, pues se presenta a través de la invisibilidad hacia quienes de manera recurrente han sido participes en diversas situaciones violentas. Por lo tanto, en las actividades escolares, dentro de la interacción entre cierto alumnado aparecen las siguientes actitudes que suelen ser difíciles de percibir por el personal docente y que nos muestran formas de interacción entre pares demasiado endebles.

Edgar se levanta de su asiento y se dirige hacia las niñas que están sentadas detrás de él para intentar cambiar su plumón por otro color con el que estaban trabajando “¿se los cambio?” les preguntó, pero las niñas seguían haciendo su dibujo. Enseguida se dirige a otro niño “¿te lo cambio?” y el niño agachado parece no escucharlo y sigue dibujando. Finalmente se dirigió con otros dos niños sentados en la última banca de la tercera fila (ver anexo 2) y les dice “¿se los cambio?” uno de ellos le cambio su plumón y Edgar regresa a su asiento sonriente. (Obs.: 14/10/10)

Durante otra clase escolar:

Mientras el grupo se encontraba resolviendo una actividad del libro de español, la docente se encontraba revisando algunos libros en su escritorio. Algunos niños y niñas conversan entre sí para realizar la actividad y en ocasiones se levantan para platicar con alguien más; sin embargo, me llamó la atención Edgar quien hasta ese momento no había platicado con nadie y ningún compañero o compañera se le había acercado. En cierto momento, él *volteo a ver a sus compañeras que se encontraban sentadas detrás de él, les mostró su libro y les comentó algo que no logré escuchar, ellas al parecer no le hicieron caso pues continuaron realizando la actividad de sus libros.*

Esta forma de maltrato presente dentro de las actividades escolares, es la manifestación más sutil de la violencia escolar, ya que es difícil de percibir o no suele mirarse debido a que se relaciona con un problema del propio alumnado que refleja actitudes de aislamiento generado por su falta de integración, no obstante, al ser situaciones que difícilmente percibe el personal docente o prefiere no actuar ante ello, difícilmente puede reflexionarse y actuar sobre aquel contexto que dificulta o favorece la participación, colaboración e integración entre el alumnado.

La docente proporcionó a cada niño y niña estampas para realizar una encuesta a otros niños y niñas del grupo, solicitó que se levantaran para realizar la actividad, sin embargo, *Blanca (una niña que en ese día se incorporó al grupo después de un par de meses de ausencia escolar), Vanessa y Luis Carlos se quedaron en sus asientos durante toda la actividad y no encuestaron a nadie. La docente no se percató de que no habían realizado la actividad hasta que detuvo la actividad y preguntó a cada niño y niña sobre sus resultados.* En ese momento, cuestionó sus actitudes y les solicitó realizar su actividad, para eso, el resto del grupo se encontraba ya en sus asientos.

➤ ***La violencia relacional no siempre se queda en el aula***

Pero las relaciones violentas no sólo quedan dentro del aula, sino que, también trasgreden hacia otros espacios, por lo que se trata de un asunto que afecta la sociabilidad entre el alumnado de la escuela.

Son cerca de las cuatro de la tarde y se escuchó en toda la escuela el sonido de la campana para salir al recreo, la docente solicitó salir y mientras algunos niños y niñas salían rápidamente hacia el patio escolar me llamó la atención *Edgar, quien no expresa la misma reacción y prefiere permanecer en el aula por unos minutos más, se encontraba sentado y lentamente guardaba sus cosas en su mochila, hasta que, la docente le sugirió ponerse su suéter, pero él no aceptó y después de que la docente le expresara: “bueno como quieras, pero después no quiero niños enfermos” se retiró del aula hacia su recreo sin ningún compañero o compañera a su lado.*(Obs.: 14/10/10)

De esta manera, se indagó más sobre dichas situaciones y se encontró que los vínculos generados entre algunas y algunos miembros del aula (como en el caso de Edgar, Tania y Luis Carlos) eran relaciones de mayor lejanía establecidas entre el resto de sus compañeros y compañeras, las cuales transgreden otros espacios como el patio en el momento del recreo escolar (como se verá en el apartado 3.1.1.8) o durante las actividades de Educación Física.

En clase de Educación Física, el docente organizaba pequeños equipos para realizar ciertos ejercicios, mientras preparaba su material, la mayoría del grupo se encontraba jugando y platicando, pero llama mi atención Luis Carlos pues permanecía recargado en una pared sin platicar ni jugar. Conforme avanzaba la clase, no lo veía reír y sólo por instantes platicaba con Edgar. (Obs.: 09/12/10)

De allí que las diversas relaciones que establece el alumnado puede reflejarse dentro de cada uno de los espacios escolares y sus implicaciones inciden no sólo en la sociabilidad entre pares sino también en el desarrollo individual de cada niño o niña, quienes viven de forma muy particular cada actividad desarrollada en la escuela. Es decir, recordando a Heller, cuando nos ejemplifica acerca de cómo cada “hombre” reproduce sus actividades en su vida cotidiana, podemos decir que, aquellas que se dan en el seno escolar (pasar lista, la clase, las tareas escolares, el recreo escolar, los exámenes, etc.) no son vividas de manera idéntica por sus actores de la comunidad escolar. Nos expresa:

En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tienen en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo periodo de tiempo; todos tienen la necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo. (1998:19)

Por lo tanto, no se trata de entender que el hecho de que un niño o niña que se le ve jugar solo o involucrarse muy poco con sus compañeros y compañeras dentro de la clase sea rechazado o discriminado, no obstante, si consideramos que toda acción conlleva un sentido, podríamos preguntarnos ¿por qué ese niño o niña al momento de la clase o el recreo se encuentra así?, quizás sea por el gusto de estar así, porque es su primer día de clases y aún no conoce a nadie o bien, como en los casos mencionados, la existencia de diversas formas de violencia entre escolares. Por ejemplo, en cierta entrevista, Tania nos dice que a veces sus compañeras la tratan mal porque le quieren pegar o le dicen groserías (véase apartado 3.1.1.7).

### **3.1.1.5 La Violencia como Relaciones de Poder**

Como ya se ha venido ejemplificando, las relaciones violentas entre el alumnado implica en el fondo relaciones de poder entre quienes intentan ubicarse en una posición superior y por ello colocan a un “otro” en una dimensión inferior. Generalmente, se aprecia entre quienes han establecido vínculos alejados pero también se presenta entre quienes las relaciones son más estrechas, por lo que nos lleva a reflexionar sobre aquellas dinámicas de poder donde se aprende y se reproducen formas de relación alejadas de la colaboración y solidaridad.

La docente solicitó el pago de los desayunos escolares. Rogelio sacó de su mochila sus útiles escolares para sacar su dinero, pero *se acercó a él Armando y le sacó de su mochila cinco pesos, enseguida, Rogelio le expresó ‘¡dámelo!’ y Armando respondió ‘no guey son los que me debías en tercero, acuérdate’, Rogelio insiste ‘¡dámelo!, no ves que son para los desayunos’, Armando caminó por el salón y Rogelio lo siguió hasta que después de varios intentos por pedirle su dinero, se los dio.* (Obs.: 14/12/10)

De esta manera, entender la violencia escolar como un abuso de poder, nos exige mirar las diversas relaciones construidas entre cada uno de las y los miembros de la comunidad escolar y no sólo las que se suscitan entre el alumnado, pues, muchas de ellas se tratan de

relaciones legitimadas dentro de la cultura escolar que al no ser cuestionadas se interiorizan como las únicas formas de relación, aunque se den a través de la violencia y la discriminación porque parecería ser que se construyen como relaciones “cotidianas”. Pues a decir de Berger y Luckmann, “el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (2003:35).

### 3.1.1.6 Racismo Más Allá del Aula

Un hecho que de manera significativa llama nuestra atención, es la expresión de actitudes discriminatorias racistas que el mismo alumnado refiere dentro del aula de parte del alumnado de otras instituciones educativas cercanas. Situaciones que vive el alumnado en el momento en que visitan sus instituciones para realizar concursos escolares o cuando el alumnado de dichas instituciones asiste a la alberca escolar para tomar clases de natación.

Durante la clase, la docente conversaba con el grupo acerca de la diversidad cultural y lingüística y decidió comentarles:

Ma.: no me acuerdo bien pero alguien de ustedes me comentó que cuando fueron a concursar en la otra escuela los estaban molestando.

Vanessa: *los niños me estaban molestando*

Alejandra: *estábamos allí y no me acuerdo bien pero una niña estaba hablando y las otras niñas se estaban burlando*

Ma.: eso es a lo que quería llegar

Alejandra: *¡ay maestra pero hablábamos bien!*

Ma.: esos niños no podían ver que esos niños hablan diferente y a haber ¿todos podemos ser iguales?

Aos/as.: no...

Asimismo, durante dicha conversación también se aludió la mirada del alumnado hacia cierto docente de nacionalidad Argentina debido a su acento lingüístico.

Ma.: entonces tenemos que aprender a respetarnos, así que si escuchamos hablar al maestro de Educación Física no lo vamos a insultar...

Aos/as.: no

Por otro lado, el alumnado que se reconoce e identifica con alguna comunidad indígena se cuestiona las relaciones discriminatorias y racistas que viven en otros espacios sociales como el transporte público:

Marco: *pero ¿por qué como grosería dicen algunas personas indígenas indios...*

Ma.: ¡cómo! ¿En dónde te han dicho eso?

Marco: es que a veces en el pesero

Ma.: ¿a alguien más le han dicho lo mismo?

(Varias manos se levantaron y se apreciaron cabezas afirmando la pregunta de la docente).

Ma.: ¿a ver levanten la mano quiénes se sienten indígenas?

(La mayoría del grupo levanta su mano, hay quienes no lo hacen y algunos más expresan “no”)

Pero, los efectos del racismo no sólo quedan en el rechazo y la falsa creencia de la existencia de culturas superiores e inferiores, pues son actitudes que se interiorizan también dentro de los miembros de los grupos que históricamente han sido discriminados ya que implica la negación hacia la misma identidad.

Ma.: ... ustedes se deben sentir orgullosos de ser indígenas...

Vanessa: *pero a veces nos dicen groserías*

Ma.: si, pero eso está muy mal

Marco: pero no debemos sentirnos mal porque nuestro país es gracias a los indígenas

Liz: ... yo sé que antes no los dejaban ir a la escuela...

Ma.: ... sí, eso era antes y ahora ya tienen derecho los niños a ir a la escuela pero quizás antes sus abuelos no los dejaban ir. Pero fíjense que en México hay muchas lenguas indígenas (la docente comenzó a leer las lenguas indígenas que tiene en un poster ubicado cerca de su escritorio)

Marco: ...en San Pablito hay muchos niños que están en una escuela que son otomís...

Ma.: ¿en dónde es San Pablito?

Liz: en Puebla

Ma.: ...si, cuando vas y platicas con esos niños les has dicho que hay en la escuela... donde hay muchos niños otomís, ¿si les has platicado?...

Marco: si

(Enseguida la maestra expuso “bueno vamos a seguir” y continuó leyendo el libro de texto) (Obs.: 21/10/10)

En otro momento:

Al inicio de la jornada escolar, la docente entró al aula y enseguida Lázaro le comentó:

Lázaro: vinieron niños de otra escuela

Ma.: vinieron a usar la alberca porque dicen si ustedes no la usan, pues, ellos sí.

Lázaro: nos estaban molestando

Ma.: ¿qué les dijeron?

Lázaro: cosas... groserías

Ma.: pero que tal que hablan así y ustedes pensaron que les estaban diciendo a ustedes.

Edgar: a mí me dijeron que soy mestizo

Marco: vamos a secuestrarlos

Ma.: ¿qué es ser un mestizo?

Aa.: hijos de españoles y de indígenas

Ma.: el mestizo tiene que ver con la mezcla de razas... y todos somos mestizos entonces.

Edgar: me dijeron que soy un indio

Lázaro: nos dijeron que éramos indios

Ma.: y si fueran qué... no hay problema pues qué vamos hacer.

Edgar: yo la próxima vez que vengan les voy a... porque no les estoy haciendo nada, les hacemos la guerra.

Ma.: (se asoma a la ventana) son niños de (una escuela aledaña) que vinieron a ver la alberca y cuando la vean van a decir ¡ah, qué bonita está! y ustedes no la aprovechan. (Enseguida la docente preguntó acerca de quienes entrarían a clase natación) (Obs.: 17/11/10)

El racismo puede entenderse según Lewis (1979) como una doctrina moderna, situado su nacimiento en los alrededores del siglo XVIII (Delampage, 1983 citado por García, 2004:75), la cual establece una relación entre rasgos sociales y culturales y supone que algunas razas son inherentemente superiores a otras. Es decir, para García (2004:84) “consiste en una definición de sí mismo y del otro en términos naturalizados”.

Pero es a partir de esta lógica social y cultural que ahora se habla de un “nuevo racismo”, la cual es más bien un racismo cultural, xenófobo e institucional como lo refiere Balibar Gallini y otros (1989) citado por Malgesini y Giménez, (2000:307), de acuerdo a los siguientes tres aspectos:

- 1) Se ha pasado de la consideración o manejo del concepto base de raza al de grupo étnico o “minoría etnocultural”, esto es, ha habido una “culturalización” de la problemática: Lo cual podemos observar en aquellas actitudes que refieren la identidad étnica y lingüística del alumnado para desvalorarla y discriminarla; por ejemplo, en el caso de las burlas por el uso de su lengua, la expresión de “indio” e “indígena” utilizadas como “groserías” tal como lo refiere el alumnado, y bajo las cuales reflejan dicho racismo cultural que tiene como objeto según Miles (1991) citado por Malgesini y Giménez (2000:306) el rechazo de “ciertas formas de existencia” por lo que ciertas expresiones verbales suelen utilizarse de forma peyorativa y discriminatoria.
- 2) El referente y agredido/defendido ya no es solo o preferentemente el otro interno sino el otro externo, el extranjero entre nosotros, tomando carta de naturaleza la xenofobia: Como lo refiere el primer evento, pues, el alumnado cuando visita otras instituciones es colocado bajo una mirada del “otro” como “externo” y “extranjero”. No obstante, cuando el alumnado de las instituciones aledañas visitan la institución escolar dicho alumnado se convierte en ese “externo” a quienes se les puede “agredir” también, reflejando con ello un círculo del proceso discriminatorio.
- 3) El terreno del racismo “científico” o doctrinal es minoritario, ocupando su lugar el civil e institucional: El cual puede visualizarse bajo una lógica entre la “civilidad” y la “ignorancia”, entre lo “moderno” y lo “retrograda” que se va configurando para diferenciar dichas formas culturales, así que la idea de distinguir entre el alumnado escolar con el de otras instituciones escolares que asisten a natación, dan prueba de ello.

Además, el racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea por los rasgos físicos, sus formas de vida, o su lengua, pues, ésta última supuesta “inferioridad” lingüística descansa en que se posee un idioma distinto al dominante o incluso en que se habla la misma lengua de la población mayoritaria con las que conviven con una norma lingüística, acento y una jerga peculiar (Torres Jurjo, 1998).

### **3.1.1.7 La Relación entre Niñas y Niños**

Dentro de nuestras entrevistas y observaciones con el alumnado de quinto grado, nos encontramos que la relación entre las niñas y los niños esta permeada por un trasfondo de género. Es decir, la construcción de las expectativas, roles, comportamientos y actitudes

que socialmente han sido validadas y construidas para cada uno de los géneros, se presenta dentro las relaciones que las niñas y niños establecen dentro del aula o el patio escolar.

Como se ha apreciado en apartados anteriores, la recurrencia de parte de los niños por patear las mochilas de las niñas, por propiciar empujones o jalones o por tomar la iniciativa para la imposición de apodos, ejemplifica, una forma de relación discriminatoria basada en el poder masculino que ha caracterizado nuestra sociedad, y que en el ámbito escolar, niñas y niños las reproducen en sus relaciones. Por lo que no es casual encontrarnos con eventos como los siguientes:

Me encontraba en el patio escolar antes de realizar la respectiva formación escolar, para entrar a los salones. Alejandra se encontraba sentada en una de las jardineras del patio, en esos momentos, *llego Marco y le patió fuertemente una pelota de plástico que llevaba al mismo tiempo que le expresaba: “¡toma gorda!”. Afortunadamente la pelota rebotó en la jardinera y a Alejandra sólo le dio tiempo de cerrar los ojos y expresar “¡ash!”*. Marco se fue y Alejandra siguió sentada. (Obs.: 09/06/11)

Por otro lado:

En clase de natación, Fernanda, al momento de aventarse a la alberca, *Enrique le expresó fuertemente: “¡ay la ballena!”*. (Obs.: 09/06/11)

Asimismo, al escuchar la voz del alumnado respecto a su relación con sus compañeros y compañeras, se reafirma la existencia de construcciones culturales basadas en el género, las cuales, en muchas ocasiones dificulta el establecimiento de una convivencia armónica debido a que se construyen por relaciones basadas en la discriminación y la violencia. No obstante, los conflictos o relaciones marcadas por la violencia o la discriminación tampoco están exentos dentro de la relación entre las niñas o entre los niños.

En ese sentido, de acuerdo con sus respuestas obtenidas al momento de preguntarle al alumnado entrevistado acerca de cómo es su relación con sus compañeros y compañeras, nos encontramos con lo siguiente:

➤ ***La opinión de las niñas sobre los niños***

De acuerdo con la opinión de las niñas, por un lado, hay quienes nos dicen que se llevan “bien” con sus compañeros, pero, también nos encontramos con opiniones que nos dicen que se llevan: “casi bien”, “con algunos bien y con algunos mal”, “pesado” “más o menos” y nos explican el por qué de ello. Por ejemplo:

Tania nos comenta:

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Tania: pues bien

Observadora: ¿con ellos bien?

Tania: mmjj (murmura) (ESE: Tania, 09/06/11) (ver Anexo 1)

Sofía, nos dice:

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Sofía: bien (ESE: Sofía, 09/06/11)

De igual manera Liz, nos dice:

Observadora: ... oye y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Liz: bien (ESE: Liz, 16/06/11)

Por otro lado, nos dice Mónica:

Observadora: ... ¿cómo te llevas con tus compañeros de clase?

Mónica: casi bien maestra

Observadora: casi bien ¿hay algo que no te gusta de tus compañeros de clase?

Mónica: si porque, si porque ellos siempre juegan y hacen mucho ruido

Observadora: ¿y que hagan mucho ruido, a veces, como que no te gusta?

Mónica: si (ESE: Mónica, 13/06/11)

Asimismo, Lorena comenta:

Observadora: ... ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Lorena: pues con algunos bien y con algunos mal

Observadora: ¿por qué?

Lorena: con la mayoría bien (ESE: Lorena, 13/06/11)

Leticia, nos dice que se lleva “pesado” con ellos:

Observadora: ... oye y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Leticia: bueno con mis compañeros pesado pero con mis amigas no

Observadora: ¿Por qué te llevas pesado con tus compañeros?...

Leticia: es que a mí, es que, es que como que nos llevamos pesado por porque cuando yo iba, como se llama, en cuarto no nos caíamos bien y ahora que voy en quinto ya nos caemos muy bien y como que ya nos empezamos hacernos amigos. Ellos se llevan pesado y dije ¡ay yo también me voy a llevar pesado! Y ya me lleve pesado con ellos, pero no muy pesado.

Observadora: ... ¿qué es llevarse pesado?

Leticia: llevarse pesado es como si nos lleváramos así, pero que, que jugaras así como que a golpear y así, pero, no golpearte así tan fuerte pero sí, es casi como que así.

Observadora: o sea que ¿si se golpean?

Leticia: aja (ESE: Leticia, 16/06/11)

Blanca comenta que a veces no se lleva con sus compañeros porque le dicen groserías y nos plática que es debido a su apariencia física:

Observadora: ... oye y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Blanca: eh, no me llevo muy bien a veces, porque a veces me dicen groserías y a veces no me gusta mucho

Observadora: aja y ¿qué te dicen?

Blanca: *es que como yo tengo granos aquí (señala su espalda) dicen ¡ay no te juntes con la granosa y que quien sabe qué!*

Observadora: mmjj (murmura)

Blanca: yo no, yo no le digo nada. (ESE: Blanca, 16/06/11)

Asimismo, Pilar nos dice que se lleva “más o menos” con ellos:

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeros de clase?

Pilar: más o menos

Observadora: ¿por qué más o menos?

Pilar: porque como se llama, *como no me gusta llevarme y cuando quieren llevarse los acuso con la maestra y pues nadie se junta conmigo.* (ESE: Pilar, 09/06/11)

Elena nos comenta que se lleva “bien” con sus compañeros, pero más tarde nos señala que se ha sentido triste en la escuela porque la insultan en su grupo, aunque, no nos refiere si es de parte de los niños, las niñas o indistintamente:

Observadora: ...oye y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Elena: pus bien

Observadora: .... ¿alguna vez te has sentido triste dentro de la escuela?

Elena: mmm si

Observadora: ¿en qué momento te has sentido triste?

Elena: porque *a veces varias veces me insultan en mi grupo*

Observadora: mmm ya y ¿qué te dicen?

Elena: no se, igual que una vieja (ESE: Elena, 16/06/11)

Por otro lado, Alejandra nos dice que no tiene ningún conflicto con sus compañeros, no obstante, también nos refiere que los niños de sexto le han dicho groserías:

Observadora: ... y ¿te llevas bien con tus compañeros?

Alejandra: si

Observadora: ¿tienes algún conflicto con ellos o con ellas?

Alejandra: no

Observadora: ... ¿aquí en la escuela crees que exista discriminación?

Alejandra: si

Observadora: si ¿dónde lo has visto?

Alejandra: en lo, en esta escuela con los niños de sexto

Observadora: mm ya ¿cómo son?

Alejandra: son muy groseros

Observadora: ¿te han dicho groserías a ti?

Alejandra: si (ESE: Alejandra, 09/06/11)

### ➤ *La opinión de las niñas sobre las niñas*

Con base en las respuestas de las niñas, por un lado, hay quienes nos dicen que se llevan bien con sus compañeras pero, por otro lado, también nos encontramos con opiniones que nos dicen que se llevan: “más o menos”, “mal”, “casi no bien”, “bien, aunque a veces me tratan mal” y nos platican el por qué de ello. Por ejemplo:

Elena nos dice:

Observadora: ... aja y ¿con tus compañeras?

Elena: igual

Observadora: ¿también?

Elena: mmjj (murmura) (ESE: Elena: 16/06/11)

De igual manera Pilar nos dice:

Observadora: ... y ¿cómo te llevas con tus compañeras?

Pilar: bien (ESE: Pilar, 09/06/11)

Blanca nos comenta:

Observadora: y con tus compañeras ¿cómo te llevas?

Blanca: bien

Observadora: ¿sí?

Blanca: sí, con mis compañeras sí (ESE: Blanca, 16/06/11)

Sofía dice:

Observadora: ... y ¿con tus compañeras?

Sofía: también

Observadora: ¿bien? ¿Te gusta estar con ellos y con ellas?

Sofía: sí (ESE: Sofía, 09/06/11)

De igual manera Liz nos dice:

Observadora: y ¿con tus compañeras?

Liz: también

Observadora: ¿juegas con ellos y con ellas?

Liz: sí

Observadora: ¿regularmente a qué juegan?

Liz: fútbol o muchas cosas (ESE: Liz, 16/06/11)

Por otro lado, Rosario nos dice que debido a los enojos con sus compañeras es que a veces se lleva mal con ellas:

Observadora: ... y ¿con tus compañeras?

Rosario: más o menos a veces y a veces me llevo mal con ellas

Observadora: y ¿por qué te llevas a veces mal?

Rosario: luego a veces se enojan conmigo o yo con ellas

Observadora: y ¿por qué existen esos enojos?

Rosario: no sé

Observadora: y ¿qué te hace sentir cuando se enojan contigo?

Rosario: triste (ESE: Rosario, 13/06/11)

Asimismo, Vanessa nos comenta:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?

Vanessa: casi no bien porque como que esta Jessica se enoja, o dice cosas de ti (...) no mucho con ella (ESE: Vanessa, 06/06/11)

Lorena, nos comenta que a pesar de que se lleva bien con ellas, al momento de jugar en el recreo escolar ella se queda sola:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?

Lorena: bien

Observadora: ¿bien?

Lorena: mmm

Observadora: ¿Te gusta jugar con ellas? ¿Platicar con ellas?

Lorena: *es que en el recreo ellas juegan a otra parte, pero, pues yo me quedo sola*

Observadora: ... y cuando te quedas sola en el recreo que ¿Qué piensas?

Lorena: me siento mal, y aparte porque más porque no tengo hermanas y me siento sola

Observadora: ... ¿crees que si tuvieras hermanas aquí, tal vez, ya no te sentirías sola?

Lorena: no (ESE: Lorena, 13/06/11)

Tania, por un lado nos dice que se lleva bien y, por otro, también refiere que a veces la tratan mal porque le dicen groserías.

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeras de clase?  
Tania: pues bien aunque a veces me tratan mal  
Observadora: ¿por qué te tratan mal? ¿qué te dicen? ¿qué te hacen?  
Tania: *a veces me quieren pegar, me dicen groserías*  
Observadora: y ¿qué te hace sentir eso?  
Tania: pues mal porque me hacen llorar  
Observadora: mmjj  
Tania: sí, a veces me pongo a llorar... ahora digo ¿por qué? ¿Por qué me dicen groserías a mí?  
Observadora: ¿no te lo explicas?  
Tania: mmjj (ESE: Tania, 09/06/11)

Leticia nos dice que con ellas no se lleva “pesado” y hay veces que no quiere jugar con ellas y se va con sus compañeros:

Observadora: ... y ¿con tus compañeras?  
Leticia: con mis compañeras no porque ellas no, bueno si les hablan a mis compañeros, pero nada más hay dos de mis compañeras que se llevan pesado con los niños, más bien somos tres, yo y Fernanda y Blanca que nos llevamos pesado, porque ya las demás no se quieren llevar y ya como que a veces no quiero jugar con ellas y a veces sí, a veces me voy con mis compañeros y así. (ESE: Leticia, 16/06/11)

### ➤ *La opinión de los niños sobre las niñas*

En el caso de los niños ubicamos diversas opiniones que nos refieren que se llevan con ellas: “bien”, “casi no”, “un poco mal” “casi no me junto con las niñas” o “más o menos” y nos explican sus razones, por ejemplo:

Edgar, nos dice:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?  
Edgar: bien  
Observadora: mmm ¿cómo te llevas con ellas?  
Edgar: pues bien porque jugamos futbol y luego me buscan o yo las busco o no sé. (ESE: Edgar, 06/06/11)

Por otro lado, nos dice Marco:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?  
Marco: no  
Observadora: ¿no?  
Marco: casi no  
Observadora: ¿con ellas casi no?  
Marco: si me hablan la Sofía y la Alejandra  
Observadora: con ellas sí, pero ¿con las demás no?  
Marco: no  
Observadora: y ¿por qué crees que no?  
Marco: no sé (ESE: Marco, 06/06/11)

Asimismo, Juan Carlos comenta:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?  
Juan Carlos: un poco mal  
Observadora: ¿por qué?  
Juan Carlos: porque *no me caen bien*  
Observadora: ¿por qué no te caen bien?  
Juan Carlos: *porque unas porque no quieren hablar y otras porque son mamonas* (ESE: Juan Carlos, 13/06/11)

Por su parte, Lázaro nos comenta que los motivos del por qué los niños no juegan con las niñas:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeras?  
Lázaro: es que casi no les hablo  
Observadora: ¿casi no?  
Lázaro: no  
Observadora: y ¿por qué casi no les hablas?  
Lázaro: no sé, *casi nadie de los niños nos gusta jugar con ellas*  
Observadora: mmm ¿por qué crees que nos les guste?  
Lázaro: no sé, *dicen que nosotros no debemos jugar con las mujeres*  
Observadora: mmm ya ¿Tú crees eso?  
Lázaro: aja (ESE: Lázaro, 13/06/11)

Armando nos dice que casi no se junta con sus compañeras y nada más con los niños:

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?  
Armando: este bien, *casi no me junto con las niñas, nada más con los niños*  
Observadora: ¿por qué con las niñas casi no te juntas?  
Armando: *porque casi no me llevo con ellas*  
Observadora: ¿no has convivido mucho con ellas?  
Armando: no, casi no  
Observadora: pero ¿con ellos sí?  
Armando: mmjj (murmura) (ESE: Armando, 09/06/11)

Asimismo, Enrique nos comenta que se lleva “más o menos” con sus compañeras porque dice que “luego no se aguantan”:

Observadora: y con tus compañeras ¿cómo te llevas?  
Enrique: pues también más o menos porque también nos llevamos, pero luego no se aguantan (ESE: Enrique, 09/06/11)

➤ ***La opinión de los niños sobre los niños***

Con respecto a la opinión de los niños sobre los niños, encontramos que se refieren que se llevan con sus compañeros: “bien”, “más o menos” y nos explican sus motivos, por ejemplo:

Marco, nos dice:

Observadora: ... y ¿Con tus compañeros cómo te llevas?  
Marco: bien, ósea todo bien, hablamos, platicamos (ESE: Marco, 06/06/11)

Rogelio, comenta:

Observadora: ... ¿cómo te llevas con tus compañeros?  
Rogelio: bien, bien  
Observadora: ... ¿Juegas con ellos? ¿Te gusta estar con ellos?  
Rogelio: si (ESE: Rogelio, 06/06/11)

Asimismo, Lázaro dice:

Observadora: ... ¿convives mucho con tus amigos?  
Lázaro: aja  
Observadora: ¿te llevas bien con ellos?  
Lázaro: si (ESE: Lázaro, 13/06/11)

Enrique nos dice que se lleva “más o menos” con sus compañeros porque luego se ofenden o pelean:

Observadora: ¿cómo te llevas con tus compañeros?  
Enrique: pues más o menos  
Observadora: ¿por qué más o menos?  
Enrique: porque luego nos ofendemos y nos peleamos  
Observadora: ... ¿alguna vez te han ofendido a ti?  
Enrique: si  
Observadora: y ¿qué te hace sentir?  
Enrique: mal  
Observadora: y ¿tú has ofendido a alguien más?  
Enrique: si  
Observadora: y ¿qué te hace sentir?  
Enrique: bien  
Observadora: ... ¿alguna vez te han puesto apodosos o  
Enrique: si  
Observadora: o ¿hay burlas entre ustedes?  
Enrique: siempre (ESE: Enrique, 09/06/11)

Asimismo, Armando nos refiere que no ha tenido ningún conflicto con sus compañeros y nos dice cómo es la relación con sus compañeros:

Observadora: y ¿has tenido alguna vez alguna situación, algún conflicto con tus compañeros?  
Armando: así nada más de llevarnos, llevarnos unos a otros, jugar entre nosotros o a veces hacemos un grupo de, así, y ya jugamos con otro grupo  
Observadora: ... y ¿has tenido algún conflicto con tus compañeros?  
Armando: no (ESE: 09/06/11)

No obstante, de acuerdo con Edgar a pesar de que dice que se lleva bien con sus compañeros, nos comenta que, con un compañero tiene problemas:

Observadora: oye y ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Edgar: bien, menos con Juan Carlos

Observadora: ¿por qué con Juan Carlos no?

Edgar: porque es que luego hay problemas (ESE: Edgar, 06/06/11)

Con base en lo anterior, podemos decir que la relación entre pares es dinámica, ya que se encuentra atravesada por la relación que viven tanto las niñas y los niños como la relación que guardan entre sí, es decir, entre los mismos niños y las mismas niñas.

Así, podemos apreciar con base en las opiniones que poseen las niñas hacia con las niñas se encuentran permeadas por conflictos basadas en “enojos” o “chismes”, no obstante, a pesar de que hay quienes dicen llevarse “bien” la relación se vuelve distante, debido a que, en el momento del recreo, la dejan sola como en el caso de Alejandra o la tratan mal porque le dicen “groserías” como en el caso de Tania. Asimismo, en cuanto a la relación con los niños, hay niñas que poseen una opinión favorable en su relación con los niños, pero, en su mayoría, las niñas comentan que su relación está basada a través de “insultos” o “groserías” por situaciones discriminatorias debido a su apariencia física, como en el caso de “Blanca”.

Los niños poseen en su mayoría una opinión favorable en su relación hacia con los mismos niños a diferencia de aquella que mantienen con las niñas. Nos comentan que se llevan bien o a pesar de que dicen llevarse “más o menos” porque se ofenden o pelean, como en el caso de Enrique; son relaciones que a la mirada del alumnado les resulta “normal”. Aunque en el caso de Edgar es distinto, porque nos dice que se lleva “bien” con sus compañeros con excepción de Juan Carlos porque dice que luego hay problemas con él; lo cual resulta contrastante con nuestras propias observaciones debido a su involucramiento en diversas situaciones violentas con otros de sus compañeros, lo que significa que se trata de situaciones que él prefiere ocultar o simplemente no dar cuenta de ello debido a las implicaciones emocionales que los mismos actos conllevan.

Por su parte, en cuanto a la relación de los niños con las niñas podemos apreciar un trasfondo de género, que resulta toda vez que nos dicen que casi no conviven con ellas porque les “caen mal” como dice Juan Carlos o cuando consideran que “los niños no deben jugar con las mujeres”, como en el caso de Lázaro. Dichas relaciones, pueden explicarse si consideramos como sostiene Piña que “los miembros de un determinado universo social actúan en grupos legitimados por los mismos integrantes; cada uno respetara a su grupo, a sus compañeros, a sus normas (establecidas de manera abierta o implícita) y a sus símbolos” (1998:57).

➤ ***La opinión docente sobre la relación entre niñas y niños***

En el caso de la opinión docente, dentro de una entrevista, nos encontramos que de acuerdo con la docente titular del quinto grado, la relación entre niñas y niños en estos momentos hay más integración, no obstante, en el momento de ciertas actividades escolares aparecen diversos roles de género que el mismo alumnado ha aprendido.

Observadora: ... la relación entre niñas y niños ¿cómo la considera?

Ma. Sonia: este bueno, creo yo que se va construyendo poco a poco, en este momento, podría yo decir que hay mucho más integración entre niños y niñas, sin embargo, *los niños si tienen y también derivado de su propia cultura, si tienen así ciertos esquemas hacia las niñas no. y se nota a la hora de, no sé, si hay que hacer un convivio, ¿quién va a repartir? y ¿quién?, las niñas. Las niñas tienen como un rol muy definido, aunque hay cosas donde se han ido integrando, por ejemplo, en el juego y en el estudio no hay problema. Mas bien, en otro tipo de roles que desempeñan, por ejemplo, si vamos a limpiar el salón, ellos ¿yo por qué voy a trapear? No o ¿yo por qué voy a barrer?, este tipo de cosas si los tienen más marcado, en cuanto al estudio y al juego no. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)*

En ese sentido, con base a la opinión docente podemos reafirmar la idea de la relación entre niñas y niños marcadas por roles y estereotipos de género, las cuales dentro de la escuela es importante cuestionar y reflexionar dentro de las actividades escolares al ser elementos que favorecen relaciones discriminatorias entre los géneros. Así, el rol docente es fundamental para poder construir relaciones armónicas basadas en el respeto y sobretodo en la colaboración entre el alumnado independientemente de su género.

### **3.1.1.8 Sobre el Recreo Escolar**

El momento del recreo escolar es parte fundamental para la convivencia de todas las personas que integran una comunidad escolar. En dicho momento, suscitado generalmente dentro del patio principal de la escuela, el alumnado, encuentra un espacio para convivir, jugar, comer, brincar, platicar, etc. con sus pares. De antemano, es importante reconocer este espacio de socialización<sup>39</sup> para el desarrollo de cualquier niño y niña al ser parte fundamental para su convivencia con sus pares.

En nuestro caso, para la mayoría del alumnado que atiende la institución, constituye en voz del mismo personal docente el único momento en que las niñas y niños pueden jugar debido a que en sus hogares no cuentan con los espacios físicos o se les prohíbe hacerlo por conflictos suscitados entre las mismas familias donde residen. Asimismo, fuera de la escuela gran parte del tiempo que posee el alumnado lo ocupa más que en el juego o la recreación, en sus diversas actividades laborales que realizan para ayudar a sus familias o para satisfacer sus propias necesidades básicas.

---

<sup>39</sup> La socialización de acuerdo con Olga Bustos (1994) ha sido definida como “todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras” (citado por Álvarez-Gayou, 2003: 52)

Dentro del patio escolar podemos observar los vínculos que establece el alumnado entre sí, pero desafortunadamente llega a convertirse en un espacio donde se presenta una forma de violencia relacional basada en la invisibilidad o segregación de cierto alumnado en el momento de dicha convivencia escolar.

A Edgar, frecuentemente se le ve sólo e incluso desde el momento en que sale al recreo escolar. En pocas ocasiones convive con sus compañeros y compañeras de grupo y cuando se encuentra en el patio convive más con algunas niñas de otros grados escolares. No juega fútbol como lo hace el resto de sus compañeros, que lo hacen de manera muy cotidiana la cancha del patio escolar pues ya se han apropiado de ella, así que, cuando se le ve jugando con algunos compañeros y compañeras fútbol, lo hace en otros espacios más reducidos del patio escolar.

Durante el recreo escolar, me encontraba caminando por el patio escolar. En esos momentos se me acercan algunas niñas de un grado escolar distinto al quinto grado para decirme 'él nos está molestando', refiriéndose a Edgar. Quise platicar con él y al preguntarle sobre cómo estaba, él prefirió no decirme nada y observar muy fijamente hacia las niñas y niños que en esos momentos se encontraban jugando. Insistí y le pregunte: '¿tú sientes que los demás te molestan?' pero Edgar no dice nada y sólo mueve su cabeza afirmando mi pregunta. (CI: 10, 19/10/10). *Después de platicar con él me di cuenta que Edgar siguió caminando solo, no se acercan a él para jugar y tampoco él lo hace.* (Obs.: 19/10/10)

En el caso de Alejandra, como ya nos había mencionado, a pesar de que dice llevarse bien con sus compañeras y compañeros, en ocasiones se queda sola en el momento del recreo escolar, de la misma manera que observamos a Tania.

Iris, la alumna con discapacidad auditiva del sexto grado escolar también pudimos apreciar la invisibilidad que vive de parte de sus compañeros y compañeras, las y los cuales aunque en ocasiones conviven con ella, observamos que de manera recurrente llora durante dicho momento escolar al momento de tener algún conflicto con sus compañeros o compañeras.

Por otro lado, es importante decir que durante el recreo escolar podemos apreciar la convivencia entre niñas y niños de diferentes grados escolares, lo cual puede entenderse si consideramos que gran parte del alumnado son familiares o se conocen porque viven dentro de las mismas zonas habitacionales.

### ➤ *Distribución de los espacios físicos*

El fútbol es el deporte que la mayoría del alumnado prefiere jugar al momento del recreo escolar. No obstante, a pesar de que tanto a las niñas como a los niños se les puede observar de manera cotidiana jugar fútbol entre sí en diferentes zonas el patio escolar, la cancha principal de fútbol, la cual abarca gran parte del patio escolar, generalmente, se encuentra apropiada por niños de grados escolares como cuarto, quinto o sexto. Y aunque allí suele

apreciarse niñas jugando fútbol con sus compañeros, ellas suelen ser las menos o incluso, puede implicar una especie de negociación hacia con los niños, debido a que dicho espacio, se ha construido, como si fuera un espacio únicamente de niños. Nos dice Vanessa:

La discriminación es cuando te dicen que si quieres jugar partido y alguien te diga delante de todo que tú no juegas futbol que nada más te gusta jugar a las muñecas y si te gusta jugar futbol y la persona madamas lo dice para que te sientas mal. (Textual: carta 20)

Las niñas, independientemente del grado escolar, se han apropiado de otros espacios periféricos a dicha cancha de fútbol, como las jardineras, donde regularmente lo ocupan para sentarse a conversar y jugar. No obstante, también las niñas establecen formas particulares de convivencia las cuales suelen ser también excluyentes hacia con los niños.

Nos cuenta alguien del grupo:

Un día vino un niño que quería jugar Pero no lo dejaron jugar con las niñas a las a tra padas Porque era niño y que rilla jugar con las niñas y no lo de garon jugar. (Textual: carta 18)

De esta manera, sería muy difícil describir la multiplicidad de relaciones que establece el alumnado en este momento escolar, no obstante, es importante recordar la importancia que juega dicho espacio, la cual debe contemplarse al momento de construir espacios libres de discriminación y por ende, de violencia. Pues es en dicho lugar, el momento idóneo, para desarrollar el diálogo, la comunicación y la convivencia armónica entre todas y todos los integrantes de la comunidad escolar.

### **3.1.1.9 Actitud de las Autoridades Educativas ante la Discriminación entre Pares**

Resulta indispensable considerar la mirada que le imprimen las autoridades educativas hacia las relaciones discriminatorias y, en todo caso violentas entre el alumnado. Dichas autoridades comprende tanto el personal docente y directivo de la escuela como el personal de prácticas debido al papel y la responsabilidad que desempeñaron al momento de estar frente al grupo escolar.

Difícilmente dichas autoridades logran reconocer la discriminación como un asunto prioritario y, al no reconocerse favorece a que se perciban dichas relaciones como algo *normal* e incluso *inevitable* dentro de la convivencia escolar. Para Gómez Nashiki, al respecto de la violencia en las escuelas, nos refiere que “ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros, ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo normal, no sólo se promueve, sino que también se perpetúa” (2005:694). Por lo tanto, nos encontramos con actitudes que van en percibir la discriminación como un fenómeno existente fuera de la escuela hasta percepciones que nos refieren que se trata de un asunto que actualmente no es prioritario para la agenda educativa

debido a otras exigencias institucionales provenientes de instancias educativas superiores a la propia escuela.

➤ ***La discriminación entre pares “no se presenta en la escuela”***

La actuación docente ante situaciones de violencia o discriminación entre el alumnado está relacionada con las mismas concepciones que el personal docente configura hacia la convivencia del alumnado en la escuela. Así, encontramos ideas relacionadas con la inexistencia de conflictos entre éstos. Durante una conversación informal, nos comenta una docente escolar respecto a la convivencia entre el alumnado:

Ma. Esther: ‘...fíjate que son muy tranquilos y muy nobles... casi no hay problemas o conflictos aquí, aunque hay sus excepciones con uno que otro niño, pero en general, los demás son muy tranquilos y hasta se llevan bien...’ (CI: 6, 14/10/10)

Asimismo, otra docente escolar comenta durante una entrevista no estructurada:

Ma. Sonia: ...yo pienso que la discriminación la han vivido pero afuera y podría yo asegurarte que incluso aquí se sienten (silencio)...

Observadora: acogidos

Ma. Sonia: así es... (ESE: Docente Sonia, 21/10/10)

➤ ***La discriminación y la violencia entre pares como un juego de niños***

Las concepciones anteriores, se reflejan en el momento de responder ante situaciones de conflicto entre pares, ya que suele concebirse ante la mirada docente como un “juego de niños”.

...Lázaro llamo mi atención para decirme “oye la gorda me quiere pegar”, la docente se encontraba cerca e intervino diciendo: “¿quién te quiere pegar?” y Lázaro le responde “Alejandra”. La docente se asoma al pasillo y expresa “no jueguen a pegarse Alejandra”, después entra al aula. (Obs.: 20/10/10)

Así, cuando escuchamos frases como “no jueguen a pegarse” podemos pensar en que se banaliza las implicaciones de dichas relaciones violentas entre el alumnado, pero también dificulta la búsqueda de respuestas o estrategias adecuadas para prevenirlas pues pareciera ser que se convierte en “cosas de niños”. No obstante, a partir de la voz del alumnado existe la necesidad de intervención de las autoridades educativas durante dichas situaciones (como se apreció en el evento anterior).

➤ ***La discriminación y la violencia entre la indiferencia y la sanción docente***

No obstante, dichas intervenciones se encuentran atravesadas entre la indiferencia y la sanción basada en un proceso de estigmatización que recae hacia el alumnado considerado como “conflictivo” bajo la mirada docente.

Entró al aula un docente de otra asignatura escolar para solicitar a dos niños del grupo, Enrique y Lázaro. Inmediatamente Armando se levantó de su lugar, se acercó a Lázaro para decirle algo en su oído. Y cuando, Enrique se encontraba con el docente, Armando le gritó con afán de burla “ella parece niña”. Al parecer, *el docente no lo escuchó y si lo hizo no dijo nada y se llevó a los dos niños.* (Obs.: 16/11/10)

En otra ocasión:

Se escuchó la campana y en esos momentos entró la docente escolar para indicarle al grupo salir al recreo, pero Liz, Rosario, Armando y Edgar se quedan dentro del aula.

Ma. Sonia: ¿de quién es éste corrector?

Liz: es de Edgar

Ma. A ver ¿qué pasó?

Edgar: ...es que me dicen que yo fui y que les quite los correctores

Armando: (no dice nada)

Enseguida, la docente se dirige hacia Edgar y lo llama hacia su escritorio, mientras que sus compañeras y compañeros salen al recreo escolar. La docente permanece dentro del aula platicando con él durante ciertos segundos y después Edgar sale al recreo. (Obs.: 15/10/10)

Cabe mencionar, que en la mayoría de las situaciones conflictivas en las cuales interviene el personal docente difícilmente se mencionan palabras como “respeto”, “empatía”, “escucha”, etc., ya que la respuestas se centran hacia la corrección del “mal comportamiento” del alumnado.

Por ello, es necesario decir que dicha intervención se encuentra basada principalmente en el “control” y la “sanción”, pues, se responde de forma coercitiva ya que se suelen escuchar frases de parte del personal de prácticas y docente como “te mande con la maestra” o “los voy a llevar a la dirección”, dejando ver que los conflictos entre el alumnado no sólo no se resuelven sino que la misma violencia permanece también desde la autoridad educativa (como se aprecia dentro del punto 3.1.2).

➤ ***La discriminación y la violencia bajo el desinterés institucional***

La actuación institucional para responder ante dichas situaciones es escasa ya que a pesar de considerarse como una problemática recurrente no suelen ser temas de interés para la agenda escolar. En nuestra indagación dentro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), el asunto de la discriminación y la violencia se convierten en asuntos que difícilmente se mencionan. No obstante, algunos casos detectados entre cierto alumnado son contemplados dentro de los llamados “asuntos generales”, lo cual conlleva que difícilmente se construyan estrategias pertinentes para su atención. Nos comenta el directivo en cierta conversación informal:

Dir.: ‘...ahorita estamos más enfocados en las Juntas de Consejo Técnico en la competencia de Lectura y en ver las necesidades educativas del plantel en cuanto a educativos y de aprendizaje...’ (CI: 39, 15/03/11)

Asimismo, durante cierta reunión de CTE, se comentó acerca de las prácticas violentas entre el alumnado, lo siguiente:

Dir.: ‘...una problemática que se está viviendo cada vez con más frecuencia en la escuela, se trata del empleo de “malas palabras”. Por lo que les pido que cuando escuchen a los niños decirlas en esos momentos detenerlos... hagan uso de su autoridad que les da la escuela aunque sean de otro grado escolar...’

El directivo continuó expresando su preocupación por dichos sucesos ya que generalmente se intentan resolver llevando al alumnado a la dirección escolar.

Dir. ‘el problema es que hay quienes se aguantan y hay quienes no y es cuando vienen los problemas porque cada vez me están llegando casos a la dirección por este asunto...’

Posteriormente, no sólo se dieron a conocer algunas situaciones en que algunos niños y niñas del alumnado han vivido la violencia y discriminación en la escuela, sino también se apreció las diferentes posturas de las docentes y el personal directivo, pues, se suele banalizar los sucesos ya que se entienden como un asunto menor, se intenta justificar los hechos violentos con base en prejuicios o bien sí existe una preocupación manifiesta por dichas relaciones violentas entre el alumnado pero no se cuenta con las herramientas necesarias para su solución.

Dir.: ‘...el otro día supimos el caso de una niña que la llevaron en aquel rincón y ahí le empezaron a pegar’.

Ma. 1: ‘es como un tipo *bullyingcito*’.

Ma. 2: ‘...yo sí tengo un problema muy fuerte porque en mi grupo ya parece un asunto de un grupito de tres contra otros tres y es muy fuerte. Hay un niño que además ya me he dado cuenta que hace algo y cuando le digo por qué lo hiciste, primero me dice que él no fue y que él no fue, y cuando le digo que lo voy a llevar a la dirección se pone a llorar y cómo que trata de hacerte sentir mal, en una o dos ocasiones paso, pero ya en la tercera dije ya no.’

Ma. Carolina USAER: ‘es chantajista’

Ma. 3: ‘... también está el caso de otro niño que lo molestan mucho, éste Julián...’

Ma. 1: (a manera de chiste respondió) ‘es *gay*’.

Dir.: ‘...y también lo que hemos visto, que siempre se ha visto, es el conflicto entre quienes viven en la comunidad y quienes no y son mestizos y lo hemos visto... el problema ahora también es que los niños se están metiendo con las niñas, hay apodos hacia ellas e incluso hasta violencia física y sabemos que en sus casas sí están con sus hermanos o sus primos pues eso es lo que ven y escuchan y, aquí vienen y lo hablan, pero por eso aquí si alguien se da cuenta de que están diciendo una mala palabra pues en ese momento hay que detenerlo y si el problema es aun mayor pues entonces si lo llevan a la dirección y a ver cómo lo solucionamos porque lo que tenemos que hacer es prevenir a que se llegue a casos como el de la niña donde haya violencia’ (Obs.: 29/10/10).

De allí que, cuando se habla de “bullyingcito”, cuando se refiere a cierto alumnado como “gay” o cuando se dice que el problema está en que “los niños se meten con las niñas”, nos hablan de respuestas que banalizan el fenómeno y de la configuración de prejuicios que

conlleva la falta de comprensión del mismo, pues, entonces, quizás se justificaría como “normal” que un niño viva violencia debido a que es considerado como “gay” o que es “normal” las relaciones violentas originadas entre niños, lo cual se desprende a los propios estereotipos atribuidos hacia éstos.

### **3.1.2 Relaciones Mediadas por la Enseñanza y lo Institucional**

La enseñanza como proceso social y cultural no está ajena a la discriminación, de hecho podemos decir que constantemente el proceso de enseñanza se encuentra permeada por actos discriminatorios. Por ejemplo, podemos pensar en un acto de discriminación (desde su connotación neutral) cuando él o la docente distingue de su alumnado aquel que necesite mayores recursos para su aprendizaje a fin de dotarle los apoyos necesarios.

Sin embargo, la discriminación como se ha tratado de entender aquí, constituye un fenómeno que se traduce en prácticas y actitudes donde se intenta colocar (de manera intencional o no) en una posición de inferioridad a las personas o grupos sobre la base de prejuicios, estigmas o estereotipos, y por las cuales se tiende al daño sobre la propia dignidad humana y sus derechos. Recordando a Gómez (2005) citado por Flores (2005:24) se trata “cualquier práctica que pretenda jerarquizar a las personas o sus actos, es decir, establecer identidades, actos o acciones como superiores frente a otras que son inferiores”.

De allí que, entendemos las relaciones áulicas como eminentes procesos de intercambios socioculturales. Pues, pensando en un modelo ecológico del aula se puede decir que se trata de un sistema social complejo, abierto y de comunicación, la cual adquiere conexiones con otros sistemas externos con los que establece relaciones (Gimeno y Pérez, 1998). Es decir, las relaciones que se gestan entre las y los actores del aula no están ajenas a un marco institucional y normativo que se ha legitimado dentro de la escuela y en el sistema educativo en su conjunto. Parafraseando a Pérez Gómez (1998) la escuela es una instancia de mediación cultural, un espacio de cruces de culturas, que de hecho provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

De esta manera, dentro del presente apartado se recuperan algunas relaciones expresadas entre el alumnado y el personal docente las cuales configuran o favorecen prácticas discriminatorias. Para ello, se tomó como punto de partida el lenguaje, las actitudes y las diversas estrategias de enseñanza utilizadas por el personal docente dentro del aula, sin olvidar el aspecto institucional bajo el cual se encuentran inmersas.

### 3.1.2.1 Relación Alumnado - Docente

La relación entre el alumnado y el personal docente como cualquier otra relación humana podemos entenderla a través de un complejo de redes permeadas por una gama de emociones, valores, ideologías, creencias, prejuicios, experiencias, es decir, por un cúmulo de cultura aprendida y construida de forma social e individual. Dichas relaciones, se presentan día con día dentro de sus interacciones que se dan en el aula o incluso fuera de ella.

Durante la lectura, la docente se detuvo para preguntar al grupo:

Ma. Sonia: ¿conocen a personas que se han muerto jóvenes?

Edgar: (levanta la mano) yo maestra, una niña se murió de pulmonía

Ma. Sonia: ... otra niña se murió por lo que platicábamos el viernes...

Aos.: por drogas

Ma. Sonia: si, por drogas

Lorena: una de mis primas se murió a los diecisiete y dejo una bebida

Ma. Sonia: eso Lorena es una muerte prematura porque pudo haber vivido muchos años.

Marco: un chavo se murió...

Ma. Sonia: las drogas, los activos van acabar con la vida de una persona, tal vez no se muere pero si puede quedar mal...

Tania: mi abuelita se murió a los ochenta

Ma. Sonia: eso es vivir bien

Yesenia: (comento otra experiencia la cual no se logro escuchar en todo el salón)

Ma. Sonia: ¡fíjense! por alcoholismo, nosotros tenemos que pensar aunque nos la regalen

Armando: o la vendan

Ma. Sonia: ¿porque qué te dicen?

Marco: que vas a estudiar más

Rogelio: o si tus papas te corren de la casa o estas triste

Ma. Sonia: y si te dicen tomate esto y ya, o si te quieren retar ¡ah que no, te tomas esto! o

Armando: que eres mariquita

Edgar: que eres vieja

Ma. Sonia: ¿qué dirías Rogelio?

Rogelio: si soy hombre pero no tonto

Armando: que no voy a desperdiciar mi vida

Ma. Sonia: claro, no vamos a desperdiciar nuestra vida sólo porque otra persona nos está ofreciendo (enseguida la docente solicita a una niña continuar la lectura del libro) (Obs.: 08/11/10)

Por lo tanto, nos resulta importante reflexionar aquí sobre aquellas prácticas que favorecen procesos discriminatorios dentro del aula, pues, toda aula al convertirse en un lugar de intercambio cultural también conlleva (de manera implícita o explícita) expresiones basadas en prejuicios, estereotipos y estigmas que sirven de voz a la discriminación. Como fue el caso del evento anterior, donde se reflejan expresiones *sexistas* (en expresiones como “que eres *mariquita*”, “que eres *vieja*”), pero que dentro de los procesos educativos no se hacen visibles, quizás, por desinterés, desinformación o falta de recursos pedagógicos para hacerles frente. Otro evento al que podemos hacer referencia, es aquel que previamente citamos:

... la practicante preguntó al grupo ¿qué riesgos podemos encontrar en la calle?... Edgar miró a sus compañeros y compañeras y expuso con una sonrisa en su rostro: "...en la glorieta de los insurgentes están los *mayatones*". La docente intervino para preguntarle a Edgar: ¿y qué riesgo es?, Edgar no le responde y continua comentado: "...o en las escaleras del metro...", finalmente, la docente continúa realizando su trabajo en su escritorio. (Obs.: 15/10/10)

Dichos prejuicios sexistas, como aquellos relacionados con la identidad sexual, si bien es cierto que no le son propios a los espacios escolares, encuentran allí un lugar para reproducirse, legitimarse e interiorizarse. Es decir, suelen asumirse como verdaderos al no encontrar un espacio para ser cuestionados sobre la base de un diálogo crítico y reflexivo. Por ejemplo, el evento anterior nos refiere mensajes relacionados con que "las personas con una identidad sexual homosexual son un riesgo" lo cual, sin duda, sería sumamente debatible debido a que es una idea que culturalmente se encuentra atravesado por el estigma negativo dirigido hacia las personas con una identidad sexual distinta a la heterosexual, debido a que ésta última históricamente nuestra sociedad la ha legitimado.

Por lo tanto, nuestros datos recabados nos llevaron a reconocer diversas relaciones discriminatorias entre el alumnado y el personal docente, al ser atravesadas por diversas prácticas, estilos de enseñanza, lenguajes y actitudes pero desde lógicas que sitúan al docente como una autoridad legitimada institucionalmente. Sin embargo, como se verá más adelante, bajo dichas relaciones aparece el uso de un poder autoritario basado en la sanción, el castigo o la imposición coadyuvando así, al establecimiento de relaciones atravesadas por la discriminación.

### **3.1.2.2 La Escuela frente a la Diversidad Cultural**

Nuestro actual sistema educativo de nivel básico se encuentra basado dentro de un único modelo curricular, lo cual quiere decir que los lineamientos, contenidos y estrategias curriculares no se encuentran basados desde los intereses, expectativas y necesidades particulares del alumnado. En nuestro caso, incide dentro de la convivencia ya que el reconocimiento y respeto o no de la diversidad dentro del espacio escolar tiende a establecer relaciones jerárquicas entre el alumnado y el propio personal docente. Pues, en nuestro caso a pesar de que la docente escolar nos expresa que "cada maestro tiene que adecuar los contenidos de acuerdo con las necesidades del alumnado", en la realidad apreciamos diversas dificultades para ponerlas en marcha debido a una parte institucional y normativa que privilegia la evaluación a partir del establecimiento de ciertos contenidos curriculares ajenos al contexto del alumnado y sobre todo, la presencia de prejuicios culturales y racistas arraigados por parte del mismo personal docente, ya que se configuran como portavoz de formas de conocimiento históricamente colonizado, es decir, transmiten, aceptan y legitiman ciertos conocimientos, valores y expectativas de una sociedad dominante que tiende a desvalorizar y discriminar (de forma intencional o no) el patrimonio

cultural del alumnado, ya que en ocasiones parecería ser que dicha identidad indígena, no encuentra un legítimo lugar dentro de un contexto urbano.

Por lo que, antes de dar prueba de lo anterior, nos resulta importante mencionar que se trata de un asunto de derechos expresados formalmente dentro de nuestro marco legal internacional y nacional. Por ejemplo, hemos signado instrumentos de derechos humanos como la Convención sobre los derechos del niño (1990), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial (1975), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981), la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007), entre otras más. Las cuales contienen disposiciones que en materia de educación, se compromete el Estado mexicano para adoptar medidas para proteger, respetar y facilitar el derecho a la educación sin discriminación alguna.

Asimismo, nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 3, nos refiere la educación como un derecho de todo individuo. Donde la federación, las entidades, el distrito federal y municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria, como componentes de la educación básica obligatoria. Y nos señala que además de ser gratuita y laica, “el criterio que orientara a esa educación, se basara en los resultados del progreso científico, luchara contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Por su parte, la Ley General de Educación adoptada en 1993 y modificada en 2009, nos comenta que la educación que se imparta estará orientada a “contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”, y entre otras disposiciones, también nos indica “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

➤ *Una forma de racismo invisible*

Así, dentro de la relación alumnado-docente nos encontramos con una forma muy particular del fenómeno discriminatorio, el cual tiene que ver con la mirada hacia la diversidad cultural del alumnado. Se encuentra envuelto como diría Ross Epp (1999) bajo una violencia sistémica que lejos de particularizarlo hacia las y los actores (como si se tratase de encontrar personas culpables o victimarias) nos habla de un mecanismo que se convierte en “sistémico” por el “hecho de que no exista a nadie a quien culpar”. Pues, las personas que la aplican sólo forman parte de un proceso más general...Cumplen las normas establecidas y mantienen los principios” (Ross y Watkinson, 1999:17). En palabras de Freire, podemos ubicar la primacía de la relación docente-alumnado pero desde una lógica de “educación bancaria” basada en la asimetría y la opresión:

“En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos, que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta siempre se encuentra en el otro. El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que saben tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos” (1969:73).

Durante la siguiente entrevista, podemos apreciar una forma de racismo cultural que aparece oculta bajo la mirada docente, aludiendo así, la relación que Freire nos advierte dentro de la relación docente-alumnado (educador-educado).

Observadora: .... ¿cree que exista discriminación aquí?

Ma. Sonia: ‘...pues yo considero que no, aquí no porque creo que son mayoría, ellos se sienten mayoría aquí...por eso creo que la discriminación está afuera...Tal vez creo que la discriminación está en que aquí no se les enseña a escribir en su lengua pero aquí no lo hacemos...además no sé hasta qué punto sea discriminación pero están en la ciudad y *yo me pregunto ¿si aquí les enseñamos otomí estaremos fomentando más la discriminación afuera con ellos?, si ellos estuvieran en su comunidad pues entonces si les ayudaría pues están allí en su medio* pero aquí es muy difícil para ellos si no saben español’. (ESE: Docente Sonia, 21/10/10)

Asimismo, durante otra entrevista, nos refiere la misma docente escolar acerca de la tradición del día de muertos conmemorada el 2 de Noviembre:

Observadora: ¿Usted trabajó algo relacionado con esta tradición?

Ma. Sonia: ‘no, que crees que no...lo que pasa es que no sé cómo manejarlo porque fijate que ellos dicen que les da miedo porque piensan que si van a venir los muertos y tuvimos en el salón todo un debate porque todo comenzó con esta llorona (señala una calaverita vestida de llorona) porque dicen que en su pueblo se aparece y que lo han visto sus tíos o ellos y yo creo que eso está mal porque *nosotros no tenemos porque seguir fomentando eso porque es como fomentar la ignorancia...* por eso para mí, me cuesta trabajo esa parte de las tradiciones y de las costumbres y yo las respeto porque se dice que hay que fomentar las tradiciones y las costumbres pero yo digo que eso no porque eso es algo que les da miedo y que les está dañando...’ (ESE: Docente Sonia, 29/10/10)

De allí que en la relación alumnado y docente aparezcan formas muy particulares de discriminación, y una de ellas tiene que ver con el posicionamiento docente ante la diversidad cultural. Dentro de los testimonios anteriores se percibe como un asunto que a partir de la voz docente, no se cuenta con las herramientas necesarias para su intervención, pero, también nos habla de dos miradas opuestas. Una, la actitud docente quien no se reconoce como parte de dicha diversidad, es decir, no existe un reconocimiento como sujeto cultural y más bien existe la adjudicación moral de perpetuar una cultura hegemónica y, por otro, la mirada del alumnado que nos permite aludir la construcción de una “identidad de resistencia”<sup>40</sup> como nos diría Castells (2001) y, que nos lleva a mirar el

---

<sup>40</sup> Para Castells, las identidades constituyen fuentes de sentido para los actores sociales, todas las identidades son construidas pero dicha construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder. Una de estas formas y orígenes de dicha construcción de la identidad constituyen lo que para él es la llamada *identidad de resistencia* “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad” (2001:30)

carácter activo desde donde se puede pensar las relaciones de poder, es decir, a partir de acciones de oposición y contrahegemónicas, que de acuerdo con McLaren (1998) pueden generar algún tipo de cambio liberador.

Por ello, es importante reconocer dichas miradas ocultas del racismo, ya que dentro de nuestro momento histórico-cultural, difícilmente podríamos encontrar ideas relacionadas a partir de la creencia de una existencia “natural” de desigualdad entre las razas, pero, sí encontramos discursos<sup>41</sup> relacionados con un racismo postmoderno el cual dirige la mirada hacia la diferencia “desigual” entre etnias y culturas (Flecha y Gómez, 1995).

Morollón (2003) sostiene que, en su versión más radical, el etnocentrismo considera que “unos vales más que otros” y manifiestan la superioridad de una raza o una cultura, sobre el resto (racismo clásico). No obstante, hoy día es difícil encontrar personas que sostengan dicha posición, pero se encuentra más extendida aquella que consiste en acercarnos a otras culturas desde nuestra propia cultura porque ésta aparece como la medida del resto.

Entonces, el problema no es propiamente la existencia de dichas diferencias entre culturas y etnias, pues efectivamente aquí emana la riqueza de la propia diversidad; sino que de manera directa o indirecta, intencional o no; se desvaloriza y discrimina dichas culturas, tomando como punto de partida un único modelo cultural que, en nuestro caso, ha sido históricamente heredada por una visión occidental judeo-cristiana y, que ha permeado no sólo nuestras relaciones sino todo el sistema educativo en su conjunto. Siguiendo a Morollón, podemos hablar de una asimilación como una manifestación del etnocentrismo, que desafortunadamente se encuentra bastante extendido en las prácticas escolares. Desde el contexto multicultural español, nos dice:

“Una escuela asimilacionista mantiene el mismo currículum que tenía cuando no había gitanos o inmigrantes; transmite la idea de que todos han de aprender de una forma “neutra” de ver el mundo; se preocupa del fracaso escolar, pone clases de refuerzo para aprender el castellano o la lengua del país, es decir, apoya en todo lo necesario para la adaptación; no aborda los desafíos de la identidad étnica, y cuando lo hace, se tratan como problemas, transmitiendo que la diversidad cultural no aporta nada, en todo caso, problemas; y por último, todo lo que cambia en la escuela, está destinado a los grupos étnicos minoritarios desde el punto de vista de su valoración social” (Morollón, 2003: 72).

Por lo tanto, bajo esta lógica cultural nos encontramos expresiones que refieren una mirada por la diversidad cultural como un problema debido a que desde la perspectiva docente las instituciones educativas no se encuentran preparadas para su atención: “...aquí nos tenemos que aventar al otomí, al mazahua, al débil visual, al que viene en sillas de ruedas pero con una política educativa donde vamos a cerrar los CAM porque representa ingreso...copiamos mal programas de otros países...”. Así como, prácticas que tienen

---

<sup>41</sup> Con antelación hemos hablado ya del término –discurso- el cual lo hemos entendido aquí, de acuerdo con Van Dijk solamente para “significar un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular” (2001:192) Más allá que un tipo de doctrina filosófica e ideológica.

como punto de partida la desvalorización sobre aquello que escapa con una visión y modelo de mundo colonizado y, que tienden a la asimilación. Por ejemplo:

Este día me solicitaron mi apoyo para estar con un grupo de diferente grado escolar ya que su docente no asistiría. Durante dicha estancia con el grupo llegó una niña nueva al salón, así que la presenté al grupo y enseguida una niña del grupo llamó mi atención para decirme:

Aa.: maestra no le va a decir nada de su cabello

Observadora: ¿qué le voy a decir de su cabello?

Aa.: que no lo debe traer suelto

Observadora: ¿quién les dijo que no lo deben de traer suelto?

Aa.: la maestra

Lo anterior, llamo mi atención y nuestra indagación al respecto se dirigió a reafirmar lo que la niña me había comentado, por lo que en otros momentos se encontró una constante por evidenciar la apariencia física del alumnado. (Obs.: 08/12/10)

De hecho, Torres Jurjo (1998) sostiene que, el racismo también se dirige hacia la desvalorización por aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia como sus rasgos físicos, formas de vida, o lengua. Más allá de mostrar de manera abierta una discriminación racial aparece la “asimilación” como un arma del nacionalismo que intenta negar dichas particularidades y entonces, la intención es “asemejarlas” al modelo cultural hegemónico, ya que sólo así, parecería ser, que legitimarían su existencia.

➤ ***La diversidad cultural: entre su valoración y discriminación***

Dentro de las observaciones realizadas nos encontramos con diversas prácticas docentes que colocan la diversidad cultural en el aula entre su reconocimiento y aprecio pero también una forma sutil de discriminación. Es decir, a pesar de que podemos apreciar diversos momentos donde la docente escolar recupera experiencias, ideas o costumbres del alumnado, éstas, suelen trabajarse durante ciertos momentos dentro de algunos contenidos curriculares. Por otro lado, la recuperación de la pertenencia lingüística en el aula suele ser escasa ya que sólo presenta durante ciertos momentos de la dinámica escolar como en el momento de la “formación escolar” y sólo pudimos apreciar durante cierto periodo de la jornada escolar algunos letreros con palabras en otomí sobre las paredes del aula.

En los siguientes eventos podemos ejemplificar algunos momentos donde se hace explícita la recuperación de vivencias y opiniones del alumnado, no obstante, a través de dicho intercambio cultural aparece un cruce de culturas (entre el alumnado y docente) las cuales al no aparecer acompañada por su reconocimiento y valoración se presenta como un intercambio que a simple vista pareciera ser de reconocimiento y de respeto pero que, en el fondo, se trata de un reconocimiento “desigual”, ya que las diferencias culturales se presentan una sobre otra, pero además refuerzan la idea docente acerca de la falta de herramientas para manejar dicha diversidad cultural.

La docente se encontraba platicando con el grupo acerca de lo que habían realizado en sus vacaciones. Durante cierto momento Edgar platicó:

Edgar: ...dice mi mamá que los primeros días del año el uno, dos, tres, son los meses de todo el año y así va hacer el clima.

Ma.: *así es dicen, que los primeros doce días del año representan los meses y dicen que así va hacer el clima pero (enfatisa) ¡quién sabe!, por ejemplo hoy sería Octubre y hay mucho viento y entonces así va a estar, pero, uno no sabe hasta que estemos en Octubre.*

Enseguida la docente siguió preguntando al grupo y Tania comentó que había estado en Juejutla Hidalgo porque había ido a una boda.

Ma.: ¿cómo son las bodas allá?

Tania: son bonitas, terminó a las cinco de la mañana porque hubo pijamada de la novia.

Ma.: pijamada de la novia ¿cómo?

Tania: ¿quién sabe? Estuvimos bailando toda la noche.

Asimismo, Armando comentó que estuvo vendiendo en Monterrey luces con su papá.

Armando: vendimos en Monterrey sus luces de mi papá y plantas de nochebuena.

Ma.: ¿y terminaron de vender?

Armando: no, la mercancía de mi papá no, y la de mi mamá ¿quién sabe?

Una niña más comentó que vendió en Coyoacán y, después de preguntarle a cada niño y niña, la docente les preguntó acerca de qué les habían llevado los reyes. (Obs.: 10/01/11)

#### Asimismo:

Al momento de iniciar la clase, Marco le preguntó a la docente escolar:

Marco: ¿maestra y porque unos creen en dios y no en la virgen?

Edgar: hay unos que solo creen en su secta

Ma.: ...por eso cada persona cree en lo que quiere, cada quien es libre de creer en lo que sea...tiene derecho a elegir así como ustedes.

Rogelio: ¿maestra y usted fue a la villa?

Ma.: no

Rogelio: ¿por qué?

Ma.: (bromeando) porque el que va a la villa pierde su silla... (Obs.: 13/12/10).

De allí que, dentro de la práctica docente e institucional aparece la necesidad de estrategias y herramientas pedagógicas que coloquen la diversidad como un elemento para el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje del alumnado pero sobretodo es indispensable la recuperación de cualquier forma de expresión de la diversidad cultural alejada de prejuicios y estereotipos. De hecho, nos refiere el director escolar que no existe un proyecto institucional que plasme dicha diversidad, ni tampoco las características o necesidades educativas del alumnado, ya que desde su postura, ello se debe a que dicha población fue llegando a la escuela y el involucramiento de la institución por atender a dicha población no nació desde la propia escuela.

De tal manera que al no existir dicho proyecto o diversas estrategias institucionales donde se recuperé el contexto propio del alumnado, la diversidad difícilmente se aprecia como un elemento conductor dentro de las prácticas docentes. Pues, en ocasiones dichas estrategias de enseñanza se sitúan únicamente bajo el interés e imposición docente (como se verá dentro del apartado 3.1.2.1.2). Por lo tanto, la diversidad se convierte en problema y conflicto más que como posibilidad de aprendizaje.

Asimismo, la inexistencia de materiales educativos (libros, cuentos, historietas, etc.) dentro del aula referente a las diversas identidades culturales del alumnado, nos habla de su invisibilidad dentro de los espacios escolares urbanos. Lo cual nos muestra dicha mirada por la diversidad cultural entre su reconocimiento y discriminación, ya que creemos que, no basta con que un niño o niña este físicamente integrado dentro de los espacios escolares si su identidad cultural no es valorada e incluida en cada rincón o momento donde se desarrolla.

➤ ***Políticas asistenciales y sus efectos discriminatorios***

De esta manera, nos resulta importante mencionar el involucramiento de políticas provenientes no directamente de la escuela sino de políticas fuera de ella, pero que igualmente inciden en las relaciones entre las y los miembros de la institución. En este caso, se trata de políticas asistenciales, que en ocasiones se han puesto en marcha dentro de la escuela pero que favorecen situaciones discriminatorias, ya que como nos mencionó la docente escolar marcan una distinción entre el alumnado que es o no indígena.

‘...Hace tiempo...comenzaron a mandar desayunos escolares y nos dijeron que únicamente eran para los indígenas, entonces, *lo que hice fue decirles: “haber pues ¿quiénes son indígenas?”*, *levantaron su mano y se los repartí y vi sólo dos o tres que no levantaron la mano y, entonces, pues a ellos no les di y, que curioso porque entonces a quienes se les excluyó fueron a los no indígenas*’ (ESE: Docente Sonia, 13/10/10)

Y si bien es cierto, que actualmente no se llevan a cabo dichas prácticas y se reconoce la mirada docente por reflexionar sobre dichas prácticas que en su momento se llevo a cabo. Lo que se trata es de evidenciar dichas situaciones para prevenirlas en los espacios escolares, ya que desde una mirada jurídica, se pueden promover formas de discriminación inversa las cuales son “en realidad un instrumento que, con el objetivo de compensar, establecen ventajas a un grupo desfavorecido, discriminado o infra representado, provocando perjuicios directos a otros que nos son del grupo beneficiado” (Santiago, 2007: 198). O bien, una discriminación indirecta que resultan de “aplicar medidas que son formalmente neutras pero que perjudican a grupos en situación de vulnerabilidad” (Carbonell, 2006b:87)<sup>42</sup>. Es decir, si bien es cierto que dichos términos se encuentran en el debate público contemporáneo de nuestro país, es importante reconocer que las prácticas y políticas institucionales, ante todo, deben favorecer y promover la igualdad de oportunidades de cada integrante de la comunidad escolar, a través de reconocer sus

---

<sup>42</sup> Así, la discriminación indirecta se puede considerar como aquella que favorece la negación de derechos y oportunidades al establecer condiciones que no puede cumplir una parte específica de la población. Pero también consiste en actitudes y prácticas que propagan ideas, teorías o símbolos de superioridad de algún grupo o que alientan el desprecio hacia personas o grupos determinados. Aun cuando el objeto inmediato y tangible no sea anular o limitar el acceso de las personas y los grupos a los derechos y a las oportunidades, sí contribuye a recrear las condiciones sociales y culturales que legitiman su exclusión. Por lo tanto, puede diferenciarse de aquella discriminación directa, si la consideramos como la práctica de desprecio, anulación, menoscabo, restricción del reconocimiento y de las libertades fundamentales, que agrede a personas o a grupos en particular (Ugalde, Morales, Barreto, Valenzuela, 2007: 25).

necesidades específicas para establecer acciones que permitan la igualdad de oportunidades y de derechos.

➤ ***Ausentismo, deserción y rezago escolar: la mirada hacia la diversidad cultural***

Como ya se ha mencionado, la población indígena que atiende la institución se identifica en su mayoría con la comunidad otomí de Santiago Mezquitlán en el Estado de Querétaro, pero, entender la diversidad cultural significa mirar la existencia de todas las identidades culturales sobre la base del respeto y la igualdad, por ello, las identidades no indígenas, así como la población náhuatl, mazahua, gitana o cualquier otra que conviva dentro del espacio escolar, tiene que ser recuperada por la escuela sin distinciones, exclusiones o restricciones para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y oportunidades.

De esta manera, nos encontramos que nuestra institución posee situaciones recurrentes de ausentismo, deserción y rezago escolar. Oficialmente no se poseen cifras oficiales que estadísticamente den cuenta de ello, pero es manifestado por el personal docente y directivo como problemáticas frecuentes. Las causas pueden deberse a diversos factores, no obstante, nos interesa reflexionar aquí sobre algunas miradas que suelen imprimirse hacia la diversidad cultural del alumnado y su relación con los fenómenos de ausentismo, deserción o rezago escolar.

Por ejemplo, aparecen miradas estereotipadas las cuales tienden a ver dichas situaciones de rezago, ausentismo o deserción debido a la pertenencia cultural del alumnado, es decir, dichas problemáticas son justificadas a través del propio alumnado y su contexto, más no de los recursos institucionales o medios educativos disponibles. Nos explica Yuri Escalante, acerca del llamado “neoracismo”:

“La mutación que observamos actualmente más bien se dirige a señalar ciertas características negativas que no se atribuyen directamente al grupo, sino que emanan de su condición social, cultural o económica. Es decir, se evita estigmatizar al grupo por sus características físicas o de pertenencia étnico-racial, pero en cambio se le atribuyen características esencializadas por razones circunstanciales” (2009: 32).

En ese sentido, las miradas por las diferentes identidades culturales no son dirigidas de la misma manera. Por ejemplo, aquellas identidades diferentes a la mayoritaria (en este caso la otomí) son vistas de manera desigual, lo cual se refleja en concebir que las situaciones de deserción escolar se suscitan porque el alumnado “no se integró” debido a su identidad cultural; por lo tanto, se tratan de nociones donde se refuerzan prejuicios racistas que se dirigen a constatar la imposibilidad de una convivencia armónica y sin discriminación entre diferentes culturas. A continuación citó dos eventos donde se pueden apreciar dichas nociones:

Durante cierta reunión de Consejo Técnico escolar se comentó el asunto del ausentismo escolar, se solicitó a las docentes realizar un listado sobre las niñas y niños que viven dicha situación para que de ser posible visitarán los predios donde viven y además solicitar el apoyo de USAER. Enseguida se comentaron asuntos específicos y cuando se comentó el caso de una niña se escuchó únicamente la siguiente opinión: “*de ella sabemos que es por su cultura gitana*” y se continuó con la reunión. (Obs.: 29/10/10)

Asimismo:

En dicha reunión de Consejo Técnico Escolar se comentó la preocupación por nueve bajas reciente de niñas y niños, por lo que el personal directivo exhortó al personal docente “hacer algo para que no se vayan” y, además comentó: “*que nuestros indígenas migrantes se estén yendo eso sería más preocupante, pero los que se han ido son niños que no son migrantes* y tal vez porque no se adaptaron o por otras razones”. (Obs.: 28/01/11)

### **3.1.2.3 Sobre las Estrategias de Enseñanza**

Dentro del aula aparecen diversas estrategias de enseñanza que el personal docente promueve y construye. Dichas estrategias se encuentran permeados por marcos institucionales y normativos que incluso le han sido propios a los sistemas educativos ya que en muchas ocasiones se han legitimado dentro de la cultura escolar, no obstante, paradójicamente algunas de ellas favorecen y desembocan en diversas formas discriminatorias hacia sus actores involucrados (docente-alumnado).

Ross Epp nos refiere una violencia sistémica la cual suele aparecer dentro de los sistemas educativos, la cual se trata de:

“Cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así un daño” (1995:15).

Por lo tanto, nos resulta interesante mostrar aquellas prácticas que suelen aparecer dentro de la escuela las cuales favorecen situaciones discriminatorias y, desafortunadamente conllevan efectos y consecuencias hacia cualquier persona de una comunidad escolar. En muchas ocasiones resultan muy difíciles de percibir por las y los actores involucrados y, por ello, no se trata de evidenciar o juzgar las acciones ni mucho menos las personas como “buenas” o “malas” sino de entender que se tratan de procesos culturales que se han construido y aprendido sobre la base incluso de un supuesto “deber ser” docente.

#### **➤ Estrategias docentes ante el rendimiento escolar**

Si consideramos que la violencia sistémica de la cual nos habla Ross Epp tiene estrecha relación con la discriminación ya que en los espacios escolares como el aula pueden concretarse por medio de prácticas que el personal docente desarrolla y las cuales inciden

sobre el desarrollo de las capacidades individuales del alumnado, los derechos humanos y la dignidad humana del alumnado, como fue el caso de aquellas prácticas que se presentan hacia el alumnado según su rendimiento escolar. Pues, se observó de manera recurrente que, llegada la hora del recreo escolar no se les permite salir del aula al alumnado que no haya terminado sus actividades escolares encomendadas.

Por lo tanto, consideramos que se convierten en prácticas que implica una distinción entre el alumnado de acuerdo a su rendimiento escolar, pero también (de manera intencional o no) se limitan sus derechos y oportunidades.

Durante varias semanas he observado que gran parte del grupo no resuelve durante el tiempo destinado por la docente sus actividades, por lo que al llegar el momento tan esperado por el alumnado -el recreo escolar-, generalmente, suelen escucharse frases como *“quien ya termino, puede salir”*, *“se quedan los que no han terminado”*, *“salen los que ya les revise y les dije que estaban bien, los demás se quedan”*. En ocasiones, sólo un par de niños y niñas salían, e incluso había niñas que se quedaban en el salón o en la puerta para esperar a sus compañeras, mientras tanto, quienes se quedaban se miraban entre sí (mostrando angustia y en ocasiones desinterés). Pasaban cerca de diez o quince minutos, y la docente al ver que había quienes no terminaban decidía “permitirles” salir a su recreo.

Dichas prácticas se apreciaron en el aula estudiada, pero también dentro de otros dos grados escolares en el momento de nuestras observaciones por el patio escolar, como en el caso del cuarto grado, donde un par de niñas que se encontraban dentro de su aula mientras la mayoría del grupo se encontraba en su recreo, nos expresaron durante una conversación informal acerca de su docente escolar: “es mala” “hasta nos pega”.

Lo anterior, quizás, pueden parecer prácticas cotidianas dentro de las escuelas y de hecho el propio personal docente podría “justificarlas” bajo la intención de transmitir hacia el alumnado el sentido de responsabilidad y compromiso por sus actividades escolares, no obstante, en el fondo se trata de una forma de relacionarse con el alumnado basado en el establecimiento del poder docente y, entre el alumnado, como relaciones que favorecen la competitividad más que la colaboración y la solidaridad, pues podemos pensarlos como elementos necesarios para la construcción de convivencias armónicas.

Asimismo, en el afán docente por cumplir con las “tareas escolares” se deja de lado necesidades y derechos primordiales para el desarrollo del alumnado y para cualquier ser humano como es la alimentación y la recreación, pues, es importante decir que gran parte del alumnado no son garantizados debido a las condiciones de desigualdad alimentaria que enfrentan en nuestro país las comunidades indígenas, ya que además se observa que gran parte de su recreo escolar dicho alumnado se dedican al juego y no prueban ningún alimento hasta que regresan al aula para tomar su respectivo desayuno escolar.

Entonces, recordando a Ross Epp (1999) se trata de una forma de violencia sutil porque no se trata de personas conscientes del daño que producen. Son prácticas que también han sido

formas muy arraigadas dentro de nuestra cultura escolar<sup>43</sup> y que además tanto quienes la ejercen como quienes la viven suelen ser inconscientes de su existencia. Dichas prácticas poseen efectos y consecuencias, aunque, es importante reconocer que de acuerdo con Rodríguez (2006) cualquier práctica de discriminación puede tener el efecto intencional o no, de dañar derechos y libertades fundamentales.

Asimismo, nos encontramos con distinciones sobre el rendimiento escolar hacia el alumnado en el momento de la realización de sus ejercicios escolares, las cuales dificultan el desarrollo de las capacidades debido a que se evidencian unas sobre otras.

La docente escribió en el pizarrón divisiones y el grupo sacó sus cuadernos para realizarlas, enseguida Edgar expreso:

Edgar: y si saco todas mal ¿qué me va a poner?

Ma. Sonia: (en forma de broma) te voy a dejar más para que te las aprendas

Edgar: ¿y no que íbamos a ver historia?

Ma. Sonia: si vamos a ver historia pero nada más nos quedan cinco minutos, por eso vamos hacer divisiones.

Después de unos minutos Sofía terminó y se dirigió con la docente hacia su escritorio para que le revisara sus ejercicios y, enseguida Edgar expreso:

Edgar: ¡ah! Porque tú siempre terminas rápido.

Ma. Sonia: porque no se distrae platicando

Edgar: enseñame tu truco

Ma. Sonia: Sofía ¿cuál es el truco número uno?

Sofía: saber hacer bien las tablas

Ma. Sonia: saber hacer bien las tablas, truco número dos.

Sofía: no distraerse platicando

Ma. Sonia: ¡ya ves! No distraerse platicando. (Obs.: 14/12/10)

Lo anterior, puede además entenderse de acuerdo con Belgich a partir de dos tendencias que se expanden dentro del espacio escolar y, las cuales promueven dentro del sistema en su conjunto una de las formas más generalizadas de violencia. Por un lado, la cuantificación y por otro la homogeneidad. Desde el primero, nos dice: “aparece un mandato muy fuerte y despótico, desde el currículum mismo, y que es: *sepan más y cada vez en menos tiempo*. Es así que se generaliza como un objetivo casi excluyente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar, las evaluaciones cuantitativas que todo lo miden, pues la cuantificación es también una noción de muy fuerte presencia en nuestro tiempo, donde todo parece filtrarse por la cantidad del consumo” (2003: 86-87). Y continua explicando al respecto de la segunda tendencia: “la homogeneización de los procesos educativos, se articula a la cuantificación, pues lo que se busca, de acuerdo con estas orientaciones, no es otra cosa que la búsqueda de lo mismo en sí mismo. En la medida que opera la cuantificación impulsada por el rendimiento, se produce una segregación casi permanente de aquellos que no acompañan esa carrera” (2003: 87).

---

<sup>43</sup> Para Gimeno, una de las formas en que puede entenderse la cultura escolar y que recuperamos aquí, se explica cuando lo referimos como “algo interno, en el sentido equivalente a clima, *ethos* o vida interior de las instituciones, como el conjunto de usos y manifestaciones que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos” (2002: 26).

Por lo tanto, valorar la diversidad implica mirar las diferencias para enriquecerse de ellas. Reconocer que cada niño y niña es diferente en cuanto a sus necesidades y apoyos de aprendizaje, pero, además mirar y respetar dichas diferencias sin jerarquizarlas unas sobre otras porque, ante todo, se trata de promover ambientes donde se permita el desarrollo de las capacidades en igualdad de oportunidades para cada niño y niña.

➤ ***Establecimiento de la disciplina escolar a partir del autoritarismo***

La disciplina escolar suele ser uno de los temas más frecuentes dentro de las escuelas. Cómo, dónde y cuándo llevarla a cabo pueden ser interrogantes que las y los docentes pueden preguntarse. En nuestro caso, nos parece importante reflexionar sobre aquellas prácticas dirigidas a establecer formas de disciplina escolar que favorecen el establecimiento de relaciones discriminatorias entre el personal docente y el alumnado. Pues, se tratan de relaciones asimétricas y de prácticas basadas principalmente en el uso del poder docente, generalmente asumido desde una forma “autoritaria” que expresan no sólo situaciones violentas sino también la creación de ambientes escolares hostiles.

Para Foucault (1985) se trata de un “disciplinamiento” que se suscita en un entorno de vigilancia jerárquica y de sanción normalizadora, la idea es desarrollar un trabajo pedagógico basado en el “orden” y en donde él y la docente cumple un rol de vigilante; pues justamente “vigila” cada movimiento, cada palabra o gesto que “rompa” con dicho orden.

De esta manera, nos encontramos con el establecimiento de prácticas de disciplina escolar basadas en el castigo y la amenaza hacia el alumnado que intenta romper con el “orden institucional”. Las cuales suelen convertirse en un ciclo negativo que no sólo perjudica al alumnado sino también suele ser nocivo para el personal docente, ya que siguiendo a Ross Epp (1999), la mirada del alumnado hacia dichos docentes se configura desde un autoritarismo y la entienden como relaciones injustificadas. En el siguiente evento se expresan dichas situaciones de autoritarismo, así como la mirada del propio alumnado ante ellas:

Cierto día, las docentes de sexto y tercer grado escolar no pudieron asistir a clases, así que el personal administrativo me encomendó estar por ciertos minutos con el grupo. Después de cierto tiempo, llegaría al grupo la docente Elena de USAER, no obstante, cierto alumnado se expresó de la siguiente manera:

Jorge: pero ella es de USAER y no nos da a nosotros...ella sólo es de Iris.

Observadora: ¿quién es Iris?

Jorge: es una niña que no habla, es muda.

Observadora: bueno, pero también puede trabajar con ustedes.

Enseguida, la docente entró al aula y se escuchó decirle a un niño que se encontraba platicando “cállate o te vas a la dirección”, el niño ríe, quizás de nervios y la docente insiste pero ahora truena sus dedos (en señal de rapidez) “te vas a la dirección pero ahorita”, él niño se quedó callado y después la docente prefirió iniciar su clase “a ver guarden sus cosas porque les voy a leer un cuento”.

La expresión del grupo era de desagrado por estar con la docente escolar. Finalmente, ella comentó “¡no! mejor vamos hacer una actividad más movida” y realizó un ejercicio con el grupo, pero, durante la actividad se seguían observando gestos de desagrado por parte de algunos alumnos. (Obs.: 22/10/10)

Después de terminar la clase con la docente, el grupo se dirigió al aula de medios y durante el camino nos comentó dentro de una conversación informal un niño sobre la actitud docente hacia el grupo:

Jorge: es que no nos gusta estar con la maestra.

Observadora: ¿por qué?

Jorge: *es que nos regaña mucho*

Observadora: ¿y por qué creen que los regaña?

Jorge: *no sé pero ella no nos da clases a nosotros.*

Observadora: ...bueno, pero no importa que sea de USAER ella también les puede dar clases a ustedes, pero, eso tampoco quiere decir que pueda gritarles... (CI: 13, 22/10/10)

Asimismo:

Durante cierto momento de la clase, Edgar comenzó a realizar algunos sonidos con su boca (como intentando chiflar), la docente respondió a ello “*si no me entiendes, entonces, vamos a ir a la dirección para que llamemos a tu papá*”, pero, Edgar sigue chiflando hasta que la docente comenzó la lectura y él guardo silencio. (Obs.: 16/11/10)

Los eventos anteriores, nos muestra no sólo una relación de violencia verbal entre el alumnado y la docente basado por el establecimiento del control en el aula de forma autoritaria a través del castigo y la amenaza, pues en ambos eventos, la salida docente resulta ser el envío del alumno hacia la dirección escolar, pues a partir de la mirada docente rompe con el esquema docente de “orden” y nos refleja la insuficiencia de mecanismos para establecer la disciplina a través del respeto y el diálogo.

La respuesta del alumnado ante dichas situaciones se manifiesta por medio de distintas formas de resistencia, por ejemplo las muestras de desagrado, aburrimiento y desinterés hacia las actividades dan prueba de ello. Asimismo, también aparece una forma de estigmatización de parte del alumnado hacia el personal docente de USAER, el cual se presenta cuando refieren a una docente que “sólo es de Iris”, es decir a una niña del grupo que vive con una discapacidad auditiva y de allí su rechazo hacia la enseñanza de dicha docente, no obstante, nos parece que en el fondo se trata de un rechazo hacia la actitud autoritaria docente lo cual lo podemos inferir a partir de la voz de Jorge durante la conversación obtenida después.

Por otro lado, nuestra indagación sobre la actitud docente nos llevó a considerar dichas prácticas autoritarias también en otros espacios escolares como el aula del quinto grado, donde, además la actitud del alumnado también se presenta con una misma actitud violenta hacia el personal docente o con la indiferencia hacia las instrucciones, como se muestra en el siguiente evento:

Después del recreo escolar el psicólogo escolar y una docente de USAER llegaron al salón del quinto grado para trabajar con el grupo. No se encontraba la docente titular y la mayoría de las niñas y niños del grupo se encontraban jugando y platicando, en diversas ocasiones, él y la docente de USAER se dirigían al grupo para que guardaran silencio pero este parecía no escucharlos y por varios minutos más se seguía escuchaba el ruido en el salón. Momentos después, las niñas y niños del grupo se encontraban en sus asientos y el psicólogo escolar comenzó a explicar la actividad que realizarían. Mientras lo hacía algunos niños seguían platicando, su tono de voz era bastante bajo y al parecer algunos niños y niñas no lo escuchaban. Hasta que con un tono de voz más fuerte la docente de USAER exclamó “pongan atención porque el maestro no va a estar repitiendo cuando ustedes no sepan”. El psicólogo escolar dijo “arranquen una hoja” y un niño expresó (a manera retadora) “no me dejan”, en esos momentos llegó la docente escolar y me llamó porque quería platicar conmigo. Cuando regresé al aula, la actividad estaba a punto de terminarse y enseguida escuché:

Psicólogo: nos damos cuenta de que les cuesta mucho trabajo seguir las indicaciones, porque *los que llevamos las indicaciones somos nosotros*.

Ma. USAER: ¿ustedes tienen reglamento?

Aos/as.: (en coro) no

Ma. USAER: bueno, *un reglamento implica estar callado, no levantarse, seguir indicaciones para que ustedes lo lleven a cabo...* (Obs.: 08/11/10)

No obstante, podemos entender dichas relaciones como relaciones asimétricas de poder, pues, siguiendo a Epp “con el castigo se puede conseguir la docilidad de algunos alumnos, pero sus consecuencias son actos de agresión por parte de los demás” (1999:33), es decir, de allí que el alumnado interiorice como “normal” dichas relaciones y aprenda a utilizar el poder dentro de sus mismas relaciones que establece con el resto de sus compañeros y compañeras, aunque también bajo formas violentas.

Dichas prácticas nos reflejan la falta del establecimiento de reglas y normas de convivencia claras que deben establecerse no sólo en el aula sino en todo el ambiente escolar. Pues, sigue preponderando un modelo de disciplina de mando obediencia o control externo, el cual de acuerdo con Leticia Araujo consiste en que “el alumno debe frenar sus impulsos imponiéndoles un control externo, de tal manera que restringe sus acciones para evitar privaciones o sufrimientos” (2001: 22). Por lo que se convierte en un ambiente fácil de ser atrapada por la violencia y la discriminación, sobretodo, porque dificulta una convivencia democrática donde “las normas que regulan la interacción social se construyen de manera colectiva, se tiene confianza en la capacidad formadora de la escuela al construir ambientes propicios para la convivencia armónica y en donde los alumnos tienen el derecho a la defensa. Es un enfoque preventivo donde la norma se cumple por el valor que representa” (Araujo, 2001: 22). Por lo tanto, las normas de convivencia tendrían que establecerse de manera equitativa y justa tomando en cuenta la voz del alumnado.

➤ ***El establecimiento de la disciplina y su relación con el comportamiento estigmatizado***

Con base en lo anterior, podemos decir que también aparece dentro del aula una forma de establecer el control en el aula a través de la amenaza y como se mencionó, existe la recurrencia de parte del personal docente por aludir a la dirección escolar como el espacio

para obtener dicho “control” en el aula. No obstante, nos pareció significativa la relación entre dicha disciplina escolar y su relación con el alumnado que posee un estigma debido a su comportamiento por parte de la mirada docente e incluso sobre el resto del grupo escolar.

En nuestro caso, el caso de Edgar nos llama la atención ya que a partir de la mirada docente se configura como un niño que necesita atención debido a que tiene un problema, no obstante, en muchas ocasiones la falta de revisión de los expedientes y antecedentes del alumnado, así como del conocimiento de las necesidades particulares favorecen en la configuración de un estigma<sup>44</sup> y actitudes distintas hacia dicho alumnado con el resto del grupo, debido que se trata de un alumno que desde la mirada docente “molesta a sus compañeros”.

Observadora: ¿tienen aquí USAER?

Ma.: si, van los niños como Edgar que necesitan más atención o tienen algún problema. Lo que hacen ellos es venir a hacer actividades aquí al salón a nivel grupal pero en beneficio de Edgar. Yo no he revisado su expediente médico pero lo que he leído de él es que tiene problemas de impulsividad y va a ver cómo él es quien mueve a veces el grupo y lleva la dinámica porque se para mucho y va con sus compañeritos. Una vez él me dijo “maestra mis compañeros no quieren jugar conmigo” y yo le dije “como no, si nada más los estás molestando...”. (ESE: Docente Sonia, 13/10/10)

Asimismo, encontramos expresiones verbales y actitudes que marcan y distinguen a Edgar con el resto del grupo, “como si fuera un miembro ajeno”, debido al afán de mantener el “control” del aula. Dichas acciones son dirigidas de manera recurrente hacia “Edgar” aún, incluso, cuando sus compañeros o compañeras se encuentran también inmersos; pues parecería ser que las acciones que “rompen” con la secuencia y el “orden” dentro del aula se acentúan con mayor fuerza hacia quien ya posee el estigma de antemano. A continuación damos algunos ejemplos que dan cuenta de lo anterior.

La docente al terminar la lectura de “Don Quijote de la Mancha”, solicitó al grupo sacar el libro de español para realizar un ejercicio y, enseguida, salió del salón. Edgar se levantó inmediatamente y se dirigió con un compañero para platicar con él. Lázaro se levantó después, se dirigió al bote de basura para sacarle punta a su lápiz y comenzó a platicar desde allí con Marco, ya que intentaba aventarle su goma. *En esos momentos entró al aula la docente y se dirigió a Edgar para decirle “¡Edgar, a tú lugar!”* y él se sentó en su silla. (Obs.: 20/10/10)

En otro momento:

---

<sup>44</sup> El término estigma proviene del latín *stigma* que significa marca o señal del cuerpo. De acuerdo con Goffman (2003), la marca era puesta a los esclavos griegos para diferenciarlos y separarlos de los llamados “hombres libres”. Es la marca donde quedan depositados los prejuicios y los estereotipos, de los que se sirve un determinado grupo para identificar, juzgar o señalar. Se reconocían físicamente como cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal, un traidor una persona corrupta o ritualmente deshonrada, a quién debía evitarse, especialmente en lugares públicos. De esta forma, podemos decir, que el trato dirigido hacia aquella persona portadora del *stigma*, significaba frente al resto de la sociedad una carga valorativa de “inferioridad”, no obstante, dichas marcas físicas ahora también podemos aludirles como marcas simbólicas impuestas de una cultura hacia otras y, particularmente a ciertos grupos o personas, pues favorece para justificar dicho trato discriminatorio.

Mientras la docente escolar explicaba el ejercicio a desarrollar por el grupo escolar. Edgar realizaba algunos sonidos con su boca, por lo que la docente dijo *“Edgar, nos estas interrumpiendo”* Edgar guardó silencio y la docente escolar continuó la explicación. Cuando las niñas y los niños se encontraban realizando la actividad encomendada, después de ciertos minutos Lorena y un par de niños más se levantaron de sus lugares. Edgar también lo hizo e inmediatamente se escuchó la voz de la docente dirigiéndose a él *“Edgar siéntate a trabajar”*, Edgar le respondió *“es que se me descompuso (le enseña su pluma)”*....Minutos después Edgar comenzó a hablar en voz alta y la docente comentó *“estás diciendo puras barbaridades, deja de decir tonterías”* y él guardo silencio. Más tarde, se escuchó la campana para salir al recreo escolar, la docente comentó que salieran los que ya habían terminado. Algunos niños y niñas se encontraban formados para que les revisará su actividad, uno de los niños que se encontraba en la fila era Edgar quien se encontraba platicando con otro de sus compañeros, así que la docente se dirigió a él: *“Edgar estás haciendo mucho desorden, quieres que mande a llamar a tu papá, te puedes estar formado, te quiero formado y callado”*, “estoy formado” respondió él. (Obs.: 08/11/10)

El problema es que los estigmas al ser percepciones y actitudes que justifican y promueven efectos discriminatorios (Goffman, 2003). Conllevan consecuencias no sólo en las percepciones construidas (generalmente de manera errónea) de las y los demás sino también en las percepciones propias. Así que, no es casual que las compañeras y los compañeros de Edgar cuando lo ven llegar al aula refieran *“¡ay, ya llegó!”* *“¡se acabó la fiesta!”*, lo perciban como el *“latoso”*, *“inquieto”*, *“el que molesta”*, ni tampoco que Edgar se vea como tal. Pues, la identidad no es un asunto meramente individual sino que *“depende esencialmente de que nos perciban y de cómo nos perciban los demás”* (Islas en Salazar L.; Islas; Serret y Salazar P., 2007: 70). Por lo tanto, el estigma se trata de una imagen impuesta que incide en la construcción de la identidad de Edgar y, por ello, tampoco es casual que el mismo Edgar se considere como *“él que dice groserías o quien dice tonterías”*. Como nos refiere dentro del siguiente evento:

Cuando la docente escolar se encontraba recortando algunas estampas para repartir a cada niño y niña se escuchó la voz de Edgar comentando:  
Edgar: ¿a ti te gusta la salchicha?  
Ma.: ¡ah estás hablando de alimentos! o ¿de qué estás hablando?  
Armando: es que piensa que son groserías maestra  
Ma.: entonces, nosotros sabemos que son alimentos pero si él piensa que son groserías, no le tenemos que estar haciendo caso.  
Después de ciertos segundos Edgar comento:  
Edgar: *ya no voy a decir tonterías maestra*  
Ma.: *no, entonces ya no las tienes que estar diciendo.* (Obs.: 09/11/10)

Las identidades impuestas desde afuera pueden conllevar consecuencias en la autoestima, la imagen o el desarrollo de las capacidades de quienes las viven. No obstante, la llamada *“profecía autocumplida”* nos permite dar cuenta de los efectos de dichas identidades o estereotipos impuestos; pues según esta, muchas de las veces parecieran ser positivas debido a que se *“confirma”* el estereotipo construido previamente, permite reforzar la identidad del grupo, o incluso con Edgar pareciera ser que también le favorece en su

pertenencia<sup>45</sup> con el grupo (pues con dicho estereotipo construye su sentido de identidad con el grupo).

Por lo general las personas trabajan con la profecía autocumplida y se comportan de esta manera, la gente dice que los negros son hostiles, de esta forma se comportan con todos los negros, en consecuencia: A la defensiva, con suspicacia, serán más fríos, conservarán distancia y, por lo tanto, desarrollarán conductas que confirman el estereotipo y la categorización (...). El sujeto objeto del estereotipo en la medida en que está consciente del estereotipo y tiene certeza de su autoconcepto puede mitigar conductas confirmatorias. En este sentido, también para él, a veces, es conveniente confirmar la existencia del estereotipo. Las investigaciones muestran que en ocasiones tanto las personas que desarrollan los estereotipos como los sujetos que son objetos de éstos comparten el estereotipo y de esta forma la identidad del grupo se refuerza, con la participación de unos y otros. Por ejemplo, cuando se dice que los judíos son inteligentes y los negros son atletas, ambos aspectos positivos, los sujetos objetos del estereotipo se lo atribuyen y hasta lo aceptan (autoestereotipo). (Magendzo en Magendzo y Donoso, 2000:17-18)

No obstante, podemos decir que la relación de la discriminación con los estigmas y estereotipos radica en que los segundos (estigmas y estereotipos) también forman parte de un proceso de devaluación arbitraria para la persona o grupo de personas a las que socialmente se las imponen, pueden desprestigiar a quien lo portan y, por ello, podemos hablar de su fuerte carga simbólica.

### ➤ *Las relaciones de poder*

Muchas de las dinámicas dentro del aula se encuentran permeadas por relaciones de poder entre sus miembros, ya sea entre el alumnado o entre este con el personal docente. La actitud docente así como sus estrategias de enseñanza juegan un papel muy importante en el establecimiento de roles, actividades, tiempos, momentos para hablar, etc. hacia con el alumnado. El uso de su poder se encuentra claramente legitimado por la misma institución escolar, pero, el problema aparece cuando dichas actitudes y prácticas tienden a establecer (de forma intencional o no) relaciones asimétricas de poder. Y me refiero de forma intencional o no, porque la cultura escolar que tradicionalmente hemos puesto en marcha dentro de la escuela se encuentra basada en situar la palabra docente desde una posición superior a la de los niños y niñas, por lo que sólo se encargan de asumir, transmitir y reproducir dichas expectativas que socialmente se les ha depositado. Es decir, la escuela se encuentra permeada también por una visión adultocentrista que se traduce en dejar de lado las perspectivas de las y los niños para la toma de decisiones dentro de cualquier asunto de la vida escolar.

---

<sup>45</sup> Para Malgesini y Giménez, el concepto de identidad comparte algunos rasgos con los de *status* y rol, pues “los grupos y categorías están conformados significando contenidos cognitivos de algún tipo. Estos incluyen características valorativas o emocionales de las cuales el individuo deriva autoestima o un sentido de conocimiento o pertenencia. Las identidades de los individuos son, pues, propiedades emergentes de su pertenencia a categorías” (Byron, 1995 en Malgesini y Giménez, 2000: 238).

Dichas relaciones asimétricas, se reflejan también en el desinterés o aburrimiento que expresa el alumnado dentro de las dinámicas del aula, por ello, parecería ser que se trata de una incesante espiral incesante de poder. Como se aprecia en los siguientes eventos:

La docente solicita a un niño que reparta los folders de lectura y una vez que todos y todas los tienen, pide que lean una de sus lecturas de manera individual. Enseguida, se escucha la voz de Edgar, quien prefiere leer en voz alta y la docente se refiere a él para decirle “Edgar en voz baja”, pero, Edgar sigue leyendo en voz alta, por lo que la docente continua diciéndole “¡te vas a leer allá afuera!...”. Edgar se levanta y se acerca a la puerta del salón y desde allí comienza a leer en voz alta, por lo que la docente le dice “¿si estás leyendo?”, él entra al salón se dirige a su asiento y segundos después se levanta para dirigirse cerca de la puerta, pero, la docente le expresa “¡vete a leer allá!”, Edgar permaneció por unos minutos allí y después regreso a su asiento. (Obs.: 17/11/10)

En otra ocasión:

La docente escolar se encontraba revisando desde su escritorio las actividades encomendadas hacia las niñas y niños del grupo. Enseguida Edgar expresó riéndose:

Edgar: vale queso

Ma.: no se dice así

Edgar: ¿entonces cómo se dice?

Ma.: ¿qué quieres decir?

Edgar: es que me equivoque

Ma.: entonces eso puedes decir

Edgar: entonces, no vale queso.

Ma.: no, porque no estamos vendiendo queso

Edgar: (comienza a gritar fuertemente) vale queso, vale queso...

Ma.: shhh (expresa con la intención de que Edgar guarde silencio)...

Edgar: vale guayaba

Ma.: shhh... ¡Déjanos trabajar!, no nos estamos concentrando.

Edgar rió y segundos después guardo silencio. (Obs.: 15/12/10)

Por lo tanto, si decimos que la discriminación implica relaciones asimétricas de poder ya que se trata del abuso autoritario de éste, entonces, podemos decir que para favorecer ambientes sin discriminación no tendrían que basarse por la inexistencia del poder, sino que, entre otras cosas, se trata de su distribución para desde allí construir o reconstruir lazos sociales, pues es importante considerar que, la convivencia:

“No se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas, ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera transmisión discursiva de los valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad” (Boggino, 2005: 26).

Dichas relaciones de poder también se aprecian a través de la distribución física del alumnado dentro del aula. Ya que, dicha distribución se establece de antemano como una solución estratégica docente para mantener el control dentro del aula, más allá de ser un asunto dialogado con base en acuerdos entre docente y alumnado. De allí que, nos encontramos con percepciones donde se mira a cada niño y niña de acuerdo con su forma de comportamiento y con base en ello se le ubica su lugar dentro del aula.

Durante varias semanas pude apreciar que el alumnado se mantenía en su mismo asiento, así que al preguntarle a la docente escolar sobre la razón del por qué se ubican de dicha manera dentro del aula, nos refiere que ‘...los de atrás son los más grandes y porque no platican y no dan lata. A veces les digo los voy a sentar como quieran si se portan bien pero no lo he podido probar...’ (CI: 18, 17/11/10)

Lo anterior, resulta interesante toda vez que se fija cierta mirada hacia el alumnado considerado como “latoso” y entonces se apuesta por mantener su distancia. Por lo que, dicha práctica se traduce en mensajes donde pareciera ser que es imposible convivir de manera armónica. Promover ambientes sin discriminación se trata sobre todo de *aprender a convivir*<sup>46</sup> que, entre otras cosas, significa aprender a relacionarnos con base en el aprecio y respeto hacia las diferencias más no de establecer brechas que alejan. Por ello, es indispensable la promoción de actividades escolares colaborativas que permitan la cercanía y las interacciones entre el alumnado, pero desafortunadamente también nos hemos encontrado que, gran parte de las actividades escolares (como resolver problemas matemáticos, actividades de libros o lecturas) se desarrollan por iniciativa docente de manera individual e incluso se prima la distribución del mobiliario de forma lineal (ver Anexo 2) y, de hecho apreciamos muy pocas actividades donde el alumnado compartía en parejas o en equipos de trabajo sus actividades escolares.

#### ➤ *Sobre la violencia simbólica y psicológica*

Quizás pudiera ser difícil considerar que la figura docente ejerce violencia hacia su alumnado, no obstante, resulta importante reconocer que las practicas docentes son resultado de experiencias personales que como toda persona forman parte de su proceso biográfico particular. Para Schutz, se trata de una “situación biográficamente determinada” que implica “la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano y, como tal, en su posesión exclusiva, dada a él y sólo a él” (1974:40) y, se trata de nuestra historia personal que nos hace ser únicas e irrepetibles. Por lo tanto, podemos decir que las prácticas docentes nunca son totalmente aisladas o “neutras”, por decirlo de alguna manera, debido a que si bien se encuentran inmersas bajo un marco institucional que condiciona su actuar, también son el resultado de dicho proceso biográfico que incluye entre otras cosas las experiencias<sup>47</sup> y vivencias de cada docente.

---

<sup>46</sup> Jacques Delors en su informe de 1996, nos hablaba ya que el “aprender a convivir con los demás” es uno de los cuatro aprendizajes necesarios para este siglo XXI.

<sup>47</sup> Podemos entender que según Gimeno la “experiencia” se trata de “la enseñanza o el aprendizaje que se adquiere con el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo, aunque pueda ser ayudada o provocada por otros. Es la forma misma de relacionarse con el mundo: se actúa sobre él y se reciben sus efectos” (2002: 36). Y asimismo, nos explica que “cualquier experiencia personal se enmarca en el seno de la red de relaciones interpersonales que actúan como manantiales de los que se nutre la subjetividad de cada uno. Al tiempo que absorbemos ese mundo, nos situamos a nosotros mismos y a los demás en él: adquirimos una *identidad*, como una forma de saber quiénes somos y quiénes son los otros...esa diversidad hace no sólo que seamos diferentes respecto de los otros, sino también respecto de uno mismo a lo largo del transcurrir del tiempo biográfico. Ambas variaciones constituyen la fuente primordial de la diversidad humana, antes de que quepa hablar de la diversidad entre conjuntos de individuos, que es lo que hoy se alude con la llamada *diversidad cultural*...la peculiaridad de la individualidad es la causa primera de la diversidad cultural” (2002:47)

Lo anterior es relevante si consideramos que muchas de las prácticas que atraviesan el aula son resultado del actuar docente y, por ende, también lo es de sus propias experiencias, creencias, conocimientos, actitudes, motivaciones, expectativas, etc. Nos dice Piña, al considerar al docente como el “sujeto o la persona particular” que es “el particular de un momento histórico determinado, el cual es portador de valores, de juicios, prejuicios, con un contenido afectivo y con tensión emotiva, y no el sujeto ideal que usualmente conceptuamos...es el sujeto de carne y hueso, que actúa tanto racional como irracionalmente, que es trabajador, padre, esposo, hermano. Para el caso del académico, es el docente o el investigador o ambos, que vive de su salario y hasta de otros apoyos económicos, que es de un determinado sexo y tiene inclinaciones o preferencias, gustos, entre otras cosas” (1998: 67).

Entonces, las y los docentes no están ajenos a la apropiación de símbolos, valores, ideas, etc. de su momento histórico determinado. Lo cual nos lleva a considerar que sus prácticas se encuentran permeadas por la apropiación y/o interiorización de su “mundo”. Nos explica Heller:

En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo “acabado”) repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando “transmito” mi mundo, contemporáneamente me objetivo, también a mi misma en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente (1998: 24-25).

Así, dicho proceso el cual se encuentra cargado, como ya mencionamos, por símbolos, prejuicios, ideas, etc. puede conllevar una fuerte carga simbólica que repercute también en violencia; pues de acuerdo con Segato (2003) tanto la violencia física, simbólica (del cual también nos habla Bordieu y Passeron<sup>48</sup>) como la moral no son ajenas al fenómeno de la discriminación. Hace énfasis en las consecuencias que conlleva aquella violencia que no es visiblemente física pero que constituye “el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y opresión social en todos los casos de dominación (...) la violencia psicológica es la forma de violencia más maquinal, rutinaria e irreflexiva y, sin embargo, constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación” (Segato, 2003:7).

Conceptualmente, dicha violencia psicológica o moral se refiere a “todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consiente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la

---

<sup>48</sup> Los autores nos explican que se trata de una violencia que refiere “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (1981: 44).

sexualidad (...) y es importante enfatizar que este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin cualquier agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas” (Segato, 2003:8), asimismo nos refiere que dicha forma de violencia encuentra en el espacio escolar un lugar para manifestarse, pues parece vislumbrarse cuando hablamos del racismo y, siguiendo a Segato, puede expresarse si el profesor de escuela no cree que su alumnado negro pueda ser inteligente, no consigue prestarle atención cuando habla o simplemente no registra su presencia en el aula, por ello, constituye una prueba fehaciente de violencia enraizada en la discriminación.

En nuestro caso, de acuerdo con la voz de cierta niña nos encontramos con un testimonio que refieren la actitud de cierta docente escolar basada en la ridiculización hacia el alumnado durante la entrada escolar. Dicha ridiculización se expresa con el hecho de referirse al alumnado como “burros”.

Observadora: ... con tus demás maestras ¿cómo te llevas?

Blanca: pues nada más con una no me llevo bien, con la maestra Lourdes

Observadora: ¿por qué?

Blanca: es que siempre cuando entramos en allá (señala la puerta de entrada) *nos dice cosas, no le podemos decir nada porque si no luego le va a decir al director, nos expulsa, nos dice cosas, hay que quién sabe qué, ya entren, que quien sabe qué burros, que quien sabe qué*

Observadora: ¿cómo te dice?

Blanca: burros, pero no le contesto nada

Observadora: ... pero eso ¿cómo te hace sentir?

Blanca: mal (ESE: Blanca, 16/06/11)

Asimismo, dentro del aula ubicamos momentos donde cierto alumnado se vuelve invisible a la mirada docente (de manera intencional o no). Dicho alumnado difícilmente participa en clase y resultan ser más introvertidos e introvertidas dentro del desarrollo de las actividades escolares como Mónica, Luis Carlos, Blanca, Lorena o Alejandra. El siguiente evento ejemplifica una situación de dicha invisibilidad.

La docente solicitó al grupo abrir el libro de matemáticas. Alejandra desde su lugar le dice a su maestra “maestra no está mi libro”, la docente al parecer no la escucha y decide explicar lo que realizaran en sus libros, por lo que durante la explicación ella se encuentra concentrada en tomarse su *frutsi congelado*. Me encontraba cerca de Alejandra y por ello pude escuchar los apodosos que sus compañeros le decían en reiteradas ocasiones, ella por instantes se ríe levemente por lo que le dicen y en ciertos momentos me comentaba “¡maestra, me están molestando!”, así que en afán de no intervenir le decía que le dijera a su maestra, pero al parecer, ella prefería permanecer en su lugar y no decir nada. En esos momentos, la docente desde su escritorio se encontraba revisando los ejercicios de español por lo que no apreciaba dichas situaciones. Después de ciertos minutos, dejo de revisar los ejercicios y solicitó al grupo sentarse para que sacaran su compás, lápiz y goma. Alejandra desde su lugar le dice “a mí no me ha revisado maestra”, la docente no la escucha o no le hace caso, Alejandra vuelve a decirle “no me ha revisado maestra” y al ver que no consigue su atención y que ya terminó de revisar los ejercicios decide levantarse e ir rápidamente al escritorio de la maestra. (Obs.: 20/10/10)

De hecho si nos imaginamos aulas con treinta o cuarenta niños y niñas o más, quizás, uno de los argumentos docentes ante ello podría ser que resultaría casi imposible lograr centrar

su atención en todo momento hacia cada niño o niña del aula, no obstante, el desarrollo de estrategias y mecanismos que permitan el involucramiento de cada niño y niña dentro de cada una de las actividades escolares es fundamental. Por lo que no debe pasar desapercibido por parte del personal docente debido a las posibles consecuencias psicológicas en el desarrollo emocional del alumnado o en su propio rendimiento escolar. De hecho, es importante destacar que no se trataría aquí de cuestionar la posible “timidez” del alumnado debido a que constituye para muchos niños y niñas un rasgo de su personalidad que necesariamente debe ser valorado y reconocido como una forma más de la diversidad existente en las aulas; no obstante, si podemos decir que dentro de nuestras observaciones dicho alumnado suele pasar desapercibido a la mirada docente debido al sumar sus energías hacia quienes posiblemente se consideran como más “latosos” o “inquietos” y, por ende se expresa una actitud desigual.

Así que, cuando hablamos de dicha carga simbólica dentro de la relación docente y alumnado, no podemos dejar de inscribir cómo es que a través del lenguaje (sea verbal o no) se expresan significaciones que muchas veces el personal docente deposita hacia su alumnado. Éstas poseen una fuerte carga valorativa que pueden recaer, por un lado, de manera general es decir como “grupo homogéneo” o bien de manera particular, es decir sobre aquellas que deposite en cada niño o niña. En la siguiente entrevista, nos refiere cierta docente, el hecho de que algunas docentes perciben diferencias en los comportamientos entre el alumnado del turno matutino y del vespertino debido a sus condiciones socioeconómicas:

‘Hay unas maestras como la de aquí junto... que también da clases en esta misma escuela en la mañana y ella nos ha dicho que los niños de la mañana y los de la tarde son totalmente distintos porque en la mañana como son hijos de clase media, hijos de quienes trabajan por aquí pues se sienten como así /muestra en su rostro gestos que aluden arrogancia/ y ellos sí te retan. Aquí no, si hay problemitas tal vez dicen malas palabras pero no se te ponen al tú por tú y los de la mañana sí, quizás son así porque sus mamás también son especiales’ (ESE: Docente Sonia, 21/10/10).

#### **3.1.2.4 El Lenguaje Si Importa**

A través del lenguaje aprendemos cómo es el mundo, nos permite actuar y pensar en él, nos ayuda a comprender nuestra sociedad y a relacionarnos con las y los demás. Es importante decir que “los lenguajes se definen como sistemas de comunicación que se componen de códigos, símbolos y signos, los cuales cobran significado en el contexto de las comunidades que los utilizan” (Ugalde y otros, 2007: 9).

La relación del lenguaje con la discriminación nos permite comprender que en muchas ocasiones el lenguaje puede usarse para discriminar de una manera muy abierta y directa. Por ejemplo, en nuestro contexto hemos utilizado términos ofensivos que intentan descalificar o tratar de manera inferior ciertas personas o grupos que socialmente han sido infrarrepresentados. Como en el caso del empleo de términos con connotaciones racistas

“indio”, “patarrajadas”, “marías”, etc.; con connotaciones sexistas “vieja”, “maricón” o clasistas “naco”.

Pero también, otras más, podemos utilizarlas para estereotipar personas y diversos grupos ya que adjudicamos e imponemos identidades<sup>49</sup>. Muchas de ellas expresan también miradas sutiles como el hablar de la “sensibilidad” de las mujeres, sobre la “bondad” de las personas con discapacidad, sobre la “fragilidad” de las personas indígenas, sobre la “alegría” de las personas homosexuales o sobre la “peligrosidad” de las personas de “la calle”. Asimismo, existen rasgos formales del lenguaje que refieren un trato desigual ya que tiende a jerarquizar, excluir o invisibilizar grupos o identidades, debido a que en sociedades como la nuestra se prima una visión androcéntrica<sup>50</sup> como un único modelo de ser y estar. Como el empleo del artículo “los” y del sustantivo “hombres” o “niños” para hablar tanto de mujeres y hombres o de niños y niñas.

En ese sentido, nos parece importante hablar sobre dicho lenguaje (verbal y escrito) que rodea la relación docente y alumnado, ya que encontramos su importancia debido a la influencia sobre nuestras percepciones y actitudes. Es decir, si pensamos que una palabra es discriminatoria no tendría tal sentido si pensamos que dichas palabras condicionan nuestro pensamiento, actitudes y comportamientos. Siguiendo a Islas, “las palabras importan no tanto por lo que hacen sino por lo que nos hacen” (en Salazar y otros, 2007: 71), de allí que en gran medida condicionan nuestros modos y formas de mirar y relacionarnos con las y los demás.

### ➤ *Las palabras y el género*

Dentro del aula así como en otros espacios escolares (como el patio) encontramos de manera recurrente expresiones “androcentristas”, ya que existen omisiones que hacen referencia hacia las “niñas”, y las cuales las podemos apreciar en el momento de nuestras conversaciones y entrevistas con el personal docente y directivo, pues, se alude al alumnado (niñas y niños) como “los niños” o “los chicos”; también se aprecia en las instrucciones dirigidas hacia el alumnado dentro del aula, en el patio e incluso dentro de un festival que año con año se festeja en diversos espacios escolares cuyo lenguaje difícilmente se logra cuestionar, como es “el día del niño”. Es decir, se trata de un asunto gramatical común ya que consiste en el uso del masculino como genérico, es decir, como

---

<sup>49</sup> La relación entre el lenguaje y la identidad siempre conlleva una mezcla compleja de factores individuales, sociales y políticos que hace que las personas se consideren miembros de un grupo social o que se sientan excluidos de él. Donde existen conflictos sociales, y en particular batallas por reivindicar identidades colectivas, habrá con certeza una guerra de palabras, una lucha por controlar el vocabulario que nos dice quién pertenece a qué grupo y qué categorías determinan la identidad de cada grupo. (Islas en Salazar y otros, 2007: 70)

<sup>50</sup> Dicha palabra deriva del griego *andros* (hombre) y alude la primicia de una mirada masculina como referencia, modelo y representación de la humanidad. En palabras de Serret (2007), el androcentrismo puede entenderse como la “ubicación de privilegio conferida a los hombres en una sociedad o la posición que ellos poseen para servir de medida de todas las cosas o como representación general de la humanidad, ocultando otra realidades, entre ellas la de la mujer” (2007:79)

neutro pero dicha característica en el lenguaje ha sido detenidamente estudiado, ya que refuerza la presencia del género masculino en detrimento del femenino.

No obstante, las palabras, como ya se había mencionado, adquieren sentidos y significados de acuerdo al contexto donde se utilicen, por lo tanto, también poseen intenciones como el hecho de utilizar palabras y expresiones que promueven estereotipos de género. Por ejemplo; en el momento de la formación escolar es común escuchar frases como “avancen primero las niñas” o realizarse filas de niñas y de niños.

Durante cierta formación escolar, la fila de niñas y niños del grupo de sexto grado avanzó, y enseguida la docente que dirigía la formación en dicha ocasión expresó (con desagrado) “¡a ver, primero avanzan las niñas y después los niños!” (Obs.: 18/11/10)

Entonces, según Islas “el discurso sexista aviva una forma de pensar sobre un grupo de personas y fomenta, en consecuencia practicas y condiciones sociales que apoyan o justifican esa forma de pensar” (en Salazar L, y otros 2007: 86) y si bien es cierto que generalmente se aprecia en detrimento del género femenino también se ha encargado de distinguir y menoscabar a la población masculina; por ejemplo si pensamos en grupos y personas que escapan al modelo idealizado de “hombre blanco, rico, joven y heterosexual...” entonces, veremos que el lenguaje también actúa y, en el ámbito escolar puede presentarse cuando suele decirse “los hombres no lloran”, “vieja al último”, etc.

#### ➤ *Las palabras y la discapacidad*

La apuesta por un lenguaje incluyente dentro de los espacios escolares tiene que ver en gran medida con el cuestionamiento de aquellas palabras que demeritan identidades a fin de resignificar las miradas hacia las y los demás sobre todo con base en su dignidad humana. Históricamente, las personas con discapacidad han sido objeto de diversas exclusiones y discriminaciones en diversos espacios sociales pero también en el uso lingüístico ya que diversos términos y expresiones pueden utilizarse con connotaciones despectivas, de inferioridad o de ineptitud como el hecho de hablar de “minusválido”, “invalido”, “incapacitado”, “lisiado”, “anormal”.

En nuestro caso, nos encontramos con expresiones y percepciones dentro de nuestras conversaciones y entrevistas, que nos permitieron considerar la mirada docente hacia la discapacidad. Como el hecho de hablar en diminutivos para referirse a la persona con discapacidad, por ejemplo “Iris la mudita” o incluso, nos encontramos con un asunto que en términos “conceptuales” se ha intentado trabajar en su revaloración, ya que aludir términos como “niños con capacidades diferentes” y no como los que expresamos al inicio (persona con discapacidad) nos habla de dicha transformación. Aunque, es importante decir que no se trata de un simple asunto terminológico pues parecería ser que el término anterior podría conllevar miradas “incluyentes”, no obstante, en el fondo sigue primando la

distinción entre una población que es considerada como “normal” y otra que no lo es, considerada entonces una población con “capacidades diferentes”, pero podemos cuestionarnos ¿acaso no todas las personas tenemos capacidades diferentes?

No obstante, la elección de un término que permita alejar dichas valoraciones negativas ha estado presente en el debate público por parte de los mismos grupos a quienes se les ha depositado dichas valoraciones. Por ello, en el afán de un vocabulario que permita dicha reivindicación se ha dirigido hacia la construcción de miradas que transformen una mirada despectiva y restrictiva que incluso podría conllevar la misma palabra “discapacidad”. Así, de acuerdo con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007) la cual México firmó y ratificó, nos permite, promover el uso de “personas con discapacidad”, debido a que se trata de significar la discapacidad a partir de las barreras sociales y culturales que impiden y obstaculizan la plena igualdad de oportunidades de las personas, más allá de un asunto y un problema meramente individual (enraizada bajo un modelo médico y asistencial).

Con base en lo anterior, podemos recordar la *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación*, (SEDESOL.CONAPRED, 2005), la cual nos refiere con respecto con las percepciones sobre la discapacidad en el ámbito educativo, que: alrededor de tres cuartas partes de las personas encuestadas creen que tienen menos oportunidades de ir a la escuela que el resto de las personas. Asimismo, en casi a un 10% de las personas encuestadas le impidieron la entrada a una escuela por su discapacidad y; una de cada tres personas piensa que en las escuelas donde hay niños con discapacidad la calidad de la enseñanza disminuye. Dichas ideas expresan la existencia de prejuicios y estigmas hacia la discapacidad en el ámbito escolar, pero también nos permite cuestionar no sólo las palabras y los términos previamente mencionados sino también la relación que juegan dichas palabras en las percepciones que hemos construido, las cuales favorecen actitudes discriminatorias traducidas en restricciones y desigualdades educativas.

### ➤ *Las palabras y las poblaciones indígenas*

Dentro de nuestro contexto social y cultural muchas palabras denotan connotaciones racistas, las cuales se dirigen a desvalorizar, jerarquizar y menospreciar grupos o personas debido a su origen étnico. Principalmente las poblaciones indígenas en nuestro país (como en algunas otras sociedades más) han vivido discriminaciones debido a sus identidades culturales, las cuales entre otras cosas se traducen en la no aceptación y aprecio hacia la lengua muchas veces visto como “dialecto” o hacia sus obras de arte consideradas como “artesanías”.

En nuestro caso, nos encontramos con diversas miradas docentes hacia la identidad cultural del alumnado. Por un lado, es importante decir que dichas miradas reflejan a simple vista

respeto y aprecio por su identidad cultural, pero, por otro, también aparecen percepciones que desvalorizan la identidad indígena del alumnado expresado a través del lenguaje que el personal docente refiere. Con ello, no se quiere decir que el hecho de que el docente utilice ciertos términos signifique la falta de aprecio y reconocimiento por la diversidad cultural del alumnado, pero si, reflejan construcciones culturales basadas en un etnocentrismo muchas veces arraigadas inconscientemente por las y los docentes.

Con base en Morollón (2003), la primera consecuencia del etnocentrismo es la falta de comprensión. Es decir, muchas veces al intentar entender la cultura de un niño o niña caemos en imágenes estereotipadas de esa cultura ya que difícilmente comprendemos el contexto donde emanada su sentido. En el siguiente evento, podemos ubicar expresiones que denotan no sólo estereotipos de género, sino también, recordando a la CODHEM (2007), una discriminación que denota el establecimiento de identidades superiores frente a otras inferiores y, por ende, una imagen estereotipada hacia las niñas y niños que debido a sus condiciones socioeconómicas trabajan en las calles de la Ciudad de México.

“por ejemplo Diana, Diana Paula, ¿no sé si la conozcas? es de tercero... *Diana una güerita, que, es una niña que viene de escuela particular, es una niña inocente, es una niña, es una niña ¡niña!, está en tercero...la usa como niña, como tal, pero Luz... Luz que es una niña que ha estado en la calle, que a veces vende en la calle, que su mamá trabaja no sé dónde, que no se qué, que no sé cuánto, me la ha este, (silencio) me la maneja mucho...*” (ESE: Docente Elena, 06/06/11)

Según la *Primera Encuesta nacional sobre Discriminación*, con respecto a algunas ideas relacionadas con las poblaciones indígenas nos refieren que: el 19.9% piensan que la discriminación y la pobreza son consecuencia de que en una comunidad o ciudad convivan indígenas y no indígenas, uno de cada personas encuestadas no aceptaría compartir su vivienda con una persona indígena (ver apartado 1.2.3). Lo anterior, nos habla de la intolerancia, racismo y discriminación que en nuestros días se expresa de manera encubierta e inconsciente a través de nuestro lenguaje. Nos expresa cierto docente:

“a los niños... los discriminan por su color de piel o porque son de pueblo o porque son un poco más *rancheritos...*”

Y aunque, paradójicamente por el contrario escuchemos discursos que nos hablan de la riqueza cultural, lingüística y étnica de nuestro país, también, aparece un doble discurso basado en dicho racismo cultural. Más adelante, expresa el mismo docente:

“...por lo menos aquí no, no, bueno yo no veo que hagan diferencia en ningún caso, todos cuentan por igual, *a todos se les trata por igual y a todos tienen las mismas oportunidades por igual*” (ENE: Docente Hilario, 13/06/11)

### ➤ ***El libro de texto***

No podemos dejar pasar inadvertido al papel que juega el libro de texto en la transmisión no sólo de contenidos educativos sino que a través de su lenguaje basado en imágenes

visuales o palabras escritas incide en la relación docente y alumnado, debido a que muchas de las veces promueve miradas estereotipadas hacia las personas o grupos sociales. En ese sentido, considerando nuestra comunidad escolar podemos decir que el libro de texto se convierte en una herramienta que, a saber de Van Dijk:

“Ponen de manifiesto si se tiene en cuenta o no el grupo al cual pertenecen y de qué modo se les describe. Si su representación es negativa o bien se la ignora, didácticamente hablando, este tipo de discurso discriminatorio puede tener un efecto devastador sobre la imagen del niño perteneciente a un grupo minoritario e incluso afectar su motivación para aprender” (Van Dijk, 2003:211).

En ese sentido, recuerdo que dentro de mi quehacer profesional como asesora educativa, nuestro equipo de trabajo tuvo la encomienda de revisar los diferentes libros de texto gratuito de nivel primaria a fin de analizar la existencia de lenguaje discriminatorio y así proporcionar las recomendaciones pertinentes para la utilización de un “lenguaje incluyente”. Dicho lenguaje incluyente, entre otras cosas, consiste en contribuir una mirada por la diversidad a través de su reconocimiento, respeto y valoración. Así que, nuestra revisión hacia dichos libros y de manera personal hacia los libros del quinto grado escolar, me permite aludir aquí algunos aspectos cuya intención es reflexionar sobre dicho manejo del lenguaje dentro del libro del texto<sup>51</sup>. La idea es contribuir dentro del aula al manejo crítico por parte del personal docente y el alumnado sobre cualquier libro educativo independientemente de su asignatura e incluso sobre otros materiales educativos. Por ejemplo:

a) Hacer uso del lenguaje incluyente a lo largo de todos los contenidos desarrollados dentro de los libros o cualquier otro material educativo. Ejemplos:

<i>Dice</i>	<i>Recomendación</i>
Los niños	Decir: “las niñas y los niños” y/o “el alumnado”
Los maestros	Decir: “las y los maestros”, “maestras y maestros” y/o “personal docente”
Los adultos mayores	Decir: “Las personas adultas mayores”
Indios	Decir: “Poblaciones indígenas”, “persona de origen indígena”
Incapacitado	Decir: “Persona con discapacidad”

b) Promover una perspectiva de género<sup>52</sup>, a fin de, evitar la utilización del lenguaje sexista que puede estar expresado a través de frases e imágenes. Ejemplo:

---

<sup>51</sup> Recuperamos para ello algunos ejemplos del contenido del libro de Ciencias Naturales para el quinto grado escolar. Véase en Secretaría de Educación Pública (2010a).

<sup>52</sup> Concepción académica, científica e ilustrada que ofrece una visión crítica, explicativa, alternativa, analítica y política (Serret, 2007). Desmenuza las características y los mecanismos del orden patriarcal, y de manera explícita critica sus aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes debidos a la organización social estructurada en la inequidad, la injusticia y la jerarquización basadas en la diferencia sexual transformada en desigualdad. Surge en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente del análisis feminista y, responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica, la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social de los géneros y de los particulares. (Serret, 2007: 81).

<i>Dice</i>	<i>Recomendación</i>
Imagen: Privilegia el uso del cuerpo humano masculino para ejemplificar el funcionamiento de los diversos sistemas que componen el cuerpo humano. (Libro de Ciencias Naturales: 5to. grado)	Reflexionar sobre el manejo de las imágenes para evitar el androcentrismo que se utiliza y que da privilegio hacia el género masculino.

c) El lenguaje sexista suele presentarse si el texto privilegia el número de imágenes hacia alguno de los sexos. Por ello, se recomienda cuestionar y equilibrar el número de imágenes donde aparecen tanto hombres como mujeres. Y, se sugiere la promoción de imágenes donde aparezcan ambos sexos conviviendo o realizando las mismas tareas, roles y actividades, es decir, sin estereotipar ninguno de los géneros.

d) Evitar la utilización de adjetivos y calificativos que puedan reproducir actitudes discriminatorias hacia las personas o algún grupo social en particular, utilizando para ello un lenguaje incluyente. Ejemplo:

<i>Dice</i>	<i>Recomendación</i>
“las enfermedades que desencadenan tienen un costo social..., <u>pues aparte de invalidar a muchas personas</u> ” (Libro de Ciencias Naturales: 5to. grado:25)	Evitar expresiones para referirse hacia las personas de manera descalificativa, como en este caso que aludan a su “no validez” o “falta de capacidad” social.

e) Evitar de manera textual y gráfica los estereotipos de género, pues éstas son detonantes para la reproducción de prejuicios discriminatorios hacia alguno de los sexos. Ejemplos:

<i>Dice</i>	<i>Recomendación</i>
Imagen: Niños jugando fútbol (Libro de Ciencias Naturales: 5to. Grado:12)	Favorecer imágenes de niñas y niños jugando fútbol, basquetbol u otros juegos.
Imagen: hombres luchadores (Libro de Ciencias Naturales: 5to. grado:96)	Favorecer imágenes que rompan con estereotipos de género al hablar de cualquier profesión, oficio u actividad; pues de lo contrario, se refuerza la idea de virilidad y fuerza relacionada con lo masculino y de debilidad y sutileza con lo femenino.

f) Incluir imágenes gráficas que expresen y reconozcan la diversidad humana en cualquiera de sus manifestaciones. Pues se trata de visibilizar niñas, niños con discapacidad, con distintos color de piel, religiones, origen étnico, etc., evitando con ello estereotipos y la reproducción de una idea de homogenización cultural, social, física, etc.

g) Reconocer que el manejo de la sexualidad y la salud reproductiva no debe ser un tema tabú dentro de nuestra sociedad. Históricamente, su tratamiento en el campo educativo ha estado presente desde una mirada que alienta la conformación y validación de mitos, prejuicios y estereotipos las cuales repercuten en actitudes discriminatorias. Por lo tanto, hoy resulta fundamental garantizar su difusión de manera clara, objetiva y científica; indistintamente de la edad, condición social, pertenencia étnica, sexo, u otra característica o atributo con la que cuenten niñas, niños o jóvenes.

h) Diferenciar las palabras sexo y sexualidad. El sexo se refiere al conjunto de características biológicas que diferencian a los hombres de las mujeres, sus órganos sexuales y sus capacidades reproductivas. Sin embargo, la sexualidad no solo se reduce al sexo o la capacidad reproductiva, ya que este, acompaña al ser humano desde que nace hasta que muere; conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo. Además tiene que ver con el placer, la orientación sexual, la vinculación afectiva y erótica y la reproducción. Ejemplo:

<i>Contenido</i>	<i>Recomendación</i>
Tema 3: Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular. (5to. Grado)	- Enriquecer transversalmente el discurso de la sexualidad no solo desde una visión de la reproducción. - Incluir el manejo de contenidos relacionados con la afectividad, las emociones, la orientación sexual u otros componentes que integran la sexualidad.

i) Evitar la transmisión y reproducción de roles y estereotipos de género pues, con ello, se alimenta la desigualdad social entre los géneros y las actitudes discriminatorias.

<i>Dice</i>	<i>Recomendación</i>
Recuerda que una vez iniciada la producción de espermatozoides, éstos están en condiciones de fecundar un ovulo, es decir, de provocar que una mujer se embarace. <i>Aunque en esta etapa de la adolescencia tanto el cuerpo de la mujer como el del hombre están en condiciones biológicas de procrear un hijo</i> , el embarazo en la adolescencia implica riesgos físicos tanto para la madre como para el feto... (Libro de Ciencias Naturales, 5to. grado: 42)	Durante cierta clase la docente escolar leyó del libro de texto lo siguiente: "...los órganos sexuales masculinos nos definen como niños y si tenemos órganos sexuales femeninos como niñas...". Más tarde, se comentó lo siguiente: Ma.: ...en las mujeres ¿por qué creen que se ensanchan las caderas? Aa.: nos vamos desarrollando Ao.: están creciendo Ma.: si y por qué las caderas y no las orejas Aos/as.: (no dicen nada) Ma.: porque <i>cuando sean adultas probablemente algunas de ellas serán mamás, ¿quién sabe si sean mamás o no! pero su cuerpo ya está listo...</i> porque el útero necesita espacio para cuando tengan a su bebé, no importa si sean muy flaquititas o no, las caderas se ensanchan. (Obs.: 12/01/11)

j) Incluir contenidos que favorezcan un conocimiento amplio sobre la sexualidad desde un marco de derecho y no solo desde una visión biológica. Por ejemplo los derechos sexuales y reproductivos, manifestaciones del abuso sexual, violencia, violencia de género o la diversidad sexual.

k) Favorecer la interculturalidad<sup>53</sup> a través de actividades educativas que permitan el intercambio y enriquecimiento entre las niñas y los niños acerca de su contexto cultural, social y ambiental.

l) Revalorar actividades didácticas y contenidos diseñados en los libros como historietas, cómics, etc. las cuales explican temas relacionados con la salud o la alimentación. Pues la idea es reflexionar también sobre sus efectos en la estigmatización de aquellas personas que

<sup>53</sup> En el apartado 5.1.3 de nuestro documento se puede apreciar aquello que entendemos por interculturalidad.

por su apariencia física o condiciones de salud pueden vivir discriminación. Por ello, se sugiere recuperar contenidos que favorezcan su dignidad humana más allá de los problemas de salud que presenten. Un evento que llamó nuestra atención respecto a dichos efectos, es el siguiente:

En esta ocasión se explicaba en clase el tema de la pubertad y los cambios en el desarrollo de las niñas y niños.

Ma.: ...no todos los niños crecen al mismo tamaño porque puede ser por lo papás y también por la alimentación

Armando: como a mi hermano

Ma.: ¿cuál hermano?

Armando: Isaac, no come

Ma.: pudiera ser... tienen que comer sino no van a alcanzar la estatura *normal* ¿qué es lo que debemos comer?

Armando: ¿si es cierto que la grasa engorda?

Ma.: si es consumida en exceso sí, pero tú te puedes comer una gordita de chicharrón, pero si tu estas corriendo de aquí para allá no pasa nada. Ustedes recuerdan que el año pasado hubo un torneo con los niños de quinto grado

Aos. /as.: si

Ma.: vimos que los niños de la mañana son más robustos que ustedes y eso es, porque los de la mañana llegan a su casa y están viendo la televisión o jugando en la tele, por eso, ustedes no engordan... a los niños de la mañana no los dejan correr en el recreo y saben ¿por qué?

Aos.: son muchos

Ma.: si corrieran muchos, hubieran muchos accidentes. De manera tal, que *se la pasan sentados y son mas gorditos porque no hacen ejercicios, nada más comen y se sientan y llegan a su casa y se la pasan jugando o viendo televisión..* Así que, por eso ustedes no engordan y otra es, por la alimentación, pero vemos que ustedes juegan mucho... (Obs.: 19/01/11)

Al día siguiente:

Liz se acercó a Armando para platicar. Enseguida se encontraban jalándose así mismo sus playeras y Liz me preguntó:

Liz.: ¿verdad que la mía no se estira?

Observadora: no, pero si la jalas si se te va a estirar

Liz.: *es que me la voy a estirar para cuando éste gorda, es que voy a cambiarme a la mañana y voy a estar gorda...* (Obs.: 20/01/11)

m) Incluir actividades que recuperen la experiencia y vivencias de las niñas y los niños, a fin de, favorecer la adquisición de un conocimiento profundo de la diversidad, la igualdad y la no discriminación; por ejemplo: a través de juegos, pequeños debates, representaciones teatrales, etc. Ya que es importante romper con prejuicios y estereotipos como el creer que “todo el alumnado indígena por el hecho de ser indígena es igual”.

n) Favorecer la promoción de actividades grupales que inviten a la interacción entre niñas y niños, a través de ejercicios prácticos donde puedan decir sus opiniones e ideas sobre los diferentes temas que abordan los libros de texto. Ya que, de esta forma se permitirá establecer el diálogo, la empatía, el respeto a la diversidad de ideas y sentimientos y, la resolución de conflictos, como elementos claves para el ejercicio de la no discriminación en el aula.

### 3.1.2.5 Sobre la Formación Escolar

Una actividad cotidiana dentro de la escuela es el momento de la formación escolar, la cual suele realizarse de parte del alumnado dentro del patio escolar con instrucciones docentes (o incluso sin ellas) y en el afán de ordenar al alumnado para avanzar a sus respectivos salones de clases. Dicha formación se realiza en diversos momentos de la dinámica escolar por ejemplo en el momento de la entrada de las niñas y los niños a la escuela, después de tomar su recreo escolar o dentro de las ceremonias cívicas.

La formación escolar es una actividad específica que propicia la interrelación entre el alumnado y el personal docente de la institución. El objetivo es mantener y mostrar cierto “orden” institucional, no obstante, en dichas relaciones marcadas por el control y el uso del poder docente podemos encontrar relaciones violentas dirigidas hacia cierto alumnado.

Estas relaciones se traducen en evidenciar al alumnado que llega tarde a la escuela o al alumnado que se encuentra platicando, jugando o comiendo dentro de dicha actividad escolar. Las reprimendas van desde una llamada de atención o en exponer al frente de la comunidad escolar al alumnado que “rompe” con dicho orden institucional, por lo que dichos momentos de “indisciplina” según la mirada docente suelen conllevar además burlas entre el mismo alumnado.

Los siguientes eventos nos muestran algunos ejemplos sobre dichas relaciones entre el personal docente y el alumnado dentro de esta actividad escolar.

A punto de iniciar la ceremonia cívica un par de niños se encontraban sentados en una jardinera comiendo, así que la docente que en esa ocasión dirigiría la ceremonia en repetidas ocasiones se dirigió a ellos para que se levantaran. Enseguida dio inicio la ceremonia y una vez que se terminó de entonar el tradicional himno nacional, la docente escolar se dirigió a uno de los niños de la siguiente manera *‘ja ver niño de cuarto, el que está comiendo! pase al frente porque no está teniendo respeto por la bandera’. El niño paso al frente y desde allí comenzó a masticar un chicle, volteaba a ver a sus compañeros para reírse y de esta manera se mantuvo al frente durante el resto de la ceremonia.*

Minutos después, cuando concluyeron los ritos cívicos, avanzaron un par de niñas y niños que en esos momentos habían llegado a la escuela, por lo que la docente escolar les comentó *‘ja ver niños que apenas acaban de llegar, alto!, estamos viendo que en semanas anteriores han llegado tarde, así que a partir de mañana la escuela se cerrará a las dos, porque está abierta desde quince minutos antes y quien llegué después de esa hora, le vamos a dejar algunas actividades por ahí...’*, después las niñas y los niños avanzaron hacia sus respectivas filas. (Obs.:06/12/10)

En otro momento:

Durante la ceremonia escolar, una niña se acercó para incorporarse a su respectiva fila, en esos momentos la docente que dirigía en esa ocasión la ceremonia expresó con molestia *“¡pásate, pásate, todavía de que llegas tarde!”* (Obs.: 13/06/11)

Asimismo:

Durante el himno nacional, Juan Carlos y Alberto del quinto grado se encontraban platicando. Una vez terminado dicho acto la docente que dirigía la ceremonia escolar en dicha ocasión les comentó: *‘ja ver, que mal se ven esos niños de quinto grado platicando, son los más grandes y deberían poner el ejemplo!’*. Después de unos segundos, Juan Carlos aventó un objeto hacia una parte del patio y la docente al verlo le comentó: *‘ja ver tu niño, pásate aquí al frente!’*, él permaneció en su fila y dijo *‘ya lo tire’*. La docente volvió a decirle: *‘¡pásate aquí, ven para acá!, para que sigamos con nuestra ceremonia’*. Otra docente se acercó a él, lo quiso tomar de su brazo pero no lo hizo y prefirió hablar con él para que hiciera caso a la docente, no obstante, la docente que dirigió la ceremonia le dijo: *‘terminando vamos hablar contigo aparte, ¡no vamos a detener toda la ceremonia por ti!’* y prosiguió diciendo *‘bueno, vamos a pasar una nota de su comportamiento del grupo de quinto grado’*,

posteriormente una vez terminada la ceremonia el director escolar se acercó al patio para conversar con Juan Carlos. (Obs.: 20/06/11)

Cabe recordar, que las relaciones discriminatorias se convierten en círculos de poder y principalmente se expresa en el abuso de éste, por ello es importante considerar el desarrollo de mecanismos que permitan establecer una convivencia y disciplina escolar basada en normas acordadas por todas y todos los integrantes de la comunidad escolar y no a través de imposiciones, ya que de lo contrario se favorecerían rupturas entre los lazos del personal docente con el mismo alumnado. Por ello, no se trata de cuestionar la misma actividad escolar, es decir, la formación escolar, pero, si de buscar su sentido pues es importante considerar dicho momento como el espacio ideal para establecer una convivencia armónica entre todos y todas sus integrantes, para una convivencia entre el alumnado de todos los grados escolares, entre el mismo personal docente o inclusive para el establecimiento de acuerdos y normas construidas democráticamente.

### **3.1.2.6 Sobre el Recreo Escolar**

Reafirmando la idea de que el recreo escolar es parte fundamental para la convivencia de todas las personas que integran una comunidad escolar dentro de las escuelas. Podemos decir que, en dichos minutos el alumnado y el personal docente tienen la oportunidad de convivir más allá de la formalidad del aula, pues, se convierte en un espacio de sociabilidad que permite dicho encuentro.

Es importante reconocer que dicho momento de la dinámica escolar, no está exenta a los conflictos, de hecho es un elemento cotidiano de la vida dentro de las escuelas. Así, durante el recreo escolar se pone en juego la negociación, el dialogo y la comunicación, por ello la relación del alumnado y el personal docente es importante dentro de dicho momento escolar, pues a fin de cuentas no deja de ser un momento dentro de la dinámica institucional de la misma escuela.

#### **➤ *Las luchas de poder***

Con base en lo anterior, encontramos situaciones que nos dejan observar luchas de poder entre parte del personal docente y el alumnado en el momento del recreo escolar, propiciado fundamentalmente por el afán de control y orden docente hacia el alumnado que involucra el establecimiento de violencia verbal dirigida hacia el alumnado. Por ejemplo:

En cierto momento del recreo, se escuchó fuertemente la voz de una docente escolar dirigiéndose a Marco del quinto grado, quien le expresaba “*¡a ver tú, ven aquí!*”. Marco al escucharla siguió caminando y no volteó a ver a la docente, por lo que dicha docente volvió a expresar “*¡te dije que vinieras, hazme caso!*”. Marco siguió caminando y se fue. La docente mostraba un semblante de enojo debido a la actitud de Marco y decidió continuar comiendo. (Obs.: 21/10/10)

La rol del personal docente en el momento del recreo escolar suele ser de “vigilante”, pues prácticamente intenta procurar el establecimiento del “orden institucional” principalmente en la relación que se establece entre el alumnado. Durante una semana cada docente escolar realiza el rol de “guardia”, que se refiere a vigilar que se establezca dicho orden durante el recreo escolar. De esta manera se llega apreciar momentos en que el personal docente conversa con el alumnado para intervenir en los conflictos suscitados, proporciona una serie de instrucciones para que la convivencia entre el alumnado sea de manera armónica, además de dirigir la formación escolar una vez terminado dicho recreo escolar. No obstante, dentro de dicho ejercicio también encontramos situaciones, como la anterior, las cuales intentan establecer dicho orden basado en la reprimenda más que en el diálogo o la comunicación.

➤ ***Entre la indiferencia e invisibilidad***

Por otro lado, también nos parece fundamental decir que la relación entre alumnado con discapacidad y el personal docente en el momento del recreo escolar se encuentra envuelta por la indiferencia y la invisibilidad. Esto significa que, el alumnado que identificamos que vive con alguna discapacidad, dentro de dicho momento, la cual se convierte en un momento clave para su sociabilidad con el resto de la comunidad escolar, se encuentra permeada por la falta de inclusión y de herramientas docentes para favorecer un clima de igualdad, empatía y de no discriminación.

De esta manera, durante cierto recreo escolar se suscitó el siguiente evento con Iris y la docente escolar del quinto grado:

Me encontraba conversando con la docente escolar y durante cierto momento se acercó a la docente Iris, la niña del sexto grado que vive con una discapacidad auditiva. Deseaba comentarle algo relacionado con otros niños porque al parecer la estaban molestando (lo cual inferí debido a que mostraba su rostro enojo y señalaba constantemente a sus compañeros). Cuando ella se marchó la docente escolar comento: *‘no sé qué dice pero yo siempre he dicho que si hablará sería la más chismosa porque siempre anda en todo y viene y te da todas las quejas, pero quién sabe qué dirá por eso la mande con su maestra que ella si le entiende’...* (Obs.: 08/11/10)

En ese sentido, la relación del alumnado con discapacidad dentro del recreo escolar se vuelve distante no solo con el resto del alumnado sino también con el personal docente quienes no cuentan con las herramientas y la sensibilidad necesaria para promover la inclusión y mejorar la convivencia dentro del recreo escolar. Pues se trata de favorecer no sólo al alumnado que vive con alguna discapacidad sino también aquel alumnado que de manera recurrente vive la indiferencia y la invisibilidad durante dicho momento escolar.

En ese sentido es importante señalar que si un niño o niña dentro del recreo escolar se le observa solo no quiere decir de ante mano que viva discriminación, ya que pueden existir diversos elementos que lo hayan motivado, ya sea, porque se siente triste, sus amigos o amigas no asistieron a la escuela o simplemente porque no quiere jugar o convivir con sus

compañeros o compañeras como en algunas conversaciones nos manifestaron algunos niños y niñas. No obstante, es importante señalar que este momento de la dinámica escolar es un momento clave para la socialización entre el alumnado e incluso entre éste con el mismo personal docente, aunque, dicha socialización, en muchas ocasiones se vea mermada por la indiferencia y la invisibilidad debido a la discriminación que se pudiera vivir en otros espacios escolares, como en el caso de Edgar.

De esta manera el personal docente se convierte en un actor clave para la identificación y el reconocimiento de dichas formas de convivencia también dentro del recreo escolar, a fin de responder y actuar oportunamente ante ello, ya que de otra forma se encontraría también envuelto en el establecimiento de dichas relaciones de invisibilidad e indiferencia.

### **3.1.2.7 Miradas del Alumnado hacia el Personal Docente**

En este bosquejo por desmenuzar las manifestaciones del fenómeno discriminatorio en el ámbito escolar y de reconocer sus actores involucrados. Nos resulta interesante incluir aquí, las miradas y percepciones del alumnado hacia el personal docente, en parte, porque de acuerdo con sus propias voces nos refieren los vínculos que establecen y además porque nos vislumbran sus sentimientos, opiniones o testimonios que muy pocas veces se logra escuchar por el propio personal docente. Por lo tanto, considerarlas conlleva la reflexión hacia las practicas docentes que día a día se ponen en juego, pero que, muchas de las veces no están alejadas de la discriminación.

Ya hemos mostrado en el presente documento algunos ejemplos acerca de opiniones de cierto alumnado hacia el personal docente, no obstante, a continuación enunciamos algunas opiniones expresadas por el alumnado del quinto grado escolar al momento de nuestras entrevistas. Quienes nos respondieron preguntas sobre: cómo es su relación con su maestra titular u otros y otras docentes y, las cuales se han agrupado bajo los siguientes dos rubros:

#### **➤ *Alumnado que tiene una opinión favorable por sus docentes***

En este rubro nos encontramos con ideas que nos refieren que la relación con sus docentes escolares es buena, que les gustan sus clases o les gusta estar con ellos o ellas. Además incluimos aquí, quien nos da otra opinión acerca de las clases o sobre su convivencia con ellos o ellas, pero que no son desfavorables: Algunas de dichas opiniones son:

Vanessa comenta:

Observadora: .... Oye y con tú maestra ¿cómo te llevas?

Vanessa: bien

Observadora: ¿Te gusta estar con ella?

Vanessa: aja

Observadora: y ¿Con tus maestros de educación física, natación?

Vanessa: bien (ESE: Vanessa, 06/06/11)

Rosario dice:

Observadora: ... y con tu maestra ¿te llevas bien?

Rosario: si

Observadora: aja, ¿te gustan sus clases?

Rosario: si

Observadora: y ¿con tus demás maestros?

Rosario: también (ESE: Rosario, 13/06/11)

Mónica dice:

Observadora: ... y ¿cómo te llevas con tu maestra?

Mónica: bien

Observadora: ¿te gustan sus clases?

Mónica: si

Observadora: aja, y con tus demás maestros, ¿Cómo te llevas?

Mónica: igual

Observadora: si ¿Te gustan sus clases?

Mónica: si (ESE: Mónica, 13/06/11)

Luis Carlos nos comenta:

Observadora: y ¿cómo te llevas con tu maestra?

Luis Carlos: bien

Observadora: aja y ¿Con tus demás maestros?

Luis Carlos: igual

Observadora: ¿te gustan sus clases?

Luis Carlos: si

Observadora: si, ¿cómo te sientes en sus clases?

Luis Carlos: bien (ESE: Luis Carlos, 13/06/11)

Rogelio nos comenta:

Observadora: ... oye, con tu maestra ¿cómo te llevas?

Rogelio: (silencio) me llevo (silencio) no sé

Observadora: ¿te gusta estar con ella?, ¿tus clases y todo?

Rogelio: (mueve la cabeza asintiendo)

Observadora: si, y ¿con tu maestro de educación física o de natación?

Rogelio: si, si (ESE: Rogelio, 06/06/11)

Asimismo, Edgar dice:

Observadora: ... oye y con tu maestra ¿cómo te llevas?

Edgar: bien, ahorita sólo trabajo

Observadora: y ¿Con tu maestro de natación, educación física?

Edgar: mmm, nada más que con el profesor no, casi no, no he convivido casi con él

Observadora: ok

Edgar: con el maestro Gerardo más bien (ESE: Edgar, 06/06/11)

Leticia, nos comenta la relación que tiene con la maestra Sonia cuando ella se siente mal:

Observadora: oye y con tus maestros ¿cómo te llevas?

Leticia: bien

Observadora: ¿con tu maestra?

Leticia: la maestra Sonia bien, porque, este bien, porque siempre me, como se llama, este que me sentía mal así, me decía “no tranquilízate vamos arreglar este problema” y así ya me ayudaba la maestra y ya me siento mejor (ESE: Leticia, 16/06/11)

Por otro lado, Tania comenta que con su docente titular se lleva bien y le gusta sus clases, no obstante, con otros maestros aunque no refiere que se lleva mal, si nos refiere que a veces son “muy aburridos”.

Observadora: con tu maestra ¿cómo te llevas?

Tania: bien

Observadora: ¿te gustan sus clases? ¿Estar con ella?

Tania: mmjj

Observadora: y con el resto de tus maestros ¿cómo te llevas?

Tania: pues a veces son muy aburridos, a veces la clase se me hace aburrida, a veces interesante

Observadora: ¿a veces te sientes aburrida?

Tania: mmjj (ESE: Tania, 09/06/11) (ver Anexo 1)

➤ ***Alumnado que tiene una opinión favorable sólo por algunos o algunas docentes***

En este rubro nos encontramos con opiniones de parte del alumnado que por un lado nos refiere una opinión positiva sólo por cierto personal docente, pero poseen percepciones distintas hacia con otros u otras docentes, debido a que han tenido experiencias desfavorables en dichas relaciones. Por ejemplo:

Lorena nos comenta que con su maestra Sonia (docente titular) aprende cosas que no sabe ya que la maestra les explica. No obstante, al momento de preguntarle ¿en qué momento se ha sentido enojada? comenta la siguiente situación que vivió con cierta docente escolar. Expresa la violencia física docente y las actitudes discriminatorias que vivió al sentirse menospreciada con respecto a otra alumna:

Lorena: pus cuando iba en cuarto, *la maestra Lourdes, este, nos pegaba y luego la íbamos, la íbamos acusar con el director y nunca decía la verdad, siempre decía que nosotros éramos chismosos. Y como llegó ese año una niña nueva que se llamaba Samanta, no sé desde hasta donde vino, pero ella vive aquí no vive hasta allá y el director y la maestra Lourdes la consentían un montón, y tantito le decíamos algo y le decía ¡maestra, maestra Lorena me está diciendo esto! y ella, y ella a todos quería sacar de la escuela o mandarlos a expulsión a como dé lugar. Y a mí me mando como tres veces. Aja, y esa vez y esa vez, este, dijo que yo le pegué, la arrastre de los cabellos, pero eso no es cierto*

Observadora: ¿inventó cosas?

Lorena: pues sí, pues nada más porque era la consentida del director y de la maestra...

Observadora: ¿alguna vez te pego a ti?

Lorena: pues *me ha llegado a gritar varias veces y yo con esa maestra si discutía...* (ESE: Lorena, 13/06/11)

Asimismo, al momento de preguntarle a Juan Carlos sobre cómo es su relación con sus maestros y maestras, nos refiere situaciones donde: se configura la “amenaza docente” por no dejar salir al recreo al alumnado que no realiza sus tareas escolares, el cambio de grupo hacia otros grados escolares como una forma de “castigo” y, su opinión desfavorable hacia su docente de natación debido a sus actitudes autoritarias

Juan Carlos: con unos bien y con unos mal...

Observadora: ¿Por qué? ¿Qué es lo que no te gusta?

Juan Carlos: *lo que no me gusta es que la maestra Sonia es muy regañona, pero lo que me gusta es que se le olvida cuando nos castiga*

Observadora: ¡ah! ¿Los castiga entonces o se les olvida castigarlos?

Juan Carlos: no, *luego nos dice: ¡tú no me trajiste la tarea, te quedas sin recreo! y después se le olvida y el al primero que te manda al recreo ¡vete al recreo, córrele! ya después se le olvida*

Observadora: ... ¿Y con tus demás maestros?

Juan Carlos: *con el de natación no, no me gusta porque (silencio) te hace que hagas lo que él diga aunque no lo puedas*

Observadora: ... ¿Me quieres decir otra cosa? ¿Algo más?

Juan Carlos: ¡Ah sí! *¿Puedo patear al maestro?*

Observadora: ¿por qué?

Juan Carlos: *es que me cae gordo. La maestra Sonia me mandó a segundo, a mí y a Marco y a Edgar.*

Observadora: los mando a segundo

Juan Carlos: si

Observadora: ¿por qué?

Juan Carlos: *es que luego, es que Sofía es muy chismosa no, entonces, de pronto estábamos haciendo un cuestionario y de pronto se me olvidó mi libro y me paré por uno, este, me acusó la maestra por eso, y ella se paró a jugar y ella no le hizo nada.*

Observadora: ah ya ¿y a ustedes si?

Juan Carlos: y a mí si y a mis amigos...yo me enojé y mis amigos también...

Asimismo, nos resulta relevante considerar la percepción que posee dicho alumno hacia con su maestra titular, en contraste, con sus docentes de la institución escolar donde previamente asistía cuando cursaba el quinto grado escolar en el Estado de Michoacán (lugar de donde migró con su familia).

Observadora: y en tu otra escuela ¿cómo te sentías?

Juan Carlos: más divertido, más divertido porque también ahí era en las tardes pero nada más eran dos grupos quinto y tercero.

Observadora: ah ya y ¿tú ibas en quinto?

Juan Carlos: aja y allá...pus allá mi maestra si regañaba y todo no, pero y también el maestro pues, pero nos sacaba a jugar y así. *Aquí la maestra no deja ni respirar, yo creo...* (ENE: Juan Carlos, 13/07/11)

Por otro lado, recordando la opinión de Blanca (en el apartado 3.1.2.1.2), la cual nos comenta que, con una docente escolar de otro grado escolar, no se lleva bien debido a que les dice “burros” al momento de la entrada escolar. A continuación nos refiere cómo fue su experiencia cuando curso con ella el cuarto grado escolar:

Observadora: ... con ella es con la única maestra que no te llevas bien por eso, porque les dice cosas

Blanca: mmjj (murmura)

Observadora: y ¿tú estuviste con ella...?

Blanca: mmjj (murmura)

Observadora: y que tal ¿cómo te sentiste con ella en sus clases?

Blanca: ...era buena conmigo, luego quién sabe qué le pasó, luego, luego nos regañaba mucho, no sé qué, nos sentábamos bien, nos regañaba (ESE: Blanca, 16/06/11)

De esta manera, de acuerdo con nuestras entrevistas la mayoría del alumnado concibe a sus docentes de manera positiva, principalmente, hacia su docente titular del quinto grado. No obstante, también es importante considerar las opiniones y experiencias vividas con algunos y algunas de sus docentes, pues, el alumnado que posee opiniones desfavorables son a consecuencia de actitudes docentes marcadas, muchas de las veces, por el “castigo”, la “imposición” y la “violencia verbal” como lo refieren Blanca, Juan Carlos y Lorena.

### **3.1.2.8 Miradas de las Autoridades Educativas hacia el Alumnado**

De acuerdo con nuestro acercamiento con el personal docente, administrativo y directivo de la institución a través de nuestras conversaciones informales, entrevistas y observaciones, nos interesó recuperar sus miradas que imprimen hacia el alumnado. Nuestro interés giro entorno a ubicar sus opiniones para dilucidar elementos detonadores que en términos de discriminación, favorecen la configuración de prácticas a travesadas por prejuicios, intolerancia o incluso violencia. Asimismo, fue interesante recuperar sus opiniones para reconocer en qué medida las autoridades educativas reconocen o no posibles situaciones discriminatorias suscitadas entre la convivencia del alumnado o bien, entre el mismo personal de la institución y el alumnado.

Dichas miradas fueron agrupadas, por un lado, en aquellas que nos refiere el personal docente y, por otro, las del personal administrativo y directivo. En cuanto al personal docente, recuperamos a la docente titular del quinto grado, el personal de educación física y de natación que atiende dicho grado escolar. Asimismo, cabe destacar que recuperamos a una docente de USAER, pues debido a que para el final del ciclo escolar (momento en el cual realizamos dichas entrevistas) su compañero que de la misma manera dio atención a dicho grado escolar, para el final del ciclo escolar, no continuó con sus actividades académicas y, finalmente, también retomamos la opinión de las docentes del segundo, tercero y cuarto grado, debido a que, de acuerdo con sus acciones e información obtenida de parte de dicho personal y del mismo alumnado las configuramos como informantes claves.

En cuanto al personal administrativo y directivo, recuperamos las opiniones del director escolar del turno vespertino y del secretario técnico, el cual es el único personal que apoya las actividades administrativas de la dirección escolar y, debido al acercamiento e

información obtenida de su parte, nos permitió, reconocerlo como otro informante clave para nuestro estudio.

➤ ***La mirada de las y los docentes hacia el alumnado***

De acuerdo con la docente titular, la relación entre el alumnado es buena, no obstante, en ocasiones considera que existe cierta “rivalidad” debido a la convivencia y cercanía que tienen:

Observadora: ... ¿cómo considera qué es la relación entre el alumnado?

Ma. Sonia: ¿entre ellos?

Observadora: aja

Ma. Sonia: este bueno, una, se identifican muy bien, pertenece a la, la gran mayoría de los niños pertenecen a la misma etnia, muchos de ellos establecen relaciones familiares, que son este primos... o son los hijos de los hermanos de la tía del otro, hay muchas relaciones familiares... *entonces, son muy cercanos, pero también observo un tanto de rivalidad en ocasiones, en ocasiones, tal vez por lo mismo, como conviven tanto, viven en los mismos predios o conocen a los papás... Por ejemplo, yo ahorita tengo a un niño y su sobrina porque es el hijo de la mamá y luego otra que es la hija de la hermana grande y, y de repente las rivalidades que, que se van dando no, en esas relaciones tan cercanas, no son niños, eh que peleen mucho dentro de la escuela. Por ejemplo... puede haber tu di por qué me haces, pero, pero no vemos así que sean violentos, aquí dentro de la escuela no.* (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

La docente considera que el alumnado se identifica muy bien debido a que pertenecen a la misma etnia. Manifiesta que las “rivalidades” surgidas muchas veces son ocasionados por su convivencia tan cercana debido a que viven en los mismo predios, sin embargo, dentro de la escuela piensa que el alumnado no es violento. Por lo tanto, nos encontramos con una mirada docente que como se mostró en el apartado 3.1.1.1.8, refuerza la percepción sobre la inexistencia de prácticas violentas entre el alumnado y lo cual nos conduce a plantear lo siguiente: ¿hasta qué punto el personal docente cuenta con las herramientas suficientes para no dejar pasar desapercibido los conflictos suscitados entre el alumnado que pudieran conllevar relaciones mediadas por la violencia y la discriminación? pues parecería ser, que el hecho de reconocer o no la existencia de la “violencia” (con la fuerte significación que conlleva la misma palabra) por parte del mismo personal, dentro de un espacio donde se considera “debería ser” ajena a ella, también implicaría un cuestionamiento hacia su mismo trabajo docente y, por lo tanto, simplemente se prefiere guardar.

Por otro lado, en cuanto a su relación con el alumnado, nos comenta que ella se siente bien y a gusto, y podemos decir que es congruente con la opinión de la mayoría de su alumnado (como apreciamos en el apartado anterior).

De la misma manera el docente de Educación Física que atiende el quinto grado escolar, considera que, “a pesar de que en la escuela existan niños muy grandes”, el alumnado es respetuoso y que, por ende, no existen problemas graves en el plantel:

Observadora: ... ¿Cómo considera la relación entre el alumnado?

Mo. Gerardo: bien, este, *a pesar de que hay niños muy grandes, o sea bueno, dentro del parámetro de la edad permitida, este, creo que son respetuosos*, lo podemos ver en el receso, eh, juegan los niños pequeños en las mismas áreas de los niños grandes, entonces, no existen problemas graves (enfatisa) en el plantel.

Asimismo, más tarde nos comenta que su relación con el alumnado es buena y nos refiere que con la mayoría es de respeto y que no tienen ningún conflicto con el alumnado, aunque, también nos señala que existe alumnado “excepcional” el cual lo relaciona con el alumnado “rebelde”:

Observadora: ... ¿cómo considera su relación con el alumnado?

Mo. Gerardo: buena

Observadora: aja

Mo. Gerardo: este, *creo que con la mayoría bien, de respeto, de trabajo... y casos excepcionales, hay algún, no falta un niño rebelde, este, pero creo que bien, ellos evaluarían este punto, este espacio, yo no tengo ningún conflicto con los alumnos... pero, no les damos la oportunidad, se la pasan trabajando y trabajando.*

Observadora: en su clase ¿cómo cree que se sientan?

Mo. Gerardo: eh bien, como todo, hay niños que traen la etapa este rebelde, dos, tres niñas, pero, trabajan, trabajan, trabajan, se integran a las actividades, en su momento si explotan, pero bueno, tienen que aprender a respetar normas y las reglas de los juegos... pero yo creo que en un gran porcentaje bien. (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)

Así que, de acuerdo con dicho docente, existen tanto niñas como niños que considera se encuentra en su etapa “rebelde”, no obstante, dentro de sus clases “trabajan”.

Por otro lado, el docente de natación que atiende el quinto grado escolar, nos comenta que la relación entre el alumnado es “buena” y de “respeto” ya que la mayoría se conocen porque son familiares. Asimismo, en cuanto a su relación con el alumnado nos comenta que de igual manera es “bueno” y de “respeto”, no obstante, nos refiere que cuando “les tiende a mano” pueden verlo como “amigo”, y por ello nos dice, que dicha relación no puede darse:

Observadora: ... ¿cómo considera qué es la relación entre el alumnado de la escuela?

Mo. Hilario: ... este, pues, yo creo que es buena, digo este, pues, la mayoría de ellos se conocen, son primos, son del mismo pueblo y creo que de alguna manera es bueno y, *con el trato conmigo pues yo creo que también, este, es de mucho respeto, es de mucho respeto, este, porque cuando tú les empiezas o les tiendes la mano, ¡híjole!, ahí hay algunos que te agarran tierra, te empiezan a ver como amigo y no puede ser y no, no puede ser, entonces con mucho respeto.*

De acuerdo con su opinión resulta interesante considerar su percepción sobre su relación con el alumnado, ya que concibe dicha relación basada en el respeto, aunque, nos refiere que dicho respeto se construye cuando no existe una relación de amistad entre el alumnado, porque nos enfatiza que ello “no puede ser”. Más tarde, nos reafirma dicha idea acerca de su relación con el alumnado, pues considera que tiene que “hablarles fuerte” pues de lo

contrario no le pondrían “atención”. Dejándonos ver, dicha relación docente- alumnado marcada desde una relación de poder “adultocentrista”.

Mo. Hilario: ... me gusta enseñar a los niños y este, obviamente tengo que hablarles fuerte porque si no les hablo fuerte pierdo mucho la, si les hablara muy quedito no nos pondrían atención, de por si yo así lo veo, entonces hay que llamarles para que trabajen... (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)

Asimismo, con base en la opinión de la maestra de apoyo (como ella se percibe) de USAER, en cuanto a la relación entre el alumnado, nos refiere que las niñas “son muy llevadas” a diferencia de la relación entre los niños que la considera “buena”, pues considera que, la falta de valores así como de respeto hacia el maestro, son los motivos por el cual no tienen una buena relación:

Observadora: ... ¿cómo considera usted la relación que se da entre el alumnado de esta institución?

Ma. Elena: *¡ay pues! son muy llevadas las niñas, son muy (silencio), o sea no hay, como ya no se permite ahora ya ni tocarlas, como que faltan muchos limites... como que ya el maestro, le han quitado ¡el valor del maestro! (enfatisa), el respeto que se le tenía que tener al maestro y, ¡ya se mientan la madre enfrente del maestro! ¡Enserio!...entre ellos, entonces, no hay valores, no hay valores entre los niños, son muy pocos los niños que tienen valores y los poquitos que los tienen pues se van.*

Nos encontramos percepciones relacionadas con la pertenencia indígena de las niñas, las cuales se basan en considerar que por ser indígenas sus conversaciones giran en torno a los “novios”, pues, parecería que recaen sobre ellas la consideración de un “destino” que implica el casarse muy jóvenes. Asimismo, existen estereotipos racistas relacionados con las actitudes de las niñas, las cuales tienen que ver con el hecho de marcar una diferencia entre quien proviene de una escuela particular y quien se encuentra en situación de calle:

Observadora: la convivencia entre las niñas entonces ¿cómo es?

Ma. Elena: pues ellas conviven bien porque platican de los novios, *como la mayoría son indígenas pues ya muy pronto ellas, ellas las tienen que casar muy jóvenes, (silencio) se meten con un novio, como ahorita tengo una, un caso en segundo que tengo que investigar..., entonces, este, es buena la relación pero en cuanto ya cosas como para más adultas, porque por ejemplo Diana, Diana Paula, ¿no sé si la conozcas? es de tercero... Diana es güerita, que, es una niña que viene de escuela particular, es una niña inocente, es una niña, es una niña ¡niña!, está en tercero...la usan como niña, como tal, pero Luz... Luz que es una niña que ha estado en la calle, que a veces vende en la calle, que su mamá trabaja no sé dónde, que no se qué, que no sé cuánto, me la ha este, (silencio) me la maneja mucho... entonces, lo que diga Luz es lo que se hace y si no Luz se enoja con ella y (silencio) y le duele mucho que Luz le deje de hablar, bueno, ¡deja de venir a la escuela si Luz le deja de hablar! (enfatisa)... entonces no es, no es muy sana la convivencia entre las niñas, falta, falta que les den el valor al maestro que le daban antes, o sea, les han dado muchos derechos, muchos derechos a los niños, pero, no les han dado sus obligaciones.*

De acuerdo con las opiniones anteriores, es relevante considerar, la configuración de estereotipos de género que permea dicha percepción docente, ya que se trata en configurar la imagen de “niña” a quien “cumple” con dicho estereotipo, lo cual se relaciona con el ser “güerita”, ser “inocente” y provenir de una escuela particular. No obstante, dichos estereotipos de género también colocan en desventaja a quien no “cumple” con dicho

estereotipo y por ende, se le adjudican atributos considerados como negativos, como el hecho de ser una niña que “vende” y “manipula”.

Por otro lado, la construcción de género también se percibe en la relación que viven entre los niños y entre las niñas y los niños, pues de acuerdo con la docente la relación entre niños es “más tranquila” y “buena” a diferencia que la relación entre niñas y; la relación entre ellos con las niñas esta permeada por conflictos marcadas por las niñas, ya que las concibe como “llevaditas” con los niños. Es decir, prima la idea cultural relacionada en mirar como “normal” cuando los niños tienen conflictos pero cuando una niña los tiene, entonces, es cuestionada severamente porque culturalmente se ha construido la falsa idea de la mujer “sumisa y noble”:

Observadora: ... entonces la relación entre los niños ¿... cómo la considera usted?

Ma. Elena: *fíjate que es más tranquila... aparentemente puede ser todo lo contrario, pero un niño, ponle una pelota y se pone a jugar fútbol y ya, y sea independientemente de que te hable o no te hable, seas de primero o de quinto, yo juego fútbol y punto... o sea la convivencia entre los niños es buena.*

Observadora: ... ¿es distinta?

Ma. Elena: es distinta, *son llevaditos en el salón pero porque las niñas los provocan... las niñas provocan a los niños porque un niño trabaja muy bien y te pone atención y se interesa en el trabajo, pero si la niña de adelante es Martha por ejemplo, Martha nada más esta moleste y moleste y moleste y moleste (se distrae nuestra entrevistada organizando unos papales).*

Observadora: si, entonces ¿la relación entre los niños y las niñas?

Ma. Elena: ¿Cuándo ya están juntos?

Observadora: aja ¿cómo es?

Ma. Elena: pues, mmm (murmura), solamente en los salones de grupo porque en el recreo este como te diré, las niñas son muy llevaditas con los niños... los niños les tienen miedo a las niñas si se puede decir así.

Finalmente, la percepción de dicha docente sobre su relación con el alumnado a diferencia de la opinión de cierto alumnado que considera que los regaña mucho (ver apartado 3.1.2.3), considera que, su relación es “buena” e incluso la buscan cuando el alumnado tiene algún problema:

Observadora: ... y ¿su relación que lleva usted con el alumnado?

Ma. Elena: ah, es buena (silencio)

Observadora: ¿cómo la considera?

Ma. Elena: *es buena (silencio), ya saben que cualquier problema, vienen a buscar a la maestra Elena.*  
(ESE: Maestra Elena, 06/06/11)

Por otro lado, nuestro acercamiento con otras docentes del segundo, tercero y cuarto grado, nos permitió ampliar las percepciones que el personal docente se configura hacia con el alumnado. Por ejemplo, de acuerdo con la docente del segundo grado, en cuanto a la relación entre el alumnado nos dice que es una relación “buena”, pues, se reafirma la percepción de las y los docentes anteriores que nos comentan de igual manera, que se debe a que el alumnado viva en los mismos predios o sean indígenas migrantes. No obstante,

también la docente, nos refiere que dicha situación entre el alumnado la puede hacer “muy mal” ya que los “problemas” entre adultos las y los niños lo llevan a la escuela:

Observadora: ... ¿Cómo considera que es la relación entre el alumnado de la escuela?

Ma. Alejandra: ... entre ellos, *yo creo que una de las cosas que les ayuda muchísimo es que todos vienen del mismo lugar, hasta el hecho de vivir en los mismos predios y todo, eso hace que a veces la relación buena; Igual que la puede hacer muy mal, si los adultos desde luego tienen problemas entre ellos y todo y los chiquitos vienen arrastrando eso y entonces aquí se ponen, se ponen, como si estuvieran unos contra otros no...* pero en general creo que se da, que sea buena. El hecho de tener las mismas costumbres, las mismas tradiciones y hablar y compartir la misma lengua, eso es bueno.

En cuanto a la relación entre niñas y niños, la docente nos refiere situaciones de género que marca la relación entre ellas y ellos. Y de la misma manera que la docente Sonia identifica la existencia de actitudes discriminatorias de los niños hacia las niñas expresadas a través de gritos o golpes, las cuales son entendidas por la propia docente debido a sus pautas culturales:

Observadora: la relación entre los niños y las niñas ¿cómo la concibe?

Ma. Alejandra: este, pues yo creo que también, así como que nuestros chiquitos empiezan a muy temprana edad a, a sentir esa atracción por el sexo opuesto no, entonces, eso también influye mucho, pero, creo que en general es una buena relación. Mmm (murmura) vuelvo a lo mismo, *dadas las costumbres de ellos, la mujer como que, el hombre como que está acostumbrado a, a mandar; se ve el caso muchas veces de que algunos les gritan a sus compañeras o les pegan, entonces, ahí tenemos que estar nosotros muy, muy pendientes no.*

De esta manera, la docente nos advierte la importancia de la intervención del personal docente en el momento de dichas relaciones violentas entre las niñas y niños. Asimismo, nos refiere que su relación con el alumnado es “buena” ya que el alumnado le tienen confianza para acercarse a ella cuando tienen algún problema y, que la mayoría la reconoce como la docente del “banco”, es decir, dicha docente se encarga de recolectar comida con el alumnado del turno matutino para después proporcionárselos al alumnado del vespertino que lo requiere:

Observadora: ... la relación que lleva usted con el alumnado ¿cómo la considera?

Ma. Alejandra: este, *yo creo que buena, ¡eh! todos los chiquitos me conocen... saben por ejemplo que soy la maestra, la maestra del banco, la mayoría me identifica por mi nombre, la mayoría de ellos es difícil, pero, la mayoría de ellos tiene la confianza de si tiene algún, alguna situación, de acercarse a mí y decirme me pasa esto, no sé... de confianza.* (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)

Por otro lado, la docente del tercer grado, nos refiere de igual manera que la relación entre el alumnado es “estrecha” y tienen mucha “afinidad” porque la mayoría son de la misma “comunidad”.

Observadora: ... ¿cómo considera la relación que se da entre el alumnado de la escuela?

Ma. Esther: ... *pues es una relación muy estrecha porque casi por lo regular todos ellos son de la misma comunidad a la que pertenecen, de Santiago Mezquititlán, de Amealco de Queret, bueno de Querétaro, y ellos son así como que entre ellos familiares o por lo menos son coterráneos, se conocen,*

*eso hace que la comunidad escolar sea un poquito, bueno más bien, sea muy unida en ese sentido, tienen, tienen mucha afinidad.*

En cuanto a la relación que lleva dicha docente con el alumnado, nos comenta que es “buena”, ya que la conoce la mayoría del alumnado y cuando trabaja a otros grados escolares, el trato es “cordial” y “respetuoso”:

Observadora: ... la relación que lleva usted con el alumnado ¿cómo la considera?

Ma. Esther: *bien, o sea buena en términos generales, buena, porque digo a pesar que estoy nada más en un solo grupo, pero, creo que me conocen la mayoría de los alumnos, de los alumnos de la, de la escuela; de hecho por decir algo, cuando primer año, segundo año están solos o algo me mandan llamar, para que vaya yo a ver qué pasa en su salón, les pongo trabajo, como que es una situación cordial, cordial y respetuosa.* (ESE: Docente Esther, 20/06/11)

Asimismo, de acuerdo con la voz de la docente del cuarto grado, nos comenta que entre el alumnado son “amigables”, “empáticos” ya que, de la misma manera considera que se debe a que sean de la misma etnia y tienen relaciones “estrechas”:

Observadora: ... ¿cómo concibe la relación entre el alumnado de la escuela?

Ma. Lourdes: *...el alumnado, pues son muy amigables, son muy empáticos, como son de la misma etnia, se llevan, se ayudan, se comunican.* El día que falta uno, falta la mayoría porque se les muere un pariente y (...) porque tienen relaciones estrechas, entonces se llevan bien, se llevan bien.

Más adelante, nos refiere que su relación con el alumnado es “normal dentro de lo que cabe” ya que nos dice que tiene “unos niños muy especiales” y, los concibe como “especiales” debido a que parte de su alumnado no leen, así que distingue dicho alumnado con el resto, pues, provienen de un grupo en el cual dice no mandaron a ningún maestro sustituto y por ello “empezaron de cero” con ella. Asimismo, nos refiere que debido a dicha situación en el aula “no quieren hacer nada” y “se dedican a jugar”, así que además nos agrega cómo fue su relación en cuanto al rendimiento académico con aquel alumnado que desde su percepción “alcanzaron la meta” y aquel que no avanzará de grado escolar:

Observadora: ... la relación que lleva usted con el alumnado ¿cómo la considera?

Ma. Lourdes: *pues normal dentro de lo que cabe porque tengo unos niños muy especiales, entonces, este, pues trato de ser ecuánime con ellos y, pues me quieren mucho; o sea como te diré, este, pues ven la preocupación que uno tiene por ellos.* Yo luego cada fin de año, para mí es una situación que quisiera seguir con ellos, pero, por lógica tienes que dejar que tomen camino, que sepan caminar más, que como que con otras miradas, otras conductas, pero sí, a mi me encanta trabajar.

Observadora: me comentaba que tienen un alumnado muy especial ¿Por qué, porque es especial?

Ma. Lourdes: *porque me, son dos grupos que o sea en realidad nunca mandaron el maestro sustituto del otro grupo, entonces, hay un grupo que estaba pero ¡muy bajo! (enfatisa), empezaron de cero, a mi me gustaría que hablaras con ellos, que te dijeran cuantos estaban leyendo, no leían ni una palabra, ¡ni una palabra! (enfatisa), entonces, te digo, tengo un grupo de papás pero muy desatendidos, por lógica los que no saben leer no quieren hacer nada, se dedican a jugar y todo, pero a fuerza de trabajo ya ahorita está el grupo equilibrado. Tengo dos niños que se quedan que no logré el objetivo con ellos, pero les haría mal pasarlos porque no lograron superar lo esperado por ellos y pues, les hago mal si los paso, entonces, les falta mucho por aprender a estos niños, entonces, se quedan. Y los demás este, pues son inquietos, pero ya saben leer y escribir, sentí una emoción muy grande por ejemplo con el niño que no sabía leer, que lo motive y en enero, entonces, me dijo maestra, este*

*“ahora si me da mucho gusto haber aprendido a leer” como curso conmigo me dio las gracias, entonces, yo eso, una satisfacción que tengo muy grande porque un niño que ya paso a cuarto y que no aprenda a leer y escribir, está cerrado en el mundo y ve un mundo de letras y todo pero ¡qué dice, qué hace!, entonces, fue muy satisfactorio para él.*

Asimismo, respecto con el alumnado que no pasará al siguiente grado escolar nos refiere que algunos de sus motivos fueron que “no saben seguir indicaciones” o porque no tuvo apoyo de los padres:

Ma. Lourdes:... entonces, fue por ese lado, una satisfacción, un logro, algo de que sí hice bien las cosas, *¡qué pena! con los niños que no saqué, que se quedan porque no, no despegaron, siguieron y pues ahorita seguimos con esta situación de que se quedan, no saben seguir indicaciones del maestro, no saben seguir indicaciones y por más que les hable de valores, por más que reforcé, están abandonados, no tuve apoyo de los padres.*

Observadora: ya, esos fueron los motivos

Ma. Lourdes: fueron los motivos, pero a Eliazar no lo motivo, no lo apoyo su familia para nada, entonces, por qué el sí aprendió y, siempre les hago la semejanza de Benito Juárez, Benito Juárez no hablaba español ni nada y sin embargo, logro muchas cosas, con eso trato de motivarlos a ellos, se me quedaron en el camino pero pues, este Eliazar tomó las pilas y se siguió. (ESE: Docente Lourdes, 21/06/11)

Con base, en la opinión de dicha docente podemos constatar percepciones hacia el alumnado que tienen que ver con la situación cultural y étnica del alumnado y una estrecha relación con su situación educativa; lo cual es importante destacar, ya que puede desembocar en prejuicios educativos como el hecho de que un niño o niña que no hable español no quiere decir que tenga problemas de aprendizaje o tenga un nivel educativo menor a diferencia de quienes sí lo hablan o no pertenezcan a alguna población indígena, pues, efectivamente existen diferencias culturales pero el aprendizaje de dicho alumnado no resulta de dichas diferencias sino de elementos externos como la calidad educativa, los apoyos y recursos que se le ofrezcan al alumnado. Así que la analogía con Benito Juárez que nos refiere la docente, nos habla de dichas percepciones y brechas culturales que marcan al “indio” configurado como aquel que es posible castellanizar, alfabetizar, en pocas palabras, “colonizar” pues nuestra historia ya ha dejado huella en la que es posible pensar que de esta manera puede “progresar” y “modernizarse”, pero que a final de cuenta ha servido para marginar, violentar y discriminar aquel que “escapa” con dicho modelo cultural dominante.

### ➤ ***La mirada del personal administrativo y directivo hacia el alumnado***

En cuanto al personal administrativo, el Secretario Técnico (S.T.) nos comenta que la relación entre el alumnado es “estrecha”, “amigable”, “sociable”, asimismo, nos dice que el hecho de que sean indígenas migrantes, es un “reto” para que, el trato sea con igualdad.

Observadora: ¿cómo considera usted, como personal administrativo, la relación entre el alumnado?

S.T.: *estrecha, muy amigable, sociable, hay buen ambiente pues, padre entre ellos. Una experiencia eh, bonita, nueva yo pienso, que es única yo siento en esta escuela.*

Observadora: aja

S.T.: que es totalmente, personal, que sean indígenas migrantes, la siento muy bien

Observadora: y que sea personal, indígenas migrantes, ¿considera que hay una relación... estrecha o al contrario?

S.T.: al contrario yo creo que nosotros como docentes, tenemos un reto, un reto más... más fuerte que cualquier otro maestro, nos tenemos que consolidar bien... este, este trato hacia con ellos, como que tenemos que, pues darles igualdad... a todos.

Más tarde nos comenta sobre su relación con el alumnado, el cual nos comenta que debido a sus actividades dentro de la escuela conoce a todos los niños y que la relación es de “cariño”:

S.T.: ... yo como secretario me toca ahora sí, ver lo que sucede en un grupo, en el otro y en todos... en todas las aulas, yo creo conozco a todos los niños

Observadora: ¿se siente acogido en la escuela?

S.T.: sí, sí *la verdad me vengo con gusto y me voy contento, me encanta a mi... todo, el trato, el cariño que te dan los niños, se acercan, te hablan, te invitan un no sé lo que tengan un dulce, lo que traigan, son muy, son muy sociables también algunos niños, ese cariño es el que nos alimenta a nosotros.*

(ESE: S.T, 06/06/11)

Por otro lado, durante la entrevista con el director escolar nos encontramos con algunas percepciones que no difieren con algunas enunciadas con el resto del personal pero nos agrega también cómo es que se da el rol que lleva dentro de la escuela. Por ejemplo, en cuanto a la relación entre el alumnado considera que es una relación de “armonía” y que hay “cierto respeto” entre quienes son de la misma comunidad, no obstante, nos señala que hay “excepciones” protagonizado sobre todo por quienes no son indígenas, debido a que considera, que es porque “no se han adaptado” a la escuela:

Observadora: ¿cómo considera que es la relación entre el alumnado de la escuela?

Dir.: ... es este, es como en todas las escuelas no, o sea finalmente se da una relación de armonía, hay cierto respeto entre ellos, sobretodo, entre la misma comunidad y, este, como se llama, la misma comunidad indígena, obviamente, también traen sus palabras altisonantes porque las aprenden ya sea en *güey*, es normal para ellos pero no pasa a las agresiones físicas en ese sentido, entonces, es como por ejemplo dos niñas que en un ratito discuten y al rato ya se vuelven hablar, pues lógicamente las relaciones entre el alumnado pues es de armonía, de respeto, es de solidaridad, de socialización, mucho juego durante los recreos, mucho juego de pelota. Este, entonces *si hay una buena relación, ahí con los, con todos los chicos; hay excepciones obviamente, o sea sobretodo con aquellos niños que, que no se han adaptado a la escuela, sobretodo los niños que no son indígenas no, que en algunos casos por ejemplo Edgar, tenemos un caso de otro chico de sexto año, Carol, este tipo de niñas que traen otro tipo de visión, otro tipo de relación, entonces, es como que un poquito adaptarse al resto de los niños, pero bueno, te estoy hablando de una minoría, en general, se dan relaciones aceptables.*

Con base en ello, es importante considerar la relación que nos refiere el director escolar, entre quienes son indígenas y quienes no lo son, ya que de acuerdo con su opinión cuando no existen buenas relaciones se deben a dichas diferencias culturales las cuales inciden a que no se adapten ya que son minoría, no obstante, es importante cuestionar y poder identificar aquellos que efectivamente tienen que ver con dichas relaciones culturales ya que de lo contrario se podría reforzar ideas relacionadas con la imposibilidad de encuentros

e interacciones armónicas entre quienes forman parte de diferentes culturas y que el hecho de que no se “adapten” sean debido a dichas diferencias, es decir, se convierta en un asunto “individual” y no de los apoyos que le ofrece el medio escolar para lograr dicha integración.

Asimismo, reconocer la configuración de estereotipos que rodean al alumnado indígena puede ser importante para evitar la promoción de prejuicios y actitudes discriminatorias, pues en el caso anterior, relacionar el hecho de que el alumnado sea indígenas con el hecho de llevar a la escuela “palabras altisonantes”, tiene que ver con la construcción de favorecer ideas relacionadas con la persona indígena como “peligrosa”, “delincuente” o “grosera”.

Más adelante, en cuanto a su relación con el alumnado, por un lado el directivo nos refiere que “se lleva bien” y la relación es de “respeto” y, por otro también nos señala el rol de “mediador” que lleva como director escolar en el momento en que el alumnado nos refiere hace algo “que no debe de hacer”, por lo que concibe dicho rol más que con el castigo y la sanción como una relación de diálogo y comunicación con la idea de que el alumnado asuma las consecuencias de sus actos y no lo repita, pero nos comenta que la relación entre el alumnado es como un ciclo donde por un lado pelean pero más adelante están bien:

Observadora: ... su relación que lleva usted con el alumnado ¿cómo la considera?

Dir.: mmm (murmura) *buena, me llevo bien con los chicos, bueno, los que me saludan verdad (ríe), a todo mundo saludo, nos recibimos, nos saludamos, hay mucho respeto hacia con ellos no.* Entonces, los niños sienten esa confianza, obviamente pues, cuando el chico, la chica hace algo que no debe hacer, cuando están en la dirección, pues, si se sienten un poco temerosos, pero la parte que yo manejo mucho es la comunicación con ellos y la parte humana sobretodo. Entonces, ver que todo acto tiene una consecuencia no, entonces, mi relación con ellos es estable.

Observadora: en cuanto a esta resolución de conflictos ¿usted qué, que rol juega dentro de esa?

Dir.: *mediador, o sea básicamente estoy como un mediador, obviamente para que exista un conflicto siempre hay dos personas o hasta más no. aquí lo que trato de hacer siempre es, ser muy imparcial con ambas partes y este, caer en el razonamiento no, o sea, decir sí hiciste esto asume la consecuencia, esto trae consecuencia; no te estoy hablando a lo mejor de un futuro castigo, no una futura sanción. Finalmente aquí lo que se le hace ver al niño es que no lo vuelva a repetir no, que no incida en lo mismo porque obviamente todo lo que hace tienen una consecuencia y a veces hay consecuencias muy severas, muy para la otra persona afectada no.* Entonces, básicamente lo que tratamos es ser mediadores en los conflictos y solucionar los conflictos a través de la comunicación a través del dialogo, a través de, de este de la pacificación entre ellos, finalmente son niños pequeños que ahorita se pelean o discuten y al rato ya se están llevando otra vez no, entonces, es así como que un ciclo porque ahorita estoy mal, al rato estoy bien, al rato estoy bien, al raro estoy mal, lo que se trata mucho es sobretodo platicar con ellos no. (ESE: Director, 20/06/11)

Con base en las opiniones y percepciones tanto del personal docente como administrativo y directivo, podemos decir que existen diversas miradas que rodean al alumnado. Por un lado, tienen que ver con configurar al alumnado como un alumnado “respetuoso”, “noble” “sociable”, “amigable”, etc. que pueden apreciar a través de la relación que llevan entre sí, como en el caso de la docente titular nos refiere que el alumnado no es violento. Y por otro lado, también ubicamos opiniones que nos dicen que a pesar de que la relación entre el alumnado es buena, existe alumnado que es “rebelde” y “sin valores”. Asimismo, podemos

decir que en su mayoría concibe la relación entre el alumnado como “buena”, no obstante cuando se habla de insultos, golpes o conflictos difícilmente lo refieren como una cuestión de “violencia” o de “discriminación” como en el caso de actitudes marcadas por los niños hacia las niñas a través de gritos y golpes, lo cual es relevante si consideramos que ello conlleva a reforzar lo que ya nos advertía Gómez Nashiki (2005), es decir, cuando la mirada docente tiende a “normalizar” las relaciones marcadas por la violencia y también por la discriminación, quizás, por el hecho de configurar un modelo de “escuela ideal”, pues de lo contrario sentirían una amenaza hacia su propias prácticas.

Asimismo, podemos decir que se configuran estereotipos relacionados con el hecho de ser alumnado en su mayoría indígena migrante, y aunque podemos ver una mirada “positiva” hacia dicho alumnado relacionado con el ser “nobles”, “sociables”, etc., en el fondo se tiende a encerrar estereotipos e implica la dificultad para abrir una mirada amplia hacia la misma diversidad del alumnado, y reconocer que la identidad étnica es sólo una forma de dicha diversidad. Además, la mayoría del personal considera que la relación entre el alumnado es “buena” debido a dicha identidad cultural, a que viven en el mismo lugar y que pertenecen a la misma comunidad los hace ser “sociables”, “empáticos” y tener relaciones “estrechas”; por lo que es importante considerar aquel alumnado que no pertenece a dicha comunidad debido a que al configurarse como minoría, la falta de integración, se justifique por dichos motivos culturales y no a la responsabilidad de la escuela para que se favorezca la integración de cualquier alumnado sea o no miembro de alguna comunidad indígena.

Asimismo, en dichas percepciones ubicamos una visión adultocentrista que se basa en el establecimiento de una relación asimétrica entre el personal docente y el alumnado. Como el considerar que dentro de dicha relación (docente-alumnado) no se puede hablar de “amistad” y, que más que hablar de normas y reglas construidas por toda la comunidad escolar se habla de que niñas y niños “tienen que aprender la norma”, una norma que ya está dada de antemano, por la misma autoridad que representa el ser docente dentro de la escuela. Además, considerar que en la actualidad falta el valor hacia el maestro y que se le han dado “muchos derechos a los niños”, nos habla de dicha línea de poder marcada tradicionalmente por el docente hacia con las y los niños. Y en todo caso, nos parece importante considerar que “las relaciones interpersonales que se establecen entre el maestro y sus alumnos pueden significar, para estos últimos, un modelo de vínculo con connotaciones tanto positivas como negativas de gran influencia en la historia de los niños” (Chagas, 2005: 1072).

Por lo tanto, nos encontramos con opiniones contrastantes en cuanto a la relación entre cierto personal docente con el alumnado tanto para el alumnado como para el personal docente, dejándonos ver por un lado percepciones relacionadas con el establecimiento de

un adultocentrismo<sup>54</sup> basadas en prácticas autoritarias y por otro, de prácticas de “respeto” y “confianza” según el personal docente.

Por otro lado, la configuración de estereotipos y prejuicios de género difícilmente escapan a la mirada docente, las cuales tienen que ver con atribuir hacia los niños y hacia las niñas comportamientos y actitudes pero basadas en su género; por lo que se favorece una mirada discriminatoria hacia aquel miembro que no cumple y escapan ha dicho estereotipo. Pues también podemos decir que las y los docentes construyen una opinión y catalogan al alumnado debido a su comportamiento o la “fama” que adquieren por ella, por su disposición al trabajo, su participación, sus habilidades, etc.; el problema es que el estigma es el que marca dichas relaciones, muchas de las cuales, desembocan en prejuicios como el considerar que “los niños entienden más que las niñas” o, finalmente, en actitudes discriminatorias que tienden a negar, excluir o en todo caso “normalizar” la diversidad. Con respecto a ello, podemos ubicar las siguientes miradas durante cierta entrevista:

Ma. Elena: ... y es un grupo muy grande, es el grupo más grande de toda la escuela, entonces, ese grupo merecía haber tenido dos, dos grupos, ese grupo dividirlo en dos porque *ahí está la lacra de toda la escuela, ahí se junto la crema y nata de la sociedad porque muchos ¿sabes qué? Muchos son primos, muchos son este, viven en el mismo este, en la misma comunidad mazahua, en la misma casa, entonces, este, en el mismo terreno, entonces, ahí se le junto a la maestra mucho, mucho, pues mucho enano travieso...*

Más adelante nos refiere:

Observadora: ¿digamos que se tendrían que buscar otras estrategias?

Ma. Elena: yo creo que sí y *más con las niñas porque entienden más los niños*. Ahí está Florecita que vino ahorita con cara de ángel a dejarme su trabajo, ¡es tremenda! ¡Tremenda! Y su hermana esta en tercero, Laura es su hermana que siempre se está balanceando en la silla y ya, en la prueba enlace ¡hasta allá fue a dar! Pero este siempre le estamos diciendo ¡no te estás balanceando ahí porque te vas a caer!... ¡no te estés balanceando! Y ella sigue y el vale gorro; Méndez, las hermanitas Méndez, es una niña que, que este es tremenda. (ESE: Docente Elena, 06/06/11)

Entonces, se trata de pensar desde la lógica de la diversidad y la diferencia, más allá de los atavismos colonizantes que nos proporciona un pensamiento moderno, basado en una única forma de ver al mundo, las cosas, las personas e incluso al conocimiento mismo, ya que como nos dijera Galano (2004) se trata de una redefinición de un conocimiento construido como instituido en los tiempos de la modernidad, pero que aún permanece colonizando el saber – y agregamos también las actitudes, pensamientos y formas de ser- en el interior de los sistemas educativos.

---

<sup>54</sup> Se puede entender al adultocentrismo como una visión que gira en torno a las expectativas, intereses y motivaciones del adulto hacia el joven pero también hacia las y los niños. Es decir se puede explicar como “la visión de que desde el mundo adulto se podía implementar el futuro de los jóvenes, su preparación, su desarrollo, su protección. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo. El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven. Los cambios acelerados de este periodo, dejan a los adultos desprovistos de suficientes referentes en su propia vida, para orientar y enfrentar lo que están viviendo los jóvenes sin tomar en cuenta sus perspectivas”. Biblioteca virtual GenSalud, obtenido el 16 de Agosto de 2011 de <http://genero.bvsalud.org/dol/docsonline/7/8/287-166-glosario.htm>

### **3.2 Convivencia Generada en Aulas para Reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y el Patio Escolar**

La relación que se vive y construye entre las mismas autoridades educativas, como el personal docente y directivo, es fundamental para generar ambientes escolares basadas en el respeto, el diálogo y sin discriminación. Difícilmente podemos pensar en una escuela sin discriminación en espacios donde sus propias autoridades desarrollen prácticas autoritarias, violentas y discriminatorias no sólo hacia el alumnado sino también hacia sus mismos y mismas colegas de trabajo.

Por lo tanto, dentro de este apartado nos interesa reflexionar a partir de nuestros datos, la convivencia generada entre el personal docente y entre éste con el personal directivo. Así que, nos involucramos en dos espacios que nos permitió indagar sobre dichas relaciones, las cuales fueron las aulas para el trabajo docente y el patio escolar, debido a que en ellas nos permitió ubicar sus relaciones e interacciones como en el momento del recreo escolar o en reuniones como el Consejo Técnico Escolar.

Cabe mencionar, que debido a la infraestructura de la institución al no haber un aula o sala específica para la realización de dichas reuniones de Consejo Técnico Escolar, éstas se realizaban en algunas aulas escolares o en el aula de medios de la escuela.

Así que gran parte de nuestro análisis para dar cuenta de la relación entre el personal docente y directivo se llevaron a cabo en el momento de las reuniones del Consejo Técnico Escolar y el recreo escolar por ser espacios claves donde se suscitan principalmente dichas interacciones en la escuela. Sin embargo, también ubicamos dentro del aula del quinto grado, algunos momentos se dieron algunas interacciones entre docentes al encontrarse frente al grupo y que sirvieron para enriquecer nuestro estudio.

#### **3.2.1 Relaciones mediadas por el poder y la violencia**

La escuela se convierte en un campo de batalla donde se ponen en juego intereses, conocimientos, experiencias, roles, etc., y donde se tejen una red de relaciones sociales en constante actividad y continuidad. Las y los actores que integran una comunidad escolar, son los encargados de darle vida en cada espacio escolar y con diversas intensidades.

Dentro de estas redes, permean relaciones de poder y como en cualquier relación humana no se trata de verla como una relación lineal, es decir, donde existen luchas de fuerzas entre un poder dominante y uno dominado, visto siempre desde su pasividad. Pues, ya McLaren (1998), nos explica que el desafío es pensar el poder desde su lugar activo, a partir de las formas de respuestas activas que produce aquel que es dominado, acciones resistenciales o contra hegemónicas, donde además de expresar oposición, generan algún tipo de cambio liberador.

Toda persona de la comunidad escolar se encuentra inmersa en este juego de poder, pero en nuestro caso, se pone en la mira no para satanizarlo sino para reconocerlo como un juego de

fuerzas donde el cambio y la transformación siempre son una posibilidad. Por lo tanto, de la misma manera, en que aquellas relaciones marcadas por la discriminación se antepone al diálogo y la comunicación, es importante reconocer aquellas donde el espíritu crítico y de cambio se manifiesta.

### **3.2.1.1 Relación Docente-Docente y Docente-Personal Directivo y Administrativo**

De esta manera, las múltiples dimensiones de la convivencia escolar nos lleva a ubicar la relación entre el mismo personal docente y de éste con el personal administrativo y directivo (conformado por un secretario técnico y el director escolar). Dichas relaciones se vieron involucradas, por un lado, por un “aparente” sentido de compañerismo, amistad y colaboración, pero también fue marcada por diversas luchas de poder donde la discriminación apareció como un fenómeno que se articula con una lógica de competitividad profesional, encubierta en ocasiones por la propia mirada docente.

Asimismo, de acuerdo con nuestras observaciones, el fenómeno discriminatorio también se concretizó en diversas formas de violencia (como verbal y relacional) dentro de espacios, que como ya se habían mencionado, fueron las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), el patio escolar o incluso en el aula frente a grupo. No obstante, también pudimos confrontar dichas observaciones con el acercamiento que tuvimos con el mismo personal directivo y docente a través de entrevistas y en otros momentos de nuestro trabajo de campo; dejándonos ver con ello, que se trata de un asunto multidireccional que aunque bien vale la pena hablar dentro de los espacios escolares, muchas de las veces, son asuntos que están lejos de hablarse y, aun más de considerar su expresión entre el mismo personal docente y directivo.

### **3.2.1.2 Sobre el Consejo Técnico escolar**

Las reuniones del CTE realizadas una vez al mes dentro de las instituciones escolares de educación pública, se convierten en espacios de encuentro entre el personal docente, administrativo, directivo y, en ocasiones de otras autoridades educativas como supervisores de zona, el principal propósito es llevar a cabo la planeación y organización educativa, y asimismo, funge como un espacio para la realización de cursos, talleres y seminarios para la capacitación, actualización y profesionalización docente sobre diversos rubros educativos.

Nuestras visitas a dos sesiones del Consejo Técnico Escolar tuvieron como finalidad centrar la mirada hacia aquella red de vínculos interpersonales suscitada entre el personal docente y directivo y que, en todo caso, aparecen marcadas por la discriminación. Quiénes, cómo, dónde y por qué se relacionan dichos actores fueron algunas preguntas que constantemente nos planteamos en esos momentos.

Así que, en nuestro caso, podemos decir que dentro de dichas reuniones se ve marcado por un “aparente” ambiente de compañerismo, amistad y colaboración entre quienes participan en dichas reuniones, pues, cabe destacar que existen excepciones del personal que no participa en dichas reuniones (como profesores de natación, psicólogo o terapeuta de lenguaje) ya que es considerado como “personal externo” y de acuerdo con el director escolar provienen de otras instituciones y su tiempo frente al alumnado es de menor duración, no obstante, el involucramiento hacia con la población nos parece fundamental para ser considerados en dichos espacios donde el objetivo fundamental es la mejora educativa de las y los niños.

Entonces, en dicho espacio podemos considerar, en primero lugar, un ambiente “favorable”, que se nos presentó a través del involucramiento de las y los docentes dentro las actividades, las cuales se manifestaron de primera mano por un clima de respeto, diálogo y escucha en el momento de las participaciones, la organización de equipos de trabajo, en la toma de decisiones o en el establecimiento de acuerdos. No obstante, dentro de nuestras indagaciones pudimos apreciar diversos vínculos interpersonales que el mismo personal pone en juego en el momento de sus interacciones dentro de dicho momento escolar.

Dentro de la dinámica de dichas sesiones de trabajo aparece un clima parecido al que se juega dentro del aula escolar, por un lado, el director escolar juega el rol de coordinador y guía de las actividades que se desarrollarán a lo largo de la sesión y por otro, aparece el personal docente configurado a partir de un rol similar como el que juega el alumnado dentro del aula de clases:

Durante esta sesión de Consejo técnico Escolar se encontraban ocho docentes mujeres, seis atienden a los diferentes grados escolares y dos son de USAER, asimismo tres docentes hombres, dos de Educación Física y uno más de USAER, así como el Secretario técnico que apoya dentro de las actividades administrativas. Después de dar la bienvenida el director escolar, se procedió a la lectura de los puntos de trabajo de la sesión anterior, no obstante, durante dicha lectura llamó mi atención cierta docente escolar, quien llamó la atención al grupo cuando el director salió del aula, pues le comentó a la docente que en ese momento se encontraba leyendo “*ya no leas, ya se fue el director, ¡hay que echar relajo!*”. Momentos antes de iniciar la sesión de trabajo, dicha docente mantenía comunicación con la mayoría del personal, quienes mostraban agrado por sus comentarios y chistes.

Más tarde, durante dicha sesión se apreció lo siguiente:

La docente Lourdes pasó al frente para exponer lo que su equipo de trabajo había realizado, cuando preguntó a sus compañeros y compañeras ¿cuál era el último libro que habían leído?, *un par de maestras se encontraban platicando entre sí y mostraban poco interés por escucharla, así que enseguida la docente Lourdes, le expresó fuertemente a una de ellas “¡niña!”*. (Obs.: CTE, 29/10/11)

Así que, como veremos más adelante, la relación entre el personal docente dentro de dichas sesiones implica elementos que van más allá de lo meramente académico, pues también se presenta relaciones humanas permeadas por intereses, emociones o expectativas personales,

además de una lógica de competitividad profesional donde la escucha, la empatía, el respeto o la colaboración con el “otro” se pone en juego.

➤ ***El Consejo Técnico Escolar ¿un espacio de discriminación?***

Los espacios donde se llevan a cabo las reuniones del Consejo Técnico Escolar no están ajenas al fenómeno de la discriminación suscitado entre el mismo personal de la institución. Pues si consideramos que dicho fenómeno se trata de un asunto social y cultural, entonces, cualquier docente al ser eminentemente un actor social y cultural tampoco se exime de dichas relaciones basadas, entre otras cosas, por la intolerancia, la violencia o el rechazo. No obstante, más allá de particularizar el fenómeno, es decir, concebirlo a partir sólo desde su dimensión interpersonal y mostrarlo erróneamente a partir de desacuerdos o conflictos suscitados entre el personal, nos interesa reflexionar en la discriminación como un fenómeno que, como habíamos mencionado con anterioridad, conlleva consecuencias individuales y sociales, es decir, más allá de ser prácticas aisladas es un asunto que fragmentan nuestros vínculos sociales, refuerza la exclusión social<sup>55</sup> y la marginación, pero también de manera individual afecta el desarrollo de nuestras capacidades, como la autoestima. Con base en nuestras observaciones se pudo apreciar una forma de violencia relacional basada en prácticas de intolerancia y rechazo que de manera reiterada se dirigen hacia cierta docente escolar. Se presentó a través del trato desfavorable recibido al momento de la conformación de equipos de trabajo o al momento de emitir su participación verbal<sup>56</sup>:

Durante cierta reunión de CTE, el director escolar solicitó a las y los docentes conformar seis equipos de trabajo, en esos momentos me quede observando la realización de dichos equipos, y pude apreciar que se realizaban generalmente con su compañeros y compañeras que tenían las y los docentes cerca. La docente Elena, cuando entró al salón tomó un asiento junto al mío, al final de una de las filas, por lo que en la realización de dichos equipos, ella decidió acercarse a mí y el resto de sus compañeros y compañeras no se acercaron a ella, así que el director escolar le solicitó acercarse con otros docentes para que a final de cuenta se realizaran los seis equipos.

Una vez explicada la dinámica de trabajo de parte del director, se procedió a realizar la actividad y, dentro del equipo donde se encontraba la docente Elena, observé que *al momento de comentar sus ideas o experiencias, su compañera y compañero de equipo expresaban gestos de desagrado y daban la impresión de que no querían que emitiera su opinión*, por lo que conversaban de la siguiente manera:

Ma. Elena: ‘yo me acuerdo que cuando trabajábamos con los niños down’

---

<sup>55</sup> Hemos ya hablado del término exclusión y exclusión social, este último tuvo su origen en Francia, hacia la mitad de la década de los setenta, siendo René Lenoir en 1974, quien contribuiría de manera decisiva en su divulgación y, quien consideraba que la exclusión se daba en función de tres factores: *marginalidad* respecto a las normas de vida común, *desprotección* del sistema general de seguridad social y *dependencia* de los servicios sociales (Beas, 2010: 125). Así que, para efectos nuestros podemos considerarlo, de acuerdo con la definición de Carlos Giménez (2006) como “un proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí disfrutaban y tienen acceso. Situación de separación o privación en la que se encuentran determinados individuos o grupos. suele concebirse como opuesto a inclusión social, aunque también a integración social, entendiéndose esta última como el proceso por el cual un individuo o grupo no se desarrollada de manera integrada a una sociedad” (citado por Salazar, 2007:29), pero que además podemos agregar, que el cuestionamiento sobre este último proceso, tras considerarlo como un proceso originado por las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas y, no como un asunto meramente individual.

<sup>56</sup> Si bien nuestra intención no fue realizar aquí un análisis del discurso, es importante no dejar pasar inadvertidas dichas interacciones ya que podemos hablar de ellas a saber de Van Dijk (2001) como formas de discriminación interaccional directa. La cual se manifiesta al interrumpir exposiciones de otros, terminar reuniones antes de que los otros puedan hablar, discrepar con los otros, o no responder a sus preguntas, entre muchas otras formas (2001:193).

Mo. Rodrigo: *‘¡pero Elena, no estamos ahorita con los niños down esto es otra cosa!...’*

Ma. Elena: *‘si pero déjame explicarte porque fue una experiencia que nos puede servir... (La docente comentó su experiencia y mientras lo hacia otra docente la interrumpió mostrando cierto enfado)*

Ma. Rita: *‘si pero esto se trata de la comprensión lectora y eso es otra cosa...’*

En dichos momentos, pude apreciar que cuando participaba y daba su opinión la docente Elena dentro de su equipo de trabajo, su compañero y compañera de trabajo no le ponían atención.

Más tarde, dentro de la misma sesión:

Una parte de la dinámica de trabajo consistió en presentar los resultados que desarrollaron los diferentes equipos de trabajo al resto de sus compañeros y compañeras; por lo que la misma reacción hacia la docente Elena dentro del equipo de trabajo, también se apreció en el momento de emitir su opinión frente al resto de sus compañeros y compañeras, por lo que se presentó el siguiente evento:

Ma. Elena: *el niño se va con lo que dice las películas y a veces las películas no están tan apegadas con lo que dice el libro...*

Ma. Alejandra: *¡eso ya lo dijimos! (Expresa con desagrado e inmediatamente sale del aula)*

Dir.: *continua maestra Elena (interviene)*

Ma. Elena: *si este (silencio) ya se me fue la idea...*

Dir.: *podemos comprar un micrófono para utilizarlo y que ellos se escuchen. Ok.*

Enseguida la docente Alejandra entró al aula con la comida y todas y todos los asistentes aplaudieron, no obstante, el director solicita al siguiente equipo presentar su tema y, después de terminar con dicha dinámica el director otorgó un receso para comer. (Obs.: CTE, 29/10/10)

Al ser los sucesos anteriores de nuestra importancia, más tarde nuestro bosquejo sobre las relaciones entre el personal docente nos llevo a, darnos cuenta que las situaciones de intolerancia y rechazo hacia dicha docente también se reflejaron por la falta de integración con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo, pues, generalmente en otros momentos como el recreo escolar, dicha docente, se encuentra alejada o incluso, aparece inmersa en relaciones de poder con su compañero de trabajo de USAER, donde nos refleja una relación marcada por una competitividad profesional en el momento de trabajar frente al alumnado, por ejemplo:

Durante este día, después del recreo escolar, llegaron al aula a trabajar con el alumnado el personal de USAER y el psicólogo escolar. Comenzó a dirigir una actividad el psicólogo escolar ya que se trataba de terminar la actividad de las cartas que previamente había iniciado con el grupo. Así que las y los niños tenían que pasar al frente para leer alguna de las cartas y, después tanto la maestra Elena como el maestro Juan se encargaban de leerlas en voz alta nuevamente, no obstante, en cierto momento *ambos docentes tomaron la misma carta para intentar leerla, pero mostrando molestia decían: “léela” “no léela tú”*.

Más tarde:

El docente Juan solicitó al grupo, sacar el cuaderno de Formación Cívica y Ética a fin de que niñas y niños escribieran la palabra “respeto” y dijeran lo qué para ellos y ellas significa y, les comentó que podían sacar diccionario los que tuvieran. Después de ciertos minutos el docente comenzó a recorrer las bancas y les expresaba “¡muy bien!”, “muchos ya sacaron el diccionario, ¡muy bien!” pero la docente Elena, quien se encontraba sentada observando en una banca, comentó:

Ma. Elena: *¡ay, no se vale utilizar el diccionario!*

Mo. Juan: *¡si se vale, es una herramienta que ellos deben saber utilizar! (expresó mostrando molestia por su comentario). (Obs.: 13/12/10)*

Con base en lo anterior, nos parece relevante mostrar dichas relaciones suscitadas entre el personal docente debido a que es importante considerar el papel de dicho personal para establecer relaciones sin discriminación y violencia dentro de las escuelas, no obstante, resulta relevante reconocer aquellos vínculos establecidos entre todos y todas las personas que integran la comunidad escolar, incluyendo el personal docente, pues como ya se ha presentado difícilmente escapa a diversas luchas de poder o prácticas de intolerancia y violencia (como veremos también en el siguiente apartado), aunque reconocerlos e identificarlos implica avances y retos para las y los distintos actores que conforman los espacios escolares.

### **3.2.1.3 Sobre el Recreo Escolar**

Como se ha venido mencionando, el recreo escolar es un momento clave para la convivencia y socialización no sólo para el alumnado sino también para el personal docente y directivo. Aquí se puede apreciar otras formas de relación que establece dicho personal, pues se configura como un momento para el descanso, para tomar sus alimentos, para conversar y convivir con el alumnado.

En nuestro caso, nos llama la atención la relación que se establece, por un lado de compañerismo por parte de ciertas docentes pero también, por otro, por la indiferencia, aislamiento o incluso violencia verbal, dejándonos ver evidentes problemas dentro de la convivencia entre el personal docente y la indiferencia o negación para hacerles frente, incluso por parte del directivo.

#### **➤ *El recreo escolar: un espacio de violencia entre docentes***

Así que nos encontramos con interacciones violentas entre docentes, los cuales en primer lugar en apariencia pueden ocurrir a favor de los intereses del alumnado, pero con base en nuestras indagaciones, podemos decir, que en el fondo conllevan conflictos originados desde hace mucho tiempo atrás entre dos docentes:

Durante el recreo escolar, la docente Lourdes les recogió el balón de fútbol a un grupo de niños tras percatarse de que le dieron un pelotazo a uno de ellos. La docente y el grupo de niños se sentaron en una jardinera cerca de mí y en el momento en que se estaba dando la conversación de ella con los niños, se acercó la docente Alejandra con una actitud de molestia, así que tuvieron la siguiente riña:

Ma. Alejandra: ¡me haces el favor de darles la pelota! (expreso con enfado)

Ma. Lourdes: ¡no se las voy a dar!

Ma. Alejandra: ...dales la pelota, es el único lugar que tienen ellos para jugar, ¡no les quites la pelota, dáselas!

Ma. Lourdes: no se las voy a dar ni siquiera viste lo que pasó tú, ven y ve lo que pasó, le sacaron el aire a uno de tus niños y ¿dónde estabas tú? Y no me estés gritando ¡qué te pasa!

Durante el conflicto la maestra Alejandra también le recriminó sobre la forma de trato hacia con el alumnado.

Ma. Alejandra: ...siempre les quitas la pelota, siempre es lo mismo contigo, eres una abusiva siempre con los niños. No te das cuenta que este es el único momento que tienen ellos para jugar, a ti siempre te molesta todo, nunca estas conforme con nada...

Ma. Lourdes: pues lo siento mucho y no me grites ¡qué te pasa!, eso es ser educada. A mí me toca la guardia y ¿tú dónde estabas?...

Ma. Alejandra: ¡ay si, y tú nada más estas platicando!

Ma. Lourdes: ¡cállate! y ¿tú dónde estabas?

Ma. Alejandra: ¡eres una abusiva, siempre es lo mismo contigo! (enseguida se retiró)

La riña entre estas dos docentes se suscitó frente al alumnado y docentes que decidieron no intervenir, no obstante otra docente escolar se acercó para decirle al grupo de niños y niñas que se encontraban cerca, que continuarán con su recreo como si no hubiera pasado nada. (Obs.:18/01/10)

Nuestra indagación, nos permitió identificar la percepción que tienen las docentes entre sí, por lo que podemos decir que se trata de una lucha de poder basada por la competitividad profesional, la cual se expresa cuando se alude a la docente Alejandra como una docente que “se cree dueña de la escuela” o que la docente Lourdes “les grita mucho a los niños”. El problema es que no sólo se trata, entonces, de conflictos personales sino que involucra el trabajo académico, pues, nos deja ver la falta de diálogo y del establecimiento de acuerdos entre dichas docentes, no obstante, permea otros espacios como el CTE, donde se complica la interacción profesional entre dichas docentes y de éstas con el resto del personal, pues, la dificultad por enfrentar dichos problemas como equipo de trabajo también hace que se muestren indiferentes ante ello y, que entonces, no se hable al respecto.

No obstante, nuestro acercamiento con la docente titular del quinto grado nos permitió conocer durante una conversación, su opinión acerca de lo sucedido, la cual de acuerdo con ella se presenta como una situación dónde se pone en entredicho al docente cuando se trate de que el alumnado aprenda a resolver conflictos:

Ma. Sonia: me da pena ajena la de mis compañeras... lo peor es que ninguna es capaz de aceptar su error y también lo peor es que están los niños y cómo uno les va a decir que aprendan a resolver conflictos si ellas no lo hacen... (CI: 34)

Conocer las percepciones entre el personal docente nos conduce a identificar opiniones que involucran miradas entre las y los propios colegas de trabajo. Algunas permeadas por actitudes discriminatorias y violentas. En el siguiente apartado mostramos dichas miradas como resultado de nuestras entrevistas.

### **3.2.1.4 Miradas Entre las Autoridades Educativas**

Nuestro acercamiento con diversas autoridades educativas como docentes y personal directivo de la institución nos permitió reconocer la percepción que dichas autoridades tienen a cerca de su propia convivencia. A partir de preguntas sobre cómo es la relación entre el personal docente de la institución y cómo es su relación con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo, se pudieron constatar nuestras observaciones

realizadas previamente e identificar desde sus propias perspectivas aspectos relacionados con la convivencia con sus colegas. Los cuales sistematizamos de la siguiente manera:

➤ ***La convivencia entre docentes***

Con base en las perspectivas de la mayoría del personal docente entrevistado (de los que se encuentran cuatro docentes titulares de grupo, una maestra de apoyo de USAER, un docente de Educación Física y uno de Natación); cabe destacar que seis de los siete docentes nos reafirman la idea de que la convivencia entre el personal es: “no muy buena”, “regular”, “hay diferencias y asperezas” o que hay grupos que “no se llevan bien”. No obstante, cabe destacar que desde la perspectiva de dichos docentes conciben dichas relaciones como aspectos “normales” dentro de la convivencia, pues incluso a pesar de que nos refieren situaciones específicas que viven dentro de dicha convivencia no mencionan palabras como “violencia”, “discriminación” o “conflictos”, pues dichas relaciones se tienden a justificar más bien como “diferencias” o “desacuerdos” que viven pero que, piensan son “normales” o que se dan en cualquier relación humana, ya que, ante todo y a pesar de ello, nos comentan, se prima el aspecto escolar.

Lo anterior es relevante, si pensamos que a pesar de que se refieren aspectos problemáticos dentro de las relaciones entre el personal docente, aparece ante todo la configuración de una imagen de un “equipo docente ideal” (Chagas, 2005), que se suscita cuando aparece la “competencia profesional” como un rasgo que se valora positivamente entre el equipo docente y sirve como una forma de actuar ante sus conflictos interpersonales.

Esta imagen de “equipo docente ideal” también podemos referirla hacia la imagen de una “escuela ideal” si recordamos la perspectiva que dicho personal docente tienen acerca de una convivencia entre el alumnado sin violencia y sin problemas a pesar de que nos comentan situaciones de insultos o gritos o que desde la voz del alumnado nos refieran la existencia de apodos e insultos. No obstante, dichos malestares que sienten las y los docentes para hacer frente a dichas situaciones hace que también lo nieguen y, entonces recurriendo a Hargreaves (1982, 2003) citado por (Chagas, 2005: 1076); podemos hablar de una “ansiedad de competencia fundamental” que pueden experimentar;

Ante la posibilidad de aparecer incompetente ante sus colegas y ante sí mismos, y que se refuerza en tanto el equipo docente no trabaja en un ambiente de confianza, cooperación y apoyo, de modo que no pueden compartirse dudas, y se ven obligados a construir y mantener una apariencia de perfeccionismo que determina sentimientos de culpa en los profesores.

Así que, a continuación se presenta la mirada que los y las propias docentes tienen sobre la convivencia entre el personal de la institución. Por ejemplo, la docente titular del quinto grado comenta que existen “diferencias” y “asperezas” pero que procuran “funcionar”:

Observadora: ... la relación entre el personal docente de la institución ¿cómo la considera?

Ma. Sonia: eh, como toda relación humana no, donde en todos lados donde hay humanos, pues hay diferencias, entonces, a veces hay diferencias de opinión, diferencias de acción, de falta de acuerdos en algunas ocasiones. No puedo decir que sea una relación de miel sobre hojuelas pero bueno, procuramos funcionar, pero si, si hay ciertas asperezas de repente entre profesores no. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

El docente de educación física nos refiere la existencia de “grupos” entre docentes, los cuales “no se llevan bien”:

Observadora: ... y la relación entre el personal docente ¿cómo la considera?

Mo. Gerardo: como todo, siempre hay grupos; unos que se llevan muy bien, este, hay otros que son poco sociables... y bueno lo que debe privar es el trabajo en equipo, el trabajo en equipo para tareas de la escuela no, y que no surjan las situaciones personales, pero si, *definitivamente hay grupos, hay grupos y pues algunos no se llevan bien.* (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)

El docente de Natación, nos refiere que la relación entre el personal docente es “buena” aunque considera que por el hecho de estar “encerrado” en su espacio de trabajo no se entera de muchas cosas. Considera que la convivencia entre docentes está “bien”, pero, también refiere que existe una “excepción” entre un par de docentes de la institución, quienes consideran que “siempre están chocando”:

Observadora: ... y la relación entre el personal docente de la escuela ¿cómo la considera?

Mo. Hilario: yo creo que es buena, es que no estoy todo el tiempo aquí... y además estoy encerrado acá, de alguna manera entonces *muchas cosas de las que suceden allá afuera yo no me entero, honestamente, porque yo nada más estoy aquí enjaulado* y ya cuando me voy, pues me despido y normalmente no. me entero de pocas cosas, de pocas, pero yo veo que la comunidad está bien, a excepción de la maestra Alejandra y Lourdes que este, siempre están chocando. (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)

En cuanto a la maestra de apoyo de USAER, refiere que la relación es “buena”, no obstante, prefiere no señalarnos más al respecto:

Observadora: ... ¿cómo considera la relación entre el personal docente?

Ma. Elena: mmm (murmura) ah ¿yo cómo la considero?, este pues buena

Observadora: buena

Ma. Elena: aja

Por otro lado, en cuanto a las docentes del segundo, tercero y cuarto grado, nos refieren:

La docente Alejandra comenta que existen situaciones donde en ocasiones “difieren”, no obstante, cuando se trata de trabajo y del alumnado considera que se encuentran bajo la “misma frecuencia”, es decir, existen los mismos objetivos:

Observadora: ... la relación del personal docente de la escuela ¿cómo la considera?

Ma. Alejandra: (silencio) esa si me la pusiste difícil, yo creo que como todo hay, *hay situaciones y cosas en las que diferimos no, tenemos nuestro propio este, concepto de las cosas y todo, pero en general creo que cuando se trata sobre todo de trabajo y de los niños, estamos más o menos en la*

*misma en la misma frecuencia no, eh esto es ventaja porque pues en realidad es una escuela pequeña en la que sólo hay seis grupos y eso ayuda, eso ayuda. (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)*

Asimismo la docente Esther comenta que actualmente la convivencia entre docentes no es muy buena debido a “protagonismos”, “chismes” o “envidias”, no obstante, considera que ello no ha afectado la cuestión escolar hacia con el alumnado y su trabajo docente:

Observadora: y ¿cómo considera que es la relación que se da entre el personal docente?

Ma. Esther: *no muy buena, no muy buena definitivamente, porque hay cuestiones que tratamos de ver en ocasiones o que se pueden percibir a simple vista de protagonismos, de envidias, de chismes, ahorita no es un buen momento para las relaciones que digamos entre maestros y, es una verdadera pena; porque digo siempre trabajar en un lugar con un ambiente agradable entre compañeros pues es mucho más productivo, sin embargo, pues yo considero que eso no ha afectado ni al alumnado, ni las relaciones de trabajo... hemos tratado de mantener digamos a pesar de diferencias personales, a pesar de, de ciertos, de ciertos roces y ciertas situaciones que no dejan de ser desagradables, seguimos trabajando, creo que todos en la misma línea no, no eso es lo loable aquí, que no perdemos la visión, ni en aras de nuestros intereses particulares, eh pues, va en menoscabo de, de la calidad del servicio de la atención a los niños. (ESE: Docente Esther, 20/06/11)*

La docente Lourdes posee percepciones similares:

Observadora: ... y la relación que existe entre el personal docente ¿cómo la considera?

Ma. Lourdes: *pues hay sus bemoles como todo, como en todas las cosas, este, hay diferencias pero en cuestión de trabajo jalamos parejo, todo mundo jala parejo para el trabajo, para planes, para juntas... (Se interrumpió la entrevista)*

Observadora: entonces ¿me comentaba sobre la relación entre el personal docente?

Ma. Lourdes: *a pues está estable para el trabajo, somos muy formales, muy, pues muy trabajadores porque esta escuela la rescatamos de las pocas que quedan, hicimos un plan de trabajo donde elevamos el nivel educativo... entonces, ese compromiso lo superamos y nos lo dio el gobierno muy amablemente, entonces, este le ganamos incluso a la mañana en cuestión de trabajo, también hemos hecho labor de himno nacional, en cuestión coral les hemos ganado al turno matutino, que es algo muy laxo, sin embargo hemos salido adelante. (ESE: Docente Lourdes, 21/06/11)*

En cuanto a las miradas que el mismo personal docente concibe acerca de su relación con el resto de sus compañeras y compañeros de trabajo, nuestros hallazgos nos permitieron darnos cuenta que existen diversas opiniones al respecto, por un lado, hay personal que nos refirió que su relación es “buena” y decidió no agregar más al respecto, puesto que es importante considerar su decisión respecto a un involucramiento personal sobre el estudio aunque cabe mencionar que no sucede lo mismo cuando el centro de referencia es la convivencia entre el resto del personal. Por otro lado, existe personal que a pesar de que la convivencia con algunos y algunas docentes es “buena” y de “respeto”, ello no les exige a tener “diferencias” o “rivalidades” con otros u otras compañeras de trabajo y; de hecho hay quien nos comenta que su relación es “regular” debido a que siente que no es muy “aceptada”, no obstante, se califican dichas relaciones como “normales” porque piensan que se suscitan en cualquier relación humana.

Asimismo, nos llama la atención que desde la perspectiva de cierto personal docente, se configura un fenómeno de *balcanización*, el cual se expresa cuando se privilegia la individualidad más que la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo, pues, encontramos con opiniones que nos refieren que con cierto personal prefieren mantenerse al “margen” y que la relación nada más es de “trabajo” o nos refieren expresiones como: “mientras yo estoy bien en mi trabajo, lo siento por los demás”. A continuación se presentan las percepciones docentes a cerca de su convivencia con sus colegas:

La docente del quinto grado, nos comenta que procura tener una relación “respetuosa”:

Observadora: ¿cómo considera la relación que lleva usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo?

Ma. Sonia: en la mayoría de los casos *procuró tener una relación respetuosa*, una relación digo, con algunos pues si más cercano, más de esas relaciones de amistad que se hacen en cualquier centro de trabajo, puedo llevarme bien con mis compañeras y quienes no sean tan cercanas pues por lo menso de respeto. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

El docente de educación física, nos refiere que se da con “respeto”, en ocasiones con “afecto” y otras más prefiere mantenerse “al margen”, es decir, mantener una relación meramente laboral:

Observadora: ... la relación que lleva usted con sus compañeros y compañeras de trabajo

Mo. Gerardo: de *respeto y con algunos de afecto y con otros pues, es al margen*, nada más de trabajo, pero bien. (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)

Asimismo, el docente de natación nos comenta que si relación es “buena” y “cortés”:

Observadora: ... y entonces la relación que lleva usted con el resto de sus compañeros

Mo. Hilario: es buena

Observadora: y compañeras ¿es buena?

Mo. Hilario: yo digo que es *buena, yo a todo mundo le hablo, a todo mundo trato de ser cortés, ellos son corteses conmigo y hay una buena relación, de yo hacia ellos y ellos hacia mí*. (ENE: Docente Hilario, 13/06/11)

Por otro lado, la docente de USAER nos comenta acerca tanto de su relación con sus compañeras y compañeros de la primaria como de USAER:

Observadora: ... y la relación entre usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo

Ma. Elena: ¿de aquí de la USAER? ¿de aquí de la USAER? ¿de aquí de la primaria?

Observadora: de la primaria...

Ma. Elena: es buena

Observadora: aja

Ma. Elena: yo digo que es buena

Observadora: ... ¿del USAER?

Ma. Elena: este, es buena, aja... también buena, así a secas, buena. (ESE: Docente Elena, 06/06/11)

Y en cuanto a la opinión de las docentes de segundo, tercero y cuarto grado, nos refieren lo siguiente:

La docente Alejandra, nos refiere que su relación en general es “buena”, no obstante, acepta mantener “rivalidad” con algunas compañeras debido a que desde su perspectiva se suscita por “defender” al alumnado.

Observadora: ... la relación entre el personal docente de la escuela o usted y el personal docente ¿cómo la considera?...

Ma. Alejandra: yo creo que *mi relación en general es buena con todos no*, yo tengo una buena relación, soy así como que, como que siempre estoy pendiente de, de la, de la situación de la escuela, en general; *pero eso no me quita que yo pueda tener cierta rivalidad con algunas de mis compañeras, sobretodo, cuando se trata de defender a los chiquitos no, a veces no estamos en la misma frecuencia eh; por ejemplo, sabemos, este, que dentro de los predios ellos no tienen un lugar para jugar fútbol, que es su pasión no... entonces, es una casa, una lamina tras otra y no hay espacio mayor y, vienen los niños y encuentran estos espacios tan grandes, pues, enloquecen, vienen a jugar fútbol y de repente mis compañeras, sabes de quién estoy hablando, les molesta no, el que ¡ay me vas a pegar con la pelota!, ¡ay me vas hacer! Y empiezan a quitar la pelota, que en ese momento para ellos es, es su vida. Entonces, ahí choco yo mucho porque lo hemos platicado muchas veces no, entonces, no lo hagas, a lo mejor llámale la atención de otra manera, pero no, pero no con lo que está jugando, nuestros niños saliendo de la escuela la inmensa mayoría se van a trabajar... entonces, el único momento que tienen para ser niños es el tiempo que están en la escuela, entonces, ¡no inventen de quitarles la pelota o de prohibirle que, que corra!, cuando sabemos los espacios y la enorme necesidad que ellos tienen en los predios no. (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)*

La docente Esther nos comenta acerca que su relación con sus colegas es “regular”. Percibe una imagen estigmatizada y errónea que recae sobre ella debido a que considera que la perciben como “pedante”, “pesada” o “arrogante”. Asimismo ubica diferencias en la convivencia a nivel secundaria (nivel donde también da clases) debido a que nos refiere que dentro de la primaria se da con mayor fuerza el problema de “etiquetar a la gente”:

Observadora: ... y la relación que lleva usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo ¿cómo, cómo la considera?

Ma. Esther: *eh, regular, regular, regular por la cuestión que ya había comentado... en el sentido de ciertos roces, fricciones, eh me atrevo a calificarlos a veces de que mmm (murmura) como que hay cierta antipatía no, de alguna manera; como que siento que no soy muy eh aceptada por parte de algunas personas pero pues obviamente esto es aceptable porque sabemos que la dinámica de las relaciones humanas así se maneja no, o sea no todo mundo te va a aceptar al ciento por ciento, no todo mundo tu vas aceptarlo al cien por ciento, entonces, yo lo considero como parte natural digamos de la, de la relación humana y personal, personal así, tengo compañeros pero no tengo amigas o amigos aquí...*

Observadora: aja y hablando en ese sentido justamente de las relaciones que son complejas no eh ¿usted por qué cree que considere que hay un cierto distanciamiento entre usted y algunos compañeros o compañeras de trabajo...?

Ma. Esther: en mi opinión muy personal de repente como que, *siento me ha costado trabajo adaptarme a esta mecánica de, de relaciones personales y laborales porque, porque digamos en a nivel secundaria digamos era otra situación no... no tengo ninguna clase de problema, aquí yo siento que a veces puedo parecerle a la gente un poquito pedante o cosas así por el estilo, son muy dados a elaborar ya un, a etiquetar a la gente no, a tener cierta predisposición, cierta situación de decir pues “no me cae bien porque a lo mejor no comparte los mismos intereses conmigo”, “¡ay que pesada es!” “¡qué arrogante!”*, o sea este tipo de cosas que bueno, por supuesto no son así, entonces, pero yo

*pienso que de alguna manera doy esa imagen y algunas de mis compañeras lo perciben de esa manera no, en fin...* (ESE: Docente Esther, 20/06/11)

Y la docente Lourdes, nos refiere que su relación es “normal”, que si existen “diferencias” pero a nivel laboral piensa que mientras se encuentre bien en su trabajo, exclama: “lo siento por los demás”:

Observadora: .... Y en cuanto a la relación que lleva usted con el resto de sus compañeros, compañeras de trabajo ¿cómo la considera?

Ma. Lourdes: *pues normal, como en todos lados hay diferencias, pequeñas diferencias, grandes diferencias, este, pero el trabajo yo tengo que hacerlo, si me toca la guardia yo hago la guardia como me, lo que debo hacer; si hay algún compañero que le estoy haciendo la guardia o que, qué te puedo decir si fuiste tú quién vio la situación (refiriéndose al evento que se suscitó durante el recreo escolar), entonces, mientras yo estoy bien en mi trabajo pues lo siento por los demás.* (ENE: Docente Lourdes, 21/06/11)

### ➤ **La mirada del personal administrativo y directivo**

Las opiniones anteriores mostradas por el personal docente, no están alejadas de aquellas que nos refiere el personal administrativo y directivo de la institución, pues nos confirman que dichas relaciones se ven envueltas por “diferencias”, “fricciones personales”, y con base al director escolar aparecen “micro-políticas”, para referirse a luchas de poder expresadas por el personal, dentro de las cuales pareciera ser, se presentan relaciones donde se impone la “ley del más fuerte”. Asimismo, se configura el estigma de las “viejas guardias”, que se concibe hacia aquellas personas que llevan muchos años de servicio y, se piensa que, por lo mismo, “sienten” que “se tiene que hacer lo que ellos dicen”. Y, de acuerdo con el personal directivo, dichas relaciones forman parte del mismo “dinamismo del ambiente escolar”.

El Secretario Técnico, nos refiere:

Observadora: ¿cómo considera la relación entre el personal de esta institución?

S.T.: *eh, de acuerdo al trabajo, yo creo que todos lo hacen muy bien, con algunas diferencias que, nada más, eh, que no sé del carácter de cada uno, pero, en cuestión laboral yo creo que todos dan de su parte y, y fricciones personales que, muy mínimas, pero yo creo que bien, en cuestión de trabajo todo bien.* (ESE: S.T, 06/06/11)

Asimismo el director escolar, nos comenta:

Observadora: la relación entre el personal docente ¿cómo la considera?

Dir.: *entre las relaciones del personal, bueno es como todo no, en todos los servicios educativos también existen micro políticas a veces están las viejas guardias no, como les llaman, aquellas personas que sienten que por tener muchos años de, de servicio, muchos años de experiencia en una misma institución se tiene que hacer lo que ellos dicen no, entonces, este, en todas las escuelas hay micro políticas, entonces, como todo hay, hay, hay a veces hay relaciones buenas, a veces relaciones malas, este, es una inestabilidad, pero, es por el mismo dinamismo del ambiente escolar, entonces, a*

*veces lo que pasa es que, meten diferencias personales y ya dejan de ser personales, dejan de ser profesionales y confunden las cosas no, entonces, se antepone a veces la ley de la más fuerte, o pretendiesen imponer la ley del más fuerte. Entonces, aquí por ejemplo es una escuela pequeña, prácticamente estoy hablando de seis maestras frente a grupo, de las cuales, cuatro, es una relación así de mucho cooperativismo no, de sí maestra trabajamos en equipo, sí maestra te propongo esto; sin embargo, hay dos personas que no, no están siempre de acuerdo en qué se hace, no sabemos por qué, yo he visto que si hay cierto rechazo por el trabajo, cierta apatía, cierto ya cansancio de lo mismo, entonces, este, este tipo de, de las faltas de acuerdo para trabajar ... es donde tenemos este tipo de inconvenientes de micro políticas entre las maestras. (ESE: Director escolar, 20/06/11)*

Asimismo, podemos decir que la percepción del personal directivo, ubicamos una distinción entre el personal que esta frente a grupo (conformado por seis docentes) y quienes no lo están, el cual es concebido también, en otros momentos, como “personal externo”, lo cual nos parece relevante considerar, ya que, el involucramiento de cada docente es fundamental para la consecución de diversos objetivos institucionales.

Por otro lado, en cuanto a la relación de dicho personal con respecto al resto de sus compañeros y compañeras de trabajo, nos comenta, el personal administrativo que, siente “bien” su convivencia ya que es una persona que no es “conflictivo”:

Observadora: ... y en el caso de la relación de usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo ¿cómo, cómo la considera, cómo la siente?

S.T.: *pues yo como soy muy sociable la siento bien, porque habemos personas que no, no somos tan sociables y, y pues tenemos ciertos límites, yo como soy sociable le hablo perfectamente bien a todos y a todas, entonces, este, para mí ha sido muy padre esta escuela y el trato, el trato con todas mis compañeros y compañeras para mí no, no hay problema pues soy una persona que no, yo no soy conflictivo, si no al contrario, yo soluciono los conflictos, la vida es de conflictos y hay que solucionarlos. (ESE: S.T., 06/06/11)*

De acuerdo con el personal directivo y su relación con sus compañeros y compañeras de trabajo; por un lado, la concibe a partir de una relación “formal” vista desde una cuestión educativa y académica y, por otro, desde una relación “informal” que se da a través de la amistad; no obstante, nos refiere que esta última relación se da con algunos “límites”, pues se concibe asimismo como una “autoridad” en la cual el maestro no debe “sobrepasar”; expresando así, el establecimiento de una relación asimétrica de poder entre el mismo personal directivo y docente:

Observadora: ... en cuanto a la relación que lleva usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo ¿cómo la considera?

Dir.: ... bueno, *pues las dos partes no, la formal y la informal, de la formal pues hablamos de la aplicación de los lineamientos, aplicación de la normatividad no, la puntualidad, la atención a los grupos no, y la y la no formal, pues, trato de ser también un amigo más de ellos no, obviamente, con los, con los límites no, o sea sin sobrepasar que, que uno es la autoridad y que ellos son, este, los maestros frente a grupo... entonces, este, es una relación armoniosa de, de mucho respeto de, de la parte de, de los compañeros hacia mí y de mí hacia los compañeros, entonces, hasta este punto no he tenido mayor problema con ellos... siempre tratamos así como que de platicar, de dialogar, de buscar algún, alguna solución a un problema que ellos tengan, pero este bajo la parte humana, bajo la comunicación y la normatividad, o sea no perdernos de vista la normatividad, si perdemos de vista la*

*normatividad estamos perdidos* y a veces es difícil erradicar esos vicios porque a veces ya los vicios ya los conciben como si fueran sus derechos, ¡tengo derecho a llegar tarde! no, ¡tengo derecho a no estar en el salón de clases!, ¡tengo derecho a gritarle a la otra persona!, entonces, hay que ver esa parte también, de aplicar la normatividad porque si no, entonces, se convierte en un centro de muchas micro políticas de muchas, muchos conflictos y no, no se puede trabajar así. (ESE: Director escolar, 20/06/11)

Con base en lo anterior, podemos resumir que, de acuerdo con la mayoría de las percepciones docentes colocan al docente como una figura que no está exenta a relaciones marcadas, en términos nuestros, por la violencia y la discriminación, aunque dichos conceptos no son mencionados pues se prefiere hablar de “conflictos”, “fricciones”, “diferencias”, etc. No obstante, el reconocimiento por parte de gran parte del personal tanto docente como administrativo y directivo acerca de dichas relaciones, es un elemento fundamental para avanzar hacia construcción de ambientes escolares basadas en el diálogo, la comunicación y el respeto.

Cabe mencionar que no se trata de dirigir la mirada y la responsabilidad acerca de que se den o no ambientes discriminatorios dentro de las escuelas al personal docente o directivo, pues, consideramos, que la discriminación es un asunto que traspasa las fronteras de la escuela, pues es un fenómeno eminentemente social y estructural que conlleva sus causas y consecuencias más profundas dentro de históricas barreras culturales, ideológicas, políticas y económicas construidas entre diversos grupos sociales. Aunque, creemos que, sin duda, la escuela es un lugar privilegiado para promover una cultura sin discriminación la cual puede desembocar hacia diferentes esferas sociales. Así que, toda autoridad educativa, incluyendo docentes y personal directivo, si bien es cierto que tienen retos educativos que afrontar dentro de cada aula escolar, también, tienen retos sociales que no deben perderse de vista.

Asimismo, es importante considerar que efectivamente la escuela al ser un espacio de convivencia social donde confluyen una serie de interrelaciones entre todas y todos los actores de la comunidad escolar; el personal docente como administrativo y directivo no escapa a relaciones discriminatorias, aunque es fundamental discernir que la inexistencia de dichas relaciones no se dan por la inexistencia de “diferencias”, como lo refiere el mismo personal cuando hablan de conflictos por dichas diferencias; pues en este caso la lucha contra la discriminación no es la lucha contra la diferencia sino al contrario tiene que alimentarse de ella para construir vías para el encuentro, el diálogo y la comunicación.

### **3.3 Convivencia Generada Entre Familia y Escuela**

La familia es una instancia que sin duda debe considerarse como parte fundamental de toda comunidad escolar, su participación e involucramiento dentro de los procesos educativos que se gestan dentro del espacio formal llamado escuela no sólo es indispensable sino necesaria para construir ambientes libres de discriminación. La cual podemos entenderla

como una red social que forma el primer círculo de socialización primaria y, que en el caso que aquí nos ocupa, es importante entenderla tras su influencia en nuestras experiencias directas con el mundo; así “la experiencia primera, que guardará siempre una especial significación, es la que tiene como escenario las relaciones *cara a cara*, de persona a persona, relación que da lugar al establecimiento de lazos sociales entre los seres humanos de un valor singular, porque serán ellos los que cuentan especialmente para cada uno de nosotros. Esas relaciones en redes donde se produce el contacto *cara a cara* entre las personas constituyen la fuente fundamental de adquisiciones de significado. Son las que proporcionan las explicaciones y el sentido del mundo, las que condicionan las expectativas que tenemos respecto a los demás” (Gimeno, 2002: 44-45).

Por lo tanto, hemos de mencionar a partir de nuestras observaciones, conversaciones y entrevistas, la relación que se establece entre la familia y la escuela dentro de nuestra institución estudiada, con el propósito de reflexionar acerca de aquellos vínculos donde se pone en la mira la diversidad, se abre paso a la discriminación e incluso a la negación de derechos como la educación; ya que sabemos que con su reconocimiento, reflexión, diálogo y crítica puede abrir un camino hacia el cambio y la transformación de aquellas formas de relación discriminatorias que tanto nos dañan.

### **3.3.1 Sobre la Diversidad Cultural**

Hablando de la diversidad cultural, debemos decir, que uno de los motivos para realizar la presente investigación dentro del espacio estudiado fue la presencia de una forma de discriminación relacionada con prejuicios culturales en el momento del acercamiento hacia institución, es decir, cuando las familias deseaban ingresar a sus niños y niñas dentro del turno matutino. Durante cierta conversación con cierta docente escolar que había laborado allí nos refirió que en algún momento un niño solicitó el turno matutino pero le “sugirieron” que sería mejor que asistiera al vespertino, argumentando que “allí iría con sus iguales”.

Así que con base en nuestra indagación al respecto, podemos afirmar que estos hechos se expresan como una forma de discriminación institucional y estructural<sup>57</sup>, ya que a partir de la voz de las propias familias del alumnado, se alude por una recurrencia por asistir a dicha institución pero dentro del turno vespertino, debido a que no aceptan a sus hijos e hijas en otras debido a su identidad cultural:

Observadora: ... ¿cómo fue que tuvo el acercamiento con esta escuela?

---

<sup>57</sup> Se trata de una discriminación invisibilizada o naturalizada no sólo por los prejuicios y los estereotipos, sino porque se halla entreverada en la estructura y funcionamiento de una sociedad organizada de forma tal que excluye por necesidad a proporciones importantes de sus habitantes de los beneficios del desarrollo y, puede expresarse en datos duros de pobreza, marginación y desigualdad que afectan de manera mucho más acentuada a determinados grupos sociales que, coincidentemente, son los que de modo más recurrente padecen discriminación (Gutiérrez, 2007).

Madre de Sol: pos hora con mi cuñada, estaba mi cuñada aquí... entonces ya los traje para acá, les dije ya metete para allá, esa escuela allá porque hay una escuela que no lo aceptan a la niña así como, como nosotros... porque ¡ay! dicen: *¡ay, no es que no queremos los niños que son indígenas porque son indígenas no queremos aquí!* Pero aquí lo bueno que lo aceptaron, la mayoría vienen aquí y, dicen que no le enseñan nada pero a lo mejor sí, porque como mi hija si ya sabe poquito... si viera que no le enseñaran nada no supiera nada de leer y escribir, aquí ya salió dos niñas de sexto y otra, y ora este año va salir otro de sexto... entonces si enseña, poquito pero enseña. (ESE: Madre de Sol, 09/06/11)

Asimismo, nos refieren el trato que reciben sus hijos e hijas en otras instituciones aledañas cuando asisten a ellas durante los concursos escolares:

Observadora: ¿Hace cuánto tiempo tiene usted acercamiento con esta institución?

Mamá de Alejandra: pues digamos que mucho tiempo porque aquí estuvieron mis hermanos, una de mis hermanas igual, aquí estudiaron desde chicos, ya como vinimos creciendo venimos teniendo hijos y los mandamos acá y digo: pues vamos a la escuela donde van tus tíos, pus si, ah bueno está bien... la familia ha venido a esta escuela.

Observadora: y ¿usted proviene o sus familiares provienen de algún estado de la república...?

Mamá de Alejandra: ... de hecho si hay de hecho de que a veces vienen desde, desde el pueblo de nosotros... desde ahí vienen pa'ca, meten sus hijos a la escuela y ellos quieren la misma escuela por lo mismo.

Observadora: ... ¿cómo se ha sentido usted aquí en, durante este tiempo que ha tenido acercamiento con esta escuela?

Mamá de Alejandra: pues bien, *pienso que a veces bien, pues ya cuando le dan concurso o no sé qué cosa, pues si me siento mal no, porque son unas escuelas de ora sí que digamos de bien creo, cuando van los niños pa allá porque muchos les empiezan a hablar muy, muy feo y a veces como que, yo a veces siento feo que les digan ¡ay, mira esos indios, mira! Sólo empieza a discriminar que porque uno, bueno hay muchos niños, de hecho hay muchos niños que saben hablar en otomí y luego hay muchos niños de que se hablan entre ellos y empiezan hablar otomí y luego empiezan decir la gente ¡ay no, mira esos niños como no saben hablar! ¡mira, cómo habla bien chistoso!, ¡su lengua que traen, ay no por eso son unos indios! que no se qué y entonces como qué empiezan a faltar al respeto a veces... yo siento, siento mal no, por eso a veces está bien y a veces no.* (ENE: Mamá de Alejandra, 09/06/11)

Lo anterior abre un panorama de racismo que actualmente permea dentro de nuestras escuelas o incluso podemos hablar de un sistema educativo, que no sólo se queda en relaciones interpersonales sino que incide en la restricción de derechos fundamentales como es la educación. Refleja históricas desigualdades educativas que ha vivido la población indígena en nuestro país, donde se ha tenido como base el establecimiento de diversos modelos educativos que han colocado a la persona indígena como aquel “salvaje”, “diferente”, “inferior”, “el que es posible educar”. Y aunque hoy día se habla de una “inclusión” o “integración” según el modelo bilingüe intercultural, establecido por la Secretaria de Educación Pública; deja también al descubierto una forma de racismo, ya que dicho modelo intercultural más que formar parte de un proyecto nacional se dirige sólo hacia aquella población indígena, es decir, se piensa la interculturalidad con lo indígena<sup>58</sup> y

---

<sup>58</sup> Asimismo, la propuesta del llamado Modelo bilingüe intercultural de la SEP, refiere una serie de directrices para lograr un bilingüismo equilibrado, por ejemplo, entre otras cosas se señala que: si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá como segunda lengua desde ingreso desde el nivel de preescolar y a lo largo de toda la educación básica y, si la lengua materna es el español en un contexto indígena, se enseñara la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje y; cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje (SEP,

deja de lado toda forma de diversidad presente en cada aula y escuela. Entonces, de acuerdo con Flecha y Gómez se trata de una forma de racismo que considera que es “imposible educar conjuntamente a gentes de diferentes culturas” (1995:34) y, entonces como se puede apreciar (en vastos ejemplos ya mencionados) aparece bajo una mirada oculta que involucra también la mirada de la misma persona indígena hacia su propia identidad, y aunque también se argumenta o se podría pensar que se trata de un supuesto “bien” por el “aprendizaje” del alumnado, el mensaje se traduce en segregación y exclusión hacia toda persona considerada “culturalmente diferente”.

Bajo esta lógica, podemos decir que las prácticas discriminatorias no sólo pueden aparecer dentro de los establecimientos escolares sino también en el acceso a ellas, debido a la pertenencia indígena o también podemos hablar de la discapacidad, la religión, condición económica o social, o el comportamiento de aquel que ha sido estigmatizado como “latoso”, “inquieto”, “rebelde”, “lento”, es decir, se discrimina todo aquel que rompe con una imagen estereotipada de escuela, lo cual conlleva la restricción y negación del acceso a la educación pero además favorece consecuencias educativas (como la deserción y rezago) que el alumnado y la familia vive frente a una escuela incapaz de responder a la diversidad. Como lo ejemplifica la siguiente madre de familia, en el caso de Edgar:

Observadora: ... ¿hace cuánto tiempo es que tiene acercamiento con la escuela?

Madre de Edgar: hace dos años

Observadora: ... y ¿cómo es que se dio ese acercamiento? ¿Cómo la conoció?

Madre de Edgar: pues, este, lo que pasa este, *mi hijo este, tenía muchos problemas en la escuela donde estaba, es un niño muy inquieto, muy este, o sea que había muchos problemas, muchas quejas con él no... entonces, este pues llegó un momento que me desesperé y decidí sacarlo y este buscar escuelas, y me costó mucho trabajo encontrar escuelas porque no, no había, ya todo estaba lleno... se me ocurrió sacarlo en una mala fecha, en el mes de, este (trata de recordar) como noviembre creo... que todavía no eran los cambios... si le digo y por eso yo este, ya fue cuando conocí esta escuela... y ya cuando decido traerlo aquí, y aquí ya le dieron la oportunidad de que este, él entrara aquí.*

Observadora: ¿... Cuántas escuelas tuvo que pasar, digamos que en el ciclo de primaria para llegar a la escuela?

Madre de Edgar: pues otras dos más

Observadora: ... y ¿el motivo principal que, qué hizo que cambiará de escuela, cuál es?

Madre de Edgar: pues yo siento que, que la discriminación que había no, porque este, o sea me lo discriminaban mucho porque este, era muy lento, quizás en, en escribir o en hacer sus trabajos o sea muy lento, entonces, este, empezaron los compañeritos a ponerle apodos, si o sea a hacer cosas no... eso a él le molestaba mucho... le molestaba mucho este tipo de cosas no, entonces, reaccionaba, reaccionaba o sea así con enojo no. (ESE: Madre de Edgar, 09/06/11) (Ver Anexo 1)

Por otro lado, es importante considerar que el hecho de que el alumnado sea trasladado a otras instituciones no quiere decir que se elimine las situaciones discriminatorias, pues podemos decir que en muchas ocasiones se traslada el estigma impuesto hacia el niño o

---

2007a: 54-55). No obstante, desde una perspectiva en y para la interculturalidad que dicho modelo propone desarrollar, podemos preguntarnos ¿cómo desarrollar dicho “bilingüismo equilibrado” tras la presunción de “primeras” o “segundas” lenguas? Y porque a decir de Puig Moreno (1991), “la opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para ciertos alumnos aislados sino a una educación para todos y en particular para los niños no minoritarios (los autóctonos) en una reciprocidad de culturas. Se trata de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes” (citado por Malgesini y Giménez, 2000: 133).

niña, como en el caso de Edgar que había sido traslado a distintas instituciones con los mismos resultados, pero incluso en la actual la mirada hacia él tampoco está exenta a dichos estigmas relacionados con su comportamiento y habilidades, nos comenta la docente del quinto grado durante una conversación:

‘él llegó aquí el año pasado, le tocó a la maestra Alejandra y sí fue difícil al principio. Es que antes dicen que era muy violento, pateó a su maestra, le enterró un compás a una niña y por eso lo expulsaron de la escuela. Pero aquí veo que ya lo toleran más, si no son los súper amigos de que lo inviten a fiestas o a otros lados pero tampoco se llevan mal. Ahora no pasa de que habla mucho en clase... veo que le cuesta trabajo lo que es la motricidad fina como cortar y pegar... en educación física también es muy torpe y ya ahora ha mejorado bastante porque era más. Luego me dice: “es que nadie quiere jugar conmigo” pero es por eso, porque dicen “hay que hacer equipos” y escogen al más hábil y a él no’. (CI: 34, Docente Sonia, 19/01/11)

Con base en las opiniones de las familias, podemos decir que la percepción de las familias hacia la escuela tiene que ver con la forma en cómo se han acercado a ella, la cual en gran parte tiene que ver porque en ella les han dado el acceso educativo a sus hijos e hijas que no han recibido en otras más debido a la discriminación que han vivido por la pertenencia indígena, comportamiento o rendimiento educativo. Asimismo, en cuanto a las familias que poseen una identidad cultural indígena el lazo hacia con la escuela se relaciona también con el establecimiento de redes familiares que estas mismas han conformado debido a la migración en zonas conurbadas con la escuela.

### **3.3.2 Sobre el Trabajo Escolar**

El principal vínculo de la familia con la escuela está relacionado con el proceso educativo de las y los niños. En nuestro caso, los principales acercamientos de la familia hacia la escuela fueron manifestados a través de diversas actividades como juntas escolares, festivales culturales, ceremonias cívicas o en conversaciones personales que tuvieron directamente con la docente titular del quinto grado a lo largo del ciclo escolar para diversos asuntos escolares.

La escuela se convierte en el principal promotor para la realización de dichos acercamientos, no obstante, es importante destacar la poca asistencia de las familias dentro de dichas actividades, dejándonos ver una fuerte desvinculación entre la escuela y la familia, que finalmente influye en el seguimiento y rendimiento escolar del propio alumnado. Las explicaciones que pueden darse por la falta de este acercamiento pueden ser diversas; sea por las actividades laborales y la situación económica de las familias que les impiden acudir a la institución, por desinterés, por falta de tiempo, etc. No obstante, es importante reconocer la debilidad en este vínculo, la cual en el fondo tiene que ver no sólo con la falta de participación de la familia hacia con la escuela sino también de la escuela hacia con la familia. La mirada de la escuela y propiamente de sus autoridades educativas hacia las familias generalmente se relaciona con su contexto social y cultural. Perciben una estrecha relación con la situación educativa del alumnado y, particularmente con aquellos

“fracasos” escolares que suelen adjudicarse a este primer núcleo de socialización llamado familia. Por ejemplo, de acuerdo con la opinión de la docente del quinto grado, nos comenta que difícilmente el alumnado puede continuar sus estudios y en el caso de las niñas se casan o se embarazan por lo que dice: “repiten los mismos patrones que su familia”; además el hecho de que sus madres y padres del alumnado no sepan escribir, nos refiere que ello “influye” en el seguimiento y falta de apoyo escolar:

Observadora: ¿y tienen entonces rezago?

Ma. Sonia: desafortunadamente *por el contexto en el que están muchos de ellos no pueden continuar sus estudios después, el año pasado tenía catorce alumnos y siguieron diez, así que yo me sentí bien por eso; lo que pasa es que muchas veces las niñas también crecen, se casan o embarazan y siguen repitiendo los mismos patrones que su familia...* además yo digo que ellos aquí encuentran sus únicas bases de escuela, así que vamos poco a poco con ellos y si salen aprendiendo sólo con sumar pues bueno, porque es lo que van a tener para su vida. *Sus padres y más sus madres no saben escribir, entonces, eso también influye en su seguimiento y no encuentran un apoyo en ese sentido...* (ENE: Docente Sonia, 13/10/11)

Asimismo, en un evento suscitado después de cierto festival escolar, podemos ubicar la mirada del director escolar hacia el involucramiento de la familia, la cual tiene que ver con un aislamiento de parte de las mismas familias e identifica asimismo el interés porque sus hijos e hijas trabajen en las calles en lugar de enviarlos a estudiar:

Una vez que terminada la ceremonia con motivo de la Revolución Mexicana, el director de la institución solicitó a las familias que en dicha ocasión asistieron reunirse para que escuchasen las siguientes palabras del director escolar:

Dir.: ‘antes que nada gracias por venir porque el festival es para ustedes no para nosotros, gracias por venir y; también por otro lado les queremos decir que es muy importante que se acerquen a la escuela, su participación es indispensable para los niños, no se aíslen, pregunten cómo van sus hijos porque luego al final del curso nos encontramos con resultados que no nos esperábamos, así que acérquense, pregunten a los maestros, a mi o al secretario y vengan, para entrar sólo tienen que mandar un citatorio en sus libretas para entrar, pero acérquense porque la escuela es muy importante para los niños... y otra cosa tenemos el problema de que antes de venir los chicos a la escuela los están mandando a vender a las calles ¡por favor, no lo hagan!, ellos tienen que venir a la escuela para eso estamos nosotros como adultos para hacer esas actividades, eso nos compete a nosotros, así que ¡por favor, mándenlos! Porque aquí ellos pueden adquirir muchas habilidades. (Obs.: 19/11/10)

Con base en lo anterior, podemos ubicar un claro distanciamiento entre la familia y la escuela que ha llegado a convertirse, para esta última instancia, en un asunto de poca actuación. Por ejemplo, durante cierta Reunión de Consejo Técnico Escolar, encontramos opiniones del personal docente donde no sólo se perciben como poco apoyados por las familias hacia con el alumnado sino también prejuicios donde se involucra la falta de rendimiento escolar debido al contexto cultural y educativo que poseen las familias, perdiendo de vista con ello las desigualdades que les afecta en tanto grupo social:

*‘en nuestro caso es por nosotros porque sus padres no saben leer o no tienen tiempo’.*

*‘el maestro de preescolar debe de iniciar con cualquier lectura... y hasta con el padre de familia porque los niños que hay aquí no saben leer porque venden naranjas, cacahuates, chicles o lo que sea...’.*

*‘las madres no saben escribir y eso también dificulta las cosas, yo llevo aquí ya quince años y las cosas han cambiado bastante pero las mamás no mandan a los niños que tienen una discapacidad pues porque tampoco les resulta benéfico económicamente, aquí en la escuela sólo hay una niña sorda que le están enseñando lengua de señas, ella es hipoacusica; en una ocasión había un niño que tenía un problema y le dieron una beca completa para que siguiera estudiando, no recuerdo en dónde pero en una escuela de paga muy buena, le dieron una beca total para que estudiara y la madre dijo que no lo iba a llevar porque tenía que pagar pasaje y era aquí nada más en la avenida Chapultepec, entonces, imagínate no les interesa que estudien porque finalmente como son niños que se han podido integrar a su comunidad como sea y se dan a entender y les entienden, pues no los mandan’.*

*‘se les había citado a las madres de familia para este asunto pero como siempre sólo vinieron pocas y sólo vinieron muy pocas y son alrededor de noventa familias, nosotros sabemos que nunca vamos a juntar el cincuenta más uno de las madres’.* (Obs.: CTE, 29/10/11)

Por lo tanto, dentro de esta lucha entre familia y escuela, el alumnado parecería ser se encuentra a la deriva sin una escuela y familia que las y los doten de los necesarios soportes formativos debido a la debilidad de los lazos construidos entre ambas instancias. Entonces, la calle como las y los amigos constituyen los principales espacios que suplen dichas carencias y, se convierten en presa fácil para diversos riesgos como el alcohol, las drogas, abusos sexuales, etc.:

Orlanda es una niña del quinto grado escolar que no concluyó satisfactoriamente su quinto grado escolar. Sus inasistencias mostraban cierto desapego con la escuela y durante cierta conversación nos comentó acerca del trabajo que realiza en las calles de la Ciudad:

Observadora: ‘¿y qué hacen cuando están en su casa?’

Orlanda: nada

Observadora: ¿y los fines de semana?

Orlanda: yo vendo

Observadora: ¿qué vendes?

Orlanda: dulces, chicles, cigarros.

Observadora: ah de todo ¿y dónde?

Orlanda: en la zona rosa

Observadora: ¿y te gusta?

Orlanda: si porque me la pasó con mis amigos platicando y luego ya que me aburro de platicar con ellos me voy a vender y así.

Observadora: ¿y desde cuándo vendes?

Orlanda: desde chiquita. Mi abuelita vende afuera del hotel Sheraton y mi mamá antes estaba allí pero ahora ya tiene un lugar donde le dan permiso porque antes le quitaban sus cosas.

Observadora: porque no tenían permiso.

Orlanda: si

Observadora: ¿y vas sola a vender?

Olivia: no, con mi mamá, nunca voy sola; bueno sólo cuando mi mamá no está y se va a su pueblo o hay trabajo que hacer en su casa.

Observadora: ¿y qué hace tú mamá?

Orlanda: muñecas de trapo y tiene clientes de Costa Rica, Venezuela y así y tienen su teléfono y luego le llaman como quince días antes para decirle que van a venir y se las hace’ (CI: 22, 13/12/10).

#### Asimismo:

Lorena terminó su ciclo escolar pero esté estuvo marcado por diversas ausencias y falta de interés por la escuela. De hecho, *sus amigas nos referían que el motivo de sus ausencias era debido a que a ella le aburría la escuela y que prefería seguir vendiendo sus dulces.*

De esta manera, es importante reconocer el vínculo familia y escuela, tanto para una consecución favorable de los procesos académicos del alumnado como en el establecimiento de vínculos que permitan construir procesos formativos a favor de relaciones igualitarias y sin discriminación al interior de la escuela y las familias. Es decir, no se puede pensar en una escuela sin familias y en familias sin escuela; sino al contrario se trata de realizar vínculos que ante todo rompan con prejuicios que favorezcan actitudes discriminatorias hacia cualquiera de las y los miembros de la comunidad.

Así, la familia se convierte en un elemento importante para reconocer situaciones discriminatorias al interior de las escuelas pero también la escuela tiene que reconocerse como una estancia que tampoco debe ser “indiferente” ante situaciones de violencia o de discriminación al interior de las familias; no obstante, el principal reto a superar dentro de la escuela son los prejuicios construidos hacia las familias a fin de evitar actitudes discriminatorias que tienden a desvalorizar sus identidades culturales, tal es el caso del siguiente evento que llamó nuestra atención:

Este día tuve como propósito conversar con el director escolar, así que me dirigí a las oficinas administrativas. Allí se encontraba el Secretario Ricardo a quien salude. Minutos después, entró la docente del cuarto grado escolar y junto con ella una madre de familia y una niña que al parecer era una de sus alumnas. La docente deseaba hablar con el director pero al no encontrarlo se dirigió con el Secretario Técnico Administrativo Ricardo y se suscitó la siguiente situación:

Ma. Lourdes: bueno, entonces con usted que es casi como el director. Entren (dirigiéndose a la madre de familia y la niña) para que platiquemos; lo que pasa es que esta niña que tiene como cuatro meses sin venir y yo quiero que se haga el compromiso porque no quiero que me falle ni un día más.

S.T. Ricardo: y por qué no esperan al director

Ma. Lourdes: si, pero yo quiero que ante usted se haga ese compromiso

S.T. Ricardo: ¿Y por qué no había venido? ¿Estaba en el pueblo?

Familiar: es que falleció un familiar y nos fuimos para allá y ya no íbamos a regresar pero el director nos habló y por eso nos regresamos.

S.T. Ricardo: ¿desde cuándo falleció?

Familiar: desde Diciembre

S.T. Ricardo: y apoco todo ese tiempo han velado al muertito

Enseguida, entró el director escolar.

Ma. Lourdes: director, es que hasta hoy se presenta esta niña

Dir.: (interrumpe) si ya platiqué con la mamá

Ma.: yo lo que quiero es que me la traiga bien bañadita y peinadita y que no falte ni un día más.

Dir.: no hay problema, ahora lo que tenemos que hacer es ponernos a trabajar sale.

Ma. Lourdes: si, pero quería ese compromiso

Dir.: si pero yo ya hablé con la mamá (con disgusto)

Ma. Lourdes: si, pero no lo hicieron conmigo. Yo no estaba presente.

Dir.: si pero ya esta hablado.

El director salió y detrás de él la madre de familia, la niña y la docente escolar, al momento de ingresar de nuevo a la oficina sólo expreso “¡ay por dios!” debido a la situación. (Obs.: 08/03/11)

### **3.3.3 Miradas de las Autoridades Educativas hacia la Familia**

Con base en lo anterior, nuestro acercamiento con las y los docentes, así como con el personal directivo y administrativo nos permitió conocer sus percepciones que giran en

torno a la familia; lo cual fue importante para reconocer los vínculos que establecen dichas autoridades educativas con las familias del alumnado y, en todo caso visibilizar elementos que favorecen la discriminación al interior de la escuela.

De acuerdo con nuestras entrevistas podemos identificar autoridades educativas quienes no tienen mucho contacto con las familias del alumnado, quienes la tienen únicamente cuando la escuela los llama a reuniones o juntas escolares o quienes se han involucrado al contexto familiar visitando directamente sus lugares de residencia. Asimismo, con base a las preguntas realizadas sobre cómo consideran la relación entre las familias del alumnado nos encontramos con miradas que denotan prejuicios debido a la identidad cultural de las familias y, sobretodo, con miradas que denotan la desvinculación entre la familia y la escuela.

➤ *Sobre la convivencia entre familias*

Con respecto a la convivencia entre la familia del alumnado, existen diversas opiniones de parte de las autoridades educativas, no obstante, la mayoría de ellas nos refieren que dichas relaciones se encuentran permeadas por “rivalidades” que llegan a visibilizarse a través de diversos enfrentamientos o incluso en violencia física cerca de las inmediaciones escolares. Dichas relaciones, de acuerdo con sus opiniones, se suscitan porque viven en los mismos predios o por situaciones políticas entre familiares que viven en predios diferentes. Asimismo, hay quienes nos refieren que dichas relaciones entre familias influye en su convivencia dentro del ámbito escolar y en la relación entre el alumnado, pues, se presentan situaciones donde se les dicen que “no se junten” con cierto niños debido a las enemistades con las familias; no obstante, el director escolar también nos refiere que las relaciones entre las familias no influyen tajantemente con el alumnado al interior de la escuela.

Por ejemplo, la docente del quinto grado nos explica que la relación entre las familias sucede igual que los “niños”:

Observadora: ... la relación entre las familias del alumnado ¿cómo la considera?

Ma. Sonia: ... *lo mismo que sucede con los niños, de repente su, su cotidianidad, su vida tan, tan cercana, traslada los problemas de las familias a los hijos* no, entonces, si hemos llegado a tener digo yo, a mi me ha tocado verlo que, que de repente los papás no se pueden poner de acuerdo en algo importante porque ya tienen sus, qué diré, como sus bandos establecidos... entonces si un señor opina que, sobre todo lo he visto cuando se organizan cosas para los niños que fin de año y cosas así, ¡no es que yo y porque la señora sí! y ¡que por qué la señora otra no trajo lo que tenía que traer!...

Asimismo, encontramos una mirada docente hacia las familias relacionado con un prejuicio que encierra una idea de “progreso” basado en una visión de “modernidad” occidental, reforzando con ello la falsa asociación entre la pobreza con lo indígena. Dicho prejuicio se traduce en relacionar sus actitudes con la condición económica y social en la que viven, sin embargo es importante considerar que se trata de un asunto estructural más complejo de

desigualdad y exclusión social y cultural más que una mera cuestión de actitud. Por lo tanto, el problema conlleva la configuración de estereotipos y estigmas que relacionan la persona indígena como una persona “envidiosa”, “desconfiada”, “egoísta” etc. Pero además, se aprecia cómo es que desde la mirada docente podemos ubicar un síntoma de “invasión cultural” (Freire,) que implica una forma de imposición cultural basada en una lógica dominante y, al que incluso las y los propios docentes tampoco escapan<sup>59</sup>.

Ma. Sonia: ...pero son eh, situaciones este, que traen desde sus predios y, que hay algo cultural por ahí porque creo yo que si fueran más unidos podrían progresar más, pero no se ayudan entre ellos son como muy envidiositos unos con otros. Entonces eh, tienen muchos años viviendo aquí en la Ciudad de México y se generan cosas o se oyen no, los mismos papás de repente nos vienen a platicar que, ¡no pues que el señor de allá no quiso! y ¡que ellos no!, no sé, no cooperan con estas situaciones, son desconfiados... y pues podría yo pensar si cierto egoísmo entre (silencio) como viven juntos, pues entonces también cuando vamos a los predios no, me tocó ver en un predio por ejemplo que decían es que los niños de estas casas no se llevan con los de esas casas... viven juntos, viven puerta con puerta y si hay situaciones como esas, no es fácil vivir todos juntos de repente, si hay muchas rivalidades. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

Por otro lado, en el caso de docentes tanto de Educación Física como de Natación nos refieren que tienen poco contacto con las familias y que por ende las conocen poco pues nos explican que existe poco acercamiento de las familias hacia con la escuela. No obstante, también puede deberse a la relación educativa que mantiene el propio docente hacia con ellas ya que la docente titular es quien se encarga principalmente de mantener dicho contacto y, entonces, mantienen una relación más alejada debido a que generalmente se ocupan de “sus clases”. Sin embargo, en cuanto al vínculo entre la familia y la escuela nos refieren que existe poca participación de la comunidad como en la firma de boletas y entonces tienen “parcialmente abandonados” a las y los niños:

El docente Gerardo nos comenta:

Observadora: bueno y ¿la relación entre las familias?

Mo. Gerardo: mira, por desgracia no tenemos, bueno *en mi caso no tengo mucho contacto a pesar de que la actividad se presta para poder interactuar con los padres... solamente hemos tenido contacto en uno o dos eventos que tenemos durante el año cuando se invita al trabajo hijos-padres, si falta un poco más de participación de la comunidad no, a pesar de que la escuela está abierta, sabemos la*

---

<sup>59</sup> Desde la perspectiva de Freire, “la invasión cultural, como en el resto de las modalidades de acción anti dialógica, los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos. Los invasores aceptan su opción (o al menos esto es lo que de ellos se espera). Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que anima, en la actuación de los invasores. La invasión cultural tiene así una doble fase. Por un lado, es en si dominante, y por el otro es táctica de dominación. En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido. En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convengan de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuando más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo. El yo social de los invadidos que, como todo yo social, se constituye en las relaciones socioculturales que se dan en la estructura, es tan dual como el ser de la cultura invadida (1969: 134-135).

*problemática de cada una de las, de las familias con respecto a su situación económica... entonces, muchas veces no vienen, no vienen ni a firmar boletas, entonces pues lo poco que sé con respecto a los pequeños predios donde viven... pues viven en situaciones de hacinamiento, viven en unas situaciones no adecuadas, este, casas no adecuadas... pero pues debe de haber armonía no, porque sino que complejo sería no, vive mucha gente en espacio pequeños, entonces, que se sepa que existen conflictos muy fuertes, de peleas entre familias y eso no ha llegado a (silencio) (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)*

Asimismo, el docente Hilario nos explica:

Observadora: ... ¿cómo considera qué es la relación entre las familias del alumnado?

Mo. Hilario: *¡fíjate que conozco poco a las familias!... si eso es si casi no, no este, no puedo asesorarte muy bien pero... pero digo, creo que aquí están parcialmente abandonados los alumnos... yo no les veo que les pongan mucha atención, este, si están carentes de varias cositas... a excepción de cuatro o cinco personas... pero por ejemplo la familia de Iris la mudita, como es Mauricio... pienso que, que están literalmente abandonados.*

Observadora: ¿hay falta de atención?

Mo. Hilario: mucha falta de atención yo creo. (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)

Por su parte, la maestra de apoyo de USAER, nos refirió que no podría respondernos cómo es la relación entre las familias porque nos dice que no lo sabe y; en cuanto a las docentes del segundo, tercero y cuarto grado; por un lado hay quienes nos reafirman la existencia de “rivalidades” y, por otro, hay quien nos comenta que se “ayudan mucho” y “colaboran” mucho entre ellas. Por ejemplo, la docente Alejandra nos refiere acerca de diversas situaciones que han llegado a expresarse en violencia física entre familias:

Observadora: ... la relación entre las familias del alumnado ¿qué me puede decir...?

Ma. Alejandra: *este, lo que te comentaba hace rato, de repente hay rivalidades entre ellos por equis situaciones, se ha dado el caso inclusive que tuvimos la experiencia de que has de cuenta era la fiesta de termino de, de los chicos de sexto... entonces, no se lograron poner de acuerdo en cuanto a, al festejo, al mole, al esto al otro y fuera de la escuela se dieron una golpiza, pero terrible no y, de repente si pelean de forma muy, muy violenta; ha habido situaciones en que una familia con otra, una vez uno le mordió la nariz y cosas así como, como terribles no, pero pues es lo que te puedo decir, lo que vemos no... porque no tenemos mucho, mucho contacto en, en la, en cuanto a ... su entorno no, más cercano no. Nosotros los tenemos aquí en la escuela y, pues aparentemente cuando vienen y hay una junta y eso pues si se llevan bien...*

De igual manera, nos explica que dichas relaciones entre las familias influyen en la convivencia con el alumnado, pues existe alumnado que no convive porque sus familias se lo prohíben:

Observadora: ... y ¿considera que justamente este entorno que me platica influye dentro de la dinámica o las relaciones entre el mismo alumnado?

Ma. Alejandra: claro, claro, claro que sí, *si entre ellos por ejemplo llegan a ser compañeros, estoy hablando de los que no hay mucha, mucha amistad, mucha este, mucho respeto, mucho todo; pues influye mucho en los chiquitos no, ¡mi mamá me dice que no le hable a fulano porque su papá es grosero con nosotros! En fin.* (ESE: Docente Alejandra: 21/06/11)

De igual manera, la docente Esther nos refiere:

Observadora: ... la relación entre las familias del alumnado ¿cómo es, cómo la considera?

Ma. Esther: ... hay ocasiones en que *pasa algo muy curioso porque si bien es cierto que todos pertenecen a la misma comunidad, a la misma etnia, de repente si hay cierta rivalidad; por ejemplo los del predio de Guanajuato con los de la Avenida Chapultepec; así como que, hay un poquito, de este tipo de, de, de rose; no es una enemistad abierta pero hay así como cierta rivalidad.* (ENE: Docente Esther, 20/06/11)

Bajo una perspectiva distinta, la docente Lourdes nos dice:

Observadora: ... en cuanto a la relación que llevan las familias del alumnado ¿cómo la considera?

Ma. Lourdes: pues *se ayudan mucho, colaboran mucho entre ellas, tienen un nexo que es su pueblo Santiago Mezquititlán... entonces se ayudan entre ellas y se comunican y se apoyan y etcétera, tienen buena relación.* (ESE: Docente Lourdes, 21/06/11)

Por otro lado, las miradas del personal administrativo y directivo reafirman la idea de que es una relación “complicada” y “difícil” entre las familias, las cuales aluden por razones a su migración a la ciudad o por asuntos políticos debido a los predios donde viven, las cuales originan luchas de poder, muchas de las veces, reflejadas dentro de las actividades escolares:

Nos dice el Secretario Técnico Ricardo:

Observadora: ... la relación entre las familias ¿cómo, cómo la considera? entre los mismo familiares

S.T.: *a veces es un poquito más complicada porque este para ellos es difícil vivir en, en una ciudad donde están acostumbrados a, a una comunidad más pequeña, donde todos se apoyan y aquí, este, luego es muy diferente, si sienten ellos a lo mejor ese rechazo, esa falta de apoyo de algunos papás que no están acostumbrados a hacerlo pero... si se da, yo creo que, este, yo creo que carecen un poquito más de este trato no, entre ellos.* (ESE: S.T., 06/06/11)

Y el director escolar, nos explica:

Observadora: o ¿entre las familias del alumnado?

Dir.: ... *me parece que, que las familias de un predio pues se llevan bien, pero esta familia de este predio no se lleva bien con la familia del otro predio, porque, porque hay muchos roces políticos entre ellos, obviamente, cada predio gestiona con un cierto político, con cierto partido político, hay algún beneficio, cosa que el otro predio pues lo gestiona por otro lado y empiezan esas luchas de poder. Desafortunadamente entre la propia etnia, entre la propia etnia de los, de los otomís si existen esos roces; a mí me tocó ver por ejemplo cuando se dio esto de la influenza... que todas las escuelas hicimos limpieza general no... cuando yo llamó a la, a la comunidad que viven en diferentes predios, los ponemos en un lugar y asignamos responsabilidades no, entonces, usted está allá, usted esta acá, usted esta acá y empiezan los roces entre, entre esas familias no y; bueno ¿por qué aquellas no están haciendo lo mismo que yo estoy haciendo! o ¿por qué aquellas tienen más, menos trabajo que nosotros! Entonces, si hay cierta inestabilidad ahí por ejemplo con, con, entre la misma etnia, pero de pertenecientes a diferentes predios...*

No obstante, el director escolar opina que dichas relaciones entre las familias no influye o repercute directamente entre el alumnado en el momento del trabajo escolar, aunque si nos habla una influencia cultural de sus familias:

Observadora: y esas relaciones o luchas que me está platicando ¿cree que ha llegado a transgredir al alumnado...?

Dir.: ... yo creo que definitivamente si repercute en, en los alumnos no; finalmente este pues ellos traen una ideología de las familias, traen el pensamiento de las mismas familias y aquí vienen y lo demuestran, pero, pero, pero te estoy hablando de algo así como que ya muy cultural de ellos no; a lo que se refiere a educación en cuanto se refiere a los procesos ya de, de aprendizaje, a los procesos de enseñanza, este, no es tanto problema, o sea, ahí los niños vienen, se estabilizan dentro de la institución y este y empiezan a trabajar, o sea, entre ellos no hay así como que ese, esa lucha de poder, entre las familias demostrado en los alumnos... los alumnos son otra cosa, son otra onda aquí en la escuela... entonces es diferente la relación que se da con los niños y no detonan tanto la, la lucha de poder que tienen entre las familias porque, porque aquí llevamos una misma línea, o sea venimos a trabajar y se acabo. (ESE: Director Escolar, 20/06/11)

Asimismo, de acuerdo con nuestro acercamiento y observaciones hacia con las familias podemos decir que dicha convivencia dentro de la escuela se encuentra marcada por la identidad cultural de quienes se reconocen o no como indígenas. Pues tanto en juntas escolares o festivales como en algunas de sus opiniones se percibe una clara lejanía entre dichas familias. Nos dice una madre familia:

Observadora: ... y la relación que lleva usted con el resto de las familias ¿cómo es?

Madre de Sofía: pues los saludo no, pero así de que yo tenga una relación, o sea de respeto nada más. (ESE: Madre de Sofía, 09/06/11)

Otra madre de familia, nos comenta:

*‘Muchas veces las familias dicen: ¡ay, no le hablo a ellos porque no sé! Porque hay muchas familias indígenas no. O yo llego y saludo pero a veces son muy cerradas y se te quedan viendo así (alude una mirada despectiva) pero yo siempre llegó y los saludo pero como que ellos más bien nos discriminan a nosotros’.* (CI: Madre de Enrique, 20/06/11)

Por lo tanto, nos parece relevante considerar sus opiniones acerca de sus relaciones ya que a pesar de que se refiere que dicha relación es “buena” y de “respeto” podemos ubicar la falta de cercanía entre las mismas familias independientemente de que tengan o no cierta pertenencia indígena; así que tampoco están exentas a la configuración de estereotipos o actitudes discriminatorias, pues como se apreció se percibe a las familias indígenas como “cerradas” porque no interactúan con el resto de las familias o incluso se sienten discriminadas por ellas.

### ➤ *Sobre su relación con las familias*

Como se explicó anteriormente la relación entre las autoridades educativas y las familias, de acuerdo con las opiniones de las y los primeros encontramos quienes no tienen mucho contacto con dichas familias, quienes lo hacen sólo en asuntos escolares o quienes se han involucrado al contexto familiar del mismo alumnado visitando directamente sus lugares de residencia. No obstante, de acuerdo con la mayoría de sus opiniones nos refieren que es una

relación “respetuosa” y “cordial”. Por ejemplo, en el caso de la docente del quinto grado nos dice:

Observadora: ¿con las familias del alumnado, su relación que lleva con ellas?

Ma. Sonia: este bien, cuando se les requiere vienen, procuró también tener un trato respetuoso con ellos y cuando se necesita, no sé, algún apoyo de ellos o cuando hay que llamarle para que atiendan el mejor desarrollo de los niños pues también, o sea, *procuró ser respetuosa con ellos, nunca he tenido problemas*, por eso creo que bien. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

Asimismo, la docente de USAER, por un lado, nos refiere que trata muy poco a las familias pero cuando lo hace tiene lleva una relación “cordial” porque le gusta darles “consejos” acerca del comportamiento de sus hijos e hijas, no obstante, también nos comenta que puede haber “gritos” e “insultos” con las madres de familia cuando ella interviene al respecto.

Observadora: ... ¿cómo es la relación de usted con... la familia del alumnado?

Ma. Elena: *buena, buena porque pues no tengo muchos, o sea no, no, no los trato mucho... pero tampoco no los trato poco, o sea término medio y, cuando mando llamar alguna mamá o algo y, bien, una relación cordial, o sea no hay ningún motivo para que nos enojemos ni unos con otros, al contrario, me gusta darles este un consejo, un este... les digo algo y lo hacen, lo hacen, es buena.*

Observadora: y ¿usted ha platicado sobre esas situaciones que me ha comentado de la convivencia entre el alumnado con la familia?...

Ma. Elena: si pero nada más le dicen a uno que sí, pero no, regañan al niño en el momento, es más, llegan y lo que yo les digo: ¡no vayan a llegar y le vayan a pegar! con eso no van a remediar nada... y este... y ya es todo lo que hacen; bueno, les vuelve uno a llamar: ¡es que su hijo se volvió a portar mal! o ¡es que su hija se volvió a!, la regañan en el momento, no sé que, no sé cuánto y ya, eso es todo lo que hace la mamá por sus cachorros pero no se los toques porque te gritan, te insultan: ¡por qué! ¡Con qué derecho tu corriges a mi hijo, con un grito! (ESE: Docente Elena, 06/06/11)

De esta manera, con base en lo dicho anteriormente, podemos resumir que la relación entre las autoridades educativas y la familia no está exenta a actitudes discriminatorias; pues dentro de las miradas que las mismas autoridades poseen sobre la convivencia entre las familias o acerca de su relación con ellas podemos ubicar prejuicios íntimamente relacionados con su identidad cultural. Por lo tanto, se expresa una clara lejanía entre ambos actores debido a la consideración de la falta de participación de la familia con la escuela, particularmente, con el involucramiento de los procesos educativos del alumnado.

Asimismo, podemos entender que la recurrencia por no reconocer de parte de las mismas autoridades educativas los conflictos que hay en la escuela, ya sea con las mismas familias, con el alumnado o incluso entre ellas mismas; tiene que ver con una actitud que responde a un llamado “pacto de negociación” (Kaës, 1998 citado por Chagas, 2005) que consiste en el establecimiento inconsciente de asegurar una continuidad dentro de los vínculos, que se organiza de acuerdo a un ideal institucional y pretende buscar un consenso que evite

enfrentar una realidad que amerita modificarse. Por lo tanto, argumentos donde se entienden las “rivalidades” entre las y los actores como parte de cualquier relación humana, en el fondo nos refieren la preeminencia por garantizar dicha continuidad y; sobretodo, cuando se coloca como punto de referencia al actor mismo, ya que, pareciera ser, resulta más “reconocible” aquellas relaciones que establecen las y los demás que aquellas que las y los involucran.

### **3.3.4 Miradas de la Familia hacia la Escuela**

Durante el transcurso de nuestra investigación una de nuestras intenciones consistió en mantener diversos acercamientos con las familias a fin de escuchar sus voces y opiniones acerca de sus relaciones que establecen con la escuela; no obstante, es importante destacar que dicho proceso estuvo permeado por la poca participación de las familias dentro de las diversas actividades escolares como juntas, ceremonias o festivales que promueve la escuela. Así que nuestro acercamiento se suscitó a través de entrevistas que fueron realizadas a seis familiares del alumnado del quinto grado que acudieron a nuestro llamado de un total de diez. Y cabe decir que una de las seis entrevistas realizadas fue realizada a una madre de familia que en dicho momento acompañaba a otra madre de familia y, le interesó participar.

A todas las entrevistas acudieron únicamente madres de familia, dejándonos ver, el rol que juegan en la educación de sus hijos e hijas, lo cual se trata de un asunto que no es casual si reconocemos la participación histórica de la mujer dentro de dicho proceso social. Por lo tanto, para dimensionar las miradas que dichas madres de familia conciben hacia la escuela tomamos como puntos de partida: su acercamiento hacia con la institución, cómo se han sentido dentro de ella, cómo es su relación con las maestras, maestros y el resto del personal, así como, sus percepciones generadas a partir de la convivencia de sus hijos e hijas dentro de la escuela. La información obtenida se sintetiza de la siguiente manera:

#### **➤ *Sobre la relación con la institución: miradas que discriminan***

Como ya se había mencionado anteriormente (en el apartado 3.3.1), el primer acercamiento que la familia tiene hacia con la escuela se relaciona con diversos factores que tienen que ver con el acceso educativo que les han dado a sus hijos e hijas tras discriminaciones suscitadas en otras instituciones, por la cercanía con sus lugares de residencia o por lazos familiares contruidos debido a sus situaciones migratorias; es decir, porque tanto tíos, sobrinos, primos, hermanos de distintas generaciones han acudido a dicha escuela.

Asimismo, cabe destacar la percepción de familiares que no se reconocen como indígenas ya que a diferencia de otras familias, su acercamiento hacia con la escuela ha estado marcada por ubicar a la institución como una escuela con buen nivel educativo, no obstante,

nos refieren que se encuentran dentro de dicho turno porque no “alcanzaron” lugar en el turno matutino y entonces el vespertino se convirtió como última opción, dejándonos ver sus percepciones sobre ambos turnos, pues pareciera ser que a pesar de que se ubica como una institución de buen nivel educativo existen visiones que demeritan al vespertino ya que incluso han llegado a querer cambiar de turno. Por ejemplo nos dicen dos madres de familia:

Observadora: y ¿cómo se dio este acercamiento con la escuela?

Madre de Enrique: a porque nos cambiamos de casa y por el rumbo estuvimos buscando escuela y todo eso, y llegue aquí, de hecho por internet esta si como que es una de las mejores y todo, a la fecha de hecho *yo quería en la mañana, en el turno matutino pero pues ya no, no alcance y como tenía natación y todo eso, pues dije, ya pues el vespertino está bien no.* (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

Asimismo:

Observadora: ... ¿cómo cree que se ha sentido su hija?

Madre de Sofía: muy bien porque *yo la he querido cambiar a la mañana y no quiere... o sea ella se siente bien aquí, está a gusto, es por eso que pues está aquí.* (ESE: Madre de Sofía, 09/06/11)

Sin embargo, las opiniones anteriores no son casuales si consideramos que de acuerdo con Saucedo (2005), las percepciones que recaen hacia el turno vespertino tienen que ver con una especie de “contenedor” de quienes son rechazados de otras escuelas, que incluso llegan a configurar una imagen estigmatizada de quienes asisten allí. En este caso, tampoco es casual el hecho de que en su mayoría exista población indígena migrante pues está íntimamente relacionado con brechas estructurales que han marginado y discriminado a dichas poblaciones, no obstante, aparecen nociones y prejuicios relacionados con la identidad cultural que desembocan en considerar dicho centro como un centro donde no se enseña, lo cual conlleva actitudes discriminatorias hacia la propia comunidad escolar, nos refiere una madre de familia:

Madre de Alejandra: ... pos de hecho a veces también, a veces los ven y como que *por ejemplo acá atrasito hay una escuela también, ahí a veces también he ido, empiezan a decir ¡ay no esos son de la... (Se dice el nombre de la institución)! ¡Ay no que quién sabe qué! ¡Es una pinche escuela que no enseña pa nada! ¡Qué no sé qué!, y empiezan como que así, es otra escuela que queda aquí cercas y no lo puedo creer que haya dicho eso... y dice ¡no es que allá atrás en la escuela esa, ahí son puros indígenas, par de idiotas tenemos allá atrás!* (ESE: Madre de Alejandra, 09/06/11)

No obstante, las miradas de las mismas familias del turno vespertino acerca de cómo se sienten dentro de la institución, así como en su relación con el personal de la escuela tiene que ver con una visión favorable, pues, en su mayoría nos comentan que “sí” se sienten acogidas dentro de la escuela y la relación que llevan con las maestras y maestros de sus hijos e hijas, así como con el resto del personal es “buena”, aunque, también cabe destacar quien nos da su opinión acerca de la enseñanza de las maestras la cual dice se quedan “estancados en los mismos temas”. Por ejemplo:

Observadora: y ¿cómo se ha sentido usted durante este tiempo aquí dentro de la institución?

Madre de Enrique: a pues dentro de todo bien, digo la, la educación, pues los maestros son buenos... digo uno como papá siempre quieres más, siempre quieres que tu hijo tenga lo mejor, en cuestión de enseñanza o que se yo. Enrique es de los primeros, siempre ha sido así... entonces *casi siempre mí, como que mi preocupación o no sé es así mi inquietud más bien es que los maestros como que se quedan mucho tiempo como estancados en los mismos temas, entonces como que ay, y pues ahí bien que mal pero pues es parte de todo el sistema educacional no, en, en México; entonces no puedes exigir más allá de lo que puedes no, entonces pues ni modo y como te digo es parte del, del sistema pero pues prácticamente bien, en lo que cabe.* (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

➤ ***Sobre la convivencia de sus hijos e hijas en la escuela***

Asimismo, una forma de conocer la mirada que las familias conciben hacia con la escuela tiene que ver sobre cómo consideran que sus hijos e hijas se sienten dentro de la misma, así como con su convivencia que tienen con respecto a sus propios maestros, maestras o compañeros y compañeras de clase. La mayoría de las familias consideran que sus hijos e hijas se sienten “bien” dentro de la escuela y piensan que tienen una “buena” relación con su maestra y el resto de sus maestros. Dichas percepciones se relacionan con que sus hijos e hijas se los comuniquen, así que nos deja ver la importancia de la comunicación entre el alumnado y la familia para identificar y actuar ante situaciones discriminatorias.

En ese sentido, nos parece relevante considerar la opinión de quien nos refiere que la relación que lleva su hijo con cierto docente es muy “osca”, es decir, la concibe como una relación “cortante” porque nos dice que dicho maestro es “regañón”. No obstante, no ha tenido ningún acercamiento con dicho docente ya que platicó con su hijo para que “hablara” primero con él, pero finalmente consideró que su hijo y el docente se “adaptaron” o bien que, tal vez, era un “mal día” del docente:

Observadora: ... y ¿cómo considera la relación que lleva su hijo con su maestra o con el resto de sus maestros, de natación, educación física?

Madre de Enrique: *me comentaba que con el maestro de natación es una relación muy osca, al principio incluso él no quería entrar porque decía ¡no es que el maestro es muy, nos exige mucho!, como que es medio regañón no pide las cosas con tacto, entonces, yo dije “pues habla con él o, o, o vemos haber qué hacemos, este, para, para yo hablar con él para ver qué, qué pasa no” porque sí me decía que era una relación muy cortante, como que era muy, muy, no sé regañón y ya con el tiempo no pues igual y se adaptaron, igual era mal día del maestro ¡no sé! puede pasar, pero no, en todo sentido está bien.* (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

Por su parte, en cuanto a la relación de sus hijos e hijas con el resto de sus compañeros y compañeras encontramos que en su mayoría piensa que llevan una “buena” relación y se llevan “bien”, aunque, existen opiniones que nos expresan las formas en que se suscitan dichas relaciones, marcadas por el género y la discriminación. Por ejemplo, las diferencias en la convivencia hacia con las niñas y con los niños y; el trato desfavorable que se vive dentro de la escuela debido a la apariencia, confirmando con ello, la discriminación que

efectivamente observamos al interior de la escuela y que incluso la misma alumna que la vive no nos señala directamente. Nos refieren dichas madres de familia:

Observadora: ... y la relación que lleva su hijo con el resto de sus compañeros y compañeras ¿cómo, cómo la siente?

Madre de Enrique: *pues con las niñas pues alejado, ya sabe como que siempre está en su mundo él, son los niños y el fútbol y normal, bien, bien.* (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

Asimismo:

Observadora: ... ¿cómo considera que lleva la relación su hija con sus compañeros y compañeras de clase?

Madre de Alejandra: *pus de hecho hay muchas de sus compañeras a pesar de que somos de la misma raza y todo, hay muchos que como que le empiezan a decir, ¡ay porque mi hija esta gordita también! le empiezan a decir ¡mamá mira ese!, a veces si ya llega y ya se queja... ¡ay mamá qué crees, que llegaron nuevos y son nuevos, o sea llegan y empiezan a decir que soy gordita, qué no se qué!, a veces dice que se siente mal, en ese momento se quiere salir, hay veces que ya no quiere ni venir a estudiar, pues le digo ¡pues habla con la maestra que te dice!, ya de ahí este, si vuelven así pues te cambio de escuela, luego ella dice ¡no, de hecho ahí está bien! Dice ¡ahí me tratan bien y así, pero lo que ya no me gusta es que van llegando otras gentes de que por fuera, en vez de que respeten así como somos todos, nos empiezan a decir de cosas!* (ESE: Madre de Alejandra, 09/06/11)

Es relevante destacar las formas de actuación de las familias ante dichas relaciones. Por ejemplo, en la primera opinión, el hecho de que la relación con las niñas sea alejada no se convierte para la madre en un asunto “preocupante” ya que parecería ser que lo “normal” es que su hijo se relacione con sus compañeros y no con sus compañeras. Por lo tanto, nos deja ver que dicha convivencia tiene como base construcciones de género que se aprenden desde el seno familiar y que pueden recrearse al interior de la escuela (ver punto 3.1.1.7).

Por otro lado, uno de los efectos más visibles de la discriminación tiene que ver con la pérdida del gusto por asistir a la misma escuela, como nos presenta la segunda madre de familia. Pues evidentemente quien vive en un ambiente hostil e indiferente preferiría evitarlo y; aunque al respecto el cambio de escuela pareciera ser una de las alternativas de la madre de familia ante dicho ambiente; en el fondo, nos habla de la falta de mecanismos por parte de la escuela para hacerle frente, ya que pueden vivirse dichas situaciones bajo la indiferencia o invisibilidad de sus autoridades.

Así que, la correspondencia entre escuela y familia es un vínculo de suma importancia a fin de adquirir dichos mecanismos y de esta manera prevenir también sus posibles efectos, que también son educativos, como la deserción o el mismo rezago escolar.

Finalmente, para recordar las preguntas de investigación planteadas y, a fin de concluir el capítulo, es importante decir que, no podemos dar una sola respuesta para expresar cómo

viven la discriminación las y los diferentes actores de la comunidad escolar, pues con base en lo recuperado anteriormente, cada actor lo puede experimentar de una manera distinta. Por ejemplo; entre las relaciones del alumnado, la discriminación se expresa a través de burlas, apodos, insultos o incluso violencia física, pero es un hecho, que no todas y todos responden de la misma forma ante ellas, así como tampoco se vive igual al momento de reproducir alguna forma de discriminación que cuando se convierten en objeto de ella. En el **Esquema 3**, para concretizar la información vertida al respecto, se ejemplifican algunos de los ámbitos que dan cuenta sobre: *cómo se expresa la discriminación en la escuela*.

**Ámbitos donde se expresa la discriminación**



**Esquema 3. Ámbitos donde se expresa la discriminación, elaborada por la autora.**

*La convivencia escolar:* Cuando el fenómeno discriminatorio se suscita a través de los vínculos que establecen quienes integran una comunidad escolar (docentes, alumnado, personal directivo y administrativo, familias, etc.). Por ejemplo, en las relaciones que establecen las y los docentes con su alumnado, generalmente, se expresa una cultura adultocentrista, es decir, aquella que prima las expectativas, intereses y motivaciones del “adulto” sobre las personas jóvenes y, la cual ha servido para que niñas y niños no sean considerados como sujetos de derechos y merecedores de un trato digno.

Ejemplo: La existencia de una disciplina autoritaria expresada en castigos como el no dejar salir al recreo, ridiculizar o humillar al alumnado debido a su comportamiento, habilidades, rendimiento escolar o su apariencia física.

En este ámbito, podemos incluir al *lenguaje*, ya que se trata de una herramienta que puede servir como vehículo para la transmisión de ideas discriminatorias y, vulnera la dignidad de las y los distintos actores de la comunidad escolar, al servir como soporte para etiquetar y estereotipar. Asimismo, conlleva a la adopción de prejuicios y estereotipos que incluso a niños y niñas les resultará difícil de erradicar en el futuro.

Ejemplo: Declaraciones sexistas como “los niños no lloran”, “si te portas mal tu castigo será sentarte en la fila de las niñas”.

*El currículun escolar:* En una cultura donde niñas y niños no son reconocidos como sujetos de derechos, difícilmente, suele reconocérseles su libertad de opinión, expresión y participación en los asuntos que las y los involucran. Por tanto, en la escuela, suelen estar envueltos bajo una realidad escolar ajena a sus propios intereses, expectativas y motivaciones. Pues, de manera implícita o explícita (ya sea desde el currículun formal u oculto) se desvalorizan sus propias identidades culturales, étnicas o religiosas y, ello implica una forma de discriminación que puede favorecer a su rezago o deserción escolar.

Ejemplo: El caso de la población escolar, el cual se encuentra inmerso bajo un currículun escolar que desvaloriza su cultura, lengua y tradiciones, tras no estar visibilizada dentro de sus propios materiales educativos y al no recibir una educación desde su lengua materna.

*Las políticas y reglamentos institucionales:* Es importante considerar que muchas veces, las escuelas, mantienen prácticas que en algunos casos, suelen convertirse en estatutos y políticas discriminatorias, afectando, la igualdad de oportunidades de ciertos grupos de niños y niñas.

Ejemplo: La negativa de algunas instituciones inmersas en un contexto urbano para aceptar a niñas y niños que provienen de alguna comunidad indígena, bajo el argumento de que el personal de la escuela no se encuentra preparado para atenderlos y, entonces, consideran que es mejor que acudan a centros que si cuentan con población indígena.

En todo caso, resulta preocupante que al ser un asunto del cual no se habla en el ámbito escolar, principalmente, por parte de sus autoridades, se convierte desafortunadamente en prácticas muy arraigadas y configuradas incluso a la vista de la propia comunidad escolar como “normales”.

Por lo tanto, darle voz a las y los actores de la comunidad escolar para conocer sus percepciones sobre la discriminación, saber cómo la significan y escuchar sus experiencias, nos permitirá abrir un abanico que desafortunadamente lastima y vulnera la propia dignidad humana, principalmente, de quienes la han vivido, aunque, es necesario visibilizar porque se trata de una realidad que se puede transformar.



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos.



## **V. PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA DISCRIMINACIÓN**

Conocí el significado de la palabra discriminación y  
Supe que eran esas burlas o risas o miradas que te hacen en la calle,  
O en cualquier lado, es como si te miraran feo,  
Como si la gente tuviera vergüenza de ti, como si estuvieras haciendo algo malo,  
Aprendí que la discriminación te duele como si te golpearan en el ombligo

**Pamela Ortigoza Fuentes**

El propósito de este cuarto capítulo consiste en dar a conocer algunos resultados que permiten comprender cómo las y los diversos actores de la comunidad escolar (alumnado, docentes, personal directivo y administrativo, familias) viven y significan las prácticas de discriminación en la escuela.

A diferencia del capítulo anterior, en el cual se indagó el fenómeno a través de la multiplicidad de relaciones y vínculos generados entre quienes integran la comunidad escolar, es decir, a través de aquello que solemos llamar “convivencia”. En este caso, se intenta aprehender las percepciones de las y los mismos actores para comprender sus discursos, las cuales si bien se han intentado recuperar a lo largo del documento, ahora nos permiten situar-los y situar-nos a partir de lo que significan como “discriminación”. La idea

no sólo es revelar dichas percepciones sino también acceder a una realidad desde cierta posición teórica, de manera que dimensiona dicho fenómeno social para reconocer cómo la perciben y materializan dentro de dicho espacio escolar.

El acercamiento para dilucidar dichas percepciones fueron recuperadas a partir de entrevistas y algunas narrativas (escritas por el alumnado y las cuales mencionaremos aquí como “cartas”) ya que permitieron obtener de manera directa las palabras, impresiones y miradas de las y los propios actores. La información obtenida nos llevó a un proceso de interpretación y análisis que permitió situar no sólo lo que les significa la misma palabra de “discriminación” sino también cómo la materializan dentro de la escuela, el posicionamiento que se asume frente a su reproducción o resistencia, los sentimientos y reacciones que genera, así como las alternativas para prevenir dichas prácticas discriminatorias a partir de los roles y actividades que desempeñan las y los mismos actores dentro de la escuela.

Cabe recordar que nuestro posicionamiento teórico que hemos sostenido hasta ahora tiene que ver con ubicar la discriminación como un fenómeno social y cultural, la cual puede entenderse a partir de diversas posiciones jurídicas, psicológicas o sociológicas, como algunas posturas teóricas que, entre otras podemos mencionar a, la teoría de la personalidad autoritaria (Adorno, 1950), la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979 en Bourhis y Leyens, 1996), la del aprendizaje social (Allport, 1992), o de la opresión social (Freire, 1969), pues han intentado comprender cómo la discriminación se produce o reproduce entre los grupos o entre los miembros que los integran. En nuestro caso, desde una mirada pedagógica, más que situarnos con un cierto posicionamiento teórico *a priori*, hemos ubicado a partir de nuestros datos obtenidos desde las percepciones de las y los actores estudiados una perspectiva teórica que a partir de una visión sociocultural toma la “identidad” como su principal categoría, aunque, sus fundamentos tampoco le son ajenas a otras miradas teóricas.

#### **4.1 La Teoría de la Identidad Social y de los Procesos de Desarrollo de la Identidad Social**

La llamada teoría de la identidad social “se ha desarrollado en torno al hecho de que las personas se reconocen como miembros de un propio grupo de identidad (intragrupa) e identifican la existencia de otras identidades (extragrupa)”. (Magendzo y Donoso, 2000:20). De acuerdo con Wojciechowski (2000), podemos mencionar las siguientes características y elementos que conforman dicha posición teórica:

- La identidad hace referencia a aquel conjunto de circunstancias que nos hace distinto a cada uno de nosotros, la identidad personal se trata de todos aquellos aspectos que conforman la propia personalidad de un individuo.

- Junto a la identidad personal surge la identidad social, que es aquella que se origina por la pertenencia de un individuo a un grupo determinado. Se relaciona con las herramientas que el medio social nos otorga para categorizar<sup>60</sup> a las personas, basándonos en atributos anticipados que exigimos que aquéllas cumplan, ubicándolas en diferentes categorías, en la medida que se adecuen o no a nuestras expectativas.
- Tanto la discriminación como la identidad social operan en base a la elaboración e internalización de estereotipos y prejuicios. Por lo tanto, existe una estrecha relación entre la discriminación, como fenómeno que afecta a grupos diversos y la construcción de la identidad social como desarrollo de dichos grupos.
- Existen dos maneras de entender la identidad social, la primera, desde la teoría de la identidad social y la segunda, desde la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social.
- De acuerdo con la teoría de la identidad social, la identidad social, crea y mantiene actitudes y comportamientos discriminatorios favoreciendo a los miembros del grupo al cual se pertenece (*ingroup* o intragrupo). Es decir, el sólo hecho de saberse perteneciente a un grupo determinado, llevaría automáticamente a la discriminación como un proceso de generar ventajas para el grupo de pertenencia.
- Dicha teoría refiere una clara relación entre la pertenencia a un grupo y la autoestima de los individuos, la cual se expresa en que los miembros de un grupo al compararse con otros grupos, por un lado se enfatizaran las características negativas de estos, discriminándolos, y por otro, realzarán sus propias características positivas, lo que se traducirá en un reforzamiento de la autoestima.
- Asimismo, de acuerdo con la teoría de la identidad social aparece el efecto de la homogeneidad del otro grupo (al cual no pertenecemos) que tiene entre otros efectos, percibir diferencias entre el grupo de pertenencia y los otros grupos y percibir similitudes respecto a todas y todos los miembros de los otros grupos.
- Por su parte, dentro de la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social se distinguen dos tipos de individuos y/o grupos, derivados de la teoría de la opresión social (que existe cuando un grupo de manera consciente o inconsciente, explota a otros para su beneficio), llamados *targets* y *agents*. Los primeros, son miembros de un grupo de identidad social caracterizados por estar despojados de sus derechos ciudadanos, por ser explotados y victimizados en varias formas por los grupos opresores, los sistemas de opresión o las instituciones. Las y los *agents*, son los miembros de un grupo social dominante, quienes consciente o inconscientemente explotan y establecen parcialmente ventajas sobre sus miembros respecto de los miembros de los grupos *targets*. Estos se benefician de dicha

---

<sup>60</sup> Dentro de esta teoría un concepto muy importante, es el de categorización. Entendido este, según Gómez (2006) como un proceso de simplificación y orden de la realidad social. Es la tendencia a dividir al mundo social en dos categorías más bien separadas: nuestro endogrupo (“nosotros”) y varios exogrupos (“ellos”). Y es a través de dichos como los individuos construyen su identidad social, haciendo más sencilla su percepción de la realidad social (citado por Peris y Agus, 2007).

opresión, pues, establecen roles y prescriben comportamientos de los miembros de su grupo.

- Dicha teoría nos dice que independientemente del grupo al que pertenezca la persona, pasan por diferentes fases o etapas del desarrollo de la identidad social. La transición de dichas etapas es compleja y a veces ocurre de manera simultánea. Y en ellas se intenta demostrar cómo una persona, que en el inicio de su vida es incapaz de realizar diferencia alguna entre los individuos y grupos a los que pertenecen y, va a lo largo de su existencia adquiriendo percepción de que el mundo funciona por medio de estructuras sociales y categorías, asignándoles características a las personas en tanto su pertenencia a determinados grupos. Desde la teoría del aprendizaje social (en la que Allport tiene mucho que aportar al respecto) se dice que la educación formal e informal, los medios de comunicación y, la misma cultura dota de aquellos elementos que llevará a percibir un mundo estructurado y formado por grupos de distintas identidades sociales, y de forma consciente e inconscientemente la niña o el niño adoptará los mensajes, desde su propio grupo, incluso, en una posición de superioridad o inferioridad de acuerdo a su mundo social. (Magendzo y Donoso, 2000). Dichas etapas establecidas por la teoría del desarrollo de la identidad social son:

**a) Etapa de ingenuidad o inocencia:** en esta etapa tanto el niño como la niña están inconscientes de los complejos códigos de comportamiento que le ha sido “apropiado” respecto de su grupo. Comienzan a tomar conciencia de las diferencias respecto de su grupo y los otros grupos de identidad social, presentándose un interés por entender las diferencias existentes entre las personas, realizando preguntas de aquellas que van percibiendo. El proceso de transición de dicha etapa a la de aceptación de la existencia de diferentes grupos de identidad social, se presenta para los niños a través del comportamiento de su padre y madre, a través de los mensajes que les emiten, de la educación formal e informal, de los medios de comunicación, etc.

**b) Etapa de aceptación:** en esta se presenta algún grado de internalización (consciente o inconsciente) respecto a la lógica dominante, aceptando los mensajes acerca de sus propios grupos. Dicha aceptación puede ser pasiva o activa. En el caso de los llamados *agents*, habrá una aceptación pasiva cuando los mensajes de que pertenecen a un grupo considerado como superior están encubiertos a su vida cotidiana, sin existir una externalización de éstos. En cambio, habrá una aceptación activa, cuando los mensajes sean dichos de forma directa, es decir, se externalicen. Y en el caso de las y los *targets*, la aceptación será pasiva cuando en forma inconsciente, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos se reflejan en los del grupo dominante. La aceptación será activa, cuando se identifiquen en forma más consciente con el grupo dominante y su ideología, reafirmando las características negativas de su propio grupo, impuestas por aquél.

**c) Etapa de resistencia:** en un nivel de consciencia respecto de las diferencias entre grupos, las presentaran resistencias ante este esquema cercenador de la realidad, manteniendo una oposición incluso ante sus pares. Las y los *agents* entran a la etapa de resistencia, rechazando la posición social de sus grupos y comienzan a tener una nueva visión del mundo, presentándose un cambio de ideología que culpa a las víctimas de su condición de opresión, hacia una ideología es que se autodenominan como fuente de opresión, así como que la opresión existe y provoca las diferencias entre *agents* y *targets*. El sentimiento más característico es el enojo y/o rabia hacia otros *agents*; quizás no deseen pertenecer a sus grupos de origen y se distancian de quienes no comparten los nuevos procesos de su conciencia o bien son aislados de sus propios grupos porque constituyen una amenaza a los *agents* que están en la etapa de aceptación.

En cuanto a las y los *targets*, la etapa de resistencia está precedida por el reconocimiento y acumulación de experiencias de opresión y sus efectos negativos. Empieza un cuestionamiento de lo que en principio se acepto como “verdadero” y “natural”, transformándose en identificadores de las bases y principios de la opresión y cómo éstas se incorporan y relacionan con su propia identidad. El sentimiento predominante es de gran hostilidad hacia las y los *agents* así como *targets* que están coludidos con aquellos. Cuando la hostilidad está abierta como reacción a la opresión, se dice que han adoptado plenamente la etapa de resistencia. Son *antiagents* y su identidad social se define en oposición al opresor.

**d) Etapa de redefinición:** esta etapa crea identidad independiente del sistema opresivo basado en jerarquías de superioridad e inferioridad. Las y los *agents* desarrollan una definición positiva de su identidad social y de los aspectos identitarios de su propia cultura y grupo, los cuales son confirmados necesariamente en esta etapa. Aumentan su autoestima y pertenencia orgullosa a su grupo. Establecen un reconocimiento de la existencia de otros grupos con diferentes valores que enriquecen la vida humana, pero que ninguna cultura o grupo social es mejor que otro. En el caso de las y los *targets*, se comienzan a percibir independientes de la percepción de personas diferentes a su grupo o de la cultura *agent*. Inician una búsqueda por una identidad social positiva, teniendo como punto de referencia otros grupos *targets*. Revisan su herencia cultural, reencontrando los valores, costumbres, tradiciones, conceptos filosóficos, y que son incorporados y que aun tienen efectos en sus vidas, desarrollando sentimientos de orgullo hacia su propio grupo y autodenominándose con nuevos nombres que reflejen su identidad social. Por lo mismo son mirados negativamente por el sistema opresor y contraproducentemente por quienes se consideran bondadosos y benevolentes para con ellos; a la vez que ya no son vistos sólo como víctimas de la opresión.

**e) Etapa de internalización:** las y los *agents* tienen conciencia de su pasado y su identidad, comenzando un proceso de nuevos comportamientos desde su identidad social,

que los lleva a actuar inconscientemente sin mecanismos de control externo. En cuanto a las y los *targets*, se inicia un proceso de renegociación con aquellas personas significantes en sus vidas, con el propósito de establecer un tipo de interacción social que pueda servirles a su nueva identidad. Al mismo tiempo, encuentran en la no valoración de sus perspectivas y el no éxito en su renegociación, la sustancia necesaria para, que su nueva autoestima y concepto personal pueda prevalecer, además de la apreciación de que la grave situación de las personas *target* es una de las formas de opresión, comenzando a tener empatía con miembros de otros grupos *target*, y adquiriendo conciencia de la existencia de *targets* que están sometidos a más de una forma de opresión.

Ahora bien, con base en los que hemos recuperado a lo largo del documento es importante decir que lejos de etiquetar a nuestros actores desde cierto grupo de identidad que nos plantea dicha teoría, es importante advertir que de acuerdo con Castells, todas las identidades son construidas, son fuentes de sentido y experiencia para la gente, entendiendo el sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción. La identidad se puede entender como el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, así para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades y, que muchas veces dicha pluralidad es fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social suscitándose por aquello que suele llamársele roles (por ejemplo ser madre, docente, trabajador, etc.) porque organizan las funciones mientras que las identidades son fuentes de sentido más fuertes debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen y, aunque, éstas puedan coincidir con los mismo roles sociales, por ejemplo, cuando el ser padre es la autodefinición más importante desde el punto de vista del actor (2001:28-29). Así que si bien, nos sirve como marco de referencia la teoría de la identidad social y de los procesos de desarrollo de la identidad para mirar las percepciones de las y los diferentes actores de la comunidad escolar, es importante sostener que “ninguna identidad puede ser una esencia” (Castells, 2001: 30)

Así, los hallazgos que presentaremos si bien es cierto que toman como punto de partida perspectivas individuales de cada uno de las y los actores involucrados, nos pareció pertinente destacar dicha postura teórica para sus miradas desde un nivel más grupal y social.

## **4.2 El Alumnado**

El acercamiento con el alumnado para conocer sus percepciones acerca de la discriminación, se realizó a través de narrativas, las cuales fueron 22 cartas escritas por las mismas niñas y niños del grupo, algunas escritas de manera anónima. Fueron recuperadas con la finalidad de que el alumnado pudiera narrar o dibujar lo qué significa para ellos y

ellas la discriminación, o bien, para conocer algunas experiencias propias o cercanas suscitadas dentro de su escuela.

Se realizó 20 entrevistas dirigidas a 8 niños y 12 niñas, quienes fueron seleccionados debido a nuestras observaciones, conversaciones y, sus propias narrativas, debido a que consideramos aquel alumnado del grupo que expresaba haber vivido experiencias discriminatorias, haber sido partícipes de actitudes discriminatorias hacia alguno de sus compañeros o compañeras o, incluso por haber llamado nuestra atención debido a sus comportamientos o actitudes dentro de diferentes momentos de la dinámica escolar (como haberse involucrado en situaciones violentas en el aula y/o en el patio escolar).

El conjunto de nuestros hallazgos recolectados a través de dichas estrategias, las podemos sistematizar de la siguiente manera:

➤ ***Concepción de discriminación***

Generalmente la conceptualización del término “discriminación” para el alumnado resulta ser más identificable a partir de lo que sus propias experiencias les indican, ya sea porque lo han visto con algún compañero o compañera de la escuela o porque ellas o ellos mismos consideran que lo han vivido. Por ejemplo a la pregunta *¿qué es para ti la discriminación?* nos plantea cierto alumnado:

“me siento mal porque discriminan a una de mis compañeras, a uno de mis compañeros y le digo a la maestra” (ESE: Alejandra, 09/06/11)

“pues cuando alguien te discrimina diciéndote cosas, apodos, cosas que no te gustan” (ESE: Lorena, 13/06/11)

“este, cuando, cuando a una niña o alguien quiere jugar con nosotros y las otras le dicen que no, porque no se juntan contigo porque eres morena o porque por tu forma de ser y algunas dicen que no” (ESE: Pilar, 09/06/11)

“algo muy feo, porque cuando te discriminan te sientes mal” (ESE: Liz, 16/06/11)

“la discriminación es como por ejemplo, este yo voy a un este, a penas llego a la escuela no, entonces que me discriminen que porque tú no eres de aquí, así que si no te vas de aquí, que te vamos a golpear y así, porque cuando yo vine a esta escuela a mi me dijeron así unas niñas de quinto, porque yo apenas iba en primero...” (ESE: Leticia, 16/06/11)

“cuando, cuando no sé, cuando le dicen a, cuando estas con tus amigas y le dice a la otra ¡no te juntes con ella! y así.” (ESE: Blanca, 16/06/11)

“que este, te discriminen por el color o porque como eres, por que como Leticia, le dicen, le dicen un apodo, no me acuerdo como le dicen pero se burlan de ella” (ESE: Vanessa, 06/06/11)

De esta manera, se conceptualiza dicha palabra a partir de su materialización, es decir, a partir de experiencias y hechos concretos que han observado o vivido. Asociándolo regularmente con algo que los hace sentir “mal” y que se ve manifestado a través de apodos, groserías, burlas, apodos, ofensas o incluso violencia física. Por su parte, cierto niño identifica las diversas formas de discriminación por lo que una persona puede vivir discriminación:

“la discriminación es poner apodos, decir groserías, discriminar a la persona como es, por su religión, por su cultura, por su raza” (ESE: Edgar, 06/06/11)

Así que, de acuerdo con la teoría de la identidad social podemos identificar percepciones de cierto alumnado, donde se reconoce el intragrupo y extragrupo, dirigiendo la discriminación como un fenómeno que recae generalmente hacia el segundo debido a que guarda ciertas “diferencias” con respecto al intragrupo (como aquel grupo de identidad):

“la discriminación es cuando alguien no quieres que juegue con él, que porque eres de otro país o porque hablas diferente” (ESE: Lázaro, 13/06/11)

“es cuando alguien por ejemplo están jugando fútbol y le dicen a no porque tú eres de otro país o eres de otro color de piel... porque eres más chaparro y todo” (ESE: Enrique, 09/06/11)

García Martínez (1994) nos explica la importancia que tiene el reconocimiento de la diferencia en la formación de la identidad, y hace un análisis del papel que juega la diferencia en los procesos de identificación personal y social. Si bien acepta que el reconocimiento de la diferencia es fundamental para que se produzca dicha identificación, niega que el rechazo (como lo expresan Lázaro y Enrique) que normalmente acompaña a dicho reconocimiento sea inevitable. Se inclina a pensar (como lo hemos advertido) que este rechazo es producto de ciertos mecanismos del proceso socializador (citado por Malgesini y Giménez, 2000:133)<sup>61</sup>.

Por otro lado, dentro de las cartas podemos ubicar percepciones acerca de lo que les significa la discriminación, pues, de antemano consideramos que el hecho de sentirse más libres para expresar sus sentimientos y opiniones dentro de una carta e incluso expresarles que podría ser anónimo nos brindaría de elementos enriquecedores. Así que, identificamos ejercicios donde elaboran de manera abstracta sus nociones sobre la discriminación, las experiencias que han vivido o visto dentro de la escuela o incluso historias que elaboraron con la finalidad de dar a conocer sus impresiones y sentimientos al respecto.

Quienes nos brindaron concepciones acerca de lo qué les significa, igualmente podemos reconocer quienes lo materializan a través de ejemplos y/o experiencias que han vivido:

“no decir lea a los niños ay no basa jugar por qué no hablas o no entras a nadar porque es de no sotros o no vas a educación física por qué no hablas español  
Eso es la discriminación” (Textual: carta 1)

En otra carta, se asocia directamente la discriminación con actos de exclusión por diversos motivos. Y nos refiere la vivencia de un acto de discriminación:

---

<sup>61</sup> De hecho, siguiendo a Martínez (1994) se trata de invertir dichos procesos, de tal modo que, “sin necesidad de negar la diferencia (lo que conllevaría la autodestrucción de la identidad personal), se avance en la construcción de una realidad dialéctica superior: la sociedad intercultural” (citado por Malgesini y Giménez, 2000: 133)

“La discriminación es cuando te excluyen por tu religión, color, condición o región etc. una vez me discriminaron por mi color y los demás eran morenos.” (Textual: Carta 2)

A través de esta última carta podemos ubicar la existencia de diversos grupos de identidad cuando se explicita que “... los demás eran morenos” nos deja ver que para dicho niño y/o niña no existe un reconocimiento por el “ser moreno” y aunque *a priori* se podría considerar que dentro de una lógica occidental dominante el “ser moreno” constituiría ser objeto de opresión, de acuerdo con el testimonio podemos entender que se expresa una discriminación suscitada por el resultado de cierto tipo de construcción de identidad, pues como nos diría Castells (2001) la “identidad para la resistencia” construye formas de resistencia colectiva contra la opresión y que conlleva a lo que denomina “la exclusión de los excluidos por los excluidos”, es decir, la construcción de una identidad defensiva en los términos de las instituciones e ideologías dominantes, invirtiendo el juicio de valor mientras que se refuerza la frontera y, entonces, surgen aquellas identidades excluidas/excluyentes.

De esta manera, según la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social podemos construir desde las miradas del alumnado la tendencia de reconocerse como parte de cierto grupo de identidad (ya sea como *agent* o *target*). No obstante, de acuerdo con las apreciaciones de las y los niños, podemos ubicar a la mayoría del alumnado desde aquellos grupos considerados como *targets*, pues, definen la discriminación a partir de considerarse como objeto de discriminación. Por ejemplo, al momento de expresarnos frases como “...es cuando te excluyen” “... cuando alguien te discrimina diciéndote cosas...” o incluso externando abiertamente vivencias de discriminación.

Aunque también existen opiniones que conceptualizan la discriminación colocando como referencia a las y los demás o incluso reconociéndose desde un grupo que eventualmente discrimina, como en el caso de Edgar cuando nos expresa que “la discriminación es poner apodos, decir groserías, discriminar a la persona como es...”; y por otro lado, apreciamos quienes transitan entre ambas posturas, es decir, se asumen como agentes que discriminan y a veces como objeto de discriminación, como en el caso de la opinión de Lázaro o como se aprecia en la siguiente carta:

“Para mí la discriminación es cuando etiquetamos a una persona nos etiquetan a nosotros o cuando ponemos apodos o cuando discriminamos a alguien que es de otro país o es diferente a otra religión” (Textual: Carta 8)

Cabe destacar que la mayoría del alumnado asume la discriminación con connotaciones negativas, e incluso, hay quienes asocian el término con nociones de contaminación, drogas y violencia. Y sólo en un caso, un niño lo refiere con una noción de respeto. Por ejemplo:

“...que contaminan las (silencio) que contaminan las cosas...” (ESE: Luis Carlos, 13/06/11)

“como (silencio) suena como (silencio) suena a que, como se dice, es cómo, que es como mucha violencia...y lo, venden drogas así” (ESE: Mónica, 13/06/11)

Por su parte, nos refiere Armando:

“este, (silencio) así que no, así como, así como el de la, es este, es yo digo que, como que es igual, este, es igual como el del respeto no...respetar a tus mayores, así a respetar tu maestra o respetarnos nosotros.” (ESE: Armando, 09/06/11)

Lo anterior puede explicarse si es que no habían escuchado con antelación dicha palabra y por lo tanto no les significa la misma, o porque, la elaboración abstracta de dicho término es motivo de conflicto ya que cierto alumnado se tomó un par de minutos antes de responder a nuestra pregunta. De acuerdo con Cerda y Toledo, lo anterior puede entenderse, si consideramos que “conceptualizar” es un acto que requiere del desarrollo del pensamiento abstracto y quien realiza dicho acto debe haber alcanzado cierto nivel de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, siguiendo a dichos autores, es una capacidad que “no puede darse si no opera dentro de un determinado contexto sociocultural, el cual define en gran medida lo que puede o no puede ser conceptualizado, lo que es y no es parte de la realidad. Por ello es posible afirmar que el hecho de que la existencia de la discriminación no sea reconocida como tal en nuestra sociedad, dificulta el ejercicio de conceptualización correspondiente” (2000: 80)

No obstante, cabe destacar la importancia de dicho proceso de conceptualización en el alumnado, toda vez que, la discriminación se percibe a partir de sus vivencias, emociones y experiencias; por lo tanto, el hecho de “no jugar con las y los demás” o “no juntarse con alguien” (como generalmente se ve relacionado) implica situaciones cercanas que les significa, pues podríamos preguntarnos ¿qué significa para un niño o niña que otro niño se junto o no con él o ella?

### ➤ *Viviendo la discriminación*

De acuerdo con la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social dentro de la etapa de aceptación, las personas aceptan de manera activa o pasiva su pertenencia a un grupo determinado. Cuando el alumnado reconoce o no de manera directa si han vivido la discriminación podemos ubicar dicha etapa de aceptación a partir del grupo con el que se identifiquen. Así que, de acuerdo con nuestros hallazgos hemos de constar que a la pregunta ¿si alguna vez se han sentido discriminadas o discriminados?, la mayoría del alumnado se ubica desde un grupo *target*, es decir, nos expresan que sí han vivido discriminación e incluso nos refieren experiencias concretas al respecto, aunque también hay quienes lo aceptan pero se les dificulta externalizar de manera abierta la forma en qué la viven o no lo identifican.

En cuanto quienes aceptan e identifican claramente formas de haber vivido discriminación, podemos ubicar según la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social la llamada etapa de resistencia, ya que comienzan a reconocer y a rechazar dichas experiencias discriminatorias que en un principio, de acuerdo con dicha teoría, fueron aceptadas como “verdaderas” e incluso aparecen sentimientos de hostilidad mostrando una clara oposición hacia quien lo ejerce, como al final nos muestra el comentario de la siguiente alumna:

*“si porque me han dicho que estoy fea, que pues no me baño, pero yo siempre me baño, me baño todos los días ¡lo puede comprobar! y dicen que tengo piojos pero mi compañera me revisó la cabeza y dice que no tengo... a veces dicen, este por ejemplo, dicen este ¡ay no te bañas! y la que no se baña es ella”* (ESE: Tania, 09/06/11) (Ver Anexo 1)

Una alumna más, dentro de dicha fase de resistencia reconoce que en una sola vez se ha sentido discriminada en el lugar donde “limpia”, y nos refiere además el sentimiento de enojo que ello le provoca, pues, en dicha fase se internaliza la “antítesis” de la etapa de aceptación, por lo que se incrementan sentimientos de enojo, dolor, coraje, etc. ante tales situaciones:

*“si nada más una vez... pero nada más una vez porque en donde limpio... es que estábamos limpiando y, y un, un chavo de ahí nos empieza a decir groserías y nos empieza a decir groserías y no le hacemos caso y... y ahí como que me empiezo a enojar”* (ESE: Vanessa 06/06/11)

Asimismo, nos refiere Pilar:

*“si... el otro día que estaba con mi papá, en su puesto, agarré un pantalón este muy, grueso, estaba ahí en el puesto y una chava más grande, que es de lo mismo que mi papá y que me dijo que era niño y entonces me enoje”* (ESE: Pilar, 09/06/11)

De la misma manera Lorena nos expresa la forma en que se ha sentido discriminada y sus sentimientos en dichos momentos:

Observadora: ¿alguna vez te has sentido discriminada?

Lorena: si

Observadora: ... y ¿qué te hace sentir?

Lorena: pues mal, pero pos, trato de no pensar y cada vez que me dicen, me dan ganas de no sé, de si es una niña o niño, no sé me llegan ganas de agarrármelo

Observadora: ¿te enoja?

Lorena: si

Observadora: y ¿por qué crees que te discriminen?

Lorena: tal vez porque les caigo gorda... *a mí ya me ha pasado, me han discriminado, me han golpeado y es un niño que todavía sigue aquí (silencio), ese niño se llama Fernando, ese no, yo no le hacía nada, no le hacía nada pero siempre en la salida, este, me pegaba, pero los maestros nunca llegaron ver...este, me tiraba al piso y me empezaba a pegar en la cara* (ESE: Lorena, 13/06/11)

En el caso de Juan Carlos, nos comenta sus sentimientos de enojo ante la discriminación:

Observadora: ... ¿alguna vez te has sentido discriminado?

Juan Carlos: algunos sí

Observadora: ¿por esto que me estás diciendo?

Juan Carlos: aja

Observadora: ... y ¿qué te hace sentir eso?

Juan Carlos: enojado (ESE: Juan Carlos, 13/06/11)

Asimismo, cierta alumna que identificamos desde un grupo *target*, al ejemplificarnos su experiencia de discriminación podemos reconocer la llamada fase de aceptación pasiva, pues de acuerdo con ésta, dicha alumna al asumirse desde dicho grupo de identidad, es decir, como sujeto-objeto de discriminación. Nos muestra sus pensamientos y sentimientos que reflejan de manera más o menos inconsciente la ideología del grupo dominante, aceptando o reconociendo dichas actitudes como “naturales” o “justificables” que la llevan a asumir un comportamiento estereotipado congruente con dicha ideología dominante. Entonces, se vive como objeto de discriminación de parte de cierto alumnado que externa y reafirma mensajes sobre características consideradas como “negativas” impuestas desde grupos dominantes; y reacciona a través de un proceso de culpabilización, ya que se sitúa como causa de la discriminación que experimenta:

*“...este mi papá a veces nos traía en su coche y decían ¡no es que tú te crees mucho porque así! Pero yo les dije que no, no es mío es de mi papá, decían, a mí me dijo mi papá ¡no, no importa que te digan así, sabes que te están discriminando! Pero este dice mi papá ¡no te sientas mal!, le digo ¡está bien!; ya pasaron dos días, me seguían así, este diciendo cosas, que no que porque ¡no debes estar aquí! y que tú este no que ¡tú no te vistes bien!...cuando yo iba en primero...ahorita ya no, porque ya nadie me dice así... porque mi papá ya no me trae con su coche, ya me trae caminando, este porque mi papá dice ¡no para que no te sigan diciendo así! yo ya le dije a mi papá ¡no me vengas a llevar, que me venga a llevar mi mamá! Y ya me viene a llevar mi mamá” (ESE: Leticia, 16/06/11)*

Dicha “culpabilización” que experimenta Leticia, como nos dirían Donoso, Magendzo, Rodas y Wojciechowski (2000), tiene que ver con mecanismos propios de la discriminación en el cual se tiende a culpabilizar al discriminado. Se percibe a la persona discriminada como responsable del trato al que es objeto y, por ello se convierte en un fenómeno que pareciera ser sólo atañe a la voluntad personal.

De la misma forma Pilar, al momento de referirnos sobre la forma en cómo se siente discriminada dentro de la clase de educación física, más que reaccionar con enojo o coraje, nos expresa, que dicha discriminación la hace sentir “mal” e incluso, de la misma manera que Leticia, dentro de una fase de aceptación, pareciera ser adquiere sentimientos de culpa que la llevan a “justificar” dicho trato hacia ella:

Observadora: y ¿alguna vez te has sentido discriminada aquí dentro de la escuela?

Pilar: sí... como se llama, a veces cuando estoy en educación física... y cuando, entonces este, *como casi no se jugar mucho porque luego, luego así dicen la pase, que pase bien la pelota y que si no ya no voy a jugar con nadie y ya no me van a dejar jugar con nadie.*

Observadora: ... ¿y eso qué te hace sentir?

Pilar: mal (ESE: Pilar, 09/06/11)

Por su parte, en el caso de quienes nos refieren que sí se han sentido discriminados pero les resulta difícil reconocerlo o bien externarlo abiertamente. Nos encontramos el caso de Luis Carlos y Alejandra, quienes podríamos decir que el hecho de externar dichas experiencias y/o emociones, tanto para Luis Carlos como para Alejandra sería como asumirse objetos de discriminación y entonces verse susceptibles de algo que de alguna manera rechazan:

Observadora: ¿... alguna vez te han sentido discriminado?

Luis Carlos: sí

Observadora: ... ¿por qué crees que te discriminen?

Luis Carlos: (silencio)

Observadora: o ¿qué sientes cuando te pasa eso?

Luis Carlos: mal (ESE: Luis Carlos, 13/06/11)

Asimismo:

Observadora: y ¿Cuándo te has sentido así discriminada?

Alejandra: en una sola vez

Observadora: una sola vez y ¿Por qué crees, qué paso?

Alejandra: (silencio) este

Observadora: si no me quieres contar no hay problema solo dime ¿qué te hizo sentir ese momento?

Alejandra: este mal, porque no me llevo con esa persona y me está diciendo, me está (silencio)

Observadora: ¿te trata mal?

Alejandra: sí (ESE: Alejandra: 09/06/11)

Por otro lado, hay quienes nos refieren que “no saben” si han sido discriminadas o discriminados o bien abiertamente nos expresan que “no” han sido discriminados. En los casos de Rogelio y Lázaro, quienes directamente nos expresaron que “no” se han sentido discriminados, cabe destacar que si lo reconocen en las y los demás; por lo tanto, podríamos explicar de manera simultánea una fase de aceptación y resistencia, ya que si bien es cierto que han internalizado la existencia de una lógica dominante, ésta no es asumida hacia con ellos mismos debido a resistencias que han iniciado a construir como parte de un grupo objeto de discriminación. Así que rechazan dicho sistema de opresión en la que pudieran verse involucrado:

Observadora: y ¿alguna vez te has sentido discriminado?

Rogelio: no... no que yo sepa no.

Observadora: y ¿crees que exista discriminación en la escuela?

Rogelio: *aquí una niña de cuarto...la discriminan porque su color y no se baña ella... no se baña y no sé qué, la empiezan a decir de cosas porque no se baña y no sé qué, todos tenemos formas de ser ¿no?*

(ESE: Rogelio, 06/06/11)

Asimismo Lázaro nos dice:

Observadora: y ¿tu alguna vez has visto discriminación dentro de tu escuela?

Lázaro: mmm (murmura) si muchas veces

Observadora: ¿qué es lo que ves?

Lázaro: pues porque cuando, cuando Edgar quiere jugar con nosotros, no lo dejan que porque no sabe jugar

Observadora: ... ¿alguna vez has intentado hablar con Edgar o jugar con Edgar?

Lázaro: no...  
Observadora: ¿siempre le dicen que no?  
Lázaro: aja  
Observadora: y ¿a ti te han discriminado alguna vez?  
Lázaro: no...  
Observadora: y ¿tú has discriminado alguna vez?  
Lázaro: no pues podría decir que no. (ESE: Lázaro, 13/06/11)

En el caso de Enrique, quien ubicamos desde un grupo *agent*, dentro de nuestra entrevista nos refiere que “no” se ha sentido discriminado, ya que se asume desde dicho grupo de identidad y entonces se reconoce como alguien que sí discrimina, dejándonos ver dicha fase de aceptación activa de acuerdo con la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social. No obstante, nos parece relevante destacar el hecho de que a pesar de que no lo haya externado directamente si lo asuma en otro momento (véase carta 2), ya que parecería ser que el hecho de aceptarlo abiertamente implicaría cierto contraste con el desarrollo de su propia identidad social, precisamente, como parte de un grupo *target* y entonces prefiere ocultarlo:

Observadora: ¿alguna vez te has sentido discriminado?  
Enrique: no  
Observadora: ... ¿tú alguna vez has discriminado a alguien más?  
Enrique: si  
Observadora: ¿cómo lo has hecho?  
Enrique: como cuando jugábamos fútbol, cuando luego Lázaro no lo dejábamos jugar... porque pensábamos que no iba a saber. (ESE: Enrique, 09/06/11)

Por otro lado, la fase de aceptación pasiva, la apreciamos en el caso de Sofía, quien identificamos desde un grupo *agent*, pues, los mensajes sobre dicho grupo de pertenencia se encuentran en ella encubiertos; ya que si bien reconoce algunas de sus compañeras como objeto de discriminación debido a ciertos rasgos que las identifican ella no se asume desde dicho grupo, incluso, podemos decir que de manera simultánea existe cierta resistencia hacia dicha ideología dominante pues considera que están “mal” las actitudes discriminatorias:

Observadora: ... ¿alguna vez te has sentido discriminada?  
Sofía: *ay no sé... no, pero, luego unas compañeras, como hablan dialecto... luego quien sabe que nos digan pero algo nos dicen, quien sabe... por ejemplo hay una niña que va en segundo y está enferma y luego una niña con dinero eh, la avienta horrible, que porque no sabe cantar o luego le dice groserías*  
Observadora: ... y ¿tú qué opinas de eso?  
Sofía: *que está mal... porque se llama Carolina, tiene derecho a jugar con todos* (ESE: Sofía, 09/06/11)

Así que, podemos decir que quienes refieren que no han sido discriminadas o discriminados, por un lado, en tanto pertenecientes a un grupo *agent*, no logran reconocerse como alguien susceptible de vivir discriminación en tanto que se han identificado desde el grupo dominante. No obstante, aparecen resistencias hacia dicha lógica de poder que y por

lo tanto se rechaza la posición social en la que se ubican como en el caso de Sofía. Y de la misma manera, quienes ubicamos desde un grupo *target* al no asumirse como objeto de discriminación tiene que ver con dichas resistencias hacia una lógica dominante que los ubica desde una posición inferior y por lo tanto se rechaza, como en el caso de Edgar que hemos ubicado desde un grupo *target*, pero no se asume abiertamente como sujeto-objeto de discriminación y en congruencia con una fase de resistencia nos refiere actitudes que definen su identidad social pero a través de reaccionar con la reproducción del mismo trato al que es objeto:

“digamos que a mí no me están diciendo ninguna falta de respeto (respecto a los apodos), nada más les sigo la corriente y les digo si, y también, yo también luego pongo apodos, qué el mamario, que el manita de puerco” (ESE: Edgar, 06/06/11)

Lo anterior, puede explicarse si consideramos que la misma negación del trato discriminatorio tiene que ver con la negación de una práctica que es ejercida hacia uno mismo para no demostrar cómo es que dichas situaciones les afectan no sólo en lo individual sino también en la relación que han establecido con las y los demás.

Así que, existe alumnado que no cuenta con referentes conceptuales o abstractos sobre lo qué es la discriminación y por lo tanto nos refieren que no había escuchado dicha palabra y no haber vivido ninguna situación discriminatoria; no obstante, es importante destacar que muchas veces ello no significa que efectivamente hayan tenido o no dichas experiencias, sea como sujetos-objetos de discriminación o como agentes de discriminación. Pues como en el caso de Rosario, quien nos refiere que no se ha sentido discriminada pero si acepta que se ha sentido triste y excluida dentro de las clases cuando no le hacen caso. Lo que significa que más que hablar de la discriminación como algo meramente conceptual, implica verlo como un fenómeno que se expresa dentro de las vivencias y experiencias cotidianas originadas dentro de la vida de las y los actores en las escuelas:

Observadora: ... ¿alguna vez has escuchado la palabra discriminación?

Rosario: no

Observadora: ... ¿has escuchado a lo mejor burlas o apodos entre tus compañeros?

Rosario: si... también mis compañeros les ponen apodos a, a mi compañero Edgar o luego a si se llevan o luego ponen apodos.

Observadora: y tú ¿alguna vez te has sentido discriminada?

Rosario: mmm (murmura) no

Observadora: ... ¿dentro de tus clases, dentro de las actividades de aquí de la escuela, te has sentido siempre a gusto o en algún momento te has llegado a sentir triste o excluida a lo mejor?

Rosario: si... pues nada más porque a veces, este, no me hacen caso. (ESE: Rosario, 13/06/11)

Lo anterior quiere decir que “no sólo basta que la discriminación se materialice, también hay que percibirla como tal y, para percibirla se requiere de un conjunto de códigos compartidos por el grupo que la práctica y que la descodificación sea realizada por parte de quienes la vivencia... la discriminación se vivencia en el mundo de lo cotidiano, en el mundo de lo conocido, en el ámbito de las significaciones compartidas. Es en este ámbito

de lo cotidiano donde cada acto discriminatorio se materializa y es significado” (Cerde y Toledo: 83)

Finalmente, con base en lo expuesto por el alumnado y de acuerdo con la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social, podemos decir, que la mayoría del alumnado se ubica como sujeto-objeto de discriminación, es decir como grupo *target*. Ya que al recuperar aquellas respuestas relacionadas acerca de lo que les significa la discriminación, generalmente, se asumen como alguien susceptible de vivir dicha discriminación. Así, los sentimientos de tristeza y enojo son los que de manera recurrente expresan ante la presencia de actos configurados como discriminatorios. Generalmente, el alumnado reconoce y acepta con mayor facilidad actos de discriminación suscitados por sus compañeros y compañeras que aquellos que las y los involucran, quizás al verse envueltos en un sistema de poder que de cierta manera rechazan. Así que encontramos en la mayoría de las opiniones dicha etapa de resistencia y sólo en ciertos casos una fase de aceptación activa respecto de la lógica dominante. Lo cual no quiere decir que no aparezcan actos discriminatorios en aquellos que rechazan dicha lógica dominante pues es importante considerar que en dicha etapa la identidad social se define en oposición al opresor y entonces pueden aparecer sentimientos de hostilidad y entonces, reproducir dicha lógica poder.

Por su parte, desde una lectura de género, son los niños que generalmente manifiestan no sentirse discriminados a diferencia de las niñas que lo expresan de manera más abierta, lo cual puede entenderse si consideramos aquellos mensajes culturales que en congruencia con una ideología dominante, se piensa que es el género masculino quien se ubica en una posición de poder superior, así que, podríamos decir que dicho alumnado al interiorizarlo (de manera consciente o no) dentro de su vida cotidiana, lo único que hace es reforzarlo en diversos aspectos de su identidad.

➤ ***Acerca de la discriminación en la escuela y la forma de detenerla***

Una de nuestras intenciones principales al acercarnos al alumnado, fue conocer sus opiniones y experiencias acerca de la discriminación en la escuela; cómo la reconocen, cómo la viven y cómo la materializan fueron preguntas que nos planteamos en dichos acercamientos. Así que, de acuerdo con nuestras entrevistas, observaciones y narrativas escritas de parte del mismo alumnado, podemos decir que la discriminación no es un asunto ajeno a sus vidas dentro de la escuela. Como ya lo hemos apreciamos anteriormente, cada niño y niña lo percibe y experimenta de manera distinta, aunque existen hechos donde generalmente lo ven materializado como a través de los apodos, insultos, groserías, cuando no se quieren “juntar” o “jugar” con alguien, cuando “excluyen” a alguien o incluso a través de la violencia física.

El salón, el patio y el momento del recreo escolar son los espacios donde generalmente han visibilizado actitudes discriminatorias; y los rasgos por los cuales consideran que alguien puede verse discriminado dentro de la escuela tienen que ver con el color de la piel (si consideran a alguien como “güero” o “moreno”), por enfermedad, por la condición económica (si consideran que alguien tiene o no dinero), por el aseo personal (cuando refieren que alguien no se baña o tiene piojos), por el género (si consideran que por el hecho de ser niñas entonces “no pueden” jugar fútbol o cuando a un niño no le permiten jugar con las niñas), por sus habilidades (cuando refieren que cierto niño o niña “no sabe jugar”), por su religión, por la lengua u origen étnico (cuando refieren que alguien no habla español), por la nacionalidad (cuando refieren que alguien no pertenece a su país) o por la apariencia física.

Por ejemplo, dentro de nuestras entrevistas cierto alumnado nos refiere lo siguiente cuando les preguntamos si creen que exista discriminación en su escuela:

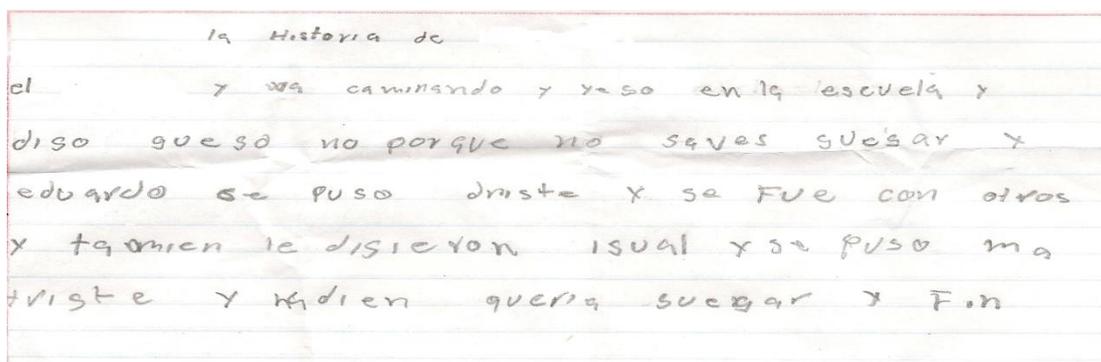
“si porque a veces las niñas así este, yo cuando salgo al recreo veo que se están disque peleando dicen ¡no que tú no porque eres morena! O dicen ¡no que tú no porque eres güera!, dicen ¡por eso no nos vamos a juntar contigo!, como Lili de aquí de tercero, como Luz se pelea con, con esta Diana Paula, porque dice ¡no que porque tú eres güera! así y su mamá tal y hasta se dicen de cosas, veo que en la escuela si hay discriminación”. (ESE: Leticia, 16/06/11)

“a en el patio, la veo con uno de mi salón que le dicen al temo tangochi y no sé qué cosas” (ESE: Juan Carlos, 13/06/11)

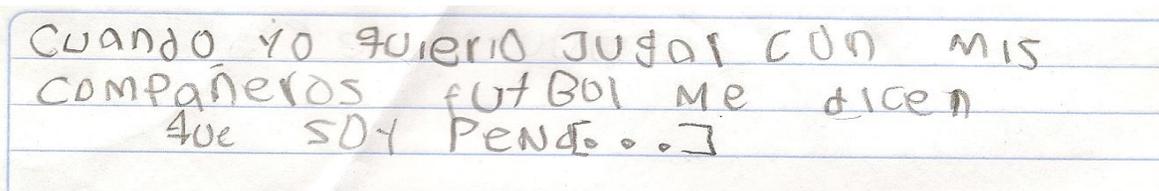
“si... en esta escuela pero con los niños de sexto...son muy groseros” (ESE: Alejandra, 09/06/11)

“si... en el salón porque luego, luego unos se dicen apodos y así” (ESE: Elena, 16/06/11)

Y de la misma manera, el alumnado dentro de sus cartas nos refiere aquellas formas en que perciben dichas discriminaciones, por ejemplo:



la historia de  
el y wa caminando y x so en la escuela y  
diso queso no porque no sabes sucar x  
eduardo se puso triste x se fue con otros  
x tambien le dijeron usual x se puso ma  
triste y nadie queria sucar x Fin



CUANDO YO QUIERO JUGAR CON MIS  
COMPAÑEROS FUTBOL ME DICEN  
QUE SOY PENDE...]

Discriminación  
tuno porque tu no Hablas en español  
tuno porque eres de otro país  
tuno porque no eres de esta escuela  
tuno porque no trabajas  
tuno porque eres fea

Discriminación  
La Discriminación es cuando te dicen que si quieres que te quiten  
Jugar partido y alguien te diga delante de todo que tu no juegas  
Futbol que nadamas te gusta jugar a las muñecas y si te  
gusta jugar futbol y la persona nadamas lo dice para que te  
sientas mal  
No dejes que te agan sentir mal

un dia vino una niño que queria jugar Pero  
no la degaron jugar con las niñas a las  
otra Padas por que era niño y que rilla jugar  
con las niñas y no la degaron jugar

## Discriminación

es cuando un niño de dice tuno por que nadamas son para grandes hoyo me siento mal cuando medisen tuno porque nonos hablamos y me cais Moy mal por eso yo nome bolla juntar contigo por que heres bien chismosa a cual quier persona sesi ente mal por eso algunos sesienten mal. ho cuando disen tuno puedes estar en nuestro baile por que tuno te bistas igual que nosotras no eso sesiente mal cuando tedisen heso.

## discriminado

un día Jueves fuimos al patio a jugar teniamos una pelota y llego con y ledijo puedo jugar? y arturo ledijo no por que estas menso y se puso triste

La discriminación es cuando una ~~exclusión~~ que no juegas con esos por que eres de otro país



LA Discriminación

Para mí la discriminación es cuando etiquetamos a una persona o nos etiquetan a nosotros o cuando ponemos apodosos o cuando discriminamos a alguien que es de otro país o es diferente a otra religión

Sofia era una niña que vivía en la calle sola y abandonada ella vendía chicles a las personas que iban en sus carros.

Un día vendiendo chicles pasó un camioneta con un niña millonaria y la sofia le ofreció chicle a niña millonaria le bato los chicles y Sofia se puso a llorar

Un día Sofia caminando se encontró a la niña millonaria sola y perdida y platicaron y así la niña millonaria aprendió el valor de las cosas

Discriminación

un día cuando jugaba con un amigo me gano unos amigos dijo que si como comen que a tibi vamos a jugar los otros ban dijo eso niño no puede jugar porque no sabe jugar



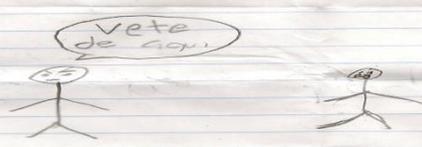
discriminación

no decir lea a los niños ay no basa jugar por que no ablas o no entras a nadar por que es de no Setres a no bas a educación física por que no ablas español!

eso es la discriminación

Discriminación

La Discriminación es cuando te excluyen por tu religión, color, condición o región, etc. Una vez me discriminaron por mi color y los demás eran morenos.



Una niña llamada Ebelina Médica ay tu Sandra no debes de venir a esta escuela porque feno eres igual ano botros No importa el color de Piel

La teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social, muestra etapas que cada ser humano y grupo social experimenta para llegar a sustentar la identificación con la pertenencia a un grupo determinado. Dentro de cada etapa o fase se muestran cómo se desencadenan los procesos de discriminación, desde una fase de ingenuidad hasta una fase de internalización, como si se tratase de un proceso natural y cotidiano en la vida de las personas y grupos (Wojciechowski, 2000). No obstante, lo que hemos venido sosteniendo a lo largo de dicho documento es que más allá de ver la discriminación como una capacidad humana, es decir, como la capacidad de distinguir, diferenciar o distinguir grupos o personas de acuerdo con sus diversos atributos, se trata de ubicarlo como un problema social que aparece cuando recaen sobre dichos atributos, cargas valorativas que culturalmente han sido construidas para desvalorizar ciertas identidades. Pues recordando a Urresti (Margulis y Urresti, 1999), el “otro” queda estereotipado y reducido simbólicamente a ocupar un lugar inferior.

Así que, más allá de ver la discriminación como un proceso “natural” se trata de ubicarla a partir de procesos culturales y socialmente validados, pues, de esta manera, podemos hablar de la búsqueda de diversos mecanismos para su prevención. De lo contrario, hablaríamos de una capacidad humana que nos llevaría simplemente a reconocer e identificar los diversos grupos sociales y personas de acuerdo con sus atributos y condiciones desde una posición de discriminados o discriminadores, es decir, a partir de de una estructura inamovible y “natural”.

Por lo tanto, interrogantes como: *¿Cuáles podrían ser las alternativas ante la discriminación en la escuela?* y *¿Quién o quiénes de la comunidad escolar tendrían que participar para prevenirla?* fueron algunos de los planteamientos que nos llevaron a ubicar las voces de las y los diversos actores involucrados con la intención de plasmar desde sus perspectivas aquellas alternativas y mecanismos para prevenir dicho fenómeno social. En la **Tabla 6**, se muestra con base en las perspectivas del alumnado aquellas acciones para prevenir las prácticas de discriminación en su escuela:

<i>La opinión de las niñas</i>	<i>La opinión de los niños</i>
<p>“pues decirles que, que me, que no me estén diciendo cosas porque eso no, no tienen que, no nos tienen que decir apodos” (ESE: Elena, 16/06/11)</p> <p>“...hablando, hablando, diciéndoles que no me digan nada porque ¡quién sabe!” (ESE: Vanessa, 06/06/11)</p> <p>“hablar mucho con los niños, de lo del respeto, la discriminación, para decirles a los niños: vamos a comprender que, que siente una discriminación” (ESE: Liz, 16/06/11)</p> <p>“hablaría con las niñas que no... este, si le dicen groserías a la niña y le diría a su maestra” (ESE: Alejandra, 09/06/11)</p> <p>“no sabría decir... pues algo que no debería existir... porque vivimos bien sin golpes” (ESE: Lorena, 13/06/11)</p> <p>“no hacerlo” (ESE: Sofía, 09/06/11)</p> <p>“no decir no, no burlarse de las personas, no decirse groserías entre ellos mismos... y no pegarse entre ellos” (ENE: Rosario, 13/06/11)</p> <p>“poner un reglamento” (ESE: Pilar, 09/06/11)</p> <p>“este, que respeten... y que mmm(murmura) y que no se burlen” (ESE: Mónica, 13/06/11)</p> <p>“necesitarían mucho para cambiar, de hecho la discriminación es algo que, que nos hace sentir mal y ya que no te discriminaran, que ya no tuvieran ellas esa idea, que discriminaran, que discriminaran” (ESE: Tania, 09/06/11)</p> <p>“para que ya no exista la discriminación es, este, como le diré, tratarnos con, como se dice, pero si te discriminan a ti, no te importa y sigues así, mientras así sigamos ellos ya no te van a querer molestar porque es como si tu no les hicieras nada y ellos no te van a dejar de molestar y de discriminar” (ESE: Leticia, 16/06/11)</p>	<p>“antes el respeto...este, que nadie se pelee y que sean amigos todos y todos jueguen” (ESE: Juan Carlos, 13/06/11)</p> <p>“no hacerlo, no decir que no juguemos, el chavo que le digo se siente mal... porque no puede, porque no quiero” (ESE: Marco, 06/06/11)</p> <p>“...pues no decir apodos” (ESE: Luis Carlos, 13/06/11)</p> <p>“pues aprender a respetar a las personas” (ENE: Lázaro, 13/06/11)</p> <p>“...portándose bien, llevarse bien, no decir groserías” (ESE: Armando, 09/06/11)</p> <p>“que haya respeto entre nosotros... o sea todas las personas, todos los niños” (ESE: Edgar, 06/06/11)</p> <p>“diciéndoles que no se ofendan y dejen jugar a los demás aunque estén diferentes” (ESE: Enrique, 09/06/11)</p>

**Tabla 6.** Acciones para detener la discriminación según el alumnado. Elaborada por la autora.

Cabe mencionar, que de acuerdo con sus respuestas y la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social, las formas para prevenir dichas prácticas tienen que ver con el grupo

de pertenencia donde se identifique el alumnado, pues, en su mayoría al ubicarse como objetos de discriminación, se toman como referencia para evitar actitudes que a ellas o ellos mismos les atañe, como se puede apreciar claramente en las expresiones de Elena y Vanessa. En las respuestas de quienes identificamos desde un grupo *agent* o bien que se reconocen como actores que discriminan, sus expresiones giran en torno al “no hacer” dichas prácticas como en el caso de Sofía, Marco, Enrique, Luis Carlos, Armando; pues de manera más concreta cuando Enrique nos expresa que “aunque estén diferentes” no deben existir ofensas, es clara la aceptación de mensajes relacionados con una lógica de poder donde se percibe al “otro” (desde el extragrupo) como el “diferente” pero desde una posición inferior.

Por su parte, desde una lectura de género, encontramos que generalmente son las niñas quienes se asumen como sujetos de discriminación y entonces expresan que prevenir la discriminación se encuentra en función de que las y los demás no lo hagan, en cambio, en la voz de los niños, la solución se ubica a partir de que ellos mismos o bien que tanto el resto de sus compañeros y compañeras no realicen dichas prácticas.

Otra alternativa que nos refiere Leticia, tiene que ver con el hecho de no permitir a otro que lo discriminen, es decir, cuando nos refiere que “si te discriminan a ti, no te importa”, se trata el hecho de no dejarse afectar por ella, de no reconocer públicamente que está siendo uno discriminado; aunque dichas reacciones, siguiendo a Cerda y Toledo (2000) podemos inferir que al tratarse de discursos y no de prácticas, bien podría ser un discurso que en el fondo pretende negar el hecho de ser víctima de discriminación y con ello evitar las reacciones que estas ameritarían.

Por otro lado, sólo en dos casos (Blanca y Rogelio) nos refirieron que no sabrían que hacer ante dichas situaciones dentro de la escuela, lo cual puede deberse a cierta aceptación de una realidad que pareciera ser inamovible. Y de la misma manera, nos parece relevante destacar las opiniones del alumnado acerca de las formas para prevenir dicho fenómeno, pues, en congruencia con la teoría de la identidad social acerca de que los procesos que desencadenan la discriminación tienen que ver con la apropiación de mensajes emanados desde la misma educación formal e informal, los medios de comunicación, etc.; el alumnado nos refiere un fenómeno en el que se puede “intervenir” o “reaprender” a través de la comunicación y la empatía como nos muestran cuando nos expresan que la alternativa está en “aprender a respetar a las personas”, “poner un reglamento”, “hablar”, etc.

### **4.3 El Personal Docente**

A través de nuestras entrevistas pudimos acercarnos a ciertos docentes de la institución para conocer sus percepciones acerca de la discriminación. La docente titular del quinto grado escolar, los docentes de educación física y natación que atienden dicho grado, así

como la docente de USAER y tres docentes titulares más, fueron las y los informantes que recuperamos para dar cuenta de las opiniones, experiencias y percepciones relacionadas con el fenómeno que nos ocupa.

A través preguntas como: *¿qué es para usted la discriminación?, ¿usted se ha sentido discriminada y/o discriminado? o ¿considera que existe discriminación en los espacios escolares?* realizadas a las y los docentes, hemos encontrado hallazgos muy enriquecedores que se muestran de la siguiente manera:

➤ ***Concepción de discriminación***

El término de “discriminación” para las y los docentes involucra un proceso de abstracción en el que generalmente suelen apoyarse de otros términos para el logro de dicha aproximación conceptual. Como ya nos mencionaba Cerda y Toledo (2000), dicha capacidad de pensamiento abstracto opera dentro de cierto contexto sociocultural, por lo tanto, para las y los docentes al igual que el alumnado, tienden a conceptualizar el fenómeno a través de la forma en cómo lo ven materializado desde sus experiencias o la de los demás.

Por ejemplo, para ciertos docentes la discriminación tiene que ver con acciones de diferenciación, realizados a partir de juicios de valor que sitúan ciertas diferencias sobre otras. Ya que si bien es cierto que no toda diferenciación implica una discriminación, para las y los docentes, expresiones como “hacer a un lado” o “hacer de menos” a alguien, implica connotaciones negativas que derivan de la diferenciación o distinción de rasgos y atributos considerados como inferiores frente a otros superiores. El hecho de tener cierto color de piel o de pertenecer a alguna comunidad indígena puede ser motivo de discriminación, pues, realizan dicha conceptualización a partir del contexto en el que ubican a su propio alumnado.

Lo anterior significa que de acuerdo con la teoría de la identidad social, para dichos docentes, el alumnado es visto como un grupo objeto de discriminación (*target*), y por el contrario, se ubican desde una posición de poder (*agent*) que podría conllevar la concreción de situaciones discriminatorias hacia dicho alumnado. Veamos:

“que hagan a un lado, este, a los niños que este, precisamente, los discriminan por su color de piel o porque son de pueblo o porque son un poco más rancheritos, de que a los ciudadanos les demos cosas y a ellos se las neguemos, por lo menos aquí no, no, bueno yo no veo que hagan diferencia en ningún caso, todos cuentan por igual, a todos se les trata por igual y a todos tienen las mismas oportunidades por igual” (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)

“para mí la discriminación es hacerlos menos, hacerlos a un lado, eh, desafortunadamente existe no. Y existe cuando no, no debería de hacerlo en los propios mexicanos pues, pero es quien más, quien mas discriminamos no. eh, nuestros niños son totalmente discriminados en el ámbito que, que ellos se pongan no, el hecho de nombrarlos como ¿ese niño! ¿cuál?, el morenito, el prietito, todas esas cosas, son situaciones que de verdad van marcando tanto a los niños, los va marcando, les hace tanto daño, pero vuelvo a repetir, desafortunadamente existe no, en las escuelas...ellos también discriminan,

quiero que sepas, porque has de cuenta, yo tengo que no son migrantes, que nos son indígenas y totalmente se ponen de acuerdo todos para discriminarlos no, entonces, es lo mismo, es lo mismo, entonces, ellos, no sé si sea forma de venganza, si sea forma de pues, de nuestra misma naturaleza que siempre nos, nos tratemos así” (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)

Dichos discursos muestran la idea de materializar la discriminación como un hecho social que puede expresarse dentro de la escuela. Son actos que desde sus perspectivas se dirige hacia el alumnado o entre el alumnado, como lo percibe la docente Alejandra, pero no así como actos que quizás podrían suscitarse entre docentes u otros actores de la comunidad escolar. Pues podría entenderse que dicha conceptualización se realiza de manera distinta según el grupo social donde se ubique cada actor y por lo tanto, al reconocerse desde un estrato social dominante no se perciben como objeto de discriminación.

Asimismo, desde la perspectiva de la docente Alejandra, se intenta comprender un fenómeno que la ha llevado a mirar relaciones discriminatorias entre su alumnado, pero entre quienes rompen el esquema (agent-target) por ejemplo, en el caso de aquellas discriminaciones dirigidas hacia alumnado que no es indígena y considerado *a priori* como objeto de discriminación. Y al entenderse desde reacciones violentas propiciadas por el mismo trato hostil al que son objeto dichos grupos (“no sé si sea forma de venganza”) hasta la resignación o aceptación pasiva de un fenómeno que pareciera ser recurrente y cotidiano y, por ende se percibe como naturalizado (“no sé si sea forma...de nuestra misma naturaleza); nos deja ver, la necesidad de mirar un fenómeno que se expresa dentro de las diversas interacciones dentro de la escuela pero que sin duda aún las y los docentes no cuentan con los mecanismos suficientes para su comprensión y atención.

De la misma manera, desde el punto de vista de otra docente, podemos apreciar dicha relación por conceptualizar la discriminación a partir de las experiencias llevadas a cabo por el alumnado. Además de apreciar que el hecho de que se prime una concepción de la discriminación desde una connotación negativa, es decir, como una conducta socialmente no aceptable, para ciertos docentes se convierte en un asunto contradictorio al “deber ser” de la educación, como nos dirían Donoso y otros. (2000) y, por ende se tiende a negar, encubrir o justificar dentro sus prácticas escolares, y entonces, se relaciona como un fenómeno suscitado en otros espacios o bien entre el alumnado, como también nos diría la docente Lourdes:

“pues es algo que compete a la sociedad, eh, discriminar al pobre, al moreno, al negro, etcétera, pero pues aquí se fomenta que no haya; de tal manera que aquí hay discriminación hacia los niños blancos porque ellos son en su mayoría indígenas, entonces como o cuando nos llega un niño blanquito que se yo, tratan de discriminarlo, pero si ven que viene a trabajar y todo, lo hacen su amigo, lo quieren, lo aprecian y eso es algo que no se tolera en la sociedad, entonces yo trato de que no se alíen.” (ESE: Docente Lourdes, 21/06/11)

Para otras docentes, la discriminación tiene que ver con un “trato desigual” hacia las y los demás, el “no aceptar a alguien” o el mostrar “rechazo”. Dicha conductas nos muestran que

se ve al “otro” como parte de un grupo distinto (extragrupo) y con base en ello, se descalifica su individualidad y diferencia. Por un lado, consideran dichas diferencias como motivadoras de dichas conductas y por otro, en opinión de cierta docente, son los prejuicios los elementos que respaldan las conductas consideradas discriminatorias:

“es el no aceptar a alguien, el mostrarle cierto rechazo basándose en prejuicios, prejuicios puede ser por raza, por religión preferencia sexual, o sea son muchos, muchos los motivos por los cuales se podría discriminar no... o a veces si yo no comparto tus ideas, pues también te, te voy dejando, te voy haciendo a un lado, entonces, ya entra el calificativo de discriminación” (ESE: Docente Esther, 20/06/11)

“pues un trato desigual hacia otros simplemente por ser diferentes o por tener condiciones mmm (murmura), alguna condición de disminución en sus capacidades, en sus, o simplemente por ser distinto no” (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

De la misma forma que las opiniones de las y los docentes anteriores, la ubicación de las docentes (Esther y Sonia) resulta ser a partir de un grupo de identidad dominante (*agent*), que convierte a los “otros” como posibles sujetos objetos de discriminación. No obstante, encontramos en la opinión de sólo una docente escolar, una percepción que alude a la discriminación a partir de ubicarse como sujeto-objeto de discriminación (*target*) y, entonces, su concepción de discriminación aparece íntimamente relacionado a través de la configuración de su materialización a partir de sus propias experiencias:

“pues que (silencio) que no te tomen en cuenta, que (silencio) tu trabajo no valga, no valga para, para la directora... aunque te esfuerces, aunque trates de quedar bien con, pues si quieres decir con ella, no este, no vale ¿por qué?, porque la directora, bueno, pues ella tiene a sus consentidas de años... entonces pues, ella con sus consentidas, simplemente ahorita me acaba de calificar carrera magisterial con seis ¡y en mi vida, en mi vida de veintinueve años yo había tenido un seis en carrera magisterial!, que no he subido del A, porque no se me ha pegado ir a los exámenes, más que nada a los cursos... porque son a las ocho de la mañana y me da flojera pararme... no me paro, de hecho no me paro... he intentado y no, me paro a las cinco... pero a las ocho no, entonces, si los hubieran puesto a las cinco, bueno, entonces ¡qué bueno! Porque así ya este (silencio)” (ESE: Docente Elena, 06/06/11) (ver Anexo 1)

De esta manera, a pesar de correr el riesgo de perder de vista la dimensión social del fenómeno al asumirse sólo como un tema fundamentalmente de relaciones interpersonales desde el discurso de dicha docente. Es relevante considerar la relación del poder ligado con la discriminación, pues, identifica que quien ocupa un cargo superior es quien realiza la discriminación y entonces, es quien decide y toma decisiones sobre “otros”, pero al asumirse como objeto de discriminación reacciona a través de un proceso de “victimización” que la lleva a mirarse desde una posición vulnerable para justificar acciones y una posición de inferioridad.

Por su parte, en un ejercicio por conceptualizar la discriminación, nos encontramos el caso de un docente que la concibe como un asunto de derechos y de oportunidades, lo cual nos deja ver una noción del término relacionado desde una perspectiva jurídica, desde la cual se mira al fenómeno como un asunto de negación de derechos humanos:

“no respeto de los derechos elementales básicos de una persona...dejarte al margen, sacarte de una actividad, no darte las mismas oportunidades” (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)

Asimismo, la docente titular del quinto grado nos agrega que la discriminación es una “subcultura”:

‘Considero que la discriminación es como una subcultura y como mexicanos vemos al que es diferente por el dinero, no sé si es parte de la naturaleza humana y empezar esta cultura en contra de la discriminación, pues no nos damos cuenta. En un curso sobre género nos decían que la escuela perpetúa la misma y forma parte de esta cultura y empezar a desarraigar estas formas, pues es difícil. Por ejemplo, en la Condesa tenían unos niños Chinos y aprendieron español, yo tenía un grupo de sexto y eran hermanos. La niña era muy metódica y era muy dedicada, no se ponía a jugar o daba lata y los mexicanos no son así. y bueno, lo que pasa es que lo que es distinto es causa de aversión y por eso el ataque y no sé por qué, ¿cómo es posible que ellos ... que son discriminados, no son capaces de unirse para obtener más beneficios sin ser marginados!...ellos viven en condiciones de hacinamiento y de promiscuidad, de aquí se van a vender a la Zona Rosa en la noche, después que salen a las siete de la noche como Orlanda...en el caso de Armando tres de sus hermanas mujeres consumían drogas y cuando uno pregunta ¿haber quién se ha activado? muchos lo dicen...’ (ESE: Docente Sonia, 11/11/10)

De manera general, podemos decir que las y los docentes al igual que el alumnado conciben la discriminación a partir de cómo lo ven materializado, principalmente desde experiencias de las y los demás, no obstante, a diferencia del alumnado las y los docentes se conciben, en su mayoría, desde un grupo dominante (agent), por lo que relacionan su alumnado a partir de un grupo objeto de discriminación (target). Asimismo, consideran la existencia de “extragrupos” que guardan “diferencias” con relación a otros grupos (intragrupos) pero que son “diferencias” motivadores de discriminación, las cuales adquieren una connotación “negativa” frente a otras consideras positivas, como el hecho de tener cierto color de piel, pertenecer a una comunidad indígena y ser migrantes o tener alguna discapacidad.

Las y los docentes no visibilizan la discriminación dentro de sus prácticas escolares debido a la invisibilización del fenómeno como un asunto social, aunque si es percibida dentro de las interacciones que establece el alumnado, lo cual puede entenderse a que asumen el fenómeno como un asunto contradictorio al “deber ser” de la educación y como un asunto principalmente moral, que lleva a considerar dichas conductas discriminatorias como sancionables.

Asimismo, dentro de sus concepciones, encontramos que denota un lenguaje que estigmatiza principalmente el alumnado, como en el caso de percibir aquel alumnado “rancherito” frente al “citadino”, al alumnado “blanquito” frente al “moreno” o al alumnado “Chino” frente al “Mexicano”, lo cual conlleva consecuencias en la configuración de miradas que llevan a mirar comportamientos y “formas de ser” estereotipados, como se muestra más claramente desde el punto de vista de la docente Sonia. Asimismo, ciertas docentes (Alejandra y Sonia) en afán de explicarse las causas de las relaciones discriminatorias, se brindan respuestas que conciben dichas conductas como

propias de la “naturaleza humana”, como reacciones de “venganza” por el hecho de pertenecer a un grupo objeto de discriminación (target) o se tiende a “responsabilizar” a dicho grupo (objeto de discriminación) por la situación en la que vive, (por ejemplo, cuando se refiere que: *¿cómo es posible que ellos ... que son discriminados, no son capaces de unirse para obtener más beneficios sin ser marginados!*); lo cual nos habla de la invisibilización de un fenómeno social que va más allá de la voluntad de las propias personas.

➤ ***Viviendo la discriminación***

A diferencia del alumnado para las y los docentes consideran que no han vivido alguna situación discriminatoria. Lo cual se puede entender a partir de la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social, como un asunto donde las personas al reconocerse como parte de un grupo dominante les resulta más fácil reconocer la discriminación en los otros que aquellas que las y los involucra.

No obstante, a pesar de que todos y todas las docentes nos refirieron que no se han sentido discriminadas, algunas de sus respuestas estuvieron marcadas por diversas percepciones, por ejemplo como el considerar que los actos discriminatorios son actos que las propias personas pueden o no permitir y, entonces, el tener alta autoestima es un elemento para evitar discriminaciones:

*“no, discriminada no, o sea tengo todo a mi favor para que me sienta discriminada... no, no, si no tengo, o sea tengo muy alta mi autoestima y yo creo que las personas que me han querido discriminar se topan con pared, porque vengo a trabajar no vengo a que me discriminen, mientras yo haga lo que tenga que hacer o este consiente que lo que hago lo hago bien, pues siempre van a hablar de uno y a mí me gusta que hablen de mí, porque eso quiere decir que soy muy importante, entonces, de alguna manera u otra pues estamos en una sociedad entonces ¡el que no cae resbala! porque si yo resbalo tengo que pararme pronto, no, no nos paramos, no considero que sea determinante o te afecte no.”*  
(ESE: Docente Lourdes, 21/06/11)

Por su parte, hay quienes niegan haber vivido alguna discriminación, pero perciben que dichos actos pueden o no visibilizarse por parte de las y los mismos actores:

*“a no... yo creo que no”* (ESE: Docente Sonia, 16/06/11).

*“no, que yo sepa no... atacado si, discriminado no”* (ESE: Docente, Hilario 13/06/11)

Asimismo, encontramos quien nos refiere vivir actitudes de “rechazo” y “antipatía” pero no las considera como actitudes discriminatorias. Lo cual puede entenderse si consideramos que la discriminación se concibe como un asunto moral y entonces, de manera abierta resulta difícil hablar de aquello que pudiera resultar sancionable ya que involucra a quienes fungen como compañeros y compañeras de trabajo y, por el contrario se estaría

contradiendo los principios de un modelo de “equipo docente ideal” como ya mencionábamos en el capítulo anterior (véase apartado 3.2.1.1.3):

“mmm (murmura) no tanto, *no le podría llamar yo así como discriminación no...a lo mejor un poquito de rechazo, a lo mejor un poquito de, de antipatía hacia mi persona pero no precisamente discriminación*, porque digo finalmente, hablando aquí del ámbito de esta escuela, sencillamente pues no dejo de participar en reuniones, no dejo de participar en las actividades y digo, volvemos a lo mismo, aunque hay distanciamiento, pero pues bueno hacemos las cosas y hablamos y demás”. (ESE: Docente Esther, 20/06/11)

Y finalmente, en el caso de la Maestra de Apoyo de USAER, nos refiere de igual manera no sentirse discriminada dentro de la escuela, pero no así, haberlo sentido durante su infancia o su servicio; lo cual puede entenderse al igual que en el caso de la docente Esther pero el hecho de confirmarlo en otras esferas fuera de su lugar de trabajo tiene que ver con la identificación de un grupo de identidad objeto de discriminación, como ya lo referíamos en el apartado anterior:

Ma. Elena: no nunca, aquí no

Observadora: no ¿fuera de la escuela si?

Ma. Elena: en mi infancia, en mi servicio. (ESE: Docente Elena, 06/06/11)

Asimismo, la docente Alejandra nos explica:

“yo tengo algo muy especial como, como que ¡no sé!, a lo mejor posiblemente si he sido, pero nunca, nunca lo he, lo he experimentado en carne propia, no me gustaría, por supuesto. De repente tengo complejo de, de chaparros no, entonces yo sé si en, en, en algún momento no pude participar en un equipo de voleibol, por ejemplo, ya a nivel este normal no, porque mi estatura no daba no, entonces, no sé si era, si yo creo que si es discriminación no, de que los chaparros no, entonces, si te sientes pero terrible no y, y entiendo lo que sienten nuestros chiquitos cada vez que son, no, situaciones así.” (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)

De esta manera, podemos decir que para la mayoría de las y los docentes el no sentirse y reconocerse abiertamente como sujetos objeto de discriminación tiene que ver con la invisibilización de un fenómeno social en la que posiblemente toda persona pudiera vivirla. Lo asumen como un asunto de poder donde, quizás, al ubicarse como posibles sujetos objeto de discriminación conllevaría su pertenencia a un grupo dominado y socialmente poco valorado, pues, implícitamente han aceptado la configuración de un mundo conformado por estructuras sociales<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> A lo largo del documento hemos hablado de las estructuras, las cuales podemos decir a saber de Giddens, que la estructura “no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades sociales humanas, como ciertos sucesos de la naturaleza que se autoreproducen, son recursivas. Equivale a decir que los actores sociales no les dan nacimiento, sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores” (1995:40). Por lo tanto, podemos decir que nuestras relaciones sociales se encuentran mediadas por dichas estructuras, conformadas entre otras cosas, por aquellas normas, reglas, valores o patrones de conductas previamente establecidas por un cierto modo de vida social y cultural.

➤ ***Acerca de la discriminación en la escuela y la forma de detenerla***

Como ya habíamos mencionado cuando las y los docentes nos refieren sus percepciones acerca del fenómeno discriminatorio, generalmente, no visibilizan dicho fenómeno dentro de sus prácticas escolares o incluso no lo conciben como un fenómeno que afecte la escuela, pues como en el caso de ciertas docentes que consideran la discriminación como un asunto que se suscita fuera de la escuela:

‘...pues yo considero que no, aquí no porque creo que son mayoría, ellos se sienten mayoría aquí...por eso creo que la discriminación está afuera’. (ESE: Docente Sonia, 21/10/10)

“pues yo creo que no, aquí se hace amigo uno de todo, hace que me recuerde a Memín Pingüin, que Memín Pingüin era un negrito que se hizo amigo de Ricardo el güerito, del rico del pobre, de todos, no, es normal la situación de alumnos... no, no existe, en lo que me compete a mi no, en la calle si he visto que discriminan al pobre, al que está sucio, que se yo... pero en general no” (ESE: Docente 21/06/11)

Dicha invisibilización del fenómeno discriminatorio dentro de la escuela se puede apreciar cuando nos acercamos hacia las y los docentes para conocer sus opiniones acerca de sus formas de manifestarse al interior de la escuela. En su mayoría les resulta más fácil reconocer dicho fenómeno en otras escuelas que dentro de la suya, o bien identifican con mayor facilidad aquellas prácticas discriminatorias suscitadas entre el alumnado que aquellas que pudieran suscitarse en sus propias prácticas:

“si en algunas escuelas si...sí creo que en algunas escuelas...mira, es que está muy ligado a las burlas... desde mi punto de vista ligado con las burlas, a un niño lo señalan, por ejemplo yo he trabajado en dos que tres particulares...uno en cumbres y en otros colegios judíos y, entonces en el colegio judío si no eres judío simplemente no puedes estar ahí, es una manera de discriminar...eh, los colegios este como cumbres que estoy ahorita, que son los legionarios de Cristo... obviamente solo son legionarios, no puede haber, no puede haber nadie más eh y bueno así se da, se da mucho lo material, lo que tengas, qué es lo que tienes y entre más tengo, pues, es mejor, mientras menos tengas como que te hacen a un ladito...por la condición social... y económica sobre todo y aunque creo yo que ahorita es un poquito menos, yo trabajo y allá, digo, es pura gente mayoritariamente de dinero...pagan el colegio y esta carísima la mensualidad y este, pues, más o menos se llevan pero, pues discriminación *así como tal así como ya la contigo no, no veo porque también hay de preferencia hay güeritos, ojo claro, verde, azul...pero hay muchos morenitos, pero no, igual se llevan bien*” (ENE: Docente Hilario, 13/06/11)

Asimismo, tanto la docente Sonia como Esther nos refieren:

“...yo creo que en algún momento si se ha llegado a propiciar, pero yo si por mi parte procuro así como que estar muy consciente de, de la condición de marginación que ya tienen los niños, como para que en la escuela sea el lugar donde ellos no puedan ser marginados y al contrario impulsarlos no...hacia nuestros niños si, si hay, eh, nos ha tocado, *no sé encontrarnos con niños de las escuelas vecinas o que la gente de fuera, ¡es que son los indígenas, son los cochinos, son los feos, son los!* Si, si ha llegado a darse esas expresiones, este, hacia nuestros niños no” (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

“si, en este no, no quizá no sea marcada la discriminación porque de hecho los niños que no son de la comunidad este, migrante se adaptan, juegan, conviven, o sea es una situación armónica, pero fuera de este entorno si, si me ha tocado ver situaciones de discriminación, inclusive por ejemplo con

nuestros propios niños...cuando vamos a algún otro espacio, cuando vamos a eh, no sé quizá me atrevería a decir, por poner un ejemplo que a veces bueno, hay mayor así como que se carga la autoridad para el turno matutino, como que a los niños de la tarde tienen menos valor, en ciertas circunstancias...entonces, fuera del ámbito y, por eso ellos se sienten a gusto aquí porque ellos se sienten que no se les rechaza, se les protege, o sea, ellos están en su, prácticamente en su escuela porque así la consideran” (ESE: Docente Esther, 20/06/11)

Por su parte, la maestra de apoyo de USAER aunque sí nos refiere que existe discriminación dentro de los espacios escolares, sólo la reconoce a partir de la relación entre el alumnado y entonces, considera que es el alumnado tímido (concebido como aquel que no tiene la facilidad de relacionarse), quien tiene alguna discapacidad o quien es considerado con retraso escolar, quienes puede ser objeto de discriminación por parte de sus pares:

*“si...pues por ejemplo con los niños que son más tímidos...que no tienen la facilidad de, de relacionarse con los demás, con los niños que tienen alguna discapacidad...este pues que aunque no sea muy notoria o notoria como en el caso de Iris que no oye, si hay discriminación...si si la hay como no, son niñas por ejemplo tímidas, muy tímidas, como la niña que esta ahorita en quinto, por lo mismo que ella, le este, ella le da pena porque este...este le da pena porque pues no, no, no tiene amiguitas, no convive con (se detiene para acomodar algunos documentos)...es que ella no tiene amiguitas, tiene amiguitas mas chicas...pero no de su mismo grado porque no le hablan, no le hablan, en primera falta mucho..(Continúa acomodando sus documentos) este, este...este falta mucho y cuando viene, pues nadie le habla en su grupo. Entonces, este es una niña que tiene retraso escolar, un retraso bastante significativo y ahorita de hecho le dije a la maestra: ¡maestra, maestra! todos los demás están haciendo multiplicaciones pero fulanita de tal, que no sé ni su nombre, este está haciendo tablas, porque no se sabe las tablas de multiplicar y mientras no se sepa las tablas de multiplicar, pues no va a acceder a la, a las este, a las operaciones básicas... y me dijo: ¡si está bien maestra! y ya me salí. Entonces si hay discriminación con sus compañeros; por ejemplo lo hay, una Martha que yo la tengo detectada como USAER...pero si ya no debería de estar aunque si la voy a dejar por su conducta, este, es una niña muy lista ¡por qué no le dice, a ver yo te ayudo! Entonces...sabes ¡bien! si no sabe ¡es un burro maestra!, es un esto, es un el otro, es así, es allá”.* (ESE: Docente Elena, 06/06/11) (ver Anexo 1)

En opinión de otro docente, si bien no nos refiere de manera explícita la existencia de prácticas discriminatorias, si puntualiza que, el manejo docente de la misma lengua materna del alumnado pudiera favorecer la cercanía con éste porque de lo contrario conlleva a que el propio alumnado deserte. Asimismo, reconoce cómo la estratificación socioeconómica repercute en el sistema educativo y en la consecuente desigualdad de oportunidades para el alumnado.

*“en el plantel educativo como tal, ¡es que sería doble discurso! (enfatisa), sería ideal que a los niños se les tratara o que hubieran maestros que hablaran su misma lengua, eso nos acercaría un poco más...que fuera más eficiente con los, con el nivel de los niños... y no manejarnos con aspectos estandarizados. Estos niños no deberían acabar su primaria en seis años, algunas la han acabado en nueve porque la mayoría...se va a las calles, ya no continúa sus estudios y se van con poquito aprendizaje... ¿por qué?, por esa falta de comunicación que existe en, con respecto a la lengua...ya cuando van en quinto, sexto, tienen un nivel de tercero, entonces, ¡qué bueno! que se pudiera ampliar no... además de que están en un lugar seguro, teniendo este, otro tipo de convivencia que en la calle. Si platicas con ellos de aquí se van a pedir dinero donde sea rápido y no se vale ese ambiente no, entonces, en ese aspecto creo que sí, este, no es adecuado, no es adecuado, deberían cambiar sus,*

radicalmente su situación, que no está a nuestro alcance no, o sea, a nosotros como maestros.” (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)

De acuerdo con las percepciones del personal docente, podemos decir, por un lado, que el hecho de considerar las prácticas discriminatorias ajenas a su espacio escolar tiene que ver con la reafirmación del idealismo de una escuela “neutral”, es decir, de concebir una institución que cumple con su legítima función social basada en la transmisión de ciertos valores, actitudes, creencias, etc. ajenas a la discriminación. No obstante, su visibilización dentro de otros entornos escolares y actores, nos deja considerar que dicho fenómeno no es un asunto ajeno dentro de sus ambientes inmediatos aunque pareciera ser algo que tendría que ser “callado” u “ocultado”. A final de cuentas, la falta de comprensión de dicho fenómeno impide reconocer al espacio escolar como un espacio construido desde su complejidad social, cultural, política o ideológica, y por lo tanto se dificulta el reconocimiento de sus posibles manifestaciones y consecuencias.

El hecho de reconocerlo como un asunto que si bien no involucra únicamente a los espacios escolares pero que si requiere su atención dentro de éstos, nos permite reconocer a las y los docentes como actores fundamentales para la prevención y atención de problemáticas sociales como la discriminación. De esta manera, sus percepciones acerca de cómo se podrían prevenir las practicas de discriminación al interior de la escuela, nos encontramos con diversas opiniones que hemos ubicado a partir de diferentes niveles o ámbitos de acción. A saber:

**Ámbito personal:** Se tratan de alternativas individuales que el personal docente reconoce como necesarias dentro de sus prácticas escolares para la prevención y atención de la discriminación. De esta manera, conciben que la transmisión de valores, la desarticulación de estigmas, hablar a su alumnado sobre la igualdad, la justicia y la equidad, tratar con dignidad a su alumnado, buscar estrategias dentro de la práctica diaria, fomentar la empatía y continuar con acciones entre el alumnado matutino y vespertino como el “banco de alimentos” y las guardias en la puerta escolar para evitar enfrentamientos; serían elementos que podrían llevar dentro de sus prácticas escolares para favorecer dicha prevención:

*“concientizar a los chicos, o sea irnos quitando el estigma de pues, hay luego en secundarias ¿lo has visto no? ¡Ay cállate indio, ay cállate no se qué!, entonces, digo, es algo muy complicado de erradicar, pero a lo mejor lo vamos trabajando paulatinamente y de manera constante pudiera llegar a darse un poquito digamos ya de eliminar poco a poco la discriminación. No es fácil, no es fácil y si ahorita tu me preguntas una estrategia concreta, pues no me siento capaz de responder, simplemente, platicar con los muchachos, hablar de igualdad, de justicia, de equidad, ir como que fomentando esos valores no...podría ser”.* (ESE; Docente Esther, 20/06/11)

*“una, nosotros los docentes debemos estar conscientes de que todos nuestros niños tienen que ser tratados con dignidad no. O sea y enseñarles ese trato digno a los niños, para que ellos mismos puedan, eh, reconocer que ese es el trato que se merecen...de manera tal, que no permitan ese trato discriminatorio, pero tendría que ser una, de la educación finalmente...educarlos con dignidad, con respeto, de manera que lo vayan incorporando y ese mismo trato lo exijan en cualquier lado...y ya en*

situaciones prácticas pues sí, este, llamar la atención hacia los niños y, en el caso, en el momento que se diera un acto en contra de los niños no, habría que actuar pero según, según cada persona”. (ESE: Docente Sonia, 16/06/11)

“pues es que mira, esas prácticas de discriminación, que no deberían de existir, son normales; porque siempre discriminan al último que llega...al niño que destaca, entonces, es trabajar con valores, valores, valores, y hacer la empatía, o sea ¿a ti te gustaría que te hicieran eso? no, entonces te digo, aquí todos vivimos una situación en la que nos llega a pasar algo, entonces, hay que ponernos empáticos para no cometer los mismos errores”. (ENE: Docente Lourdes, 21/06/11)

“buscar estrategias dentro de la práctica diaria, se puede y hablarles desde muy chiquitos, para mí eso es prevenir también, porque van creciendo ya con esa idea de que ¡no debes hacer menos a nadie!, ¡no debes ser grosero con nadie! Y entonces, en ese tenor van a, va respetar, van a respetar los chicos, lo van a entender...” (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)

“...yo he tenido la oportunidad, he tenido la oportunidad que me ha dado la vida de verdad, yo platicó mucho con mis niños de la mañana no, entonces, *el banco de alimentos que yo tengo...son alimentos precisamente de los chiquitos de la mañana que vienen dotados de un lunch, que vienen a demás con una, con una cantidad para comprar, entonces, muchos de ellos ya, esta por demás que el sándwich, entonces, van y me lo depositan en esa caja, la manzana ya no o aun queriéndola ¡yo dono esto para los de la tarde maestra! Y ¡te doy esto para los de la tarde!, entonces, creo que ha sido crear conciencia entre los niños y decirles que son iguales, de alguna manera somos iguales y lo único que nos hace ser diferente es la situación económica no...y creo que si ha habido mucha, mucha conciencia de parte de ellos, el estar yo en guardia o en la puerta, lo hice muchas veces aunque no me tocara, precisamente, para evitar ese ,ese rose no, ese enfrentamiento de los niños de la mañana con los de la tarde, entonces, ¡mugrosos o algo! Y yo si les llamaba la atención y más que llamarles la atención, les explicaba no, el hecho que ellos estén aquí...que la situación sea diferente. Entonces creo que eso sería una buena situación, crear conciencia en ellos no, todos somos iguales no...” (ENE: Docente Alejandra, 21/06/11)*

**Ámbito familiar:** Para cierto docente, la discriminación se trata de un asunto que involucra principalmente a la familia pues es allí y no en la escuela donde se fomenta la educación, así que considera que son las familias las que tendrían que involucrarse principalmente en la atención de las y los niños debido a que desde su perspectiva se encuentran abandonados:

“Más que nada sacar la familia, la familia que es este, es donde (silencio) bueno mi idea de educación es, la educación, las buenas costumbres, la educación se mama en la familia no en las escuelas...En la escuela estamos para instruir en ciertos puntos...en la familia y si el papá discrimina de, pues desde un principio, hay muchos niños que lo van hacer...yo pienso que hay que atacar desde la familia, desde la familia. Porque la familia, como tener mucho como tener poco creo que hace mal; allá en el Cumbre están también totalmente abandonados, sus papas es el chofer, la sirvienta y están solos mucho tiempo, generalmente, mucho tiempo...eso hace que se hagan tantas tonterías, tanta locura; aquellos que tienen lana y pueden hacer otras cosas y aquí porque no están los papas con ellos porque tienen que trabajar...de sol a sol. Tampoco están al pendiente con ellos, también, pero igual es un abandono, entonces, unos sufren con tanta lana y otros sin tanta lana; entonces, el meollo del asunto es la familia, para mí es la familia. Si yo no quiero discriminar o hablar de igualdad y todo, debemos enseñar a los chicos que precisamente aunque yo sé, aunque yo sé que tenga un poquito de más, decirle que tiene los mismos derechos que yo pero también las mismas obligaciones”. (ENE: Docente Hilario, 13/06/11)

**Ámbito institucional:** Para ciertos docentes algunas estrategias a seguir dentro de la institución para prevenir y evitar la discriminación puede ser; la autonomía docente, que significa el poder realizar diversas acciones dentro de la institución a favor del alumnado; la transmisión “transversal” sobre la no discriminación a través de las diversas asignaturas de

la currícula; la comunicación entre docentes para la difusión de experiencias y resolución de problemas; la incorporación de la temática dentro de las Reuniones de Consejo Escolar y, el seguimiento académico del alumnado que ya ha asistido a diversas escuelas:

*“ojalá que se actuara con autonomía, que tenemos que actuar con autonomía para poder hacer más cosas...” (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)*

*“...creo que ésta de cívica y ética, creo que es una materia transversal, entonces, en todas las materias uno, debemos de alguna manera de, de poner nuestro granito de arena y de apoyar, digo, también hace falta que nos comuniquemos un poquito más entre maestros y ¡qué es lo que quieres!, hablar entre maestros, ¡oye maestro me echas la mano para, pues fíjate que este niño así y así y así! si habláramos, si compartiéramos los casos de los niños...yo creo que nos ahorraríamos, entonces, el problema. Esta también con eso que te decía de los derechos humanos ¿no?...compartir experiencias, para eso son las juntas de consejo también...en mi, en mi experiencia pocas veces si se trabaja, si se llega a trabajar pero no como debería, creo yo, no como debería, este, se podría trabajar mejor, se pudiese trabajar mejor, incluso la escuela, escuela, hay muchos niños que pasan de una escuela a la otra...yo creo que todo niño debería tener su archivo, tener su archivo y este, bueno, ¡ya te cambiaste! Bueno ¿y la SEP o los encargados? Traerse el archivo del niño y tú como maestro ya te enteras... y tú ya de ahí puedes detectar muchas cosas...eso ayudaría enormemente” (ESE: Docente Hilario, 13/06/11)*

**Ámbito social y/o gobierno:** Desde la opinión de ciertos docentes, nos refiere la responsabilidad de las autoridades de gobierno para la implementación de una educación “indigenista” y “especializada” dirigida a la atención de las necesidades del alumnado indígena y con discapacidad a fin de crear programas específicos y eliminar una educación “estandarizada” que repercute en desigualdades como se da en el caso de las evaluaciones de ENLCE. Además de la necesaria intervención del DIF, derechos humanos, empresas y fundaciones para erradicar la situación en la que se encuentra el alumnado en cuanto al trabajo infantil y la desigualdad educativa, pues, se considera que hasta el momento sólo se han acercado las instituciones desde una perspectiva asistencial o para obtener beneficios personales y políticos:

*“...muchas instituciones, muchas personas, utilizan estos niños como bandera, con interés personal, aquí han venido, ¡son niños pobres! y guau (expresa)...vinieron de, han venido mucha gente...la senadora y ya sabes la foto, les traigo cositas... y en esencia no resuelven la problemática, la problemática es que hay niños de segundo año que se drogan ¿por qué? Porque es lo que tienen en la calle...bueno fuera que estas instituciones además estuvieran apoyadas por el DIF, por este, trabajo social, empresas, además existe la educación indigenista, dime ¿cuántos se han acercado? O este, no comen bien, una sola maestra, la maestra Alejandra ha implementado esta situación que los de la mañana les dejan lonches, son nobles...pero no debe ser así, los recursos ahí están, o sea, ojalá que pudiéramos hacer trabajar a las facultades respectivas, no pedir limosnas ni dadivas, ahí están los recursos, las instituciones, grandes edificios, cantidad de burocracia...y los afectados aquí están. A nosotros nos pasa con ENLACE, a nivel, una evaluación este general y nuestros alumnos tienen características y necesidades muy específicas...pedirle el apoyo a alguna fundación, porque además si haces algo luego te metes en problemas innecesarios, luego, luego viene tú exhorto, tú sanción ¿por qué lo haces? Así y ya, así está manejando...”*

Con respecto a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad, el mismo docente nos refiere que la institución no está preparada para integrar dicho alumnado

debido a la falta de educación especializada. Y considera que el hecho de cerrar los Centros de Atención Múltiple (CAM)<sup>63</sup> ha sido una política educativa que ha emanado en problemáticas para la institución debido a que tienen que atender alumnado sin las herramientas necesarias:

“...y deja la persona indígena, eh, alguna minusvalía, una persona con sillas de ruedas, yo tengo una hermana con sillas de ruedas, no te imaginas, la cantidad de situaciones discriminatorias que la sociedad te da y lo que te da, es limosna, o sea de acuerdo al doble discurso, la doble moral y todos apoyan al TELETON, pero al final de todos los días, este, somos ingratos, nos estacionamos en la rampa, no tenemos edificios adecuados para niños con discapacidad. *Es más, ésta escuela no se está preparando, nosotros tenemos la culpa, no reclamamos. Eso de integrar como están integrando actualmente, no debe ser así. Si aquí van a integrar, si va haber un grupo integrado ¡perfecto!, pero con el maestro adecuado...que le esté dando educación especializada, no que se revuelva con un grupo, con otro ritmo de trabajo; por ejemplo Iris, Iris nunca aprendió el lenguaje de señas ¡y hasta qué punto! pues si se integra y participa, pero también faltó el aspecto educativo...del aprendizaje, la sociabilización se pudo haber llevado a cabo de otra manera. Te digo, aquí nos tenemos que aventar al otomí, al mazahua, al débil visual, al que viene en sillas de ruedas pero con una política educativa donde vamos a cerrar los CAM, porque representa ingreso...copiamos mal programas de otros países, entonces, te digo, bueno, ¿si se puede evitar?, pues si, sería aspectos básicos elementales, este, de cada persona y diario, no nada más cuando hay campañas o cuando hay que lucirse y salir en la foto...y justificar una acción para obtener algo a beneficio” (ESE: Docente Gerardo, 09/06/11)*

Asimismo, acerca de las evaluaciones educativas la docente Alejandra nos refiere:

“...tal parece que empezamos por ahí no, por nuestras autoridades no y hablo de las altas, altas autoridades. Cuando sabemos por ejemplo que nuestros niños de la tarde están aprendiendo su segunda lengua y no creamos programas para ellos, no creamos exámenes para ellos, se les hace la misma evaluación para todos y lógicamente no tienen el mismo rendimiento, eh...no alcanzan la misma calificación para hablar claramente no...entonces, de alguna manera yo considero que ahí los

<sup>63</sup> Los Centros de Atención Múltiple tienen como antecedentes directos las llamadas Escuelas de Educación Especial (EEE) originadas en los 70's y encargadas de la atención de niñas y niños con un solo tipo de discapacidad. Entre otras cosas, con el cambio de nombre a CAM, se propuso utilizar los programas de estudio de la educación “regular” pero con adaptaciones curriculares, debían atender a niños y niñas con cualquier discapacidad y a niños y niñas que no pudieran ser integrados en las escuelas “regulares” o estuvieran en proceso de integración (García, Romero, Mottilla y Zapata, 2009). El CAM básico, ofrece educación inicial, preescolar, primaria y/o secundaria. Se eligen en función de los apoyos que de manera transitoria o permanente. Generalmente los niños y jóvenes que son atendidos aquí tienen algún signo de discapacidad (deficiencia mental, neuromotora o visual, trastornos de audición y lenguaje). Y el CAM laboral, atiende jóvenes de 15 a 22 años con “necesidades educativas especiales” o con discapacidad, para que desarrollen habilidades, destrezas y competencias para la vida y el trabajo. Y a diferencia de los CAM el servicio de USAER, funge como servicio de apoyo quienes están inscritos en Jardines de Niños, Primarias o Secundarias, y que tienen “necesidades educativas especiales” (con o sin discapacidad). Proporciona apoyos técnicos y metodológicos a los estudiantes y ofrece asesoría y orientación a los docentes y a los padres de familia. (Obtenido el 16 de Enero de 2012 de SEP. Educación especial. En [http://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/especial.jsp](http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/especial.jsp)). Las comillas son nuestras debido a que podemos plantear aquí que, la alusión de dichos términos nos hablan de una lógica que mira la “discapacidad” como un asunto individual, es decir, lo que importa es brindar recursos médicos, pedagógicos, psicológicos, etc. para lograr la llamada “integración” de aquel que tenga alguna “necesidad educativa especial” “capacidades diferentes”, no obstante, ¿acaso no cualquier persona tiene necesidades educativas especiales? ¿acaso no cualquier persona cuenta con capacidades diferentes?, el asunto es que seguimos teniendo viejos esquemas basados en una normalización. Desde los 90's a partir del movimiento de “Educación para todos”, Jomtien (1990), no sólo se establece el derecho a la educación como principio universal a ser garantizado sino además de la necesidad de que sea “inclusiva” a fin de dejar políticas separatistas, segregacionistas o integracionistas y, entonces mirar la discapacidad como una forma más en que se presenta nuestra diversidad. Así, “la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Educación Inclusiva, 2006 citado en Juárez, Camboni y Garnique, 2010:49) Y entonces, “en la visión inclusiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo. Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. Es la clase la que requiere apoyo para responder a todos los alumnos” (Educación Inclusiva, 2004:4 en Juárez y otros, 2010:72); lo cual significa retos no sólo en la organización, planeación y estructura escolar sino sobre todo en la eliminación de barreras sociales, institucionales y culturales como aquellos prejuicios que siguen alimentando desigualdades y discriminaciones.

*están discriminando, empezando por ellos no, entonces, yo creo que tendríamos que hacer programas para ellos, eh, situaciones de evaluación específicos para ellos y situaciones sí que, que sería empezando por nuestras altas autoridades no...hablo de SEP, hablo de otra instancia que se llama (silencio)". (ESE: Docente Alejandra, 21/06/11)*

Cabe destacar las alternativas que las y los propios docentes nos refirieron, incluyen la dimensión de un fenómeno que involucra tanto acciones personales como la corresponsabilidad institucional, familiar, gubernamental y social. Asimismo, desde la voz de ciertas docentes la necesidad de visibilizar dicho fenómeno para buscar estrategias que permitan la actuación de las y los diferentes actores de la comunidad escolar, no obstante, nos refieren que “no sabrían” qué estrategias seguir.

Para la mayoría de las y los docentes, en congruencia con la teoría de la identidad social y desde la fase de ingenuidad, reconocen que el niño y la niña tienen más posibilidades de ser educados en el respeto a la diversidad, las diferencias y la igualdad, pues, difícilmente se formarían prejuicios al ser adultos. No obstante, es importante resaltar que dichas alternativas, mencionadas por las y los docentes, se quedan únicamente en la educación del alumnado a fin de que eviten reproducir situaciones discriminatorias hacia las y los demás y, sólo en pocas ocasiones, mencionan alternativas que las y los involucre como parte del fenómeno discriminatorio, pues se trata de un asunto que como hemos venido destacando, les resulta difícil percibir dentro de sus prácticas.

Las alternativas docentes muestran discursos relacionados a cerca de cómo perciben el fenómeno discriminatorio y sus percepciones elaboradas hacia las y los demás. Por lo tanto, no es casual que en ellas encontremos, por un lado, de manera explícita la enseñanza de valores y respeto como herramientas para prevenir la discriminación y, por otro, implícitamente denotan prejuicios y estereotipos configurados hacia el alumnado. Por ejemplo:

*“...yo he intentado, he intentado darles valores, principalmente te estoy hablando del grupo de cuarto...porque es el problema de cuarto porque en tercero no se da tanto, se da más en el grupo de cuarto...y yo he intentado darles valores a los niños porque es un grupo que a la maestra se le ha salido de control...y es un grupo muy grande, es el grupo más grande de toda la escuela, entonces, ese grupo merecía haber tenido dos, dos grupos, ese grupo dividirlo en dos porque ahí está la lacra de toda la escuela, ahí se junto la crema y nata de la sociedad, porque muchos ¿sabes qué?, muchos son primos, viven el mismo, este, en la misma comunidad mazahua, en la misma casa, entonces, este en el mismo terreno, entonces, ahí se le junto a la maestra mucho, mucho, pues mucho enano travieso porque se manejan de esa manera...entonces yo les he dado mucho valores, mucho, mucho valores, mucho, también el psicólogo les hemos dado muchos valores...no son maliciosos, los niños, las niñas, ya están pegándole a uno, ya le están diciendo ¡hijo de tu pinche madre!, al otro ¡hijo de la chingada!” porque quien sabe qué...es más un día una niña vino drogada...vino moneada toda, completamente, venía mal, entonces, por más que yo les he intentado darles valores, pues algunos sí les ha quitado un poquito, algunos...pero no todos” (ESE: Docente Elena, 06/06/11) (ver Anexo 1)*

Por lo tanto, no nos queda más que reflexionar sobre la seriedad que resulta el hablar de valores, pues, nos tendríamos que preguntar en primer lugar ¿qué son los valores?, ¿de qué

tipo de valores estamos hablando? ¿Qué tipo de valores se necesitarían para fomentar la no discriminación? o en todo caso ¿cómo se enseñan los valores? ¿A través de su transmisión oral, desde las experiencias compartidas...?

#### 4.4 El Personal Directivo y Administrativo

De la misma manera que el personal docente, a partir de entrevistas tuvimos la oportunidad de tener acercamiento con el director escolar del turno vespertino así como con el secretario técnico que apoya la administración de la institución para conocer sus percepciones y experiencias acerca de nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto, hemos sistematizado de la siguiente manera nuestros hallazgos en torno a lo que consideran qué es la discriminación, si se han sentido discriminados alguna vez, si consideran que existe discriminación en los espacios escolares o en todo caso, cuáles podrían ser las alternativas para prevenir dichas situaciones dentro de la escuela. Por ejemplo:

##### ➤ *Concepción de discriminación*

Para el director escolar, la discriminación se concibe como un concepto que involucra una mirada de inferioridad hacia otra persona. Las desigualdades entre grupos y culturas constituyen el motor de la discriminación. Se ubica al “otro” para desvalorizarlo, pero también nos dice que se trata del mismo “dinamismo de la vida”. Por lo tanto, desde la teoría de la identidad social podemos decir que reconoce un sistema opresivo basado en jerarquías de superioridad e inferioridad, pero desde una postura que lo concibe como un sistema “natural” entre los distintos grupos que integran la sociedad:

*“...yo creo que es un concepto que tienes hacia otra persona de inferioridad no, ¡qué aquella persona es menos que tú!...y finalmente es un concepto mal fundamentado, o sea aquí todos somos iguales, somos iguales ante la ley. Desafortunadamente no tenemos las mismas oportunidades y eso es lo que hace la diferencia en algunos casos, entonces, esas mismas desigualdades que te está ofreciendo el sistema, te está ofreciendo la vida, te está ofreciendo la cultura, este, genera esa parte no. Genera esa parte de que el otro es menos que yo, esa parte de, de la inferioridad, es por el mismo dinamismo de la vida no...”*

Refiere una estrecha relación entre la discriminación y la desigualdad, y al concebirlo como algo moralmente sancionable, explica que dentro del entorno escolar tratan de “no hacerlo” ya que tratan de ofrecer oportunidades al alumnado, aunque considera que es la familia la que genera que el mismo alumnado no aproveche dichas “oportunidades”. Por lo tanto, es importante hablar de este cruce cultural que se genera entre familia y escuela, que difícilmente se reconoce dentro de la escuela pero que provoca y marca “distancias” entre dichos ámbitos.

“...entonces, dentro de, dentro de la escuela, pues este, tratamos de no hacer, de no, de no conceptualizar ese término con los chicos no, ¡Tú eres inferior a!, finalmente, todos somos iguales. Les tratamos de ofrecer las mismas oportunidades a todos, como en cuanto a desayunos, en cuanto a becas, en cuanto a la participación de alberca, en cuanto a la impartición de la educación, pero este, desafortunadamente a veces la, lo, los propios padres, los propios padres generan que los chicos no participen dentro de estas; no se discrimina, pero este, esa oportunidad que tu les brindas no la están aprovechando, no la aprovechan, entonces, este te digo, o sea es por, porque no hay una, una igualdad de oportunidades hacia con los chicos...entonces se da esta parte, pero, no discriminamos, no discriminamos finalmente” (ESE: Director escolar, 20/06/11)

Dicho ejercicio de conceptualización por parte del director escolar tiene que ver, al igual que el resto de los actores de la comunidad escolar, con el hecho de materializar el fenómeno a partir de su identificación con determinado grupo social o, en este caso, desde su posición jerárquica de poder dentro de la institución. Así que, al concebir dicha discriminación como algo que no es aceptable socialmente, se intenta ubicarlo como un fenómeno que encuentra sus bases en elementos considerados “ajenos” a la misma escuela, ya que de otra manera se rompería con el modelo de “escuela ideal” o “equipo ideal” el cual pareciera ser que es necesario mantener.

#### ➤ *Viviendo la discriminación*

Si bien es cierto que la discriminación se asocia como algo socialmente que no es aceptable ya que se tiende a mirar la conducta discriminatoria como algo moralmente culpable, también es cierto que, se tiende a culpabilizar a la persona que se convierte objeto de discriminación como un propio mecanismo de defensa ante dicho sentimiento de culpabilidad (Donoso y otros, 2000) o incluso se tiende a mirar a ese alguien como alguien “desafortunado”, pues pareciera ser que se trata de un asunto que responsabiliza a quien lo vive, de su propia situación discriminatoria. Así, desde la perspectiva del director escolar, ubicamos esta última mirada, ya que nos refiere que la discriminación es algo que no ha sentido pues piensa que ha tratado de “echarle ganas” en su ámbito laboral para no vivir dichas situaciones, dejándonos ver, que se concibe a la persona como responsable de vivirlas o no:

*“...este hablando laboralmente creo que no, afortunadamente, este, desde que inicie a trabajar pues he tratado así como de, de, de ser participe dentro de la institución o sea, soy maestro frente a grupo también, trato de echarle ganas con el grupo, trato de echarle ganas con los padres de familia, con los compañeros, este, algo que me ayuda mucho es que me pongo a leer no, me pongo a leer y entonces, esa parte así como que me ayuda mucho, me ayuda mucho a que digan ¡no pus tú no sabes!, ¡tú no puedes!, te sientes asilado, no me he sentido discriminado y en mi cuestión directiva pues mucho menos” (ESE: Director escolar, 20/06/11)*

Cabe destacar que al configurar la discriminación como un asunto de poder, es que el personal directivo nos dice que desde su posición directiva “mucho menos” se ha sentido discriminado, pues considera que quien es susceptible de vivir alguna situación discriminatoria es quizás quien se ubica en otra posición de poder diferente en la

comunidad escolar como el hecho de ser maestro frente a grupo. No obstante, como la discriminación se trata de un fenómeno que categoriza, construye y crea identidades sociales con base al género, la edad, la discapacidad, el origen étnico, la religión, etc., entonces, aun independientemente de la posición de poder en que la persona se ubique, tampoco podemos descartar que efectivamente el director escolar por el hecho de ser director escolar no pudiera vivir alguna situación discriminatoria. De hecho durante otra entrevista escolar, nos refiere su experiencia que tuvo al momento de ser director escolar la cual se dificultó por razones de su edad, así que ello nos explica que el hecho de quizás no reconocerlas o negarlas también tiene que ver con las contradicciones que pudiera generarse al momento de identificarse desde cierta posición de poder dentro de la escuela. Nos dice:

*‘Al principio yo tenía veinticinco o veintiséis años de edad, yo era muy chico a comparación del resto de los profesores y al principio fue difícil ganarme su confianza por ser muy chico...me propusieron en la dirección número uno, pero en un principio fue difícil, al principio porque la mayoría decía que yo era el más joven. No me autorizaron primero por mi edad porque me decían que tenía que tener cuatro o cinco años de experiencia y yo sólo tenía el tiempo de maestro de educación básica y tenía como veinticinco o veintiséis años y, por otro lado, aquí había muchas maestras y actualmente aquí hay muchas maestras y porque ya tenían tiempo aquí, pero después poco a poco me fui ganando la confianza de mis maestros, hasta ahorita yo no me meto con ellas ni ellas conmigo, yo sólo llego y hago mi trabajo’(ESE: Director escolar, 11/11/10)*

Por su parte, el personal que apoya la administración escolar a diferencia del director escolar, desde otra perspectiva nos refiere que si ha sentido discriminación pero nos explica que la ha vivido “indirectamente”, pues la entiende como un trato de no aceptación a pesar de que sea un acto que no se exprese verbalmente.

*“la discriminación (silencio) si, si he sentido discriminación, no, no directamente sino indirectamente, la discriminación se da cuando no eres muy aceptado...en un grupo o no sé en una familia, en la escuela, la discriminación se da cuando no eres aceptado al cien por ciento y, no te lo tienen que decir, simplemente, con el hecho de, de, de que no te hablen...con el hecho de que no te llamen, con el hecho, hay muchas formas de, de, de que te sientas discriminado no...igualmente a lo mejor no es una discriminación directa, pero si, si se siente a veces...si una discriminación indirecta que se siente de cierta forma...pero yo, como no, no soy de esa manera, no me afecta porque estudio psicología...y la psicología te permite conocer y saber la diferencia del pensamiento de todas las personas, todos somos muy diferentes...por eso no me afecta, no me afecta, la discriminación no me afecta a mí” (ESE: S. T., 06/06/11)*

Asimismo, al explicarnos que la discriminación no es algo que le afecte, puede entenderse si se considera que dicho fenómeno es algo que las propias personas piensan pueden o no permitir, o si al posicionarse dentro de un grupo objeto de discriminación conllevaría reacciones, consecuencias y sentimientos difíciles de asumir. Así que, también se pierde de vista la comprensión de un fenómeno que trasgrede la voluntad de las personas, al ser construido por elementos culturales que al interiorizarse por los distintos grupos y personas afectan su sociabilidad. Por ejemplo, podemos pensar en la falta de adecuaciones físicas para el libre desplazamiento de personas con discapacidad dentro de cierta zona urbana, ya

que se trata de un hecho que escapa a la voluntad de la propia persona con discapacidad que permita o no su libre desplazamiento pero simplemente en su momento inmediato no cuenta con dicha accesibilidad.

Por otro lado, podemos encontrar distinciones entre dichas percepciones del personal administrativo con el directivo, al considerar que si se ha sentido discriminado, aunque el hecho de negar que ello le afecte implica también el posicionarse dentro de un grupo objeto de discriminación y no asumir las reacciones, consecuencias y sentimientos que podría conllevar.

➤ ***Acerca de la discriminación en la escuela y la forma de detenerla***

Ambos actores reconocen que pueden existir situaciones discriminatorias dentro de los espacios escolares, las cuales las ven materializado a partir de las relaciones generadas entre el alumnado principalmente y, desde la perspectiva del directivo, incluso también por parte del personal docente hacia el alumnado.

Para el Secretario técnico la discriminación se trata de un fenómeno que no sólo se da en los espacios escolares sino también en otros ámbitos como la familia, la calle, en cualquier centro educativo o en un parque. Pero particularmente lo ve expresado en la escuela a través del “rechazo” suscitado entre “compañeros” ya sea en el aula al momento de realizar equipos o en el momento del recreo escolar cuando no aceptan a alguien para jugar:

*“la discriminación se da en, en los espacios escolares, en la familia, en la calle, en cualquier centro, no sé, educativo, se da en un parque, en todo lugar se da la discriminación...por el rechazo de, entre compañeros, no aceptan, no los aceptan en los equipos de trabajo, trabajando... ¡vamos en los más pequeño!...en una clase, un niño es rechazado por sus compañeros, allí ya se está aplicando una discriminación...en una aula, hablando de, de escuela...completa, yo creo que a la hora del recreo nos damos cuenta que igualmente no aceptan a alguien a jugar, no sé, en fútbol, en cualquier otro deporte, cualquier otra actividad que estén realizando en horas del recreo...no es aceptado aunque llegue, no lo aceptan y se abren las puertas hacia la discriminación. ¡se da mucho! ¡Se da mucho eh!, aunque ellos no lo saben, no saben que están discriminando a lo mejor, que están cometiendo un error porque a lo mejor muchos no se los hacen saber...a veces no se dan cuenta cuando están discriminando, ¡hay que hacérselos saber!”(ESE: S. T., 06/06/11)*

Desde su perspectiva la discriminación, se trata de un asunto que se da recurrentemente y difícilmente es percibido por quien lo realiza; lo cual tiene que ver con un asunto que se conforma en el ambiente cotidiano de las interrelaciones dentro de la escuela y en el cual cada actor puede vivirse como alguien que discrimina o alguien que es discriminado, no obstante, les resulta difícil reconocerse dentro de dicha dinámica pues se trata de asunto que parecería ser “normal”; no obstante, desde la voz del personal administrativo nos deja ver la necesidad de un involucramiento hacia dichas situaciones para hacerlas visibles.

Por su parte el director escolar, nos refiere que dentro de la escuela puede suscitarse entre el alumnado o del personal docente hacia el alumnado que cuenta con alguna discapacidad, a

través de su “exclusión” o al momento de “etiquetarlo”, “clasificarlo” o imponerle pocas expectativas educativas:

*“A nivel general, yo creo que sí. Sobre todo, mira a, a se da mucho cuando, cuando algún niño, algún alumno, tiene sobretodo alguna discapacidad no, tiene alguna necesidad educativa o, o el nuevo termino no, bagaje de aprendizaje...yo creo que inclusive las, los propios maestros tenemos ese, tendemos a hacer esa discriminación a través de la exclusión no, decirle al otro ¡tú no sabes hacerlo!, ¡tú no, no puedes hacerlo! O sea básicamente lo está clasificando, lo está etiquetando sin tomar en cuenta que tienen otras habilidades, otras, otras competencias, entonces, si se da en los centros escolares esa discriminación. También se da entre los propios alumnos, si, de que ¡sabes que tú no te juntas con nosotros porque no eres igual a nosotros! No...entonces si existe esa discriminación en los centros escolares y es una forma así como de ponerte a pensar y hacer conciencia no, como, como, ese tipo de visión no, con los chicos” (ESE: Director escolar, 20/06/11)*

Las relaciones discriminatorias entre el alumnado desde la perspectiva del personal directivo tienen que ver con la teoría de la identidad social, al reconocer la existencia de diferentes grupos de identidad, los cuales conciben a los otros grupos (extragrupos) como “diferentes” y por ende, se configuran como “amenazantes” al propio grupo. Entonces, vemos una estrecha relación de las prácticas discriminatorias con el miedo a lo diferente y el temor a lo distinto, pues de acuerdo con Donoso et. al.; una causa de las prácticas de discriminación entre el alumnado es dicho temor a lo distinto y nos explican que “la necesidad de un sentido pertenencia a un grupo determinado lleva a excluir lo que amenaza la existencia del grupo de pertenencia y lleva a la reproducción de la discriminación...la segregación espacial, el sentimiento de desvalorización de la propia identidad por razones étnicas, o de género o religiosas, de estrato sociocultural, etc., son todas formas que expresan y a su vez generan discriminaciones”(2000:73)

De igual manera, aquellas prácticas donde interviene el personal docente aparecen miradas que estereotipan al “otro” que es “distinto”, “diferente” como el alumnado con discapacidad, las y los cuales desde la perspectiva del personal directivo puede ser susceptible de vivir discriminaciones. Y, a pesar que dicho director escolar no explicita la existencia de dichas prácticas dentro de la institución si las reconoce a nivel general como un asunto que afectan dichos espacios.

De esta manera, al momento de concretarnos dichos actores acerca de cómo y cuáles podrían ser las alternativas a llevarse a cabo dentro de la escuela para prevenir dicho fenómeno, nos refirieron las siguientes apreciaciones que incumben al ámbito institucional, el cual ya hemos referido con antelación:

***Incluir el “tema” dentro de todas las materias:*** Al igual que cierto personal docente, para el Secretario técnico sería importante realizar diversas estrategias y priorizar contenidos relacionados con la discriminación dentro de todas las materias de la currícula:

*“bueno hay, hay una serie de estrategias, dentro de ellas, podríamos meter no sé, algunos dilemas morales, podemos trabajar este no sé, algunos temas importantes que se refieran a la discriminación dentro de la materia de formación cívica, eh...darle, darle prioridad este no sé al...sí, si priorizar algunos contenidos dentro de la formación cívica y este, principalmente los valores...eh, y no solamente eso sino yo creo que relacionar, relacionar, esta área en todas las materias porque la discriminación no solamente se da en el área de formación cívica sino también en otras materias como matemáticas...por ahí se puede dar esa definición, hay que ir, hay que dar esos temas, esos, esos temas fundamentales ¿no?. (ESE: S.T, 06/06/11)*

Cabe destacar que el hecho de percibir el fenómeno como un asunto moral más que social implica que se pierda su relevancia como un asunto que involucra a diferentes grupos y la pertenecía de las personas a alguno de ellos; por lo tanto, se puede correr el riesgo de mirar el fenómeno como algo interpersonal entre quienes tienen o no valores, entre quienes se portan bien y se portan mal, etc. Asimismo, se corre el riesgo de mirar la discriminación como un “tema” que puede transmitirse dentro de las diferentes materias de la currícula, por lo que se pierde de vista que se trata, entre otras cosas, de un fenómeno social que permea el ambiente escolar pues involucra a todas y todos los actores de la comunidad escolar. Y por lo tanto, no puede verse como un contenido matemático, de ciencias, etc. sino como un asunto social que exige cambios y transformaciones en las prácticas que se generan en la escuela.

No obstante, el reconocer la necesidad de la participación de todas y todos los docentes de la institución es fundamental para evitar reduccionismos acerca de que sólo puede mirarse como un “tema” de formación cívica y ética.

***Realizar un proyecto institucional:*** Para el director de la institución la realización de un proyecto institucional sería fundamental para la prevención de prácticas discriminatorias dentro de la escuela. Dicho proyecto, considera que tendría que ser elaborado por todo el personal docente bajo una misma visión, objetivos y metas, a fin de incluir, entre otros aspectos, el fortalecimiento de valores, la identidad o la igualdad de oportunidades:

*“mira yo creo que, lo vamos a realizar a lo mejor desde un proyecto institucional, dentro de este proyecto institucional que es elaborado por todos los compañeros, por todo el personal docente, este, con un, con una misma visión, con una misma visión, con un mismo objetivo, unas mismas metas y dentro de ese proyecto institucional manejar lo que sería el fortalecimiento de los valores...efectivamente todos trabajamos sobre una misma línea temática, podríamos abonar mucho, mucho este a esa parte no, de la no discriminación. Obviamente va haber factores externos: padres de familia, los propios compañeros, el propio contexto no, pero como escuela, como institución, pues tú haces lo que te corresponde finalmente no; entonces, y si bien dentro de tus funciones esta por ejemplo fortalecer este, la igualdad con los chiquitos, fortalecer la identidad y tienes esa, esa posibilidad junto con tus compañeros lo puedes hacer, entonces, yo creo que a lo mejor a través de un buen, un buen proyecto institucional bien diseñado, manejado, fortaleciéndonos los valores, fortaleciendo a la mejor al este, esta parte de la, como se llama, sobre la igualdad de oportunidades... a la mejor podría, por ahí podríamos erradicar un poco la, la discriminación en los centros escolares básicamente...”*

Asimismo, nos refiere que incorporar dentro de dicho proyecto institucional programas como “eduquemos para la paz”<sup>64</sup> podrían ser de utilidad, no obstante, también considera que dentro de la institución se dificulta la realización de dicho programa debido a la falta de recursos humanos:

*“...o podría ser que de hecho, por ejemplo...existe, ya no se está manejando en la escuela, este, por cuestiones administrativas, existe un proyecto que se llama “eduquemos para la paz”, es en contra de la violencia, eduquemos para la paz, podemos trabajar; entonces, son temas básicamente son temas sobre autoestima, son temas sobre valores, son temas sobre la empatía, son temas de la solidaridad, resolución de conflictos, esa parte, entonces, a la mejor también dentro de, de ese proyecto institucional pues manejas ese, ese, ese otro programa que se llama educación para la paz y puede funcionar, aquí en mi caso por ejemplo ya no tengo maestros, ya no tengo recursos humanos para que puedan dar ese taller...porque sólo están los maestros frente a grupo, el secretario y yo. Entonces ya, ya no depende mucho de nosotros no, pero a lo mejor con un buen proyecto, un buen programa, donde todos tengamos una misma visión, una misma misión, pues se pueden lograr cosas importantes no y, bueno también el manejo de sentimientos y sobretodo de la autoestima.”*

De esta manera, nos parece relevante la necesidad de proyectos institucionales para la prevención de un fenómeno de tal envergadura como es la discriminación, no obstante, es importante destacar la importancia del involucramiento de toda la comunidad escolar dentro de la cual pertenece también la familia, pues a diferencia de la perspectiva del director escolar, esta tendría que involucrarse y no mirarse como un obstáculo o “problema” para dicho fin.

De acuerdo con las visiones ya presentadas de parte del personal administrativo y directivo así como del personal docente, nos resulta pertinente destacar la mirada que se le imprime a la prevención y erradicación de dicho fenómeno, pues, en gran medida se plantean acciones que se dirigen sobre todo hacia el alumnado pero pocas veces se miran estrategias que involucre al resto de la comunidad y su corresponsabilidad con dichas prácticas. Lo cual constituye uno de los grandes desafíos que la misma comunidad escolar tendría que considerar así como el evitar caer en reduccionismos administrativos al interior de la escuela y perder de vista lo pedagógico, como lo refiere el mismo director escolar:

*“...desafortunadamente la parte directiva te, te gana mucho lo administrativo, o sea es mucho papeleo que hay que hacer, muchas cosas que hay que hacer y la parte técnica pedagógica como que te aísla un poco, que debería ser al revés, pero pues desafortunadamente pues el sistema no nos lo permite no, o sea te cambia muchísimo el trabajo, tienes que hacer muchas cosas y desatiendes la otra parte no. Entonces... si te hablo administrativamente pues hago muy bien las cosas, si te hablo técnica pedagógica, pues si nos hace falta mucho ahí, pero, son los mismos tiempos, el mismo dinamismo del sistema educativo que, que a veces no te permite estar más en la parte técnica pedagógica... y te mete*

---

<sup>64</sup> UNICEF ha tomado iniciativas diversas para combatir la violencia. En el ámbito educativo, desde el 2001 ha apoyado un proyecto dirigido a combatir la violencia en las escuelas, desde preescolar hasta secundaria, incluida la educación para adultos. El programa “Contra la violencia, Eduquemos para la paz: por mí, por ti y por todo el mundo” es un esfuerzo conjunto de la Secretaría de la Educación Pública (SEP), la organización civil Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) y UNICEF. Por medio de talleres con docentes y personal administrativo de las escuelas a todos los niveles, se forma en capacidades para la resolución no violenta de conflictos. En el año 2005 participaban en este proyecto más de 1,400 escuelas del Distrito Federal, esto incluye la participación de alumnos, familias y el personal escolar en general. Asimismo, UNICEF apoyó la publicación de la carpeta didáctica “Contra la violencia. Eduquemos para la paz” con actividades y dinámicas para la resolución pacífica de conflictos (Obtenido el 16 de Enero de 2012 de UNICEF. Violencia y maltrato. En [http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion\\_6932.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm))

más en lo administrativo, entonces, ya prácticamente somos administradores de una escuela, ya no tanto como directores...tener tiempo para, para visitar los grupos, hacer una valoración a través de un instrumento de tipo observacional, vamos a decir realmente qué es lo que ésta haciendo, qué es lo que ésta haciendo el maestro dentro del salón de clases, cómo lo está haciendo, con qué lo está haciendo, si tiene su avance programático, si lo que está haciendo es coherente con lo que tiene en su avance programático, esa parte, esa parte pedagógica de, de entrar a los grupos...si nos hace mucha falta aquí, entonces, más que nada son los tiempos, son los tiempos...” (ESE: Director escolar, 20/06/11)

#### **4.5 Las Familias**

El acercamiento hacia las familias del alumnado fue resultado de nuestras entrevistas y observaciones realizadas al alumnado, es decir, quisimos recuperar la mirada de las familias de aquel alumnado que previamente nos había llamado la atención debido a su involucramiento en situaciones discriminatorias. De una selección de diez familias, asistieron a nuestro llamado seis madres de familias, de las cuales hemos de mencionar que, una se realizó debido a que dicha madre de familia acompañó a otra más y mostró interés por la entrevista.

Sus percepciones y experiencias acerca de la discriminación por parte de las familias, para nosotras se convirtió de suma importancia tanto para visibilizar actitudes discriminatorias dentro del ámbito escolar como para la búsqueda de alternativas que permitan su prevención, pues se trata de un eslabón fundamental dentro de la comunidad escolar. Por ello nos resulta interesante advertir también aquí que:

La familia es la primera institución social normativa, es decir, que nos conduce e instala inconsciente y conscientemente conductas, pensamientos y formas de expresión emotiva, que nos permitirán organizar, jerarquizar y adoptar una postura ante situaciones similares en el mundo; hablamos de las formas primigenias de relacionarnos con los Otros, los demás, los diferentes. (Espinosa, Isidoro y Vega, 2009:29)

De esta manera, nos encontramos con los siguientes hallazgos:

##### **➤ *Concepción de discriminación***

De la misma manera que las y los anteriores actores de la comunidad escolar, las familias conceptualizan el termino de discriminación a partir de la forma en cómo lo ven materializado a través de experiencias cercanas o ajenas.

Para cierta madre se trata de una forma de rechazo la cual es percibida como una acción injusta:

*“es una forma de rechazo por niños, por gente, es una forma de rechazo muy injusta”* (ESE: Mamá de Enrique, 20/06/11)

En voz de otra madre de familia la discriminación tiene que ver con un trato de no aceptación, e identifica categorías como la condición económica, el color de piel o la lengua, como elementos que inciden en dicho trato discriminatorio. Desde la perspectiva de la teoría de identidad social, aparece un reconocimiento de diferentes grupos de identidad, de los cuales recaen ciertas cargas valorativas para distinguir quienes se ubican en una posición de inferioridad y en este caso, de no aceptación:

“...para mí la discriminación es como por ejemplo, este, que porque eres pobre ¡tú no te puedes juntar conmigo!; porque eres de este color ¡tú no te puedes juntar conmigo!; que porque tú hablas esta lengua ¡tú no puedes juntarte conmigo!, o sea eso *para mí es la discriminación no, o sea no, no aceptar a, a las otras personas*” (ESE: Madre de Edgar, 09/06/11)

De la misma manera, otra madre de familia percibe que se trata de acciones negativas y nos refiere que se suscita cuando alguien no quiere “juntarse” o “hablar” con alguien e involucra intenciones como el hecho de hacer sentir “mal” a quien es objeto de discriminación:

“*no querer juntarse con alguien, no quererle hablar, hacerlo sentir mal*” (ESE: Mamá de Tania, 09/06/11)

De acuerdo con la teoría de identidad social, a partir de su pertenencia desde un grupo *agent*, una madre de familia, conceptualiza el término como un fenómeno que ha visibilizado empíricamente dentro de la escuela suscitado hacia quienes considera pueden ser objetos de discriminación por motivos de su condición económica, migratoria o incluso apariencia física:

“*pues los hacen menos, acá hay muchos niños, este, muy, o sea migrantes les llaman aquí, migrantes... que vienen de otros estados, vienen de zonas, rurales muy de bajos recursos no... y siento que pues si los hacen...no digo que los maestros, pero si hay muchos niños que se burlan no...a veces del aspecto*” (ESE: Mamá de Sofia, 09/06/11)

### ➤ ***Viviendo la discriminación***

El hecho de recuperar cómo perciben las madres de familia el fenómeno discriminatorio tiene que ver con reconocer la importancia que posee la propia familia para favorecer o prevenir dicho fenómeno dentro del ámbito escolar, y que en gran medida puede relacionarse con la dinámica que se juega en dichos contextos familiares. Por lo tanto, si bien no fue motivo de análisis de esta investigación mirar el fenómeno dentro del contexto familiar, no podemos dejar pasar que se trata de un contexto que no es ajeno al ambiente escolar y, que en todo caso, la construcción de alternativas que permitan prevenir prácticas discriminatorias dentro de la escuela tendría que mirar contextos aún más amplios como es el familiar y el social.

Por ejemplo, para cierta madre de familia la palabra “discriminación” no es un término que “conceptualmente” le signifique, pero ello no quiere decir que si lo reconozca como un fenómeno que aparece dentro de su realidad empírica, pues nos señala cómo aprecia los roles de género en el ámbito laboral y familiar:

*“no sé qué es eso (ríe) o sea la discriminación... si pues algunos dicen que no tienen el derecho la mujer a trabajar, pero no; si yo por mi parte me gusta a vender, yo vendo dulces, traigo una canastita de dulces ahí en la zona rosa...pues ya me gusta salir a vender me gusta a mí, eso ahí quedar la casa no, no me gusta quedarme ahí todo el día ahí, porque como hace mucho calor, me gusta salir a vender. Porque hay algunas que dicen ¡ay es que las mujeres no se ponen a trabajar porque ahí tienen sus hombres! pero no, son iguales los dos, son iguales los dos...aunque mujer y el hombre se queden a convivir, tienen que convivir los dos” (ESE: Mamá de Sol, 09/06/11)*

Para otra madre de familia, la discriminación es algo que experimenta debido a su pertenencia étnica:

*“si...porque allá donde vendo...llevó este, ora si ando con mi canasta, vendo dulces y a veces quiero pasar a los restaurantes, se qué, pero por fuera no adentro...se que paso por fuera y me pongo a vender y me sale la muchacha esa y me dice ¡ay aléjate de aquí, que no se qué, pinche vieja! Y no, la verdad, empieza a tratarme feo no, la verdad a veces no me dejo (ríe) a veces le volteo groserías que me dicen, pero pos ya me siento mal cuando ya, o sea que ya toda la gente toda me ve...empiezan a decir ¡ay no, viejas indias mejor quédense en su pueblo, que no sé qué!” (ESE: Mamá de Alejandra, 09/06/11)*

Y a diferencia de las opiniones anteriores que nos refieren vivencias suscitadas fuera del ámbito escolar, nos encontramos el caso de la madre de Edgar que nos refiere que actualmente se siente acogida por la institución debido a que no se siente discriminada, pero nos comenta que en cierto momento si llegó a sentirse así debido a la actitud de su hijo en la escuela. Dejándonos ver con ello, la existencia de un fenómeno que involucra la familia, llegando incluso a recaer sobre ellas, el estigma y las actitudes desfavorables que viven las y los niños dentro de la escuela.

Observadora: ... ¿se siente usted acogida aquí en la institución?

Madre de Edgar: si

Observadora: ¿por qué se siente así?

Madre de Edgar: porque no este, no hay esa discriminación, o sea no, no me siento discriminada ni nada de eso, o sea me siento bien.

Observadora: ¿alguna vez usted se ha sentido discriminada?

Madre de Edgar: pues sí, llego un momento que si no

Observadora: si

Madre de Edgar: aja (guarda silencio, baja la vista y su rostro nos refleja tristeza)

Observadora: si no me quiere contar no hay problema pero a lo mejor indagando, recordando sobre esa experiencia ¿qué motivos cree usted que propiciaron esa discriminación?

Madre de Edgar: *pues que, la actitud de mi hijo.* (ESE: Madre de Edgar, 09/06/11) (Ver Anexo 1)

Asimismo, ubicamos opiniones de madres de familia que nos dicen que no se han sentido discriminadas como en el caso de las madres de familia de Tania, Sofía y Enrique. En el caso de estas dos últimas, a partir de reconocerse a partir de un grupo de identidad *agent*, nos muestran opiniones que perciben a un fenómeno que puede o no “permitirse” por parte

de las propias personas, ya que nos explican algunas de sus razones para no sentirse así. Por ejemplo, en la opinión de la madre de Sofía, se trata de algo que ni ella ni su hija lo han vivido ya que considera que no lo “permitiría” porque a diferencia de otras familias, ella considera estar al pendiente de su hija. Entonces, parecería ser que desde una fase de aceptación, según la teoría de los procesos de desarrollo de la identidad social, se trata de un asunto que responsabiliza a la persona de la condición opresora en la que vive:

*“eh, no, porque yo he estado al pendiente de mi hija, yo como mamá no y, tampoco mi hija, pero si he visto...que a niños, que hay mamás que no les interesa, que los mandan a la escuela nada más porque jváyanse y ya! Y no les interesa, o sea, yo he visto que luego si les gritan a los niños y bueno, yo como mamá no lo permito...porque si mi hija, yo conozco a mi hija y sé que así como es en mi casa, es en la escuela...entonces, yo no permitiría que trataran así a mi hija, pero pues, bueno, ya dependiendo de cada papá...pero si yo saco la casta y no permito que la discriminen ni nada, pero hay muchos niños de aquí que si los discriminan, pero a sus papás no les interesa”* (ESE: Madre de Sofía, 09/06/11)

Por su parte, la mamá de Enrique en un primer momento considera que ni ella ni su hijo han sentido la discriminación, pero el hecho de no sentirse así tiene que ver con una actitud de indiferencia que toma frente a dichas situaciones:

*“pues no, en realidad no eh, y si lo he sentido en realidad soy como que de las personas que no veo, no oigo, si no me lo dicen a si directamente, no, no, no, no tengo problemas de ese tipo”* (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

Así que podemos decir que, de la misma forma que el resto de las y los actores de la comunidad escolar presentados en los apartados anteriores; también las madres de familia perciben sentirse o no discriminadas de acuerdo con el grupo de identidad con el que se reconozcan. Es decir, pueden reconocerse como objetos de discriminación debido a su condición de género o su pertenencia étnica (como en los casos mencionados) o bien pueden reconocerse desde un grupo dominante, ya que perciben más claramente la discriminación generada hacia las y los demás que aquella que pueda involucrarlas como un grupo *target*.

Las reacciones generadas ante la discriminación tampoco se aleja de aquellas que hemos mencionado con antelación, y podemos apreciar de manera simultánea una fase de resistencia y de redefinición, principalmente de parte de quienes se ubican desde un grupo *target*, como en el caso de la madre de familia de Sol y Alejandra que lo experimentan de diversas maneras. Teóricamente, la fase de aceptación asume como “natural” las situaciones discriminatorias y de opresión; más tarde, pueden surgir cuestionamientos y resistencias ante ello y se va incorporando a la propia identidad, pero también existe una etapa de redefinición, que se crea de manera independiente al sistema opresivo basado en jerarquías de superioridad o inferioridad. Entonces, por un lado, podemos ubicar una madre de familia que al cuestionarse ciertos roles sociales de género dentro del ámbito familiar, le permite percibirse bajo una postura que considera que tanto el hombre como la mujer son iguales quienes pueden “convivir” y realizar roles similares como el trabajo fuera de casa.

Por su parte, otra madre de familia tras propiciarle sentimientos de malestar y enojo las situaciones discriminatorias, la llevan a reproducir el mismo trato hostil del que ha sido objeto, aunque se cuestiona también dicho trato.

Asimismo, los sentimientos de malestar que produce la discriminación, también pueden mirarse en el caso de la mamá de Edgar. Pues, el hecho de no querer externar abiertamente dichas experiencias tiene que ver con reconocer los sentimientos que se encuentran involucrados tras vivir alguna situación discriminatoria.

➤ ***Acerca de la discriminación en la escuela y la forma de detenerla***

Para la mayoría de las familias, la existencia de la discriminación en los espacios escolares es una realidad que se materializa principalmente dentro de las relaciones entre el alumnado. Difícilmente, lo llegan a percibir en las prácticas que realizan las propias autoridades educativas o en la cultura escolar en general y, en un caso, una madre de familia nos refiere que no sabría cómo reconocerla dentro de la escuela.

Al afirmarnos de su existencia, nos refieren diversas experiencias vividas directamente por sus propios hijos o hijas o con el resto del alumnado. Aprecian que las causas que originan dichas discriminaciones tienen que ver con motivos de la identidad indígena del alumnado, por su apariencia física, cuando utilizan lentes o incluso por la apariencia física de la propia madre de familia; asimismo, lo encuentran materializado a través de burlas o cuando excluyen a alguien. Por ejemplo:

“este por ejemplo, el otro día, tuvieron un concurso los niños de esta escuela pero en otra escuela concursante... y han ido a concursar, y entre ellos me platican, los niños, me dicen ¡mamá! ¿Qué crees?, *los niños de tal escuela nos dicen que somos indios, que no se qué, porque mis compañeritos hablan una lengua...* y le digo, le digo a mi hijo, bueno, eso no es ninguna vergüenza, ¡qué bueno!, que todavía haya esa, esa cultura...que bueno por ellos, que ellos siendo niños que les interese su lengua, su lengua materna no, de ellos; pero dicen ellos pues sí. *Luego dicen que vienen otros niños aquí en la escuela, a natación...igual, que los discriminan mucho, que son unos indios, que son quién sabe qué, o sea otras cosas...así cosas feas* y yo lo único que le digo a mi hijo es que no haga caso de esos comentarios no, que no, no les importen, pero sí, si es lo que platican” (ESE: Madre de Edgar, 09/06/11)

“sí, *creo que sí, especialmente en los niños, los niños tienden a ser muy crueles*, especialmente, si no, si no les pones las bases desde tu casa, esos valores son muy importantes, de decirles que, porque incluso nosotros son prejuicios que nosotros mismos se los, se los inculcamos y si, es muy importante, como dejarles claro no, que todos somos iguales y muchos niños no lo creen, entonces, obviamente lo aplican en la escuela que es donde viven alguna parte importe de su día no, y, pero *si hay mucha discriminación*” (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

“sí, sobre todo cuando *se burlan de los gordos*, cuando se burlan de, *o de los niños que tienen lentes...* al principio si este, *había un niño o dos niños que se burlaban de mi hija por ser yo pecosa*” (ESE, Madre de Tania, 09/06/11)

“sí, sí, puede ser si...se burlan, los hacen a un lado” (ESE: Madre de Sofía, 09/06/11)

Con respecto a las formas de detener y prevenir dichas discriminaciones, encontramos diversas opiniones según las madres de familia. Por un lado, al considerar que dichas prácticas son producto de la propia educación familiar, entonces, piensan que se trata de enseñar la no discriminación desde la propia familia a través de educación, comunicación y desde la propia experiencia personal:

“pues yo *creo que todo comienza en casa, la educación en casa, hablarles mucho a los niños y decirles...nadie es más, nadie es menos...por el hecho de que tengan o no tengan algún defecto inclusive no...*” (ESE: Madre de Tania, 09/06/11)

“...pues este, eh, inculcarles, digamos a mis hijos, *inculcarles que no discriminen* a la gente por como son no...yo les comento a ellos que a veces este, decimos que nos cae mal alguien porque se cree mucho o porque este otro no, cuando ni siquiera nos hemos dado la oportunidad de tratar a esa persona no. Entonces yo pienso que, que lo que debe uno de hacer es este, como que, hacer que este, no inculcarles a los niños que no haya esa discriminación, o sea, pero *desde uno debe empezar para que ellos también no discriminen* no...siento que es lo que haría, empezar por mí, por mi o sea y para mis hijos también, para decirles que no hagan eso, no discriminen” (ESE: Madre de Edgar, 09/06/11) (ver Anexo 1)

Por otro lado, ciertas madres de familia consideran que la escuela además de la familia es una instancia que debería atender dicha problemática. Piensan que las y los docentes son una parte fundamental en la educación de las y los niños y, la enseñanza basada en valores, así como pláticas o cursos para las familias o el alumnado podrían ayudar. No obstante, para cierta madre también nos refiere que algunas de estas acciones no son de interés para algunas familias debido a que no asisten:

“este, creo que *los maestros son una parte fundamental* en, en la educación de los niños, obviamente, no se compara con la educación en su casa, pero bueno, *una forma eficaz sería muchas pláticas como que de valores*, de, de, estas ondas de, no sé, de concientizar a los mismo niños no, de que tú eres igual a él y, no sé, no sé, como pláticas así de ese tipo...pláticas” (ESE: Madre de Enrique, 20/06/11)

“pues, ya han hecho muchas cosas no, este, siento que hay muchas veces que la misma escuela da clases, da pláticas a los papás, pero como le digo, aquí hay mucha gente, como se le puede decir, no estudiada y no le interesa, o sea, nada más y así cuando venimos así a pláticas, este, siempre somos los mismos papás de veinte, treinta y somos ciento cincuenta padres de familia y no vienen todos...nada más vienen, no les interesa, o sea y las pláticas que han dado son interesantes, ahorita más que se está manejando eso lo del *bullying* en las escuelas, *muchas escuelas están dando pláticas que para, o se preparan a los papás no, para cómo actuar...pero a la gente no le interesa*” (ESE: Madre Sofía, 09/06/11)

“...igual si reciben un niño discapacitado, cualquier discapacidad aunque sea de lentes, este, pues *que los mismos maestros hablen con los demás niños*, que hagan sentir bien a esa personita, que no la hagan menos” (ESE: Madre de Tania, 09/06/11)

Asimismo, para otra madre de familia, el respeto lo considera como un elemento fundamental dentro de las relaciones con las y los demás y, desde otra posición, otra madre de familia nos refiere que para prevenir dichas situaciones discriminatorias, el apoyo

externo podría funcionar, aunque advierte que, los apoyos que reciben muchas veces “se los echan en cara” y abusan de la situación en la que viven.

“sí, con respeto no, respeto uno al otro no, *bien dicen que para respetar a uno pues respetar al otro...*” (ESE: Madre de Sol, 09/06/11)

“digamos de que haber si saber quejarse por nosotros, haber *ahora si necesitamos mucho, haber quien nos da mucha ayuda*. Ora muchos dicen ¡ay no es que ellos! Por ser indígena no tienen apoyo de nada, pero a veces siento que sí, pero, a veces me equivoco porque *hay mucha gente que ni eso hace, en vez de que nos apoye, nos echa en cara todo...* ahora sí que nos empieza, que nos empieza a decir ¡ay no que!, nos empieza a decir tantas cosas que a veces quiero que uno venga a pararle un alto a la gente porque ya no sé, es lo que digo yo” (ESE: Madre de Alejandra, 09/06/11)

De manera general, podemos decir que las percepciones de las y los distintos actores que integran la comunidad escolar respecto a cómo materializan y viven las situaciones discriminatorias son distintas. Sin embargo, podemos apreciar elementos en común de acuerdo con sus experiencias, las cuales pueden entenderse debido a que como seres sociales y al estar rodeados de otros, nos explica así Gimeno que “los contactos con los que nos circunda, a partir de los que extraemos las experiencias directas, hacen que éstas, en realidad, no sean construcciones estrictamente personales puras... (pues) la subjetividad se construye sumándonos a un proceso de expansión de experiencia compartida, de modo que cada uno utiliza parte de lo que otros han visto, creído, sentido y dicho sobre el mundo” (2002: 38-39).

Así, la conceptualización de la discriminación para la mayoría de las y los actores (alumnado, docentes, personal directivo y administrativo y familias) se ve relacionado con un fenómeno que se ve materializado claramente ya sea a través de sus propias experiencias o por la de las y los demás, lo cual puede explicarse debido a que se trata de algo que “se vivencia en el mundo de lo cotidiano, en el mundo de lo conocido, en el ámbito de las significaciones compartidas. Es en este ámbito de lo cotidiano donde cada acto discriminatorio se materializa y es significado” (Cerdea y Toledo, 2000:83). No obstante, dicho significado adquiere una connotación distinta y diferente por el hecho de ser niño, niña, docente, directivo, madre de familia etc., por el hecho de haber vivido o no alguna experiencia discriminatoria, por el hecho de reconocerse como objeto de discriminación o como agente discriminador o por la gama de sentimientos que se configuran en las y los actores tras dichos actos.

La etapa de aceptación pasiva o activa, así como el de resistencia fueron las etapas que predominaron en las y los distintos actores de la comunidad escolar. Debido a que, por un lado, aceptan externando o no mensajes de sus grupos de identidad social, ya sea de superioridad o inferioridad, o bien, experimentando sentimientos o comportamientos de rechazo por la posición social de los grupos a los que pertenecen. A esto, hay que considerar que la identidad es un proceso cambiante y dinámico, lo cual no puede verse como un proceso estático en el que cada actor permanece inamovible, por lo tanto, las

etapas que nos refiere dicha teoría de la identidad social se mostraron o pueden mostrarse en diferentes etapas o momentos de la vida de las y los actores.

La mayoría del alumnado a diferencia del resto de las y los actores de la comunidad (docentes, personal directivo y administrativo, familias) se asumen como objetos de discriminación, lo cual puede entenderse no sólo a sus experiencias vividas al respecto sino también al mismo proceso de identidad; pues pareciera ser que tras la interiorización de los mensajes ya sea de grupos considerados como *agent o target* se tiende a negar u ocultar (consciente o inconscientemente) los sentimientos y reacciones involucrados tras asumirse objeto de discriminación debido a que se asocia el fenómeno con grupos socialmente configurados como “vulnerables” e “inferiores”. Esto quiere decir que, cualquier persona, independientemente del grupo con el que pueda identificarse (*agent-target*) no está exenta a ser posible objeto de discriminación, no obstante, muchas de las veces no es reconocida debido a los sentimientos y reacciones que podrían generarse si posiblemente se mirarán desde un grupo es situación de vulnerabilidad.

De la misma manera, para cualquier actor de la comunidad escolar no le resulta fácilmente reconocerse como posible agente de discriminación, debido a que resulta algo que es más identificable dentro de las prácticas que realizan las y los demás. Asimismo, los sentimientos y reacciones ante la discriminación para las y los distintos actores son muy diferentes y no podemos decir que todas y todos lo experimentan de la misma manera. No obstante, si podemos decir que se tratan de reacciones y sentimientos que de manera general muestran: malestar, enojo, resignación, culpa por el trato del que se es objeto, justificación del trato discriminatorio, reproducción del trato hostil, negación de la propia identidad, asunción del comportamiento estereotipado o victimización.

Por otro lado, las explicaciones ante los fenómenos discriminatorios pueden ir desde su concepción como algo “normal” y “natural” dentro de las relaciones sociales hasta la búsqueda de respuestas como algo que involucra cuestiones culturales que han sido aprendidas.

La discriminación en la escuela no es un asunto ajeno para los y los distintos actores que integran la comunidad escolar. Las alternativas que construyen tienen que ver con las concepciones que tienen sobre el mismo fenómeno, por lo tanto, nos refieren alternativas que incluyen el involucramiento de compromisos y acciones personales hasta medidas que necesitan ponerse en marcha por otras instancias como la familia, la escuela o las instituciones gubernamentales.

De manera sintética, las percepciones de la comunidad escolar sobre la discriminación pueden apreciarse en la **Tabla 7**:

Alumnado	Docentes	Personal directivo y administrativo	Madres de familia
<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría conceptualiza la discriminación a partir de sus propias vivencias.</li> <li>La mayoría se asume como objeto de discriminación.</li> <li>Materializan la discriminación a través de burlas, apodos, groserías, ofensas o violencia física.</li> <li>Asocian la discriminación con el rechazo y la exclusión a través de no jugar o juntarse con alguien.</li> <li>Difícilmente lo visibilizan dentro de las prácticas docentes, directivas o familiares pero si en sus interacciones con otros niños o niñas.</li> <li>Las categorías por las que se considera que alguien pudiera vivir discriminación en la escuela tiene que ver con: el color de la piel enfermedad, condición económica, aseo personal, género, habilidades, religión, lengua u origen étnico, nacionalidad o apariencia física.</li> <li>Son las niñas a diferencia de los niños quienes generalmente se viven como objeto de discriminación.</li> <li>La discriminación es algo que les provoca malestar, tristeza o enojo.</li> <li>Las reacciones que les provoca son diversas, incluyen: el hecho de asumir comportamientos estereotipados, culpabilidad, negar u ocultar la discriminación que se vive y reproducir la discriminación del que se es objeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría conceptualiza la discriminación a partir de las vivencias de las y los demás.</li> <li>La mayoría no se asume como objeto de discriminación.</li> <li>La mayoría no lo visibiliza dentro de sus prácticas escolares pero si dentro de las interacciones entre el alumnado.</li> <li>Asocian la discriminación con acciones de diferenciación a través de juicios valorativos como el hecho de hacer a un lado o de menos a alguien.</li> <li>Conciben la discriminación como un fenómeno que puede evitar la propia persona.</li> <li>Conciben la discriminación como un fenómeno que se presenta fuera de la escuela y no se percibe como grave aquella que pudiera suscitarse dentro de los espacios escolares.</li> <li>Las categorías por las que se conidea que alguien pudiera vivir discriminación en la escuela tiene que ver con: el color de la piel, la condición económica, la discapacidad o por ser indígena migrante. Y algunas más difícilmente se perciben como aquellas suscitadas por razones de género.</li> <li>Se tiende a negar u ocultar la discriminación que pudieran vivir o reproducir.</li> </ul>	<p>Directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptualiza la discriminación a partir de acciones que pudiera realizar tanto él como las y los demás.</li> <li>Se asocia con un trato de inferioridad hacia alguien</li> <li>No se reconoce como objeto de discriminación</li> <li>Difícilmente lo visibiliza dentro de sus prácticas pero si dentro de las interacciones entre el alumnado o entre el alumnado y docentes.</li> <li>Se asocia con un fenómeno que puede evitar la propia persona.</li> <li>Las categorías por las que se considera que alguien puede vivir discriminación en la escuela tiene que ver con: la discapacidad y las habilidades.</li> </ul> <p>Secretario técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptualiza la discriminación a partir de la vivencia de las y los demás.</li> <li>Se reconoce como objeto de discriminación.</li> <li>Lo materializa cuando alguien no es aceptado.</li> <li>No lo visibiliza dentro de sus prácticas pero si dentro de las interacciones entre el alumnado.</li> <li>Se asocia con un fenómeno que puede evitar la propia persona involucrada.</li> <li>Lo concibe como un fenómeno que puede suscitarse en cualquier lugar (espacios escolares, familia, calle, etc.)</li> <li>En la escuela considera que puede suscitarse cuando alguien no quiere jugar o es rechazado durante clases o el recreo escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se conceptualiza la discriminación a partir de las vivencias propias o de las y los demás.</li> <li>Pueden o no asumirse como objeto de discriminación.</li> <li>Materializan la discriminación a través de burlas, exclusión y no aceptación de alguien.</li> <li>La mayoría concibe la discriminación como un fenómeno que puede suscitarse en la escuela.</li> <li>Difícilmente lo visibilizan dentro de las prácticas de las autoridades educativas pero si dentro de las interacciones entre el alumnado (desde las experiencias vividas por sus propios hijos e hijas o con el resto del alumnado).</li> <li>Las categorías por las que se considera que alguien puede vivir discriminación en la escuela tiene que ver con: la condición de ser indígena migrante, condición económica, color de piel, lengua o apariencia física tanto del alumnado como de la familia.</li> <li>La discriminación es algo que les provoca malestar, tristeza o enojo.</li> <li>La mayoría se concibe como posibles figuras transmisoras de discriminación.</li> </ul>
<b>Sobre las alternativas ante la discriminación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubican acciones personales</li> <li>➤ Se demanda la intervención docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubican acciones personales e institucionales.</li> <li>➤ Se demanda la intervención familiar y gubernamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Directivo</li> <li>➤ Ubica la necesidad de un proyecto institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ubican acciones personales</li> <li>➤ Se demanda la intervención docente</li> </ul>

## **V. A MANERA DE PROPUESTA...**

Nadie nace odiando a otra persona por causa  
Del color de su piel, su origen o su religión.  
La gente aprende a odiar, y si puede aprender a odiar,  
También puede ser enseñada a amar,  
Porque el amor llega más naturalmente al corazón humano que su opuesto.  
**Nelson Mandela**

En este último capítulo se presenta a partir de las acciones que consideran las y los informantes pueden favorecer la prevención de la discriminación en el entorno escolar, al *cuento* como una herramienta educativa que capaz de encaminar a la escuela hacia la construcción de ambientes sin discriminación, sobretodo, si es recuperada a partir de la inclusión de todos sus actores involucrados (docentes, directivo, alumnado, familias, etc.). Por tanto, se pone sobre la mesa, una propuesta que recuperé a partir de mi labor profesional, la cual tuve la oportunidad de explorar dentro del espacio social estudiado y, la cual se encuentra fundamentada bajo los principios de un enfoque intercultural, así como de una educación en derechos humanos y para la paz.

## **5.1 Sobre las Alternativas para Detener la Discriminación**

Considerando que toda persona que integra una comunidad escolar constituye un motor para lograr construir ambientes sin discriminación dentro de las escuelas. Es que nos acercamos a escuchar sus voces para conocer desde sus perspectivas las alternativas que permitirán detener o prevenir ambientes y prácticas discriminatorias. Dichas alternativas, como ya fueron mencionadas en el capítulo cuarto, tienen que ver con las concepciones que construye cada actor sobre el fenómeno discriminatorio, pero además las formas en que significan sus relaciones con las y los demás. Por lo tanto, nos refieren acciones que incluyen el involucramiento de compromisos y acciones personales; la necesidad de intervención por parte de diferentes instancias (familia, escuela, instituciones gubernamentales), la necesidad de conformar un proyecto institucional que involucre el “tema”; así como opiniones que presentan al fenómeno como una situación cotidiana “normal” y “natural” dentro de las relaciones que se establecen en la escuela y por lo cual se piensa el fenómeno como algo que siempre existirá.

Además es relevante considerar que abiertamente muchos de las y los docentes nos expresan que la discriminación se trata de una problemática para el que difícilmente sabrían darle una solución. Pues efectivamente, buscar alternativas y estrategias para su solución o prevención no es una tarea fácil y, difícilmente las y los actores que integran una comunidad escolar encuentran alternativas para hacerle frente si consideramos que además se convierte en un asunto que institucionalmente no es prioritario.

Sin embargo, el análisis de nuestro trabajo nos permitió configurar la necesidad de recuperar planteamientos teóricos y metodológicos que permitieran situar la no discriminación en el espacio escolar a través de una educación que respete la diversidad pero que además se enriquezca y fortalezca de ella. Cabe decir que cuando hablamos de una educación para la no discriminación no se trata de pensar en un modelo educativo más o de una estrategia didáctica o una “temática” de “moda” entendiendo ésta como algo pasajero. Sino que ante todo se trata de mirar que intrínsecamente la educación tendría que ser por su propia naturaleza “no discriminatoria” si es que se piensa ésta como un proceso tendiente al mejor desarrollo integral de todo ser humano independientemente de su género, origen étnico, religión, color de piel, etc. Y aún así, se puede pensar en una educación para la no discriminación como una vertiente del campo más amplio de la educación en derechos humanos, con el cual comparte propósitos y orientaciones generales; no obstante su naturaleza le impone un conjunto de desafíos pedagógicos que la singularizan y que autorizan a hablar de ella desde un espacio propio (Gutiérrez, 2007).

A lo largo del documento hemos hablado de la no discriminación como un derecho humano, así que hemos de reconocer que nuestra inclinación por integrar elementos para

---

---

que se favorezca dentro del espacio escolar, se debe a nuestra idea por considerarla como una problemática que no es externa a la escuela y porque es importante construirse desde un modelo de educación en derechos humanos alejado de un orden teórico-intelectual. Es decir, no sólo se trata de implementar asignaturas o contenidos educativos dentro de la currícula sobre derechos humanos o de no discriminación pensando que con ello se resolvería una problemática social tan profunda e histórica; tampoco se trata de pensar en su enseñanza meramente teórica y verbal sí en contraste dentro de la vida cotidiana de la escuela (o para acceder a ella) nos encontramos con diversas barreras (culturales, arquitectónicas, económicas, etc.) que impiden la igualdad de oportunidades, se violan derechos y se afecta la dignidad humana de quienes integran o desean integrarse a una comunidad escolar.

Tampoco podemos brindar un doble discurso que trate de hablar del respeto y aprecio por la diversidad en espacios donde ésta simplemente es presa de diversas formas de intolerancia, rechazo, conflictos y violencias. Y porque evidentemente se necesitan reformas y políticas educativas alejadas del asistencialismo, la asimilación o la homogenización, pero también acciones concretas desarrolladas desde los espacios escolares que involucren a toda persona que integre la comunidad escolar para ir más allá del currículo formal e incluso de los propios muros de la escuela.

Así, ya desde el actual plan y programas de estudio de educación básica, que comprende desde preescolar, primaria y secundaria, establece como ruta el desarrollo de “competencias para la vida”<sup>65</sup> para favorecer la formación de un cierto tipo de ciudadano capaz de hacerle frente a las exigencias de nuestro mundo contemporáneo. Dichas competencias se dice que deberán ponerse en marcha desde todas las asignaturas y, las cuales se tratan de: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. En éstas últimas dos, podemos ubicar más claramente la importancia de favorecer la no discriminación y el respeto a la diversidad, por ejemplo:

Competencias para la convivencia: Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar cordialmente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencias para la vida en sociedad: Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la

---

<sup>65</sup> Las competencias implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de esas consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). “La manifestación de una competencia, revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se concibe a la competencia como la movilización de conocimientos” (Perrenoud, 1999 en Secretaría de Educación Pública, 2010b:11)

libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; tomar en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (Secretaría de Educación Pública, 2010b: 12-13).

No obstante, necesitamos como ya se mencionó, herramientas que nos permitan favorecer la construcción de ambientes sin discriminación, donde la no discriminación sea un asunto que se viva en la escuela e incluso fuera de ella. Quizás suene algo ambicioso y complejo, pero no lo es si pensamos que lejos de mirar la no discriminación como parte de una asignatura, una materia o un contenido sino más bien como una problemática y una situación a resolver y erradicar porque no forma parte natural de nuestra sociedad sino que es socioculturalmente construida y, por ello con posibilidad de modificarse. Entonces, si podemos pensar en diversas alternativas que día con día se pueden poner en marcha al interior de las escuelas.

Asimismo, creemos que dichas alternativas tienen que tener una dirección específica; es decir, objetivos que nos permitan encontrar y ubicar sus sentidos. Por ello, de acuerdo con Gutiérrez (2007, 99-103) consideramos que una educación para la no discriminación debería tener como objetivos:

- ***Contribuir a la construcción de sujetos de derecho.*** En la lucha contra la discriminación suele haber, por lo general, entusiasmo, buena voluntad, activismo social, compromiso filantrópico. Sin embargo, lo único que le puede dar densidad y verdadera proyección a esta lucha es una perspectiva de derechos. En esta línea, una persona discriminada no es sólo una persona despreciada y humillada, sino una persona sin derechos y, por lo tanto, alguien a quien se le debe restituir su condición ciudadana, inmerecidamente cercenada. Por ello, la educación para la no discriminación debe promover no sólo el conocimiento formal de los derechos, sino su defensa y su ejercicio prácticos, por lo tanto el dominio de las herramientas y mecanismos que permiten protegerlos y hacerlos valer aun en las circunstancias más adversas, como suelen ser las que experimentan los grupos en situación de vulnerabilidad.
- ***Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación.*** La discriminación tiene una dimensión cultural que no la explica del todo, pero que constituye su motor principal. Esa dimensión es la que le confiere legitimidad social a las actitudes y conductas de desprecio y exclusión. Una tarea fundamental, entonces, es combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales.
- ***Promover identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas.*** Otra tarea pedagógica fundamental es no sólo combatir prejuicios específicos, sino las estructuras mismas que dan lugar a los prejuicios, lo que supone reformular los esquemas maniqueos que subyacen a nuestra forma de ver el mundo y lo que en él ocurre, y que son fuente inevitable de intolerancia. Tarea ésta que se traduce en tres exigencias educativas cruciales: cultivar la autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno; desarrollar el juicio crítico como medio para superar interpretaciones maniqueas de la realidad y de las personas; y promover el desarrollo de la

autoestima como recurso para afirmar la propia valía y resistir toda tentativa de sobajamiento y degradación por parte de otros.

- ***Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social.*** No se trata sólo de evidenciar las sinrazones de los prejuicios, sino de ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que permitan reconstruir la convivencia social sobre nuevas bases. Si la discriminación se expresa, entre otras cosas, como intolerancia hacia determinadas diferencias que son calificadas de inadmisibles, se debe favorecer el desarrollo de dos competencias clave: uno, la empatía como vía para estar en condiciones de ver a los otros como personas con derechos, de comprenderlos y considerarlos como iguales y, por lo tanto, como legítimos interlocutores, y dos, el respeto, la disposición a aceptar y a convivir con cualquier forma de ser, pensar y actuar que elijan para sí mismas las personas en el marco valores del Estado democrático de derecho; en otras palabras, la capacidad de reconocer y valorar todas las expresiones de la diversidad humana que sean compatibles con los derechos humanos y la legalidad democrática. Y de otro lado, la capacidad de indignarse y actuar eficazmente cuando ciertas expresiones vulneren la dignidad y los derechos de las personas y pongan en grave riesgo los valores y las instituciones de la democracia.

De hecho, se trata de recuperar no sólo planteamientos teóricos conceptuales que nos permitan comprender una educación sin discriminaciones y en consecuencia de respeto a los derechos humanos; sino también de construir herramientas metodológicas que permitan su aplicación. Así que como ya se mostró a lo largo del documento, nuestro trabajo no estuvo basado en un análisis del currículo formal que nos pudo haber llevado a plantear soluciones igualmente curriculares en la materia; sino que estuvo sobretodo enfocada en entender, cuestionar y reflexionar aquellas prácticas discriminatorias que se suscitaron o pueden suscitarse en los espacios escolares. Por lo tanto, nuestra propuesta tendría que situarse en una alternativa y/o alternativas capaces de situar a las y los propios actores de la comunidad escolar (familia, alumnado, docentes, autoridades, etc.) en la reflexión y análisis de sus propias prácticas para la búsqueda personal y colectiva de acciones que permitan su transformación y a su vez avanzar en la construcción de ambientes sin discriminaciones.

Nuestros motivos para recuperar una propuesta basado en lo anterior, se desarrolló con nuestro acercamiento dentro de una reunión del Consejo Técnico Escolar realizada en Noviembre de 2011 con algunos y algunas actores de la comunidad como docentes, personal directivo y administrativo de la institución; así como personal de supervisión de la zona escolar, al brindar una plática y devolver nuestros resultados de la investigación. Durante dicha charla nos llamó la atención los siguientes dos elementos:

- *La disposición de las autoridades educativas para entender y comprender el fenómeno discriminatorio:* el cual se confirmó a través de la escucha y el diálogo establecido a lo largo de toda la charla.
- *La capacidad de las autoridades educativas para resignificar sus prácticas a través de sus situaciones y experiencias previas o por las de las y los demás:* expresado por parte de algunas y algunos actores al momento de ejemplificar las posibles prácticas discriminatorias acontecidas dentro del espacio escolar y las cuales no

fueron enunciadas previamente por nuestra parte; e incluso, al referirnos abiertamente expresiones como “¡ay entonces yo creo que si discrimino!” al término de la misma charla, lo cual pudo constatar las posibilidades docentes de resignificar sus propias prácticas a través de procesos de información, comunicación y argumentación.

Por lo tanto, antes de enunciar nuestra propuesta, nos parece relevante considerar algunos planteamientos a partir del cual se puede sustentar, porque nos ayudará a comprender por qué puede ser una alternativa viable para favorecer los propósitos de una educación en y para la no discriminación dentro de la escuela. Dichos planteamientos los hemos recuperado de los fundamentos de un modelo de educación en derechos humanos así como de la propia educación intercultural y de educación para la paz; los cuales si bien el lector puede revisar sus orígenes distintos, mantienen principios en común debido a que han sido construidos en momentos específicos para luchar en contra de las discriminaciones y de fenómenos muy cercanos a ella como las desigualdades, el racismo, la violencia, la marginación o la pobreza. A saber:

### **5.1.1 El Modelo Problematizador en Educación en Derechos Humanos**

Ya se mencionó que hablar de una educación para la no discriminación puede situarse a partir de una vertiente más amplia de educación en derechos humanos (EDH) (Gutiérrez, 2007). Pero vale preguntarnos, qué implica hablar de una EDH y por qué es importante situarnos en un modelo problematizador para construir una propuesta que encare el fenómeno discriminatorio en las escuelas.

En ese sentido, nos parece significativo recuperar a Magendzo, para ubicar cómo es que se ha definido el término de EDH:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. [...] En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizado en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho. (1998: 20)

El mismo Magendzo, recupera a Pérez Aguirre para situar los sentidos de dicha educación:

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué

insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana!

Lo saben mejor que yo. No alcanza el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos!

Educación en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los autorreproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones legales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos. (Pérez Aguirre s/f en Magendzo, 2008:21-22)

Las ideas anteriores nos enuncian una postura clara al respecto de la incidencia de los derechos humanos en el ámbito de la educación. Se trata de una perspectiva que además ha sido planteada desde un referente y plataforma moral (Magendzo, 2008; pues desde una postura axiológica poder decir que los derechos humanos “consagran valores como la tolerancia y la no discriminación y el respeto a la diversidad, valores centrales en una educación en valores. Las profundas discriminaciones que ha vivido y todavía vive la humanidad se reproducen, de una u otra forma, también en las instituciones educativas. Por consiguiente, una educación en derechos humanos, en la perspectiva de la educación en valores debe, necesaria e impostergablemente, preocuparse por erradicar la discriminación sistemática que existe en ciertas áreas de la convivencia humana y respecto de ciertos grupos de personas que han sido históricamente e intensamente amenazados o violados en sus derechos” (Magendzo, 2008: 24).

Siguiendo a Magendzo, podemos hablar que metodológicamente una perspectiva en EDH debe contemplar las características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia, inalienabilidad y exigibilidad que le son propias. Por ejemplo:

La universalidad de los derechos humanos, podemos entenderla a partir de la propia Declaración Universal de los derechos Humanos de 1948, ya que desde sus primeros artículos nos expresa que “toda persona tiene los derechos y libertades (...) sin distinción alguna...”. El principio de universalidad se sostiene sobre la idea de que “todos los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos...”. El término de dignidad es un componente central de un sistema ético (2008: 25) toda vez que, podemos entender que toda persona es sujeto de derecho sin distinción de ninguna naturaleza, es decir, sin discriminación alguna.

Asimismo, la interdependencia e indivisibilidad, dotan a la enseñanza de los derechos humanos un sentido muy específico; ya que emana como mensaje educativo que “la

violación de un derecho desemboca en la violación de otros derechos, la promoción en una esfera de derechos promueve y apoya los de otra esfera de derechos” (2008: 26). Así que todos los derechos, catalogados generalmente como civiles y políticos, sociales, económicos y culturales, de solidaridad y de los pueblos y ambientales, tienen que ser vistos como un todo unitario y dependientes unos de otros. Pues como hemos visto aquí, cuando hablamos de la violación del derecho a la no discriminación siempre existen otros que igualmente son vulnerados.

Y la inalienabilidad y exigibilidad, nos permiten entender que los derechos nos pueden ser transferibles y renunciables ni tampoco son obsequios o dadas que se pueden o no las personas adquirir. Pues, si hablamos de un estado de derecho, entonces, este tiene que hacerlos vigentes y, por ende, son exigibles. Para Magendzo “la educación en derechos humanos está llamada a empoderar a las personas para que asuman la responsabilidad de hacer exigibles los derechos, mediante el uso de la argumentación y el diálogo” (2008: 28).

Por su parte, en congruencia con lo que intentamos poner de manifiesto sobre la importancia de favorecer en los espacios escolares una educación en y para la no discriminación. Magendzo al igual que en los planteamientos de Gutiérrez (2007), nos refiere que el cometido central de la EDH es la formación de un *sujeto de derechos*. Que podemos entender así:

- *El sujeto de derecho conoce los cuerpos normativos*: se trata de favorecer personas con conocimiento de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y además los aplica para defender y promover tanto sus derechos como las de los y las demás.
- *El sujeto de derecho es una persona empoderada en el lenguaje*: como hemos ya sostenido, una de las fuentes importantes del poder simbólico lo constituye el lenguaje. Es a través del uso de dicho lenguaje que se puede actuar y modificar el estado actual de las cosas, por lo tanto, un sujeto de derecho tiene la capacidad para decidir y decir “no” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad.
- *El sujeto de derecho es capaz de actuar sobre el mundo*: se trata de hacer uso de la palabra y no de la fuerza o la violencia para exigir y defender el cumplimiento de sus derechos con argumentos fundamentados e informados, de allí que amplían sus posibilidades para actuar frente a su mundo.

Evidentemente estamos hablando de grandes retos, ya que se trata no sólo de contenidos educativos sino de miradas que colocan al docente y al alumnado como actores principales de dicho proceso, pero con la necesidad de involucrar a toda persona de la comunidad escolar porque de lo contrario perdería sentido. Entonces, la EDH podemos ubicarla en el “currículun formal”, aquel que se nos presenta de manera explícita pero ante todo debe

---

---

pasar dichas fronteras y hacerse presente desde el llamado “currículun oculto”, aquel que nos brinda la cultura escolar, las relaciones interpersonales, el clima organizacional de la escuela, los reglamentos, etc. Claramente nos señala Magendzo:

No tendría sentido o sería altamente contradictorio y antitético que, por un lado, desde el currículum explícito se entregaran mensajes hacia el respeto de la dignidad de las personas, a favorecer la libertad y la autonomía, a establecer relaciones democráticas, y por el otro, desde la cultura escolar, de manera consciente o inconsciente, abierta o encubierta, imperara un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo. La educación en derechos humanos requiere de grados importantes de coherencia entre el currículum oficial-manifiesto-declarado-intencionado y los mensajes que se entregan desde la disciplina escolar, desde las interacciones entre docentes y alumnos, desde los reglamentos escolares, desde las formas de evaluar a los estudiantes, etcétera. Si bien existe un currículum oficial hay igualmente un “currículum aplicado”: el que el docente maneja, es decir el currículum que se desarrolla en el aula. El docente tiene un espacio en el currículum aplicado que puede aprovechar en la línea de los objetivos de la educación en derechos humanos. En otras palabras, queremos hacer hincapié en la idea de que la educación en derechos humanos, si bien tiene un referente en el currículum oficial, su expresión más significativa está en el trabajo curricular que desarrolla el docente en el aula. En este sentido el docente tiene una responsabilidad central para implementar la educación en derechos humanos (2008:44-45).

Ahora bien, entendiendo lo anterior, podemos decir que un modelo de EDH nos ayuda a mirar la no discriminación como un derecho humano que necesariamente tendría que ejercerse y promoverse dentro de la escuela porque permite mantener la dignidad humana como el principal elemento para el desarrollo integral de la personalidad individual. Es decir, es importante reconocer que dicha dignidad se despliega en dos dimensiones interconectadas: negativamente, como resguardo a las ofensas que la denigran o la desconocen (que se ubica en consonancia con la propia discriminación) y una positivamente, entendida como la afirmación positiva del desarrollo integral de la personalidad individual (Bloch en Bidart, 1993).

Implica mirar que la dignidad es inherente a su ser y a su naturaleza (Bidart, 1993). La “dignidad humana supone el valor básico (*Grundwert*) fundamentador de los derechos humanos que tienden a explicitar y satisfacer las necesidades de la persona en la esfera moral” (Peces-Barba en Bidart, 1993:73). “Se trata del derecho a ser considerado como ser humano, como persona, es decir, como ser de eminente dignidad” (Peces-Barba, en Bidart, 1993: 73). Y podemos decir que “de la dignidad humana se desprenden todos los derechos, en cuanto son necesarios para que se desarrolle su personalidad integralmente” (Bidart, 1993:74).

De esta manera, favorecer una EDH permitirá detectar, prevenir o detener situaciones discriminatorias dentro de los espacios escolares; no obstante, resulta indispensable considerar que dicha educación puede mirarse desde diversas aristas, es decir, desde los inicios de la EDH se han estructurado diversos modelos que contienen lógicas conceptuales y metodológicas propias que podemos dilucidar dentro de las prácticas educativas llevadas a cabo en la actualidad. De acuerdo con sus objetivos, metodologías de enseñanza y aprendizaje o sistemas de evaluación, hemos de recuperar para nuestra propuesta el

“modelo problematizador” de educación en derechos humanos el cual ha sido diseñado en Chile desde mediados de la época de los 90 pero también ha sido aplicado a diversos países de América Latina, incluyendo México.

De esta manera, en la siguiente **Tabla 8** se presentan tres modelos a partir de la clasificación de Felisa Tibbitts (2002), los cuales se describen como referentes para el modelo que hemos decidido recuperar.

Modelo de Valores y Percepción	Modelo de Rendición de cuentas (accountability) y Responsabilidad	Modelo Transformador
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito principal de la EDH consiste en transmitir un conocimiento básico de los mismos e impulsar su integración en los valores que se intenta sean del dominio público.</li> <li>• La meta es un mundo que respete los derechos humanos mediante el conocimiento y valoración de los mismos, y el compromiso con los propósitos normativos expuestos en la Declaración Universal y demás instrumentos legales.</li> <li>• Los tópicos que corresponderían a éste modelo incluirían la historia de los derechos humanos, información sobre los instrumentos claves de los derechos humanos y de los mecanismos de protección, e inquietudes internacionales con respecto a estos derechos; por ejemplo: explotación de menores, tráfico y genocidio, etc.</li> <li>• La estrategia pedagógica clave es la participación y despertar el interés de las y los estudiantes.</li> <li>• Estos métodos pueden ser bastante innovadores; por ejemplo, cuando se utilizan campañas publicitarias o educación popular callejera, pero también pueden vincularse con exposiciones orales: conferencias, paneles, foros, etc. Sin embargo, este modelo no hace mucho hincapié en el desarrollo de destrezas relacionadas con la comunicación, la solución de conflictos y el activismo.</li> <li>• La lógica y estrategia implícita son que el apoyo del público al respeto de los derechos humanos ejercerá presión sobre las autoridades para protegerlos.</li> <li>• Algunos ejemplos de dicho modelo incluyen lecciones relacionadas con los derechos humanos dentro de las asignaturas como el civismo, historia, ciencias sociales y derecho en las escuelas. Las campañas de sensibilización pública que promueven los medios de comunicación y eventos comunitarios pueden clasificarse dentro de este modelo. De hecho, puede decirse que muchas de las iniciativas y acciones relacionadas con la EDH en América Latina se ubican en este modelo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La EDH se focaliza en la responsabilidad que implica vigilar directamente las violaciones de los derechos humanos, y resguardarlos y defenderlos ante las autoridades correspondientes o poner especial atención en la protección de los derechos de las personas, especialmente de las poblaciones más vulnerables, frente a los cuales tienen cierta responsabilidad.</li> <li>• En este modelo todos los programas de educación presumen que todos las y los participantes estarán directamente involucrados en la protección de los derechos de individuos y de grupos. Por lo tanto, se considera que la amenaza en la violación de los derechos es inherente a sus tareas. Para quienes defienden y abogan por la vigencia de los derechos, la tarea más fácil es comprender las normas de los derechos humanos, los mecanismos de protección y las destrezas para “cabildar” y abogar por su vigencia.</li> <li>• En otros casos, los programas de educación se encargan de sensibilizar a las y los participantes con relación a la naturaleza de las violaciones de los derechos humanos no sólo para prevenir los abusos sino para promover el respeto a la dignidad humana. La capacitación y los tópicos están orientados hacia éstos ámbitos especializados, y los resultados a alcanzar se ligan al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de destrezas.</li> <li>• Programas educativos que caben en este modelo son: la capacitación de los activistas en derechos humanos en las técnicas de vigilancia y de estos derechos, y en procedimientos y metodologías para registrar las quejas y dirigirlas a las instituciones nacionales e internacionales pertinentes. Además de los programas dirigidos a los grupos profesionales tales como trabajadores en el ramo de la salud y el servicio social, periodistas, entre otros.</li> <li>• El cambio personal no es una meta explícita ya que se presume que la responsabilidad profesional es suficiente para que el individuo tenga interés en aplicar un marco de derechos humanos. En cambio, sí tiene como objetivo normas y prácticas con bases estructurales y legalmente garantizadas con respecto a los derechos humanos. Se da por sentado que el cambio social es necesario y que los objetivos comunitario, nacional y regional de la reforma pueden identificarse.</li> <li>• De acuerdo con Magendzo, la problematización y el desarrollo de la capacidad crítica debieran ser parte integral de la capacitación de las y los activistas que tienen como misión hacer exigencia de rendición de cuentas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este modelo se ubican los programas de educación encaminados a empoderar al individuo tanto para que reconozca los abusos de los derechos humanos como para que asuma el compromiso para prevenirlos.</li> <li>• Este modelo incluye técnicas (basadas parcialmente en psicología del desarrollo) que requieren introspección y apoyo comunitario. No obstante, el enfoque formal en derechos humanos es sólo un componente de este modelo. El programa completo puede también incluir desarrollo de la capacidad de liderazgo, entrenamiento en solución de conflictos, formación profesional, trabajo y asociación informal.</li> <li>• El modelo presume que las y los participantes han tenido experiencias personales referidas a las violaciones de los derechos humanos y que por consiguiente están motivados y dispuestos a ser promotores de los derechos humanos.</li> <li>• En este modelo se trabaja desde una perspectiva integral-holística y es por tanto, más difícil de diseñar y aplicar.</li> <li>• Este modelo puede encontrarse en programas que se aplican en los campamentos de refugiados, en sociedades que acaban de vivir conflictos severos, con víctimas de abuso doméstico y con grupos que trabajan en situaciones de pobreza.</li> <li>• En algunos casos, este modelo puede encontrarse en las instituciones escolares, donde el estudio profundo de un caso práctico de violación de los derechos humanos, tal como el holocausto, el genocidio o los crímenes de las dictaduras latinoamericanas, pueden servir de catalizador para examinar las violaciones de los mismos.</li> <li>• Los graduados de tales programas están en posición de reconocer y proteger sus propios derechos y las de las y los otros con quienes entran en contacto.</li> </ul>

**Tabla 8. Modelos de educación en derechos humanos, elaborada por la autora.** De Felisa Tibbitts, *International Review of Education Special Human Rights Education Edition*, 2002. En Magendzo, 2008:131-138.

No se trata aquí de dirigir la mirada hacia alguno o algunos modelos en particular, pues al contrario creemos que sus acciones pueden ser significativas en los campos y grupos a quienes se destinan. No obstante, es relevante considerar un modelo que nos permita situar el derecho de la no discriminación no sólo como un sistema normativo sino también desde su práctica social, histórica y contextualmente construida. Es decir, no se trata de enunciar que es “prohibido discriminar” sólo porque normativamente se expresa dentro de los diferentes instrumentos normativos en derechos humanos, sino “problematizar” lo que implica la reproducción de los diferentes mecanismos discriminatorios para cualquier sociedad y sus individuos y, por tanto, creemos que un modelo “problematizador” en EDH puede ser pertinente.

➤ **El modelo problematizador**

Se trata de un modelo elaborado a partir del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), una vez que sus diseñadores se encargaron de capacitar a comienzos de la década de los noventa a docentes para reflexionar y ubicar los sentidos de la EDH en el sector formal<sup>66</sup>. A partir de entonces, la evolución de dicho modelo se ha ido enriqueciendo no sólo a partir de sus diseñadores sino también con el apoyo de muchos otros y otras colegas especialistas en EDH de Latinoamérica. Por lo tanto, nos interesa comentar sus fundamentos y objetivos de dicho modelo, los cual nos establece Magendzo (2008: 139-148):

***Fundamentos***

- El modelo se sustenta y obedece a una racionalidad distinta a los modelos anteriores, ubicando la problematización como el centro en la EDH.
- Este modelo no se conformara con que docentes y alumnado conozcan y valoren los cuerpos normativos e institucionales que protegen los derechos humanos, ni tampoco con que aprendan a vigilar o denunciar informadamente o prevenir la violación a los derechos humanos. Sin desconocer que ellos son significativos, este modelo da un paso adelante para afirmar que los derechos humanos si bien son un sistema normativo, son a su vez una práctica social, histórica y contextualmente construida.
- Se fundamenta desde la teoría y pedagogía crítica, de la cual es tributaria la EDH en su visión política-emancipadora. Pues interroga el papel ideológico de las relaciones sociales en la escuela; así como la reproducción social como reproducción cultural, mediante la imposición y ocultación, producción y consumo de recursos simbólicos.

---

<sup>66</sup> Para mayor información respecto a dicho programa se puede consultar en Abraham Magendzo, Patricio Donoso. Diseño Curricular Problematizador en la Enseñanza de los Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIE. Santiago de Chile. Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. Costa Rica. 1992.

- Los derechos humanos son de alta complejidad ya que algunos aspectos con los que se vincula son:
  - Los contextos sociales, culturales y políticos en que necesariamente nacen, se reproducen y se transforman los derechos humanos.
  - Los conflictos y contradicciones que los derechos humanos enfrentan tanto en el plano teórico como en su enfrentamiento con la realidad concreta.
  - La paradoja existente entre la cada vez mayor consolidación y proliferación textual de los derechos humanos: declaraciones, pactos, conferencias, protocolos, etc. y la proliferación de desigualdades e injusticias, violaciones, transgresiones y atropellos de los mismos.
  - Los intereses ideológicos que subyacen en los derechos humanos y que en ocasiones se vuelven invisibles.
  - Las cicatrices, dolores y sufrimientos que están inscritos en el acontecer pasado y presente en la vigencia de los derechos humanos.
  - La toma de conciencia de la esencial pluralidad de los derechos humanos; las causas de su inserción en la historia; las razones de su movilidad, de sus transformaciones, de sus cambios.
  - La comprensión del carácter relacional, interdependiente, indivisible, global y situacional de los derechos humanos, en el que no es posible establecer una división absoluta entre la libertad y la igualdad.
  - La emergencia de recientes temáticas y problemas que deben ser enfrentados no sólo con la elaboración de nuevas normativas legales sino sobre una concepción holística de los derechos humanos. Tal es el caso de los derechos del desarrollo sustentable, de la biotecnología, de la orientación sexual, etcétera.

### ***Objetivos***

Con base en los planteamientos anteriores y con la finalidad de que la EDH sea significativa y relevante, se dice que un modelo problematizador permite:

- Incentivar al alumnado (y evidentemente a las y los docente también) a comprender los derechos humanos dentro de una concepción contextualizada del derecho. Es decir, que entiendan los derechos humanos como un conjunto de procesos dinámicos e históricos en los que en la confrontación de intereses que pugna por ver reconocidas sus propuestas intervienen diferentes posiciones de poder; en donde las dimensiones políticas o ideológicas del mismo no pueden ni deben ser ocultadas.
- Motiva a penetrar en la historicidad de los derechos humanos pero no como un relato “neutral”, “aséptico”, “descriptivo”, sino uno que rescata por sobre todo los orígenes profundos de éstos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron.

- Advierte que las situaciones vinculadas a los derechos humanos se vuelven conflictivas porque están en juego intereses distintos que disputan cuotas de poder. Y a pensar en las tensiones que surgen, por ejemplo, entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, etc.
- Induce a que se cuestione críticamente el carácter interrelacionado, interdependiente e indivisible de los derechos humanos al ser contrarrestado con la realidad. Por ejemplo, en las contradicciones que se dan entre la vigencia de los derechos civiles y políticos en contexto de pobreza, donde se violan a diario los derechos económicos, sociales y culturales; o bien, en la imperiosa necesidad que una familia tiene de renunciar a la educación de sus hijos o hijas por razones económicas.
- Confronta la problemática que surge entre la universalidad de los derechos humanos y la preservación de tradiciones e identidades culturales. Existe una tensión entre los planteamientos ideales y los contextos y circunstancias reales. Se deben enfrentar los desafíos que se manifiestan en expresiones como: “los derechos humanos no son categorías armónicas situadas en planos ideales de consenso”, y se deben conocer las diferentes “narraciones” que sobre la libertad, la justicia, la igualdad, la dignidad humana, la sexualidad, la mujer, el medio ambiente se dan en diferentes culturas y formas de vida.
- Se hace cargo, predominantemente aunque no exclusivamente, de los derechos de todos aquellos que históricamente han sufrido de la injusticia, la exclusión, la marginación, la persecución, la discriminación, la violación sistemática e institucionalizada de su dignidad humana, como son las mujeres, los grupos indígenas, las personas judías, las personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, las personas con discapacidad, las personas pobres, las personas adultas mayores, las y los niños, las y los jóvenes, las y los inmigrantes. En este sentido, es esclarecedor y orienta al alumnado para que comprendan el subyacente ético-político, histórico-social y se sumen a la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el sexismo, y otras tantas intolerancias.
- Insta a rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas. El Modelo Problematizador no deja que a estos momentos, por dolorosos que sean, se los silencie, oculte o disimule. La EDH está llamada a esclarecer, a ilustrar, a expandir la mirada. En el silencio, esto es imposible. No es el silencio de la reflexión, de la duda, de la contemplación sino el silencio del miedo, de la incomunicación, de la desconfianza. El Modelo Problematizador se introduce de lleno en el esclarecimiento de la “memoria”, de la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente” por inhumana y brutal que ésta sea. La educación en derechos humanos bajo el paradigma problematizador pregunta: ¿Cómo educamos para ver al Otro en su humanidad plena?

- El Modelo Problematizador por su carácter holístico se ubica no sólo en el plano racional sino que preferentemente en el emotivo. Por consiguiente invita a conectar el sentimiento de pertenencia con la de la propia identidad y desarrollar a su vez uno de empatía con el sufrimiento, el dolor, la angustia del otro/otra. La EDH se presenta como la vía para expresar compromiso y responsabilidad, para aprender a estar atento del otro / otra, a ser “vigilante” del otro/otra. Es el lugar para aprender a erradicar los prejuicios, las intolerancias, las discriminaciones de todo tipo que tanto sufrimiento han generado a través de la historia y que todavía producen tanto dolor.
- Finalmente, opta por una delimitación de los derechos humanos en función de una elección ética, axiológica y política.

Cabe señalar que, con base en el mismo autor las situaciones problemáticas, a partir de las cuales se trabaja la EDH desde este modelo, son múltiples y emergen desde diversas pugnas de intereses, las tensiones valóricas y cognitivas así como de las contradicciones entre el mismo discurso de los derechos humanos y la realidad en los conflictos de orden cultural, político, social y económico. En nuestro caso, podemos ubicar las contradicciones de un discurso que afirma y ratifica universalmente el derecho a recibir educación mientras existen quienes trabajan tempranamente en condiciones insalubres y de riesgo que impiden el acceso a la escuela. Así que, podemos entender desde esta postura que no se trata de negar y ocultar las múltiples realidades que día con día enfrentan las personas y grupos y, que ponen en entredicho los discursos de los derechos humanos, sino de hacerlos visibles para favorecer la capacidad crítica de indignación e incluso de acción ante ellas.

### ***La evaluación en la EDH***

Cuando hablamos de promover una EDH también es pertinente conocer el sentido que conlleva su evaluación no sólo para conocer los logros obtenidos en el alumnado, sino también aquellos suscitados durante el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje e incluso en el mismo currículum para retroalimentar y realizar los ajustes necesarios.

Siguiendo a Magendzo, es necesario comprender que la evaluación de actitudes, la interiorización de valores, la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo moral es una tarea mucho más compleja que aquella que podemos realizar a través de una formulación matemática o de ciertas destrezas físicas. Por lo tanto, los aprendizajes en este campo no se expresan en respuestas cerradas ni unívocas, son complejos y se muestran en una gradualidad que no es uniforme todos las y los estudiantes y que se está reconstruyendo cotidianamente. No son aprendizajes que se logran de una vez y para siempre, deben ser reforzados y ampliados de manera recurrente. El propósito central al que atiende la evaluación de la EDH es investigar el proceso de acción educativa que lleva a cabo el docente y su incidencia en el desarrollo y construcción afectiva, moral, cívica e intelectual del alumnado. Definir la evaluación como un ejercicio de investigación de la práctica

docente y de los procesos de aprendizaje que genera, hace necesario que se construya como un proceso que involucra colectivamente a todas las y los docentes (2008: 210).

De acuerdo con él, “es preciso instalar espacios en las instituciones educativas para llevar a cabo un diálogo, debate y reflexión auto-evaluativa que permita a docentes investigar su práctica y, a partir de ello, definir los cursos de acción y tomar las decisiones pedagógicas apropiadas para atender a los fines establecidos” (2008:210). Las reuniones del Consejo Técnico Escolar puede ser un espacio propio para ello, sin embargo, también puede ser necesario incentivar otros espacios más con la finalidad de que pueda abordarse con los tiempos, objetivos y requerimientos pertinentes.

Asimismo, se dice que evaluar el impacto de la EDH es una tarea compleja y difícil, que no se resuelve con una prueba de conocimiento; pero además “es un proceso de largo alcance que se evalúa más en la acción que en el discurso” (Magendzo, 2008:210).

De esta manera, retomando a Magendzo nuevamente, podemos ubicar los siguientes principios orientadores en la evaluación de la EDH a fin de considerarse como elementos pertinentes para nuestra propuesta que más adelante detallaremos:

- *La evaluación en EDH como una práctica consistente con posturas democráticas:* se trata de permanecer alerta a los mensajes enviados al alumnado ya que esta evaluación no significa emitir una valoración tajante acerca del otro. se trata de vigilar las posibles discriminaciones en las que se pudiera incurrir ya que no puede haber cabida a prácticas discriminatorias o jerarquizaciones entre el alumnado. Además sería no sólo antiético sino también contradictorio establecer sistemas evaluativos autoritarios y represivos, y se tiene que estar alerta ante los prejuicios que puedan estar latentes ante dicho proceso evaluativo. Y preguntarse interrogantes no sólo del cómo evaluar sino también si ¿son correctas o adecuadas para apreciar los aprendizajes del alumnado en cuanto a los mensajes que la EDH entrega? o ¿en qué medida participa el alumnado durante dicho proceso evaluativo?, entre otras.
- *La evaluación, una práctica integrada:* Se trata de comprender que los aprendizajes relacionados con la EDH se integran a las asignaturas, por ello, no debe verse como una carga extra sino como parte del mismo proceso. Por ejemplo, en el caso sobre el derecho a la no discriminación se puede pedir reflexionar a través de un texto escrito situaciones que ocurren en su vida cotidiana dentro de su entorno social, familiar o escolar.
- *La evaluación, una práctica colectiva:* se trata de incorporar a la comunidad escolar (incluyendo las familias) dentro de dicho proceso; pues si bien las y los docentes tienen la responsabilidad de conducir los procesos educativos y además de

evaluarlos, también es necesario que involucre al resto de las y los actores de la comunidad escolar.

- *Una evaluación de la acción:* Una dimensión necesaria dentro de la evaluación es la aplicación, ya que se trata de poner en acción lo aprendido en las relaciones sociales de nuestro mundo cercano. Así que es importante favorecer situaciones donde se pongan en juego dichos aprendizajes. Por ejemplo, si deseamos evaluar el desarrollo de las relaciones entre hombres y mujeres a través de la cooperación o el trabajo en equipo podemos observar cómo se relacionan o cómo forman sus equipos de trabajo.
- *Una evaluación de los discursos:* Aunado con lo anterior, podemos recuperar lo discursivo como parte de la evaluación. Sabemos que si bien la elaboración de discursos o conceptos no garantiza el desarrollo de la dimensión afectiva, intelectual, moral o cívica si puede formar parte de la toma de conciencia de los mismos. Por ejemplo, complementando la idea anterior también se le puede pedir al alumnado pero además a las diferentes autoridades educativas discursos y opiniones acerca de las relaciones entre los hombres y las mujeres, cómo valoran la formación de equipos mixtos de trabajo o aquellos formados por un solo género e incluso comunicar sus percepciones relacionadas en la participación de ambos. Es importante considerar que tanto las acciones como los discursos son elementos necesarios dentro de los procesos evaluativos que no pueden separarse el uno del otro.
- *Una evaluación en perspectiva:* Es importante considerar que las actitudes, las acciones y los discursos siempre son cambiantes, pueden variar de una situación a otra, por las propias experiencias y conocimientos, así como por la edad del alumnado. Por lo tanto, la evaluación debe dar cuenta de dicha gradualidad, no se trata de medir estados finales sino que tiene un carácter formativo. Por ejemplo si se pretende apreciar el desarrollo de una actitud tolerante, no discriminatoria y de respeto a la diversidad se puede generar diversas situaciones donde se pueda manifestar; por ejemplo a través de debates donde sea necesario escuchar diversas vivencias y opiniones; a través de juegos que favorezcan la integración de equipos de trabajo entre niñas y niños u otras.
- *Un enfoque de evaluación interpretativo:* La perspectiva interpretativa obliga a las y los docentes a revisar sus prejuicios y preconcepciones para disponerse a dialogar con las y los otros. En materia de evaluación significa estar abierto a la realidad social de las y los otros (sea alumnado, docentes, familias, personal directivo o administrativo, etc.), al tiempo y al espacio en el que viven, reconociendo sus particularidades (2008: 212-217).

Asimismo, nos refiere que los instrumentos y recursos que pueden emplearse para apreciar los aprendizajes en dicho campo de la EDH pueden ser tan diversos tanto como la capacidad creativa de las y los docentes. No es necesario acotarse y delimitarse sólo algunos, aunque si se necesita considerar que: entreguen información útil para lo que se desea observar, sean coherentes y reflexivos con una práctica que les dé sentido, proporcionen información que le permita a las y los docentes investigar su propia práctica; sean instrumentos preferentemente cualitativos a fin de que les permitan captar mediante datos descriptivos las interacciones y los discursos en el momento en el que se producen, permitiendo comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado (2008:217-218), pero además, desde nuestro parecer, también de la misma enseñanza.

De acuerdo con el mismo autor, algunos instrumentos que se pueden emplear pueden ser: la *observación* como un proceso no eventual sino permanente. Se puede realizar a través de listas de cotejo o escalas de observación; por ejemplo, el primero sólo registra sí cierto rasgo se observa o no, mientras que con el segundo se puede establecer grados en los que éste se presenta (frecuentemente, siempre, a veces, eventualmente, nunca, etc.). Y además se puede realizar observación entre docentes; es decir, se puede invitar a otro u otra colega con quien se tenga una relación colaborativa para observar una situación o una clase para que registre lo que acontece así como las actitudes del alumnado y del docente. Lo interesante después es cotejar las observaciones del observador externo con aquellas que él o la docente tenga de su clase (2008: 218-220).

Los *intercambios orales con y entre el alumnado*, pues a través del diálogo, la conversación directa, los debates u otras situaciones se pueden expresar los sentimientos, vivencias u opiniones. Aquí se pueden hablar de debates, juegos de rol o dramatizaciones que pueden ser frente a un tema o una situación problemática (2008: 221:222).

Y la *elaboración de textos y discursos*; ya que la elaboración de discursos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los propios aprendizajes y que éstos se valoren en su proceso personal de desarrollo, se tratan de elaboraciones individuales aunque estén definidos a un trabajo grupal. Pero además lo integra la narración de historias vividas en relación a los derechos humanos (2008:223-224). En nuestro caso, el derecho a la no discriminación puede articularse con otros ejes que lo atraviesan como las discriminaciones basadas por género, discapacidad, origen étnico u otras que puede ubicarse a partir de las inquietudes y/o situaciones problemáticas que ubique el alumnado y/o docentes.

Y finalmente, para Magendzo la autoevaluación y heteroevaluación son procesos que no deben perderse de vista ya que permite la toma de conciencia de sí mismos y la capacidad crítica y autocrítica de nuestras acciones. La primera, puede desarrollarse de manera individual en un entrevista docente-alumno/alumna con base en cierto tópico o pregunta. Por ejemplo, a partir de realizar un trabajo en equipo con niñas o niños de otro género se puede preguntar individualmente al niño o la niña qué piensa de trabajar de dicha forma o

cómo se ha sentido durante el desarrollo de la actividad. Y la heteroevaluación se puede realizar de manera grupal, el cual consiste en que cada integrante evalúa a otro compañero o compañera en función de criterios que puede establecer el o la docente previamente (2008: 224-225).

### **5.1.2 La importancia de la Educación Intercultural**

Otra vertiente que no es distante a la anterior y de la cual se sustenta nuestra propuesta, se dirige a la necesidad de favorecer dentro de la escuela una educación intercultural para desarrollar ambientes sin discriminación en los espacios escolares. En otros momentos de nuestro documento hemos enunciado ya la necesidad de promover dicha educación porque permitirán favorecer relaciones basadas en el diálogo, la comunicación, la empatía y el respeto. Sin embargo, nos parece pertinente ahora ubicar sus fundamentos teóricos y metodológicos, para que a su vez que el modelo de EDH anterior sean retomados como parte de nuestra propuesta.

#### **➤ Fundamentos**

Si leemos el segundo artículo de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, podemos apreciar el reconocimiento de México como un país pluricultural. Es decir, se reconoce un país conformado por una diversidad étnica, lingüística y cultural inmensa. No obstante, con el establecimiento de dicha clausula no podemos pensar en la eliminación de las barreras y desigualdades que enfrentan diversos grupos de nuestro país. Podemos pensar en los pueblos indígenas pero también en las poblaciones afrodescendientes, menonitas o muchos otros grupos que también han sido silenciadas dentro de dicho discurso.

Sin embargo, no sólo se trata de reconocer que evidentemente existe una diversidad social, cultural, lingüísticamente etc. ya que dicho reconocimiento puede implicar posturas muy diversas. Es decir, entender la diversidad en la “asimilación”, la diversidad en la “marginación” o la diversidad en la “integración” implica construir posturas y tipos de relaciones diferentes. A decir de Morollón, la asimilación tiene muy mala prensa porque pide a las personas de otras culturas que abracen la nuestra, como forma de integración. La parte positiva de esta actitud, que pocas veces se rescata, es que parte de un gran interés por el otro, porque llegue alcanzar las mismas oportunidades y las mismas condiciones de vida que la cultura mayoritaria. El problema es el “precio” que se le pone a este interés: “para vivir como yo, has de ser como yo” (2003:72). Así que podemos entender una escuela asimilacionista cuando se prima a través del currículun cierta lengua y cultura dominante, no necesariamente tiene que desvalorizar otras culturas pero intenta adaptarlas a cierta mirada de ver el mundo. Difícilmente asume los retos de la diversidad e incluso se puede ver como problemas. Así que siguiendo a Morollón, aunque la asimilación no segrega, sino

que mantiene los mismos espacios de convivencia y aprendizaje, el mero contacto no ayuda a superar los prejuicios y estereotipos (2008:72).

En la historia de nuestro país, pero tampoco alejado de la actualidad, podemos dilucidar momentos que nos señalan los graves atropellos y consecuencias desarrollados en el afán de construir el llamado estado-nación sustentado desde la asimilación, el monoculturalismo y, teniendo como arma simbólica la propia castellanización.

El proyecto monocultural de la modernidad consiguió la asimilación de gran parte de la diversidad cultural mexicana al proyecto cultural del Estado-nación. Sin embargo, no consiguió convencer ni integrar, de forma equitativa, a los diferentes sectores culturales y sociales. Como consecuencia aparecieron alternativas a su propuesta política y social (Jiménez, 2009: 53). En México, estas críticas comenzaron a plantearse desde los años setenta. En esta década, en especial desde ciertos sectores académicos y desde organizaciones y movimientos indígenas y sociales, se cuestionaron abiertamente estos modelos y se propusieron alternativas al enfoque monocultural, que emplazaron un cambio al enfoque pluricultural (Jiménez, 2009: 53)

De esta manera podemos entender que “tanto el multiculturalismo, el pluriculturalismo y la interculturalidad, independientemente de los matices con los que se pueden concebir, representan la oposición a un proyecto cultural de la modernidad” (Jiménez, 2009: 52). Bajo dicha lógica de modernidad, progreso y desarrollo son interpretados eurocéntrica y jerárquicamente. La cúspide señala el modelo euro-norteamericano y, en la base el resto de las culturas infrarrepresentadas. Para ello divide al mundo en dos sectores, los “desarrollados” y los “no desarrollados” y el tránsito del segundo al primero define su proyecto de desarrollo social y político (Jiménez, 2009: 52). Ahora bien, parece pertinente aclarar dichas posturas (multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo), ya que si bien, como ya se menciona, se presentan como afines también son muy diversos entre sí (Jiménez, 2009), a saber:

- **Multiculturalismo:** Si el monoculturalismo negaba la diversidad cultural, el multiculturalismo la reconoce, pero continúa estableciendo jerarquías entre la “validez” de unas culturas frente a otras y problematiza su relación. Nos señala la existencia de la diversidad cultural, mas no del status que guarda dentro de los procesos políticos y sociales (Jiménez, 2009: 54-55). Detallando aún más, podemos pensar que, a decir de Morollón; desde el multiculturalismo se valora la diversidad, se respeta la diferencia y se establecen las normas de convivencia básica. Toma del asimilacionismo el interés por el otro, y el reconocimiento de la igualdad de derechos, y además, añade el respeto por lo diferente. Sin embargo, existen actitudes detrás del multiculturalismo que conviene superar, como el relativismo cultural. Esta posición propone el conocimiento y el análisis de sus propios valores culturales, además establece la igualdad de todas las culturas. El problema surge

cuando esta perspectiva pierde la capacidad crítica que puede hacerse de toda cultura, al situarse en un plano de no cuestionamiento de cualquier expresión que podamos calificar de cultural. Así, podemos justificar el infanticidio en la China, aludiendo a que son cuestiones culturales que no podemos juzgar bajo nuestros parámetros, al igual que podemos hacer oídos sordos a los casos de violencia doméstica, argumentando que es una cuestión que forma parte de la vida privada de las personas. En consecuencia lo que esta actitud transmite y reproduce es el desinterés y la falta de responsabilidad social. El multiculturalismo nos puede hacer caer en el folclorismo, al valorar las expresiones y las diferencias culturales pero considerar y comprometerse con las desigualdades socioeconómicas; transmitiendo y reproduciendo una determinada perspectiva de reparto de poder y del acceso a los derechos como seres humanos (Morollón, 2003: 72-73).

- **Pluriculturalismo:** Nos señala los principios filosóficos y jurídicos en los que se desea fundamentar la vida pública para hacer de la diversidad cultural un principio de enriquecimiento para la nación en su conjunto (Jiménez, 2009: 55). Es decir, con diferencia al multiculturalismo busca transitar del reconocimiento de la diversidad cultural al ofrecimiento de marcos legales específicos para desarrollarla y defenderla (Hamel, 2003:162 citado en Jiménez, 2009: 54). De esta manera, rechaza las tradicionales prácticas asistencialistas y apuesta por una profunda reforma del Estado en su amplitud democrática (Jiménez, 2009:54). Para Hamel, desde el pluriculturalismo, el trato a la diversidad cultural se convierte en algo así “como prueba de juego de la democracia” (Hamel, 2003: 161 en Jiménez, 2009: 54).
- **Interculturalismo:** Señala las prácticas concretas a establecer con relación al marco filosófico y jurídico que construye para ellas (Jiménez, 2009: 55). Este modelo proyecta tres ejes principales:
  - el derecho y el respeto a la diversidad cultural
  - el establecimiento de una mayor equidad social y económica en la que sea posible fundamentar tales relaciones en un diálogo equilibrado,
  - por ello se preocupa generalmente en evitar el uniformismo cultural como la segregación y las pautas culturales excluyentes, y por lo regular acepta cambios culturales multidireccionales (Jiménez, 2009: 54-55).

De esta manera, promueve el respeto por los signos de identidad de cada quien, pero también promueve el respeto y el intercambio. Esta posición parte de una visión dinámica de las culturas y las sociedades en las que viven, y fomentan este encuentro desde una actitud analítica y con capacidad crítica con respecto a la propia cultura y a la cultura de las y los demás para poder avanzar, desarrollarse, social y culturalmente (Morollón, 2003, 73-74). Se trata de reconocer que evidentemente la coexistencia de grupos culturales distintos es conflictiva, porque

se dan relaciones de antagonismo, pero también de complementariedad. El punto de partida debe ser no negar las diferencias y los conflictos, pero rechazar el aislamiento en nombre de la heterogeneidad (Besalú, 2002: 66). Así que, superando las debilidades del multiculturalismo, podemos decir que, el enfoque intercultural va más allá que reconocer la mera de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo (Besalú, 2002: 66). Así que, si el multiculturalismo respeta solo el hecho cultural, no nos quedemos en este aspecto, que no garantiza el intercambio y la relación. Si ni el asimilacionismo, ni el multiculturalismo superan los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, consecuentemente desde una perspectiva intercultural, intentemos superar los prejuicios, para prevenir y evitar la futura discriminación (Morollón, 2003:74).

➤ ***Principios de la educación intercultural***

Los elementos descritos sobre la posición intercultural en la práctica no es una tarea fácil aunque tampoco una tarea imposible de asumir en la educación. Así que para abundar más en los principios que orientan una educación intercultural (EI), Besalú (2002: 71-72) nos explica que:

- La EI es ante todo una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado.
- Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes.
- Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad.
- No se dirige sólo a minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos y todas.
- Es una educación en y para la diversidad cultural y no una educación para los “culturalmente diferentes”.
- No tiene como objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Por ello, no debe centrarse en la cultura de origen, ni en las relaciones entre culturas, sino que debe partir de la versión cultural particular de cada individuo para evitar la estereotipia y trabajar sobre su realidad existencial.
- Se trata de enseñar a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural; de estimular la autoestima y la autonomía personal evitando la desvalorización y marginación de cualquier persona y cultura.

- 
- 
- No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la EI entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de las y los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad. Así que, mejorar la calidad de la educación es una condición indispensable de educación intercultural: los que más sufren las deficiencias de unas malas condiciones de escolarización son precisamente los alumnos y alumnas consideradas más “diferentes”.
  - Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales.
  - Los individuos sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por las y los demás. Además, la identidad personal no es una esencia inmutable, sino un proceso abierto, una construcción personal capaz de evolucionar e incorporar nuevos elementos.

Teniendo como base lo anterior, a decir de Morollón, la perspectiva intercultural implica creer y confiar en la permanente capacidad de cambio y crecimiento de las personas, las sociedades y las culturas. Afrontar la convivencia escolar desde el conflicto multicultural nos proporciona una dimensión preventiva y una respuesta positiva y educativa, a los problemas de convivencia que se puedan manifestar. Adquirir destrezas y habilidades sociales que facilitan la regulación positiva de los conflictos, como la mediación escolar (Morollón, 2003: 74-75).

El mismo autor nos refiere que la EI, es una educación para el conflicto, pero para el conflicto positivo, para el conflicto como una oportunidad educativa (Morollón, 2003: 82). Lo cual implica *afrentar el problema, como una consecuencia negativa de un conflicto*, entendiendo que el conflicto también puede tener consecuencias positivas. Es decir, no confundir el conflicto con el problema. Porque si el conflicto es que dos tienen visiones muy diferentes de la realidad por razones socioculturales, por ejemplo, no queremos evitar que eso ocurra porque sería pedirle a alguien que desaparezca, o que sencillamente ignore su realidad y su forma particular de ver las cosas. Lo que buscaremos es que el hecho de ver las cosas diferentes no suponga un problema o una pelea, sino una forma de compartir, de abrir el mundo y reconocer que es más grande que lo que nosotros y nosotras vemos, y que hay realidades que necesitan ser cambiadas. Por lo tanto, se trata de *tener en cuenta siempre la complejidad del conflicto*. Un problema es una manifestación, un síntoma, que apunta hacia los verdaderos conflictos ocultos. Distinguir el problema (o el *conflicto abierto*) es fácil, porque se nos pone como algo que exige una respuesta (un insulto, una pelea, el aislamiento de un niño o una niña...) sin embargo, el *conflicto oculto*, es más difícil de ver porque está inmerso en nuestras costumbres, en nuestra propia cultura; estamos

acostumbrados y acostumbradas a convivir con él y la mayoría de las veces no lo consideramos como tal. Será, entonces, importante afrontar el conflicto abierto de una forma creativa, para superar la situación en concreto, pero además nos puede proporcionar una puerta, para hacer ver que detrás de una pelea, por ejemplo, se esconden una serie de prejuicios que son parte de las causas de la misma, aunque aparentemente nos sea así. Por lo tanto, un problema (pelea) nos ha dado una oportunidad educativa para trabajar un conflicto que puede ser los prejuicios o la posición de poder (Morollón, 2003: 82-83).

Asimismo, la apuesta por la EI también exige desafíos epistemológicos tras colocar en el centro de la discusión la forma de construcción de conocimiento en la sociedad occidental, donde se sostiene que al “conocimiento científico” como el único aval de legitimidad y validez para conocer la realidad (SEP, 2007a). De ahí, que la categoría de *diálogo intercultural*, representa un proyecto en sentido amplio, en la apuesta de abrir las culturas rompiendo sus posibles cierres categoriales: simbólicos, morales, educativo y otros. Y se entiende en consecuencia como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, a caso, ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan para conservar o defender, y aquellos interesados en transformar. Por lo tanto, el diálogo intercultural, prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de constitución de la identidad individual y social, es decir, la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad. Significa transgredir los esquemas ya interiorizados para llegar a nuevas síntesis cognitivas que a su vez se cuestionen por la historicidad de otras culturas. De tal suerte, se establece un diálogo permanente. Conlleva una nueva visión sobre el pensamiento colectivo porque ya no se construye a partir de una única figura de mundo sino de un pensamiento ético renovado con la forma de sabiduría moral, construido a partir de la intersubjetividad y la interculturalidad (SEP, 2007a: 45).

Es importante resumir que la EI ha sido definida ya por diversos autores y, con base en Aguado (2004:33-34) nos expresa que se trata de:

[...] un enfoque educativo que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad. No se orienta a realizar acciones específicas con grupos específicos. Su objetivo es el cambio de la escuela y del currículo ordinario de forma que se logre una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales [o de cualquier otro orden] [...] El éxito escolar se define en términos de lograr objetivos académicos valiosos, tanto en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades para la vida como en el de la adquisición de competencias comunicativas en contextos multiculturales (citado por Gutiérrez: 2007: 129-130).

Con base en dicha definición, a decir de Gutiérrez (2007:130-133) podemos reconocer tres aspectos relevantes de la EI que pueden ubicarnos al entendimiento y comprensión del mismo, por ejemplo:

- Se trata de un enfoque que se dirige a todas y todos porque parte de la premisa de que en la escuela y en la vida las diferencias son la norma y que estas diferencias no están asociadas a déficits respecto a un supuesto patrón ideal. Lo que importa es de describir la composición del alumnado en términos de diferencias significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto contrasta con enfoques que visualizan a la educación intercultural como un medio para favorecer la integración de ciertos grupos específicos a la corriente “normal” de la escuela y de la sociedad, y que por lo tanto sólo tiene sentido en ciertos contextos donde se hallan presentes estos grupos, pero no en otros donde el alumnado supuestamente es homogéneo.
- El énfasis en el éxito escolar medido en todo el alumnado, medido en dos dimensiones que se equilibran: las competencias básicas para la vida y las específicas comunicativas en entornos multiculturales, las cuales tienen que ver con capacidades de entendimiento y convivencia en la diversidad. Y contrasta con otros enfoques que, al centrar su atención en estas últimas competencias (promoción del respeto, tolerancia, cooperación, autoconcepto positivo, aceptación del otro) omiten la dimensión del logro de objetivos curriculares y académicos para todo el alumnado.
- Al proponerse lograr una real igualdad de oportunidades educativas para todos y todas las estudiantes, se postula la transformación general de la escuela, lo que implica cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como en la organización y el ambiente escolar.

Asimismo, en congruencia con la EI y, de acuerdo con este autor, se puede decir que la llamada “educación incluyente” comparte principios, filosofía y objetivos con dicha EI, ya que ambas plantean de fondo reformas en la estructura y el funcionamiento del sistema educativo. De esta manera, nos recuerda que dicha educación incluyente está lejos de mirarse como un enfoque integrador enfocado sólo a la incorporación física del alumnado llamado con “necesidades educativas especiales” a la escuela “regular”; pues podemos entender que:

“se trata de un concepto más amplio que el de integración [...] Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación [...] El enfoque de educación inclusiva [...] implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones” (UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI citados en Gutiérrez, 2007:128-129).

Entonces, la EI sin duda nos ofrece grandes retos y compromisos, ya que con ella también se intenta que la propia educación sea incluyente. En nuestras escuelas, se ha llegado a

incorporar teóricamente dentro del currículum en la educación básica pública. Pero, siguiendo al mismo autor, dada la naturaleza y magnitud de los cambios y los que estos exigen a los miembros de la comunidad educativa, muchas escuelas optan por la inmovilidad y otras se acogen en propuestas de “bajo perfil” y dan la sensación de estar haciendo algo políticamente correcto y, sin embargo; adquieren éxito debido a muchos factores como: la ausencia, debilidad o ambigüedad de políticas en materia de interculturalidad, el vacío que existe entre la teoría y la práctica de la EI, el todavía precario desarrollo de metodologías específicas, la carencia de modelos de evaluación que permitan conocer el impacto real de los programas implantados, la todavía escasa interiorización del personal docente en el tema, las inercias burocráticas, los intereses creados, así como formas de entender y practicar la enseñanza que han alcanzado el estatus de lo consagrado y que resultan impermeables a toda propuesta de cambio (Gutiérrez, 2007:132-133). E incluso podemos agregar también, por los prejuicios todavía existentes al considerarse como una educación dirigida meramente para la población indígena.

De hecho, el mismo autor nos invita a la reflexión acerca de la existencia de un sinnúmero de escuelas que, por ejemplo, incorporan alguna unidad didáctica sobre las cuestiones de género, o realizan actividades extracurriculares como fiestas, exposiciones o semanas de la diversidad cultural con un cierto toque folklórico, o bien programan semanas de los valores, etc. experiencias bien intencionadas pero que no van al fondo de la cuestión y sus efectos en la formación del alumnado son marginales; por lo tanto, son enfoques que difieren del enfoque integral propio de la interculturalidad (Gutiérrez, 2007: 133).

Se necesita trabajar al respecto, pero no solamente nos debemos quedar con los planteamientos teóricos que dicho enfoque nos presenta sino construir caminos para ello; es decir, colocarlo en la práctica donde sin duda habrá “errores”, “avances” y “retrocesos” pero que finalmente se podrá aprender de éstos. No se trata de entrar en un análisis pesimista y pensar que es imposible avanzar hacia una educación que nos permita construir relaciones armónicas basadas en el manejo positivo de los conflictos, que nos permita compartir, que nos permita encontrar-nos con las y los otros para enriquecer-nos, en fin, que nos permita dejar a lado la discriminación y pensar en la existencia de otras formas de mirarnos, de entender-nos, de comunicar-nos. Y como ello, no podemos dejarlo en el papel, podemos pensar en la interculturalidad como una apuesta también metodológica (Morollón, 2003) que hemos de rescatar porque nos permitirá tenerla presente como parte de nuestra propuesta que aquí presentaremos.

### ***Su apuesta metodológica***

Al igual que la EDH, desde un enfoque intercultural podemos también identificar la necesidad de ir más allá de métodos de enseñanza y aprendizaje meramente intelectuales. Retomando los planteamientos de Morollón, podemos decir que metodológicamente se

---

---

trata de abrir procesos partiendo de la experimentación y de la vivencia, para reflexionar sobre vivencia y a partir de ahí proponer cambios. Lo cual se puede resumir en tres momentos: sentir, pensar, actuar (2003:83). Desde el modelo problematizador de la EDH se toma como punto de partida las *situaciones problemáticas*, no obstante, que mejor situación que aquella recuperada desde la experiencia y vivencia cercana, desde nuestras inquietudes y nuestras realidades.

Siguiendo al mismo autor, se plantea la cuestión metodológica como una apuesta, ya que la EI es un planteamiento ante todo de transformación. Y esta transformación pasa necesariamente por las actitudes y los comportamientos, por la capacidad de acción. El mero conocimiento intelectual de la realidad no transforma, es necesario el compromiso, la implicación. Para provocar ello, es necesario “inquietar” en el mejor sentido de la palabra (Morollón, 2003: 83). Así que a partir de ello, podemos pensar que ni el mejor currículum escolar (hablando del explícito) intercultural será un éxito si quienes nos encargamos de instrumentarlo simplemente no hemos incorporado en nuestros esquemas cognitivos, éticos, afectivos, actitudinales, etc. sus principios; es decir, no creemos verdaderamente en él, o bien no lo conocemos, o bien no es para nosotros y nosotras “significativo”. Evidentemente no se trata de “imponer” formas y esquemas de pensar, ya que sería totalmente lo contrario a la propia orientación intercultural; pero sí haciendo garante de ella, podemos decir que la interiorización de sus principios puede enriquecer-nos como docentes, familias, amigos, amigas...como seres humanos.

De acuerdo con Morollón, si trabajamos la discriminación, revivirla, experimentarla en nuestra propia piel de una manera momentánea y compartida, nos permitirá comprenderé qué se siente (*sentir*), qué reacciones surgen, qué consecuencias tiene, por qué (*pensar*) y que podemos hacer para que sea de otra manera (*actuar*). Se apuesta por el grupo, porque el conflicto multicultural se manifiesta como parte del proceso de socialización, que se da de una manera muy importante, aunque no única, en la escuela. Por esto y porque la educación intercultural exige destrezas sociales que sólo se pueden desarrollar en grupo, tales como el valor de la cooperación, de la colaboración o la solidaridad, de lo colectivo, de lo público, de lo social, el sentido de la justicia, etc. Y aunque el trabajo se plantea como un trabajo grupal, la dinámica que se establece ha de partir de lo individual, desde la realidad, las vivencias y las capacidades que cada alumno/alumna o compañero/compañera tiene y aporta, para la construcción de un aprendizaje colectivo y compartido. El protagonismo no lo tiene el grupo homogéneo, sino la suma de las individualidades (Morollón, 2003: 83-84).

### **5.1.3 Sobre la Educación para la Paz**

Seguramente hemos escuchado hablar de la importancia de desarrollar una apuesta de educación para la paz (EP) capaz de hacer frente a nuestro contexto social, político y económico permeados por relaciones de incesante violencia, destrucción y ataque a la

propia dignidad humana. La EP, guarda visiones compartidas con los enfoques ya mencionados, pues se trata de un proyecto global y multidisciplinar que afecta todas las áreas del currículum, que comienza desde el punto de vista didáctico, con la construcción de unas relaciones de paz entre los miembros del microgrupo-clase para luego ir extendiendo este tipo de relaciones al conjunto de la comunidad educativa que forma el centro escolar y a la sociedad en la que se inserta el centro (Jares, 2003: 87).

De acuerdo con Jares, podemos considerar que el reto de asentar el proceso educativo desde unas relaciones de paz es a la vez tanto un objetivo educativo en sí mismo como una necesidad metodológica y organizativa tanto para favorecer de mejor forma los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el tema del conflicto, prevenir determinadas situaciones no deseadas (en nuestro caso discriminatorias), así como favorecer la resolución del conflicto cuando se produce (2003: 87).

Siguiendo al mismo autor, podemos considerar que de acuerdo con los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto podemos señalar que hace de manera inequívoca al tema de la convivencia porque: se establece un tipo de estructura social en el que prima un determinado tipo de relaciones sociales y; porque nos prepara para vivir en sociedad y nos proporciona los elementos necesarios para vivir unos con otros desde la realidad inevitable del conflicto. En efecto, la idea de paz positiva ya no se asocia únicamente como simple ausencia de conflictos bélicos, sino que además exige la presencia de la justicia y la eliminación de todo tipo de violencia. la perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia, la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia con el conflicto, por ello, es necesario diseñar procesos educativos desde y para la resolución de los conflictos, frente a los modelos que pretenden negarlos y silenciarlos (2003: 88).

Por lo tanto, se trata de partir del hecho de que los conflictos son inseparables de la convivencia y muy especialmente de la convivencia democrática, pues a decir del autor y con base en lo que hemos sostenido aquí, con respecto a la convivencia escolar según Lanni (2002); “convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario” (Jares, 2001 en Jares, 2003:88).

Cabe decir también, que el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente. E incluso podemos hablar de ámbitos más macro como los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos (Jares, 2003: 88) de hecho, estamos de acuerdo con el mismo autor cuando nos refiere que “ni se puede responsabilizar

---

---

en exclusiva al sistema educativo del supuesto deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en la escuela (...) ni la escuela es la responsable de todos los males que aquejan a la sociedad ni es la tabla de salvación que nos puede liberar de todos ellos. Por otro lado, tampoco podemos olvidar que los diversos ámbitos de socialización puede, y de hecho entran también en conflicto” (Jares, 2001 en Jares, 2003: 88-89), como lo hemos visto aquí.

Así que, considerando los retos educativos a favor de la no discriminación y; por ende, sobre la paz y la convivencia; el cual como se mencionó exige el trabajo en los diferentes elementos del currículun; se puede recuperar los siguientes planteamientos a partir de la propuesta de Jares (2003: 89-101):

- *La creación de grupo y el cultivo de las relaciones interpersonales:* la EP comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1999 en 2003). Entre las características principales en las que se deben fundamentar las relaciones interpersonales, pueden ser: reciprocidad, basadas en la bidireccionalidad y no en la unidireccionalidad profesor-alumno. Supone la ruptura con los roles tradicionales del profesor que le otorgan una posición central, mientras que los alumnos se sitúan en la periferia de esas relaciones. Horizontalidad, en lo que se refiere a la relación profesorado-alumnado como a la de éstos entre sí. la relación horizontal hace referencia al equilibrio de poder, a la ruptura con los estatus de superioridad e inferioridad (Jares: 2003:90) y que en términos nuestros, tienen como base el establecimiento de relaciones discriminatorias. Empatía, la relación empática supone una confianza y una seguridad en uno mismo para, desde ahí, colocarnos en el lugar del otro para conocer sus puntos de vista. La comunicación empática excluye toda forma autoritaria de comunicación, estando asociada a la igualdad y simetría comunicativas (Jares, 2003:90).
- *La necesidad de la disciplina democrática:* la disciplina como control suele tener una lectura negativa, aunque el problema en educación no debería ser tanto el de discutir su necesidad, en tanto en cuanto es inherente a todo proceso educativo, sino más bien a la forma de ejercerla. La disciplina democrática es aquella que se asienta en los valores del respeto mutuo –clave en toda convivencia-, de los derechos y de los deberes y en la capacidad de sacrificio (Jares, 2003: 94). Dicho modelo de convivencia, a decir del autor, está asentado en el diálogo, la negociación y la persuasión. Y en la **Tabla 9** podemos referir sus objetivos:

Disciplina democrática	
Debe buscar	Debe evitar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cohesión y la integración</li> <li>• La confianza</li> <li>• La autoestima positiva</li> <li>• La autonomía y la emancipación</li> <li>• La empatía</li> <li>• El cultivo de las buenas relaciones interpersonales</li> <li>• El aprendizaje cooperativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La exclusión</li> <li>• El miedo</li> <li>• Las amenazas</li> <li>• La sumisión</li> <li>• La ridiculización o humillación. Como afirmaba Kant “no apelar jamás, con los niños, a sentimientos negativos, susceptibles de acarrear el desprecio de sí mismo: la vergüenza no puede tener virtud educativa”</li> <li>• El silencio como norma constante</li> <li>• El dominio</li> <li>• La indiferencia en el trato interpersonal</li> <li>• El derrotismo</li> <li>• La competitividad interpersonal.</li> </ul>

**Tabla 9. Disciplina democrática.** Fuente: Jares, 2003:95. Modificado por la autora.

- *La resolución positiva de los conflictos:* Desde pequeños y pequeñas podemos aprender a resolver los conflictos de forma no violenta, situación que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto (Jares, 2001 en Jares, 2003). Se puede proponer diversas estrategias para la toma de conciencia del conflicto y su resolución por medio no violentos como recursos didácticos, como textos y libros literarios, que abordan diferentes conflictos y diferentes formas de resolución; estudios de casos; juegos de rol y de simulación; dramatizaciones; juegos cooperativos, carteles; etc. (Jares, 1999, 2001 en Jares, 2003). Pero además de ello es fundamental que haya un entrenamiento en las dinámicas reales del conflicto en las que se utilicen fundamentalmente la negociación y la mediación. Y algunos aspectos que se deben son: Tiempo para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de resolución, espacios adecuados para abordarlos, oportunidades para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución, experiencias lúdicas y de dinámica de grupos que faciliten la cohesión grupal, tiempo para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos, apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado para que aprendan a resolver conflictos, organización democrática del aula y centro escolar, fomentar el trabajo cooperativo y el trabajo en grupos, ofrecer un currículum integrado desde la visión conflictiva de la realidad y en el que se cuestione la violencia como forma de resolución de los conflictos.
- *El impulso de una cultura de paz:* la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para resolver conflictos. Además de eso, se trata de construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida. Y para ello son valiosas las aportaciones que instancias e instituciones como UNESCO han formulado. Una cultura de paz tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad

---

---

humana, tanto en los círculos próximos de convivencia como en el nivel macroestructural. Si realmente consiguiéramos hacer comprender y sentir que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la humillación, la expoliación del otro, estaríamos dando un paso de gigante. Este cuestionamiento del dominio no tiene que ver con la necesaria autoafirmación de los individuos y los pueblos. Frente a la uniformización y al pensamiento único, una cultura de paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, al cultivo de las diferentes creaciones culturales de los individuos y de los pueblos, en tanto en cuanto son todas ellas patrimonio de la humanidad. Pero esta reivindicación del carácter propio nunca puede ir bajo proclamas de dominio o exclusión como “ser superior a”, “estar por encima de”, o reclamar “limpiezas étnicas” de triste actualidad, que dan pie a todas las variantes de intolerancia y fascismos.

Una cultura de paz tiene que replantearse radicalmente el carácter sexista de nuestra cultura, eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre los femeninos. Finalmente una cultura de paz exige y se fundamenta en la plena coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir. Frente a la cultura dominante que separa los fines de los medios, que proclama que “el fin justifica los medios”, tradición no violenta, resalta la centralidad de este principio, estableciendo una relación orgánica entre ambos polos, sin ningún tipo de jerarquías, sino como procesos de una misma naturaleza. Los fines que buscamos deben estar ya presentes en los medios o estrategias a emplear.

## **5.2 El Cuento como Alternativa Educativa en la Construcción de Ambientes sin Discriminación**

Ya hemos hablado sobre el planteamiento de una propuesta que nos permita avanzar en la construcción de ambientes escolares alejada de la discriminación y, por el contrario enraizada en relaciones de respeto, colaboración, empatía, diálogo, etc. Así que, con base en los argumentos expuestos sobre los propósitos que deberán desarrollarse para favorecer una educación para la no discriminación, así como de los fundamentos teóricos-metodológicos que algunos autores nos han referido sobre la EDH, la EI, la EP; hemos de considerar al *cuento* como una herramienta educativa capaz de facilitar procesos educativos a favor de una cultura escolar sustentada en discursos y prácticas de no discriminación.

Nuestros motivos para pensar en el cuento como una alternativa educativa, se desarrolló a partir de la práctica profesional de la sustentante como asesora educativa del CONAPRED y, en donde pudo llevar a cabo la instrumentación de dicha herramienta en diversas instituciones de educación preescolar y primaria del país; así como en ferias delegacionales en el Distrito Federal y eventos como la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

El cuento fungía como pretexto para involucrar tanto a niñas y niños como a las y los adultos, en procesos individuales y grupales de diálogo, empatía y escucha para, finalmente, problematizar sobre un asunto que de manera directa o indirecta las y los afectaba, la *discriminación*.

Dentro de su práctica dentro del CONAPRED, utilizó principalmente los cuentos que la misma institución editaba como la llamada *Serie Kipatla* para tratarnos igual y de la Serie ni + ni – sólo diferentes, con experiencias personales y profesionales muy gratificantes. Es importante mencionar que además dentro del proceso de trabajo de campo de la presente investigación, dichos cuentos fueron trabajados en sesiones esporádicas con el alumnado del cuarto, quinto y sexto grado escolar en momentos donde se le solicitaba a la sustentante “atender” a dichos grupos debido a las inasistencias del personal docente; por lo que encontró una oportunidad de acercamiento hacia la información, sentimientos y experiencias sobre nuestro objeto de estudio. No fue contemplada como una estrategia metodológica, ya que como se mencionó, fueron ocasiones esporádicas donde únicamente se buscaba colaborar con la comunidad escolar para solucionar las inasistencias docentes y mantener un acercamiento (en la fase de observación participante) hacia con las y los actores de investigación y así establecer procesos de *rapport*. Sin embargo, es relevante considerar que se obtuvo con ello acercamientos relevantes para contemplar la voz del alumnado acerca de nuestro objeto de estudio y, contemplar el trabajo con el cuento como una alternativa para este momento de nuestro estudio, pues se expresaba el interés del mismo alumnado al manifestarnos en ciertos momentos frases como “ahora no nos va a contar un cuento”.

De esta manera, ubicamos al cuento como una alternativa para enriquecer relaciones alejadas de la discriminación en la escuela. Y ¿por qué el cuento?, porque hemos de considerar, en primer lugar, que dicha alternativa no sólo puede verse como una expresión literaria más sino que podemos encontrar en éste posibilidades infinitas. Las siguientes palabras nos refieren muy atinadamente:

“Los cuentos, aunque contruidos con la materia invisible de los sueños, tienen el extraño poder de procurarnos un mejor entendimiento de la realidad y de las complejidades humanas. Por una parte, permiten evadirse del mundo de lo cotidiano, de sus sinsabores y de sus rutinas, pero, por otra, lo imaginario da cuenta de lo real. Las ficciones intangibles explican el mundo tangible. Los cuentos son mentiras que hablan de la verdad. Ese es el círculo cuadrado de los cuentos” (Abril, 2003: 125).

De acuerdo con el mismo autor, es muy común que se piense sobre qué se debe aprender de las matemáticas o las ciencias, pero difícilmente se piensa qué tipo de convivencia se pretende fomentar (Abril, 2003). Por lo tanto, nos explica que si el fin de la educación es conseguir personas autónomas, tal como lo piensa Constance Kamii, siguiendo a Piaget, capaces de crear personas críticas teniendo en cuenta diferentes puntos de vista tanto en el terreno moral como en el intelectual, entonces, se puede proponer tres principios

---

---

fundamentales que van a repercutir no solo en la enseñanza sino también en la convivencia. El autor recupera a Constance Kemmi para darnos cuenta de ellos:

- Es esencial reducir el poder del adulto todo lo posible e intercambiar puntos de vista con los niños de igual a igual.
- Es esencial que los profesores inciten a los niños a intercambiar y coordinar puntos de vista con otros niños.
- Es esencial que el profesor incite a los niños y a las niñas a tener una mentalidad activa (a ser curiosos, a ser críticos y a establecer relaciones entre las cosas) y a tener confianza en su propia capacidad. (Abril, 2003:124)

Así que considerando que los cuentos pueden ser una herramienta para favorecerlo, podemos aun así seguir preguntarnos ¿por qué los cuentos?, el mismo autor nos responde “pues porque los cuentos son el lenguaje de la infancia, aquel que los niños y las niñas entienden mejor que ningún otro. Los cuentos les proporcionan, entre otros muchos dones, un mapa afectivo del mundo. En este mapa podrán ver reflejado sus sentimientos y emociones como un espejo” (Abril, 2003: 124-125) y podemos agregar, que también al llamado “adulto” le ofrece dichas posibilidades, pues en realidad para éstos no hay edad, pues, siempre podemos imaginar, soñar y emocionarnos a través de los cuentos.

Ahora bien, para responder-nos sobre cómo mirar al cuento como esta herramienta capaz de construir ambientes sin discriminación; podemos recuperar los siguientes elementos considerados a partir de los planteamientos teóricos-metodológicos ya presentados en los apartados anteriores desde la EDH, EI y EP.

➤ ***El cuento como herramienta problematizadora***

Desde el modelo problematizador en EDH, podemos recuperar al cuento como una herramienta problematizadora *porque* a través del cuento podemos:

- Enfrentar las realidades concretas y sus contradicciones que guardan con los discursos teóricos al respecto de los derechos humanos.
- Conocer las diversas “narraciones” sobre la libertad, igualdad, dignidad humana, mujer, sexualidad, etc. que se dan en diferentes culturas y formas de vidas.
- Problematizar sobre las situaciones discriminatorias que subyacen profundamente en nuestra sociedad de manera histórica y social hacia diversos grupos (mujeres, indígenas, migrantes, niñas y niños, personas con discapacidad, etc.) y que han atentado sistemáticamente su dignidad humana.
- Rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que la discriminación se presenta en nuestras vidas cotidianas.

- Romper con los silencios de la discriminación para invitar hacia su reflexión, su memoria y al diálogo con el/la otro/otra.
- Conectar no sólo el plano racional sino sobre todo el emotivo para invitar al sentimiento de pertenencia de nuestra propia identidad y desarrollar a su vez la empatía con el sufrimiento, dolor, angustia, miedo y alegrías del otro/otra.
- Escuchar, aprender y estar atento del otro/otra.
- Poner en tela de juicio al prejuicio, la intolerancia y las discriminaciones capaces de producirnos sentimientos de malestar y dolor.

➤ ***El cuento para el diálogo intercultural***

Desde los principios que guarda la propia EI, podemos ubicar las potencialidades del cuento para favorecer un diálogo intercultural *porque* a través de cuento podemos:

- Favorecer la expresión de las culturas que conviven en un ambiente determinado.
- Favorecer actitudes de apertura con las y los otros en un plano de de igualdad.
- Enseñar y aprender a vivir juntos, reconociendo un universo rico y plural de pensamientos, culturas y formas de vida.
- A través del cuento podemos aprender en y para la diversidad, si reconocemos las necesidades, experiencias e intereses de cada persona, evitando el uso de estereotipos y estigmas.
- Se encuentra un pretexto para mantener el contacto físico y evitar la separación, marginación y con ello la desvalorización de personas y los grupos.
- Se puede utilizar la diferencia como un instrumento positivo al ser ésta aceptada y reconocida por las y los demás en un plano de igualdad y, donde a través de ella se posibilite el enriquecimiento mutuo.
- Responder a los conflictos de manera positiva, posibilitándolo como una oportunidad educativa.
- Abrir nuestro mundo y reconocer la existencia de realidades que necesitan ser cambiadas porque nos dañan y laceran en nuestra dignidad.
- Encontrar un puente de acercamiento hacia nuestras costumbres, pensamientos, prejuicios, es decir, a nuestra propia cultura.

- Encontrar una de las tantas formas creativas para responder no sólo a los “conflictos abiertos” sino acceder a aquellos “conflictos ocultos” para trabajarlos y aprender de ellos.
- Ir más allá de la enseñanza meramente intelectual sobre los derechos humanos y la discriminación, ya que sobretodo se trata de trabajar desde las experiencias y vivencias para una búsqueda de transformación y; a partir de ellos podemos ubicar procesos que nos permitan sentir, pensar y actuar.
- Abrir el espejo de nuestra realidad, vivencias y experiencias individuales para caminar hacia uno colectivo y compartido.

➤ *El cuento, vía de educación para la paz*

Con base en los planteamientos que la EP nos sugiere podemos decir que el cuento puede favorecer una cultura de paz, relacionada directamente con relaciones no discriminatorias *porque* a través del cuento podemos:

- Reconocer el conflicto como parte inherente a la convivencia para aprender en su resolución.
- Colocarle un valor importante en la construcción de relaciones de paz entre todas y todos los integrantes de una comunidad escolar.
- Romper con la unidireccionalidad del poder tradicionalmente establecido entre docentes-alumnado y abrir aquellas que permitan la horizontalidad y la relación empática.
- Favorecer una disciplina democrática porque se intenta asentar desde éstos los valores del respeto mutuo, debiendo evitar entre otras cosas, la exclusión, el miedo, las amenazas, la ridiculización, la humillación, el silencio como norma, la indiferencia, etc.
- Aprender una resolución positiva de los conflictos, pues además de verse como un recurso didáctico puede abrir puentes en el ejercicio de habilidades y actitudes para su resolución dentro de las dinámicas reales.
- Cuestionar la violencia y la discriminación para interiorizar una nueva cultura donde no encuentren cabida, ya que si bien creemos que no se puede actuar directamente en el ámbito macroestructural si podemos incidir en los círculos próximos de nuestra convivencia.

### **5.2.1 La Puesta en Marcha del Cuento**

Ahora bien, hemos de considerar que el cuento por sí solo quizás no nos ofrezca las posibilidades anteriormente dichas, por lo tanto, nos parece relevante sugerir las siguientes recomendaciones a fin de que su utilización pueda ser una experiencia positiva en la construcción de ambientes y relaciones sin discriminaciones en la escuela. A saber:

- Valorar al cuento como una estrategia educativa capaz de explorarse no sólo con el alumnado sino también con las autoridades educativas, las familias o cualquier persona de la comunidad escolar: Lo que se intenta con ello, es romper con aquellos prejuicios que reducen al cuento como una herramienta únicamente a utilizarse hacia con las niñas y los niños.
- Posicionarse desde una mirada crítica al seleccionar y utilizar al cuento: significa que evidentemente podemos encontrar una infinidad de cuentos que nos aportan diversas intenciones, inclusive muchas de las veces con significados contrarios a la igualdad, el respeto y la no discriminación, pues de manera implícita o explícita aparecen mensajes basados en el sexismo, el racismo o la intolerancia. No se trata de restringirlos u ocultarlos, sino más bien de hacer una lectura capaz de visibilizar dichos significados para reflexionar y cuestionar en ello. Así que, una cuidadosa selección de los mismos también nos ayudará a desarrollar los propósitos esperados.
- Explorar los gustos e intereses sobre los cuentos: es importante no dar por hecho del gusto de todo el alumnado o incluso de las mismas autoridades educativas hacia trabajar con el cuento: Se sugiere explorar previamente dichos gustos o bien intereses acerca de algunos tipos de cuentos, pues no se trata de imponer el trabajo con ellos sino de convertirlo en una estrategia que posibilite su disfrute.
- Mantener su intencionalidad educativa: no se trata de convertir al cuento como una herramienta sólo para “entretener” o “pasar el tiempo”, sino que es importante encontrar y mantener en todo momento su sentido educativo, que en nuestro caso, se convierte en una herramienta capaz de construir una mirada crítica hacia las diversas formas de discriminación que pueden suscitarse en la escuela (o bien fuera de ella) para buscar el diálogo, la reflexión o la contemplación, e incluso soluciones individuales o grupales y; por lo tanto, se sugiere que el trabajo con ellos sea con los tiempos y momentos pertinentes.
- Utilizar al cuento de manera flexible y abierta: el cuento puede fungir como una alternativa más para favorecer ambientes sin discriminación en la escuela, por lo tanto, también se trata de que toda persona de la comunidad escolar (alumnado, autoridades educativas, familias, etc.) lo explore y lo utilice de la manera más creativa posible. Así que se puede utilizar sólo como *pretexto* para llevar a cabo

otras estrategias (como dramatizaciones, actividades lúdicas, campañas de sensibilización, etc.) que en su conjunto nos lleven a alimentar aún más nuestros propósitos.

- La búsqueda del cuento como puente articulador hacia toda la comunidad escolar: evidentemente el trabajo con los cuentos con la intencionalidad que se pretende aquí, debe iniciarse desde la propia escuela y con mayor responsabilidad desde las propias autoridades educativas (personal directivo, docentes, etc.) con los retos y desafíos que ello conlleva, sobretodo en su actualización y formación. Por lo tanto se sugiere explorarse desde dichas autoridades para construir enseguida un puente articulador hacia y entre el propio alumnado, las familias, las autoridades educativas o cualquier otra persona que directa o indirectamente tenga que ver con la comunidad escolar (por ejemplo, otras comunidades escolares, vecinos o familias cercanas a la comunidad escolar, etc.).
- El cuento, “del programa de estudio de educación primaria hacia una estrategia escolar a favor de la no discriminación”: dentro de los programas de estudio de educación primaria de los diferentes grados escolares, se propone ya la utilización del cuento para favorecer las diversas competencias a desarrollar desde todas las asignaturas. Por ejemplo, en el caso del programa del quinto grado se sugiere: escribir un cuento para dar cuenta de la movilización de los diversos saberes que han de promoverse (véase página 12). Para el trabajo con proyectos en la asignatura de Español, se sugiere modificar un cuento para que adquiriera el formato de una obra teatral y, se recomienda en el caso de dichos trabajos la difusión de dichos trabajos para mejorar la integración entre escuela y comunidad (véase página 27). Como actividades permanentes a diferencia de los trabajos bimestrales por proyectos, pues se sugiere que el alumnado realice lecturas individuales o en voz alta así como las y los docentes (los cuales pueden ser textos como los cuentos); dichas actividades permanentes se realizan de manera continua a lo largo del ciclo escolar, en actividades breves de entre 10 a 15 min.; las lecturas individuales pueden realizarse en momentos de transición entre actividades y las lecturas en voz alta durante 10 min. (véase páginas 32-33). En Educación Física se sugiere la implementación de cuentacuentos dentro de las actividades para el disfrute del tiempo libre (véase página 298) la lectura de cuentos (véase página 371) o la implementación del “cuento motor”, como aquel que remite a un escenario imaginario para que el alumnado se identifique desde la actividad motriz, emulando a los personajes del cuento y; por lo tanto, permite poner en práctica aspectos de índole afectivo y cognitivo para desarrollar aspectos como la creatividad, la imaginación y la educación en valores, el pensamiento estratégico y el trabajo cooperativo y; asimismo se dice que dicho cuento adquiere mayor significado dentro de un ámbito interdisciplinario (véase página 341).

Así que, a reserva de considerar lo anterior para implementar dentro de dichas actividades cuentos o contenidos relacionados a favor de la no discriminación; podemos advertir que la utilización del cuento para los fines que nos proponemos en la construcción de ambientes sin discriminación tiene que ir más allá, pues hemos de considerar no sólo su utilización a través de actividades esporádicas y aisladas; sino que se trata de construir colectivamente una estrategia escolar que permita situar la no discriminación como un eje rector dentro de las relaciones, prácticas y discursos que se da en la escuela. Pues, como lo hemos venido sosteniendo, no se trata sólo de modificar el currículum actual tras la incorporación o modificación de contenidos, sino que el cambio hacia una “pedagogía de la interculturalidad”, como así lo nombra y sostiene Froufe (1994) “debe centrarse en los aspectos actitudinales, cognitivos, de valores, de creencias, etc., con la finalidad de evitar que grandes principios legales o instructivos oculten prácticas pedagógicas discriminatorias. Si bien es necesaria una revisión de los contenidos curriculares, llegando incluso a sugerir la posibilidad de que esa revisión afecte a los conceptos de “hombre” y de “educación”, lo importante en la educación intercultural son los contactos experienciales que se efectúan en los contactos interculturales” (citado por Malgesini y Giménez, 2000: 134).

Así que, considerando lo anterior, podemos considerar los siguientes aspectos, los cuales para nada fungen como “reglas” cerradas a seguir pero que pueden servir de guía para colocar al cuento dentro de una estrategia escolar<sup>67</sup> que favorezca dichos cambios:

- *Realizar un diagnóstico para identificar las posibles manifestaciones de las discriminaciones suscitadas en la escuela:* el cual puede iniciarse desde las propias autoridades educativas (en el caso de nuestra escuela, el presente documento puede servir para su realización). Asimismo el diagnóstico puede servir para identificar dentro del entorno escolar aquellas personas y grupos que viven o pueden vivir alguna situación discriminatoria en la escuela; así como reconocer “situaciones problemáticas” al respecto de la discriminación y los derechos humanos susceptibles dentro del entorno escolar.
- *Diseñar un plan de actuación:* construir un plan de acción donde se establezcan los propósitos, tiempos (se sugiere que el inicio y fin del ciclo escolar sea el rango de tiempo a realizarse), recursos materiales, estrategias (en este caso el cuento sería nuestro pretexto), las y los actores y sus posibles acciones a realizar (considerando

---

<sup>67</sup> Para realizar la estrategia escolar se recomienda utilizar la herramienta ICI, Institución Comprometida con la Inclusión, que promueve el CONAPRED, como una guía de acción para las escuelas u otras instituciones públicas o privadas a fin de lograr medidas autoaplicables y desarrollar condiciones a favor de la igualdad de oportunidades y de trato dentro de las instituciones. Se puede consultar en <http://ici.conapred.org.mx/guiaICIdigital.pdf>.

---

---

la participación de toda la comunidad escolar, pero también actores ajena a ella que pueden ayudar en su promoción como representantes de instituciones como la SEP, INMUJERES, CONAPRED, las diferentes Comisiones de Derechos Humanos, representantes de organizaciones no gubernamentales u otras). Para focalizar las acciones, se sugiere contemplar los tres niveles de prevención que nos sugiere Serret (2007) al respecto de la prevención de la discriminación de género, pero que podemos utilizar aquí para cualquier otras modalidades suscitadas al interior de las escuelas, a saber:

**Prevención universal:** estrategia de información y asesoría a grandes grupos de personas sobre las causas, consecuencias y herramientas legales para denunciar la discriminación. Se dirige principalmente a las estrategias que realizan los medios de comunicación y difusión masiva; sin embargo, de acuerdo a los campos de acción de las escuelas se puede contemplar como una alternativa de difusión masiva hacia la población circundante con ellas.

**Prevención selectiva:** estrategia de información y asesoría a grandes grupos en situación de vulnerabilidad sobre las causas, consecuencias y herramientas legales para denunciar un tipo específico de discriminación. El cual se puede dirigir a subgrupos de niñas, niños, familias o cualquier grupo identificado en situación de vulnerabilidad o con altas probabilidades de vivir un acto discriminatorio en el entorno escolar. Sin embargo, más que crear grupos especiales, pues la separación puede conllevar efectos contrarios al exacerbar diferencias entre los diferentes grupos, sí se pueden crear acciones y programas grupales dirigidos a la prevención de tipos específicos de discriminación, en nuestro caso, sugerimos el cuento como una estrategia acorde con dicha prevención selectiva.

**Prevención dirigida:** estrategia de información y asesoría a una persona que ha sido discriminada, que tiene como objetivo prevenir otro acto discriminatorio. Va dirigido a grupos o a personas que pertenecen a un grupo en situación de vulnerabilidad y que han sufrido un acto discriminatorio, para evitar que experimenten un acto similar, reconociendo los actos discriminatorios y denunciándolos de inmediato, ya que también pueden convertirse en agentes preventivos no sólo de sí mismos sino también de otros actores cercanos (familias, amigos, amigas, conocidos, etc.). Para ello, las escuelas deberán contar con la información adecuada y establecer el apoyo de otras instituciones para crear redes interinstitucionales y brindar atención psicológica, legal, médica, laboral, etc. que se requiera.

- *Explorar el plan:* se puede poner a prueba por un cierto tiempo las acciones diseñadas dentro del plan de actuación para que las y los actores reconozcan sus posibles alcances, ámbitos de oportunidad y en todo caso retroalimentar el mismo



---

---

### 5.2.2 Sugerencias Metodológicas para el Cuento

Con base en lo anterior hemos de sugerir las siguientes fichas de trabajo para desarrollar el trabajo con el cuento y considerar su puesta en marcha hacia con las y los diferentes actores de la comunidad escolar. Sin embargo, es importante considerar que su utilización debe verse de manera flexible y abierta, es decir, se debe tomar en cuenta las diferentes necesidades y características de las comunidades escolares. En la **Tabla 10**, se expone las diferentes fases de las fichas de trabajo, a considerar, previamente a la utilización de las mismas y, las cuales se sugieren ajustar de acuerdo con las necesidades y características del grupo con que se trabaje.



Foto únicamente con fines ilustrativos

<b>(Destinatarios/as)</b>	
El diseño de la actividad está contemplado para utilizarse principalmente hacia dichos destinatarios/as. Sin embargo, puede explorar con las y los actores de la comunidad escolar que prefiera, por lo tanto, recuerde considerar las necesidades y características del grupo para realizar los ajustes que considere pertinentes.	
<b>Propósito:</b>	Refiere aquellos aspectos generales que se pretenden desarrollar a lo largo de nuestra actividad. Los cuales deberán tomarse en cuenta al momento de llevar a cabo cualquier otra acción que desee implementar a favor de la no discriminación.
<b>Tiempo aproximado:</b>	Se trata del tiempo sugerido para desarrollar la actividad
<b>Materiales:</b>	Dichos materiales son sugeridos para utilizarse en la actividad, sin embargo, puede explorar otros más.
<b>Líneas temáticas y/o situaciones problemáticas:</b>	Se tratan de líneas temáticas que se intentan desarrollar con la puesta en marcha de la actividad. Las líneas que hemos sugerido fueron recuperadas con base a nuestra investigación, considerando aquellas que a nuestra consideración se sugieren trabajar con las y los diferentes destinatarios/os de nuestra comunidad escolar. Por lo tanto, también podemos considerarlas aquí como puntos de partida para la construcción de “situaciones problemáticas” que nos refiere el modelo problematizador en EDH. Es importante considerar que sólo son sugerencias y ellas pueden modificarse y/o enriquecerse de acuerdo a las necesidades y el contexto de los grupos con quienes desee trabajar.
<b>Para iniciar*</b>	Se trata de una fase previa a la utilización del cuento, la cual nos permitirá iniciar con un clima de confianza, respeto y diálogo entre las y los participantes y; establecer grupalmente los acuerdos que consideren pertinentes para llevar a cabo la actividad. De acuerdo con la sugerencia metodológica de Morollón (2003) dicho momento puede propiciar una apertura afectiva (sentir) hacia aquellas líneas temáticas/situaciones problemáticas que se pretenden desarrollar.
<b>(Desarrollo)</b>	Se trata de sugerencias didácticas para trabajar el desarrollo de los cuentos. Así que para ello hemos sugerido una serie de “cuentos para compartir” (ver Anexo 3) para trabajarse con las y los diferentes destinatarios/as. Además de que puede considerar el trabajo con los mismos cuentos con cualquier destinatario/a. Algunos de los cuentos que aquí se sugieren no se ubican dentro de los anexos, ya que se tratan de cuentos que integran la llamada <i>Serie Kipatla</i> editados por el CONAPRED los cuales son dirigidos a niñas y niños de educación primaria y, se pueden consultar tanto en su versión escrita como en audio, a través del siguiente link: <a href="http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&amp;id=434&amp;id_opcion=449&amp;op=449">http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&amp;id=434&amp;id_opcion=449&amp;op=449</a>
<b>Para dialogar</b>	A través de diversas preguntas detonadoras invita a la reflexión y al diálogo. De acuerdo con Morollón (2003) a través de dicho proceso podemos favorecer aspectos cognitivos (pensar) relacionados con aquellas líneas temáticas y/o situaciones problemáticas que se pretenden abordar. Dentro de las fichas de trabajo se explicita como un momento flexible durante la actividad, ya que puede contemplarse durante el mismo desarrollo del cuento o bien en un momento posterior.
<b>Para compartir*</b>	Se trata de una fase posterior a la utilización del cuento, a través del cual se propone una sugerencia didáctica relacionada con la línea temática y/o situación problemática, a fin de poner en marcha aquellas habilidades y actitudes necesarias para favorecer ambientes sin discriminación como el trabajo colaborativo, la comunicación, la empatía, el respeto, etc.,
<b>Para saber más</b>	Se trata de enriquecer con información fundamentada las líneas temáticas y/o situaciones problemáticas que han sido abordadas.
<b>Para actuar</b>	Aquí se trata de invitar a la actuación para la transformación o el cambio de aquello que ya se ha reflexionado y dialogado. Aunque sin desvalorizar estos primeros procesos que igualmente son enriquecedores, ahora si las condiciones lo permiten se tratará de recuperar acciones que permitan continuar con un proceso permanente a favor de la no discriminación. Dichas acciones deben ser recuperadas como producto del mismo proceso de la actividad y, no importa si son individuales o grupales sino que lo más importante es que se pongan en marcha para mirar su seguimiento. Por ejemplo; si se ve la necesidad de establecer un reglamento en el aula o en la escuela, cambiar una actividad curricular o realizar una campaña escolar no debe dejarse de lado y se deberá realizar lo más inmediatamente posible.  Recuerde que fortalecer espacios sin discriminaciones es un proceso que debe realizarse en conjunto con toda la comunidad escolar y debe ser permanente, por lo tanto, se trata de poner acciones permanentes y no darse por terminado solo con la realización de estas fichas de trabajo que hemos sugerido.

**Tabla 10. Fichas de trabajo. Elaboradas por la autora.**

\*Se proponen aquí algunas actividades a trabajar, sin embargo puede explorar otras actividades, ya que la idea es realizar un trabajo permanente con toda la comunidad escolar en diferentes sesiones de trabajo.

ALUMNADO	
<b>Propósito:</b>	<i>Fortalecer la formación de habilidades, actitudes y valores necesarios para favorecer una convivencia sin discriminación en la escuela.</i> <i>Habilidades:</i> dialogar, escuchar, expresar opiniones, argumentar ideas, resolución pacífica de conflictos. <i>Actitudes:</i> convivencia y aprecio de la diversidad, trabajo colaborativo, empatía, no discriminación. <i>Valores:</i> solidaridad, respeto, igualdad, paz, tolerancia.
<b>Tiempo aproximado:</b>	90 minutos
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuentos para compartir” (ver aquellos sugeridos)</li> <li>• Pelotita de plástico</li> <li>• Molde de tela para títeres</li> <li>• Hojas de papel</li> <li>• Materiales diversos: plumones, colores, crayones, estambre, papel de colores, palitos de madera, tijeras, pegamento, etc.</li> </ul>
<b>Líneas temáticas y/o situaciones problemáticas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos humanos y el derecho a la no discriminación</li> <li>• ¿Qué es y cómo se manifiesta la discriminación en la escuela?</li> <li>• Sus causas, manifestaciones y consecuencias</li> <li>• Discriminación por: apariencia física (complexión física, color de piel), origen étnico, condición socioeconómica, condición migrante o de refugio, discapacidad, edad (niñez), situación de calle, orientación sexual e identidad de género, VIH o Sida, habilidades, comportamiento, rendimiento educativo.</li> <li>• Violencia escolar (<i>bullying</i>)</li> <li>• Maltrato y explotación laboral y sexual hacia la niñez</li> <li>• Resolución pacífica de conflictos</li> <li>• Reconocimiento y aprecio por la diversidad</li> <li>• Fortalecimiento de la identidad y la autoestima</li> </ul>
<b>Para iniciar:</b>  <i>Ni iguales, ni diferentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezca con el grupo los acuerdos mínimos necesarios para desarrollar la actividad de manera armónica basada sobre todo en el respeto, la escucha y la comunicación.</li> <li>• Coloque al grupo de pie y solicite formar un círculo, de tal manera que puedan todos y todas mirarse entre sí.</li> <li>• Indique que leerá algunas frases, las cuales tendrá cada niño o niña que responder a través de su cuerpo, por ejemplo; si responden que si podrán aplaudir en tres ocasiones, si responden que no podrán dar dos giros en su propio o si responden que más o menos podrán dar un brinco. Puede ajustarse también a otros movimientos como pararse en un pie, parpadear, alzar las manos, chiflar, etc.</li> <li>• Solicite al grupo permanecer en silencio y estar atentos y atentas de los movimientos de sus compañeros y compañeras. Lea las siguientes frases: me gusta el chocolate, me gusta cantar, me gusta usar gorras, uso lentes, me gusta jugar fútbol, me gusta bailar, me gustan los animales, me gusta jugar atrapadas, tengo ocho años, tengo diez años, etc. puede continuar hasta donde lo prefiera construyendo frases similares. La idea es que el grupo pueda mirar claramente aquellas diferencias o similitudes que guardan entre sí.</li> <li>• Al terminar el juego pregunte a las y los participantes: ¿cómo se sintieron? ¿consideran que somos iguales o diferentes entre sí? ¿qué diferencias o semejanzas pudieron encontrar con el resto de sus compañeros y compañeras a través del juego?</li> <li>• Cierre la actividad reflexionando acerca de la importancia de reconocernos como personas diferentes pero, al mismo tiempo, iguales en derechos y dignidad.</li> <li>• Invite al grupo a que permanezca en círculo pero ahora asegúrese de que permanezcan cómodos en un asiento.</li> </ul>
<b>Lectura de cuentos*:</b>  <i>-El delfín rosado</i> <i>-La pecera feliz</i> <i>-Mi escuela</i> <i>-Tita y sus títeres</i> <i>-La pequeña Carlota</i> <i>-El Secreto de Cristina</i> <i>-Matías en Salto Mortal</i> <i>-Ndaku para Yaro</i> <i>-Los tenis de Carlos</i> <i>-Para más señas Laura</i> <i>-La Tonada de Juan</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere realizar la lectura en voz alta del cuento. Para ello puede realizarla usted o bien solicitar la participación del niño o niña que lo desee.</li> <li>• Puede utilizar diversos recursos didácticos para su lectura: títeres, escenografía, carteles, grabadoras de voz, o bien si las condiciones lo permiten puede hacer uso de cuentos grabados.</li> <li>• Si prefiere utilizar la narración personal de los cuentos, se sugiere presentar a lo largo del desarrollo de la historia imágenes, diapositivas o carteles que permitan visualizar su trama.</li> <li>• Además, si lo desea puede utilizar el apoyo de profesionales cuentacuentos, sin embargo, considere que favorecer un clima escolar sin discriminaciones es resultado del esfuerzo de quienes directamente participan dentro de la comunidad escolar.</li> <li>• Se trata de propiciar ambientes agradables y placenteros, por ello al momento de escuchar los cuentos favorezca un ambiente de respeto entre las y los participantes. Recuerde que la idea es favorecer espacios alejados de la discriminación y del autoritarismo, por ello, evite promover sanciones, llamadas de atención impositivas o establecer reglas que no hayan sido previamente consensadas grupalmente.</li> </ul>

<p><i>Luis, -Pedro y la Mora</i>  <i>-Media torta para Lupita</i>  <i>-Gaby, chicles de canelas</i>  <i>-Entre animales, sombras y muchas sonrisass</i></p> <p><b>*se sugiere seleccionar alguno de ellos de acuerdo a la línea(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) que desee abordar.</b></p>	<p>Variantes:</p> <p>a) Puede solicitar que cada niño y niña lleve al aula un cuento que previamente haya elaborado en conjunto con su familia (de preferencia en la lengua materna de las y los propios niños). Distribúyalos en el aula al azar para que cada niño o niña lo lea individualmente. Puede ser cualquier cuento que en sus familias conozcan y que principalmente sólo sea conocido por el seno familiar. La idea será utilizar el cuento para favorecer la interculturalidad.</p> <p>b) Invite al alumnado a desarrollar sus propios cuentos a favor de la no discriminación. Para ello, solicite que narren una historia imaginaria o verídica sobre alguna situación discriminatoria que hayan visto o vivido dentro de su escuela. Péguelos dentro del aula, el patio escolar o algún otro espacio escolar para que lo pueda leer el resto de la comunidad escolar. La idea es desarrollar la capacidad creativa y crítica del alumnado a fin de que sean actores capaces de reconocer situaciones que atenten contra los derechos y la dignidad humana de ellos y ellas o cualquier otra persona.</p>
<p><b>Para dialogar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al momento de la lectura del cuento o bien al final del mismo puede dialogar con el grupo acerca de: ¿qué sentimientos les provocó la situación? ¿han pasado por alguna situación similar o conocen a alguien que lo haya experimentado? ¿Cómo hubieran reaccionado? ¿qué hubieran hecho? ¿qué les pareció el desenlace del cuento? ¿En la escuela han visto o escuchado sobre alguna situación similar? ¿Cuál (es)?</li> <li>• Para facilitar la comunicación y la escucha entre las y los participantes puede valerse de diversos recursos didácticos, como una pelota de hule, la cual puede ser aventada hacia cualquier participante y así escuchar alternadamente a quien la tenga.</li> <li>• Puede utilizar en este proceso diversos recursos didácticos para visibilizar lo expresado en el diálogo como: escribir en hojas de rotafolios, en el pizarrón, etc.</li> <li>• Cierre el dialogo cuando lo considere pertinente y recuerde hacer énfasis en el respeto y aprecio hacia cada opinión, sentimiento o punto de vista. No se trata de llegar a alguna conclusión sino de aprender a reconocer y valorar la diversidad de opiniones.</li> </ul>
<p><b>Para compartir</b></p> <p><i>Construyendo personajes "me gusta como soy, me gusta cómo eres"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si lo considera pertinente divida al grupo en diversos subgrupos de trabajo.</li> <li>• Reparta a cada subgrupo los diversos materiales que utilizarán a lo largo de la actividad.</li> <li>• Invite a cada niño y niña a elaborar un pequeño títere de dedo. Para ello, comente que la idea es elaborar su propio títere, el cual puede ser de algún personaje del cuento leído o bien cada niño o niña se podrá hacer a si mismo/a. La idea además de despertar su creatividad será invitar a que elaboren su títere de manera diferente, además de que se pueda desarrollar a través de un espacio colaborativo.</li> <li>• Una vez que terminen de elaborar su títere. La idea será que cada niño o niña lo presente al grupo. Para ello puede invitar a que cada niño o niña comente ¿cómo se llama su títere? ¿Cuántos años tiene? ¿qué le gusta o que no le gusta hacer?, etc.</li> <li>• Enseguida solicite al grupo, pegar los títeres en una pared del aula, a fin de que se tenga presente a lo largo del ciclo escolar el reconocimiento y aprecio por la diversidad.</li> <li>• Cierre el diálogo conversando acerca de las consecuencias de la discriminación y sobretodo advierta la importancia de vivir en espacios sin discriminaciones.</li> </ul>
<p><b>Para saber más</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo con la(s) líneas(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas, invite al grupo a la búsqueda de información más detallada al respecto. Para ello puede solicitar la búsqueda en internet, periódicos, revistas, películas, libros o televisión y, trabajarlas en un momento posterior.</li> <li>• Asimismo, informe usted al grupo acerca de la(s) líneas(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas. Para ello, lo puede hacer a través de diapositivas o notas informativas que puede pegar en las paredes del aula o en toda su escuela. Se sugiere preparar la información a través de una búsqueda previa desde diversas fuentes de información.</li> </ul>
<p><b>Para actuar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunte al grupo ¿cómo se sintieron durante la actividad? y ¿qué fue lo que más les llamo la atención?</li> <li>• Enseguida escriba en el pizarrón o en hojas de papel todas las respuestas del grupo acerca de <b><i>¿qué se puede hacer para vivir sin discriminaciones en la escuela?</i></b></li> <li>• Invite a cada niño o niña a que las lean y se pongan en marcha. Y se sugiere colocarlas en un "tablero" a fin de que todo el alumnado pueda observarlas a lo largo del ciclo escolar. Puede colocarle cierto color para aquellas que ya se hayan realizado, otro color para aquellas que se estén realizando y, otro color para aquellas que aún faltan por realizarse. Para ello, invite a la realización de un comité integrado por cierto número de niños y niñas, para que puedan dar seguimiento a la realización de dichas acciones y, puedan mantener una comunicación constante con sus docentes. Deberá cambiar durante cierto lapso de tiempo la integración del comité a fin de que cada niño y niña tenga la oportunidad de ser parte de éste.</li> <li>• Finalmente, reflexione con el grupo acerca de la importancia del esfuerzo de todos y todas para vivir en un espacio libre de discriminación y la violencia.</li> </ul>



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos.

<b>AUTORIDADES EDUCATIVAS</b>	
<b>Propósito:</b>	<p><i>Fortalecer la formación de habilidades, actitudes y valores necesarios para favorecer una convivencia sin discriminación en la escuela.</i></p> <p><i>Habilidades:</i> dialogar, escuchar, expresar opiniones, argumentar ideas, resolución pacífica de conflictos.  <i>Actitudes:</i> convivencia y aprecio de la diversidad, trabajo colaborativo, empatía, no discriminación.  <i>Valores:</i> solidaridad, respeto, igualdad, paz, tolerancia.</p>
<b>Tiempo aproximado:</b>	120 minutos
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuentos para compartir” (ver aquellos sugeridos)</li> <li>• Pelotita de plástico</li> <li>• Hojas de rotafolios</li> <li>• Plumones</li> <li>• Hojas de papel</li> </ul>
<b>Líneas temáticas y/o situaciones problemáticas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos humanos y el derecho a la no discriminación</li> <li>• ¿Qué es y cómo se manifiesta la discriminación en la escuela?</li> <li>• Sus causas, manifestaciones y consecuencias</li> <li>• Discriminación por: apariencia física, origen étnico, condición socioeconómica, condición migrante o de refugio, discapacidad, edad (niñez), situación de calle, orientación sexual e identidad de género, VIH o Sida, habilidades, comportamiento, rendimiento educativo.</li> <li>• Violencia escolar (<i>bullying</i>)</li> <li>• Maltrato y explotación hacia la niñez</li> <li>• Educación en derechos humanos</li> <li>• Interculturalidad</li> <li>• Mediación y resolución pacífica de conflictos</li> <li>• Disciplina democrática</li> <li>• Reconocimiento y aprecio por la diversidad</li> <li>• Fortalecimiento de la identidad y la autoestima</li> </ul>
<b>Para iniciar:</b>  <i>La ruleta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezca con el grupo los acuerdos mínimos necesarios para desarrollar la actividad de manera armónica basada sobre todo en el respeto, la escucha y la comunicación.</li> <li>• Divida al grupo en dos y, solicite que realicen dos círculos, de tal manera que uno de ellos quede adentro del otro.</li> <li>• Asegúrese de que cada participante se encuentre de frente con otro compañero o compañera.</li> <li>• Indique a las y los participantes de cada círculo tomarse de las manos.</li> <li>• Comente que a partir de ahora la idea será que cada círculo gire por cierto lapso de tiempo, los cuales se detendrán cuando usted diga la palabra “alto”. Puede hacer girar cada círculo a diferentes direcciones y con diferentes movimientos, por ejemplo; el círculo de adentro ira a la izquierda mientras que el de afuera a la derecha, el de adentro brincara mientras gira y el de afuera girara muy lentamente, el de adentro girara rápidamente y el de afuera girará en un pie, etc.</li> <li>• Cada vez que decida detener los círculos, dirá la palabra “alto”. Y cuando los círculos se detengan, asegúrese de que cada persona tenga de frente a otra compañera o compañero.</li> <li>• Enseguida de el tiempo suficiente para que una vez colocado el grupo en parejas puedan conversar acerca de: quienes integran mi familia, que es lo que más me gusta y lo que me desagrada, cómo me gusta vestirme, cuál es mi platillo de comida favorito, me he sentido discriminada/o alguna vez, etc. indique una pregunta por cada movimiento y, recuerde que la idea es que las y los participantes encuentren un momento para conocerse e integrarse aun más.</li> <li>• En el último movimiento, solicite a las y los participantes ¿Cuál o cuáles son sus expectativas al realizar esta actividad?</li> <li>• Finalmente, invite a las y los participantes que lo prefieran compartir a todo el grupo dichas expectativas.</li> <li>• Anótelas en el pizarrón u hojas de rotafolios y converse los propósitos previamente planteados para la actividad a fin de que se puedan cotejar y complementar.</li> </ul>
<b>Lectura de cuentos:</b> <i>-Leticia, Los piojos y los cuentos</i> <i>-El delfín rosado</i> <i>-La pecera feliz</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divida al grupo en subgrupos de trabajo.</li> <li>• Reparta a cada subgrupo algún(os) cuentos.</li> <li>• Establezcan el tiempo suficiente para la lectura de los mismos. Y comente que durante su lectura reflexionen de manera individual acerca de: ¿qué sentimientos me provoca el cuento? Y ¿si alguna vez he vivido alguna situación parecida?</li> </ul>

<p>-Mi escuela -Tita y sus títeres -La pequeña Carlota -El Secreto de Cristina -Matías en Salto Mortal -Ndaku para Yaro -Los tenis de Carlos -Para más señas Laura -La Tonada de Juan Luis, -Pedro y la Mora -Media torta para Lupita -Gaby, chicles de canelas -Entre animales, sombras y muchas sonrisass</p>	
<p><b>Para dialogar</b>  “Yo opino...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez que la lectura en subgrupos de los cuentos haya finalizado. Proporcione cierto tiempo para que en subgrupos conversen sobre las preguntas planteadas.</li> <li>• Terminada la conversación invite al grupo colocarse de pie y acomodarse en una sola fila. Para ello puede apoyarse de una cinta adhesiva, que previamente puede pegar en el suelo y, allí solicitar a las y los participantes ubicarse.</li> <li>• Comente que ahora mencionara ciertas frases, previamente elaboradas y, la idea es que cada uno se posicione en un espacio del salón de acuerdo con lo que piensen. Para ello, invitara desplazarse de lado derecho de la cinta adhesiva quienes estén de acuerdo, de lado izquierdo para quienes no estén de acuerdo o bien, quedarse sobre la cinta si consideran tener una opinión distinta.</li> <li>• Algunas frases pueden ser: las personas indígenas no estudian, las personas con discapacidad difícilmente pueden aprender, la migración es un asunto que amenaza las identidades, la discriminación afecta la convivencia de nuestra comunidad escolar, la condición socioeconómica afecta el rendimiento educativo del alumnado, es mejor construir escuelas especiales para el alumnado indígena, la apariencia física del alumnado favorece que las y los discriminen, los derechos humanos se respetan en la escuela, existe discriminación en mi práctica escolar, etc.</li> <li>• Se recomienda que las frases sean construidas con base a la línea(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) que desee trabajar.</li> <li>• Asegúrese de que todas las personas se posicionen a la vez.</li> <li>• Una vez posicionadas, se irán escuchando las opiniones de quien(es) lo prefieran. Se tratará de que cada persona comente porque se posiciono en ese lugar y no en otro. también puede dar tiempo para quienes decidan cambiarse de lugar y se les invitará a que expliquen porque tomaron dicha decisión. Puede apoyarse de una pelota de plástico para ir escuchando las diferentes opiniones y solicite a quien la tenga expresar su opinión diciendo “yo opino que...”</li> <li>• La idea del diálogo es favorecer la escucha y el respeto por la diversidad de opiniones; por ello, no se tratará de emitir juicios valorativos sobre las opiniones o intentar cambiarlas, sino más bien resaltar la importancia de dicha diversidad porque favorece la reflexión y el enriquecimiento mutuo.</li> <li>• Manténganse alerta para identificar posibles prejuicios entorno a las frases y, evitando establecer juicios valorativos sobre dichas opiniones o personalizar las mismas, intercambie puntos de vista con información debidamente fundamentada cuando lo considere pertinente.</li> <li>• Equilibre las participaciones y procure la participación de todas y todos los participantes.</li> <li>• Cierre la actividad cuando las frases las haya concluido o cuando el tiempo invertido en dicha actividad haya sido el suficiente.</li> </ul>
<p><b>Para compartir</b>  “Construyendo siluetas sin discriminación”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparta a cada subgrupo dos hojas de rotafolios.</li> <li>• Solicite que en una de ella dibujen una silueta humana. Para el dibujo de dichas siluetas puede solicitar que sea basado en algún grupo que se encuentre o pueda estar en situación de vulnerabilidad dentro del entorno escolar. Por ejemplo: niño/niña indígena migrante, niña/niño con discapacidad, niña/niño con VIH o Sida, una docente con discapacidad visual, una docente embarazada, un docente homosexual, etc.</li> <li>• Enseguida comente que alrededor de ella y, con base en lo dialogado con los cuentos y en la actividad anterior, escriban palabras, frases o cualquier idea relacionada con las causas y consecuencias de la discriminación hacia dicha persona y/o grupo en situación de vulnerabilidad (según la silueta elegida).</li> <li>• Posteriormente, dentro de la silueta, solicite a los subgrupos escribir palabras, frases o cualquier idea relacionada con aquello que contribuye a que se detenga o prevenga (las cuales pueden ser acciones personales y/o grupales).</li> <li>• Una vez terminada la silueta solicite que en la segunda hoja de rotafolios piensen y escriban una breve</li> </ul>

	<p>propuesta didáctica para trabajar con el alumnado y/o familias él/los cuento(s) leído(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pida que coloquen los rotafolios en una pared del aula e invite a algún representante de cada subgrupo a que exponga lo realizado en las hojas de rotafolios.</li> <li>• Finalmente intercambie información fundamentada acerca de las causas y consecuencias de la discriminación. Con base en las siluetas, reflexione con el grupo acerca de los posibles estereotipos que obstaculizan el reconocimiento y aprecio por la diversidad principalmente hacia personas o grupos en situación de vulnerabilidad.</li> </ul> <p>Advierta la importancia de vivir en espacios sin discriminaciones y, en las responsabilidades que como autoridades educativas poseen para contribuir en ello.</p>
<b>Para saber más</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo con la(s) línea(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas, invite al grupo a la búsqueda de información más detallada al respecto. Para ello puede solicitar la búsqueda en internet, periódicos, revistas, películas, libros o televisión y, trabajarlas en un momento posterior.</li> <li>• Asimismo, informe usted al grupo acerca de la(s) línea(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas. Para ello, lo puede hacer a través de diapositivas o notas informativas que puede pegar en las paredes del aula o en toda su escuela. Se sugiere preparar la información a través de una búsqueda previa desde diversas fuentes de información.</li> </ul>
<b>Para actuar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunte a las y los participantes ¿cómo se sintieron durante la actividad?, ¿qué fue lo que más les llamo la atención? y ¿qué es lo que dejan y se llevan de la actividad?</li> <li>• Enseguida concentre en el pizarrón o en hojas de papel todas las respuestas del grupo acerca de <i>¿qué se puede hacer para vivir sin discriminaciones en la escuela?</i>, para ello, puede apoyarse en las hojas de rotafolios, las cuales pueden retroalimentarse también grupalmente.</li> <li>• Invite a cada autoridad educativa a que las tengan presente y se pongan en marcha. Se sugiere colocarlas en un “tablero” a fin de que las autoridades educativas las puedan observar a lo largo del ciclo escolar. Puede colocarle cierto color para aquellas que ya se hayan realizado, otro color para aquellas que se estén realizando y, otro color para aquellas que aún faltan por realizarse. Para ello, se puede nombrar un comité de las autoridades educativas para que puedan dar seguimiento a la realización de dichas acciones y, puedan mantener una comunicación constante entre todas las autoridades educativas. Deberá cambiar durante cierto lapso de tiempo la integración del comité a fin de que todas las autoridades tengan la oportunidad de ser parte de éste.</li> <li>• Finalmente, reflexione con el grupo acerca de la importancia del esfuerzo de todos y todas para vivir en un espacio libre de discriminación dentro de la escuela.</li> </ul>



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos

<b>FAMILIAS</b>	
<b>Propósito:</b>	<p><i>Fortalecer la formación de habilidades, actitudes y valores necesarios para favorecer una convivencia sin discriminación en la escuela.</i></p> <p><i>Habilidades:</i> dialogar, escuchar, expresar opiniones, argumentar ideas, resolución pacífica de conflictos.  <i>Actitudes:</i> convivencia y aprecio de la diversidad, trabajo colaborativo, empatía, no discriminación.  <i>Valores:</i> solidaridad, respeto, igualdad, paz, tolerancia.</p>
<b>Tiempo aproximado:</b>	90 minutos
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuentos para compartir” (ver aquellos sugeridos)</li> <li>• Pelotita de plástico</li> <li>• Hojas de rotafolios</li> <li>• Hojas de papel</li> <li>• Materiales diversos: cartulinas, plumones, colores, crayones, estambre, papel de colores, palitos de madera, tijeras, pegamento, etc.</li> </ul>
<b>Líneas temáticas y/o situaciones problemáticas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos humanos y el derecho a la no discriminación</li> <li>• ¿Qué es y cómo se manifiesta la discriminación?</li> <li>• Discriminación en la escuela y la familia</li> <li>• Sus causas, manifestaciones y consecuencias</li> <li>• Discriminación por: apariencia física, origen étnico, condición socioeconómica, condición migrante o de refugio, discapacidad, comportamiento, edad (niñez), situación de calle, orientación sexual e identidad de género, VIH o Sida.</li> <li>• Violencia escolar (<i>bullying</i>)</li> <li>• Maltrato y explotación hacia la niñez</li> <li>• Interculturalidad</li> <li>• Mediación y resolución pacífica de conflictos</li> <li>• Disciplina democrática</li> <li>• Reconocimiento y aprecio por la diversidad</li> <li>• Fortalecimiento de la identidad y la autoestima</li> </ul>
<b>Para iniciar:</b>  <i>Saludémonos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezca con el grupo los acuerdos mínimos necesarios para desarrollar la actividad de manera armónica basada sobre todo en el respeto, la escucha y la comunicación.</li> <li>• Invite a las familias colocarse de pie a manera de círculo, de tal manera que todas y todos puedan mirarse entre sí y continúe con las instrucciones.</li> <li>• Comente que la idea es imaginarse que se encuentran todas y todos en un lugar público (un parque, calle, autobús, etc.) pero que nadie se conoce.</li> <li>• Indique que tendrán que caminar por todo el espacio e invite a las y los participantes a saludarse con todas las persona con quien se encuentren.</li> <li>• Comente que dará diferentes indicaciones para saludarse. Para ello dirá fuertemente la palabra “cambio” e indicará la forma de saludo; por ejemplo: puede solicitar que se saluden con su mano, con los talones, con la espalda, con las rodillas, etc. la idea es explorar diversas formas de saludo y mantener un encuentro constante entre las y los participantes.</li> <li>• Cuando considere pertinente detenga la actividad y, solicite al grupo realizar nuevamente el círculo.</li> <li>• Ahora invite a las y los participantes que presenten alguna forma de saludo que conozcan diferente a las ya presentadas. Puede ser aquel saludo que comúnmente utilizan en su familia o comunidad y, solicite a que cada participante lo realice con su compañero o compañera que tenga a su lado.</li> <li>• Cuando se hayan agotado los saludos, invite al grupo a iniciar la reflexión sobre la importancia del reconocimiento y respeto hacia la diversidad para favorecer ambientes sin discriminaciones.</li> </ul>
<b>Lectura de cuentos:</b>  <i>-El delfín rosado</i> <i>-La pecera feliz</i> <i>-Tita y sus títeres</i> <i>-Mi escuela</i> <i>-La pequeña Carlota</i> <i>-El Secreto de Cristina</i> <i>-Matías en Salto Mortal</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicite al grupo acomodarse en un asiento.</li> <li>• Se sugiere realizar la lectura en voz alta del cuento. Para ello puede realizarla usted o bien solicitar la participación de algún(os/as) familiar (es) que lo desee(n).</li> <li>• Puede utilizar diversos recursos didácticos para su lectura: títeres, escenografía, carteles, grabadoras de voz, o bien si las condiciones lo permiten puede hacer uso de cuentos grabados.</li> <li>• Si prefiere utilizar la narración personal de los cuentos, se sugiere presentar a lo largo del desarrollo de la historia imágenes, diapositivas o carteles que permitan visualizar su trama.</li> <li>• Además, si lo desea puede utilizar el apoyo de profesionales cuentacuentos, sin embargo, considere que favorecer un clima escolar sin discriminaciones es resultado del esfuerzo de quienes directamente</li> </ul>

<p>-Ndaku para Yaro          -Los tenis de Carlos          -Para más señas Laura          -La Tonada de Juan Luis, -Pedro y la Mora          -Media torta para Lupita          -Gaby, chicles de canelas          -Entre animales, sombras y muchas sonrisas</p> <p><b>*se sugiere seleccionar alguno de ellos de acuerdo a la línea(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) que desee abordar.</b></p>	<p>participan dentro de la comunidad escolar.</p>
<p><b>Para dialogar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al momento de la lectura del cuento o bien al final del mismo puede dialogar con el grupo acerca de: ¿qué sentimientos les provocó la situación? ¿han pasado por alguna situación similar o conocen a alguien que lo haya experimentado? ¿Cómo hubieran reaccionado? ¿qué hubieran hecho? ¿qué les pareció el desenlace del cuento? ¿En la escuela han visto o escuchado sobre alguna situación similar? ¿Cuál (es)?</li> <li>• Para facilitar la comunicación y la escucha entre las y los participantes puede valerse de diversos recursos didácticos, como una pelota de hule, la cual puede ser aventada hacia cualquier participante y así escuchar alternadamente a quien la tenga.</li> <li>• Puede utilizar en este proceso diversos recursos didácticos para visibilizar lo expresado en el diálogo como: escribir en hojas de rotafolios, en el pizarrón, etc.</li> <li>• Cierre el dialogo cuando lo considere pertinente y recuerde hacer énfasis en el respeto y aprecio hacia cada opinión, sentimiento o punto de vista. No se trata de llegar a alguna conclusión sino de aprender a reconocer y valorar la diversidad de opiniones.</li> </ul>
<p><b>Para compartir</b></p> <p><i>“Construyendo familias sin discriminación”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divida al grupo en subgrupos de trabajo.</li> <li>• Establezcan el tiempo suficiente para que cada subgrupo converse acerca de ¿cómo contribuye la familia para establecer relaciones de discriminación en la escuela?</li> <li>• Enseguida indique que tendrán que elaborar a través de diversos materiales una casa. Pueden dibujarla o bien armarla con los diferentes materiales proporcionados. La idea es que afuera de ella tendrán que escribir todo aquello que consideren puede contribuir para favorecer relaciones discriminatorias en las familias y, adentro escribirán aquello que consideren puede contribuir para que se detenga.</li> <li>• Establezcan el tiempo suficiente para realizar sus casas y finalmente invite a un o una representante de cada subgrupo a que presente a todo el grupo la casa que elaboraron.</li> <li>• Finalmente intercambie información fundamentada acerca de dichas causas y consecuencias de la discriminación. Advierta la importancia de vivir en espacios sin discriminaciones y, en las responsabilidades que como familias poseen para contribuir en ello.</li> </ul>
<p><b>Para saber más</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acuerdo con la(s) líneas(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas, invite al grupo a la búsqueda de información más detallada al respecto. Para ello puede solicitar la búsqueda en internet, periódicos, revistas, películas, libros o televisión y, trabajarlas en un momento posterior.</li> <li>• Asimismo, informe usted al grupo acerca de la(s) líneas(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas. Para ello, lo puede hacer a través de diapositivas o notas informativas que puede pegar en las paredes del aula o en toda su escuela. Se sugiere preparar la información a través de una búsqueda previa desde diversas fuentes de información.</li> </ul>
<p><b>Para actuar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunte a las y los participantes ¿cómo se sintieron durante la actividad?, ¿qué fue lo que más les llamo la atención? y ¿qué es lo que dejan y se llevan de la actividad?</li> <li>• Enseguida concentre en el pizarrón o en hojas de papel todas las respuestas del grupo acerca de <i>¿qué se puede hacer para vivir sin discriminaciones en la familia?</i>, para ello, puede apoyarse en las “casas” previamente elaboradas, las cuales pueden retroalimentarse también grupalmente.</li> <li>• Invite a cada familiar a que las tengan presente y se pongan en marcha. Se sugiere colocarlas en un “tablero” a fin de que a lo largo del ciclo escolar las familias las puedan observar. Puede colocarle cierto color para aquellas que ya se hayan realizado, otro color para aquellas que se estén realizando y, otro color para aquellas que aún faltan por realizarse. Para ello, se puede nombrar un comité de familias para que puedan dar seguimiento a la realización de dichas acciones y, mantener una comunicación constante entre las autoridades educativas y el resto de las familias. Deberá cambiar</li> </ul>

*A manera de propuesta...*

durante cierto lapso de tiempo la integración del comité a fin de que la mayor parte de las familias tengan la oportunidad de ser parte de éste.

- Finalmente, reflexione con el grupo acerca de la importancia del esfuerzo de todos y todas para vivir en espacios libres de discriminación.



Foto: Antonio Saavedra. Únicamente con fines ilustrativos

<b>LA COMUNIDAD ESCOLAR</b>	
<b>Propósito:</b>	<p><i>Fortalecer la formación de habilidades, actitudes y valores necesarios para favorecer una convivencia sin discriminación en la escuela.</i></p> <p><i>Habilidades:</i> dialogar, escuchar, expresar opiniones, argumentar ideas, resolución pacífica de conflictos.  <i>Actitudes:</i> convivencia y aprecio de la diversidad, trabajo colaborativo, empatía, no discriminación.  <i>Valores:</i> solidaridad, respeto, igualdad, paz, tolerancia.</p>
<b>Tiempo aproximado:</b>	90 minutos
<b>Mat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuentos para compartir” (ver aquellos sugeridos)</li> <li>• Papel kraft</li> <li>• Materiales diversos: cartulinas, plumones, colores, crayones, estambre, papel de colores, palitos de madera, tijeras, pegamento, etc.</li> <li>• “Tableros”</li> </ul>
<b>Líneas temáticas y/o situaciones problemáticas:</b>	Ver cada ficha de trabajo
<b>Para iniciar:</b>  <i>“Para conocernos más”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezca con la comunidad escolar los acuerdos mínimos necesarios para desarrollar la actividad de manera armónica. Exprese la importancia de trabajar con respeto, escucha y comunicación. Se sugiere explorar la actividad en el patio escolar o en algún otro espacio de la escuela que un desplazamiento libre a las y los participantes.</li> <li>• Invite a las familias, el alumnado y las autoridades educativas a conformar parejas. Estas pueden ser entre el alumnado, entre familiares y alumnado, entre autoridades educativas y familias, etc. la idea es que se distribuyan de manera indistinta. Puede utilizar diversas técnicas para la conformación de las parejas; ya sean por colores, animales, etc.</li> <li>• Una vez conformadas en parejas, solicite que conversen acerca de: mi platillo de comida favorito, dónde vivo, que me gusta hacer, que no me gusta hacer, que hago en mis tiempos libres, etc.</li> <li>• Puede dar cierto tiempo para que conversen cada una de las preguntas.</li> <li>• Cuando lo considere pertinente detenga la actividad e invite a la reflexión sobre la importancia de conocerse e integrarse como comunidad escolar porque se favorece con ello, la construcción de ambientes sin discriminaciones.</li> </ul>
<b>Presentación de cuentos “Por la no discriminación”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acomode a la comunidad escolar en un espacio agradable y cómodo para observar y escuchar la presentación de los cuentos.</li> <li>• Para la presentación de los cuentos, es necesario que previamente haya organizado a la comunidad escolar de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invite a los diferentes grados escolares a representar algún cuento que lleve como mensaje la promoción y respeto por los derechos humanos y/o cualquier otra situación problemática al respecto de la discriminación.</li> <li>- Puede sugerir la representación de algún cuento distinto para los diferentes grados escolares. Pueden ser los que aquí se sugieren, o bien, seleccionar cualquier otro que decida cada grupo escolar.</li> <li>- El alumnado, las familias y las y los docentes deberán participar en la representación de los cuentos.</li> <li>- Para la representación de los cuentos invite a la utilización de diversos recursos didácticos: títeres, escenografía, carteles, etc. la idea es que exploren su creatividad para dicha representación.</li> </ul> </li> <li>• Invite a los diferentes grados escolares representar su cuento frente al resto de la comunidad escolar.</li> <li>• Se sugiere realizar esta actividad a lo largo del ciclo escolar, de tal manera que, cada grado escolar represente su cuento en cualquier momento del ciclo, por ejemplo: durante las juntas escolares, festivales, o en cualquier otro momento que se considere pertinente.</li> </ul>
<b>Para dialogar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez que la presentación del cuento haya finalizado, pregunte a algunos y algunas integrantes que representaron el cuento: ¿cómo se sintieron al representar el cuento? y ¿qué fue lo que más les gusto y disgusto del cuento?</li> <li>• Enseguida pregunte al resto de la comunidad escolar ¿qué sentimientos les provoco el cuento? ¿qué fue lo que más les gusto y disgusto del cuento? y ¿qué se llevan del cuento?</li> <li>• Cierre el dialogo cuando lo considere pertinente y recuerde hacer énfasis sobre el respeto y aprecio hacia cada opinión, sentimiento o punto de vista. No se trata de llegar a alguna conclusión sino de aprender a reconocer y valorar la diversidad de opiniones.</li> </ul>
<b>Para compartir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invite a la comunidad escolar a realizar un cartel comunitario sobre la no discriminación. Para ello solicite</li> </ul>

<b>“Carteles por la no discriminación”</b>	<p>que piensen en frases, dibujos, slogans, etc. que puedan plasmar en el cartel. Comente que la idea es colocar el cartel en algún espacio de la escuela a fin de que cualquier persona de la comunidad escolar pueda observarlo o bien, puede sugerir que se coloque a las afueras de la escuela para que las personas externas a la escuela puedan observarlo e informarse sobre lo que es la discriminación y su importancia para combatirla.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Coloque en el suelo el papel kraft (o cualquier otro tipo de papel adecuado para ello) y proporcione diversos materiales (plumones, gises, pinturas, acuarelas, papel de colores, revistas, periódicos, tijeras, pegamento, etc.)</li><li>• Invite a toda la comunidad a colocarse alrededor del papel para comenzar con la elaboración del cartel y, establezcan el tiempo suficiente para llevarlo a cabo.</li><li>• Al terminar, invite a la comunidad escolar a leer todo el cartel. Finalmente, advierta sobre la importancia de vivir en espacios sin discriminaciones y, en la responsabilidad de toda la comunidad escolar para contribuir con ello.</li></ul>
<b>Para saber más</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informe a la comunidad escolar a través de diversas fuentes de información acerca de la(s) líneas(s) temática(s) y/o situación(es) problemática(s) abordadas. Para ello, lo puede hacer a través de diapositivas o notas informativas que puede pegar en las paredes de toda su escuela.</li></ul>
<b>Para actuar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pregunte a la comunidad escolar ¿cómo se sintieron durante la actividad?, ¿qué fue lo que más les llamo la atención? y ¿qué es lo que dejan y se llevan de la actividad?</li><li>• Finalmente, reflexione con la comunidad escolar sobre la importancia del esfuerzo de todos y todas para vivir en espacios libres de discriminación e invite a continuar con la realización de acciones para lograrlo. Así que, puede ser éste el mejor momento para presentar los avances que se han logrado al respecto, recuperando para ello, los “tableros” previamente elaborados entre las y los diferentes integrantes de la comunidad escolar.</li></ul>



Foto únicamente con fines ilustrativos.



## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de la investigación estuvo atravesada por un constante ir y venir entre los datos, teorías, discursos y, además por qué no decirlo, entre suposiciones y prejuicios. Por ello, hablar de la discriminación, implicó una mirada hacia mis propios atavismos y desconocimientos aunque, finalmente, se logró situar una alternativa educativa que no intenta ser una “llave mágica” pero si brindar opciones y posibilidades para el cambio, para la transformación o simplemente para provocar un “movimiento” ante dicha situación que evidentemente daña a la sociedad.

Si le preguntará al lector si ¿alguna vez se ha sentido discriminado o discriminada? Evidentemente podemos hacer una lista grande sobre el sin fin de experiencias, lugares, sentimientos o reacciones que dichas situaciones provocaron en nosotros y nosotras. De hecho podemos hacer lo mismo si preguntáramos si ¿alguna vez ha sentido discriminar a alguien? Y si pensáramos en un espacio concreto, como es la escuela, podríamos preguntar y preguntarnos ¿Viví discriminación en la escuela? ¿Cómo fue? ¿Qué hice? ¿Cómo reaccioné? ¿Qué hicieron las y los docentes? ¿Qué hicieron mis compañeros y compañeras?

¿Qué hizo mi familia?, entonces, de igual manera podemos reflexionar acerca de las consecuencias y la importancia de actuar ante un fenómeno muy cercano a cada uno de nosotros y nosotras.

De esta manera, a lo largo del documento se apreció que se trata de un fenómeno social complejo, el cual no obedece a procesos de causa-efecto sino a relaciones sociales inmersas entre una gama de construcciones sociales, culturales, psicológicas, estructurales, etc. Es obvio que como problema social incide dentro de nuestros pensamientos, sentimientos y relaciones que establecemos con las y los demás, pero es importante considerar que se materializa, en su manera más radical, a través del rechazo y la intolerancia; aunque, también se encuentra estructuralmente arraigado bajo un sistema social más amplio porque ha emanado tras la desigualdad y exclusión que se ha presentado de manera histórica hacia ciertos grupos sociales.

En nuestro caso, para las y los diferentes actores de la comunidad escolar no se trata de asunto ajeno a la escuela, debido a que puede verse materializado a través de sus propias experiencias o por la de las y los demás. El fenómeno discriminatorio se muestra, recordando a Cerda y Toledo (2000) en el mundo de lo cotidiano y de las significaciones compartidas, ya que es allí donde el acto se materializa y es significado. Sin embargo, no podemos decir que todas y todos quienes integran una comunidad escolar la viven y significan de la misma manera porque simplemente, ello depende, de sus propias identidades, experiencias o incluso por los sentimientos generados tras dichas situaciones.

Así, un niño, niña, docente, directivo, docente o madre de familia quizás puedan concebir o conceptualizar el fenómeno de manera más o menos similar, no obstante, el hecho de vivirse como objeto de discriminación por su pertenencia étnica, tono de piel, condición económica, comportamiento, etc. hace que dicho fenómeno sea subjetivado de manera distinta en cada actor, pues, se convierte en algo que les puede provocar enojo, malestar; lo pueden reconocer, negar (u ambas), así como también, no ser consciente de ella simplemente porque se asume como una realidad ya “dada” e “inamovible”.

La discriminación en la escuela puede entenderse como una forma de violencia escolar, toda vez, que establece una relación asimétrica de poder que intenta (de manera intencional o no) desvalorizar a un “otro” tomando como punto de partida el sexo, la apariencia física, el color de piel, la pertenencia étnica, etc. Entre el alumnado, se manifestó de manera recurrente a partir de una violencia verbal basada en burlas, apodosos o insultos pero también en maltrato físico y relacional hacia ciertas niñas y niños.

No podemos catalogar al alumnado como actores que discriminan o quienes la padecen, ya que es importante entender que se trata de un fenómeno dinámico en la que cada niño o niña la viven, en ocasiones, como testigo y en otras se convierten en reproductores de la

misma; evidentemente, hay quienes se sitúan de manera recurrente sólo en alguna de dichas facetas, pero la intención aquí no es juzgar y/o, por ende “etiquetar” a quienes se sitúan como posibles agentes discriminadores, sino ir más allá para comprender que dichas acciones tienen un sentido, es decir, un porqué que quizá va más allá de las propias paredes de la escuela.

Así, un posible hecho discriminatorio entre escolares, se trata de una situación que afecta no sólo quien la sufre –por llamarle de algún modo- sino también quien la ejerce. Es una relación social que puede afectar a cualquier miembro del alumnado no sólo dentro de la escuela sino también fuera de ella porque también puede manifestarse en otros planos de la vida social del niño o la niña como en la calle, su familia o trabajo. Este último ámbito, de por sí ya debe considerarse como sinónimo de una discriminación estructural que ha colocado en el caso de la mayoría del alumnado de nuestra institución en una situación de vulnerabilidad, porque desde una edad muy temprana se ven en la necesidad de trabajar y, en muchas ocasiones, dejar sus estudios.

Por lo tanto, se trata de “complejizar” las situaciones y no aludirles como posibles “conductas negativas” que un alumno realiza a otro, sino comprender que todos y todas están inmersos en un contexto cultural y social que desafortunadamente excluye, niega, rechaza o invisibiliza al que erróneamente es considerado como “diferente” e “inferior”. Aunque, si bien cualquier miembro del alumnado puede vivirla, es un hecho que el alumnado que pertenece a una población indígena migrante la vive de manera sistemática; porque se encuentra envuelto en un sistema educativo que no es capaz de garantizar su acceso y permanencia en la escuela y, porque quienes si están en alguna institución educativa, como en el caso de nuestros actores, se encuentran bajo una realidad que de manera explícita o implícita desvaloriza su identidad cultural ya sea a través de sus relaciones que establece con las y los demás miembros de la comunidad o por el propio currículun escolar.

En nuestro caso, nos llama la atención cierto alumnado como Edgar, Alejandra, Tania, Luis Carlos, Orlanda, Blanca, Lázaro, Armando, Marco, Luis Ismael y Lorena porque de manera recurrente se vieron involucrados e involucradas en situaciones de violencia, discriminación, indiferencia o rechazo. Sin embargo, a reserva de lo anterior y, como ya lo hemos dicho, la discriminación puede atravesar por todas y todos los actores de la comunidad escolar aunque hemos de reconocer que sólo recuperamos (o intentamos recuperar) ciertas voces; sin embargo nos queda la reflexión, interés y compromiso sobre muchas otras invisibilizadas que se encuentran en ese u otros contextos escolares, o inclusive, quienes están fuera de ellos.

En cuanto a la relación entre el alumnado, es importante destacar la tendencia por la búsqueda de solución a sus conflictos, ya que durante la aparición de algunos eventos

(regularmente en ausencia de las autoridades o tras su indiferencia u omisión) y durante nuestras conversaciones y entrevistas, demandan una constante intervención docente o directiva. Sin embargo, es preocupante que muchas veces no encuentran respuestas y soluciones de parte de algunas autoridades educativas, generándoles con ello sentimientos de soledad y poca protección dentro de un lugar donde debería garantizarse su seguridad.

De esta manera, la relación docente-alumnado se sitúa como una relación que en primer lugar se encuentra establecida por un marco institucional que muchas veces favorece una relación asimétrica de poder basada en el autoritarismo y adultocentrismo. El castigo o la ridiculización se manifestaron como expresiones de dicho autoritarismo, pero también existen prácticas más sutiles y, no por ello menos graves, que envuelven dicha relación. Por ejemplo, a simple vista, podemos decir que la existencia de conflictos entre docentes y alumnado (o incluso entre el propio alumnado) no nos fue expresada abiertamente por la identidad cultural del alumnado, ya que incluso podemos encontrar expresiones de las autoridades que manifiestan un respeto y aprecio por la diversidad étnica del alumnado; no obstante, al intentar entender el rendimiento educativo del alumnado, el ausentismo, la falta de interés de parte del alumnado por la lectura, la falta de interés del alumnado por asistir a la alberca escolar, el comportamiento “rebelde” de cierto alumnado, la relación entre las niñas y los niños; suelen configurarse percepciones que denotan prejuicios y actitudes etnocéntricas, ya que a saber de Morollón, “no porque forme parte de la realidad escolar, sino porque forma parte de la realidad social, como una cuestión estructural” (2003: 68)

Tanto el alumnado como las y los docentes se encuentran inmersos bajo un currículum que de antemano desvaloriza o invisibiliza la identidad cultural del alumnado indígena porque ha sido construido desde una cultura dominante; pero dicha discriminación se materializa a través de las relaciones que establecen en el aula al encontrar eco, muchas veces, en la configuración y asunción de docentes como portavoces de dicha forma de conocimiento colonizado. Evidentemente, la existencia de un currículum formal que no considere la lengua materna del alumnado, su cultura y conocimientos no es únicamente responsabilidad de las y los docentes, ni del personal directivo o administrativo de la escuela, no obstante, los esfuerzos por parte de algunas autoridades educativas de la comunidad por construir estrategias que reconozcan la diversidad cultural del alumnado, suelen quedarse en esfuerzos aislados porque suele construirse únicamente en el marco de sus clases más no se convierte como un eje rector institucional para la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Por su parte, la relación entre docentes, directivo y personal administrativo; se convirtieron en relaciones que desde nuestra mirada fue interesante recuperar, pues, de acuerdo con sus voces existen conflictos basados en una lógica de competitividad profesional y luchas de poder que a veces llegan a la configuración de diferentes formas de violencias entre algunos y algunas de sus miembros. Cabe destacar, que los conflictos los hemos mirado como elementos constitutivos de las relaciones humanas e inclusive necesarios, no obstante, la

manera en cómo se enfrentan, se resuelven u omiten en la escuela, hace que lleguen a convertirse como “problemas”. Así, el hecho de mirar sus relaciones se debió porque la construcción de ambientes sin discriminación en la escuela depende en gran medida por sus integrantes y las autoridades educativas pueden o no permitir su logro sólo si estas también han aprendido a solucionar sus conflictos y construir relaciones basadas en el respeto y el dialogo principalmente. No obstante, encontramos relaciones que expresan miradas que estigmatizan desfavorablemente a quien “ya tiene muchos años de antigüedad” en la escuela, a quien se le concibe como “pedante” o “arrogante”, hacia quien se le concibe como “autoritaria” o hacia quien no es escuchada y tomada en cuenta por parte de sus colegas dentro de las reuniones del CTE.

Estas formas de relación no son reconocidas como “discriminatorias” por las y los docentes ya que pensamos que existe la idea de mantener una imagen de “equipo ideal”, pues, a pesar de que se reconocen ciertos problemas entre docentes algunas veces son justificados porque se piensan como asuntos que parecería ser que no afectan con su trabajo escolar. Así pues, nos llamó la atención que desde la mirada docente, difícilmente se reconocen como personas posibles agentes de discriminación ya sea dentro de sus prácticas docentes o en sus relaciones con sus colegas, lo cual puede deberse a que desde sus perspectivas la discriminación se convierte como un problema “moral” contrario con su “deber ser” docente.

Uno de los vínculos que no teníamos que dejar pasar, fue el vinculo entre escuela y familia, pues evidentemente se tratan de instancias que tendrían que trabajar juntas para cumplir con las expectativas esperadas no sólo en cuestión de aprendizaje del alumnado sino también, como es el caso que nos ocupó, para el desarrollo de ambientes de convivencia sin discriminaciones. Desafortunadamente, la relación entre las autoridades educativas y la familia expresa una clara lejanía debido a que desde la voz de las y los primeros existe “poca participación” de la familia hacia con la escuela, sobretodo, en el involucramiento de los procesos educativos del alumnado. Situación que provoca sentimientos de malestar de parte de las y los propios docentes debido a que sienten que se encuentran “solos” para garantizar un adecuado proceso educativo hacia con el alumnado. No obstante, también se pudo apreciar la configuración de prejuicios relacionados con la identidad cultural de las familias, el cual puede desembocar en actitudes discriminatorias, sobretodo, en la forma en cómo el personal docente percibe la convivencia entre las familias o las relaciones que establecen con ellas. Por su parte, la desvinculación hacia la familia se percibe aún más en docentes de disciplinas como natación o educación física, debido a que se imprime la responsabilidad de establecer dicho vínculo únicamente con la docente titular del grupo.

El vínculo establecido de la familia hacia la escuela tiene que ver con la forma en cómo se suscitó dicho acercamiento. Para las madres de familia indígenas, dicho espacio escolar se convierte en un lugar donde sus hijos e hijas pueden aprender y, generalmente, lo perciben

como un espacio muy conocido debido a que allí asisten o asistieron algunos/as de las y los miembros de sus familias. Aunque, hemos de destacar que se encontró voces que refieren la recurrencia hacia la porque en otras sus hijos e hijas no fueron recibidos debido a la todavía existencia de prejuicios racistas hacia su identidad cultural. Por su parte, en este vínculo de la familia y la escuela, es diferente en el caso de las madres de familia que no se reconocen con ninguna población indígena, ya que si bien consideran que se sienten “a gusto” en la escuela porque han recibido un trato favorable, consideraron la escuela como una “última opción” e incluso en algún momento intentaron cambiar a sus hijos e hijas a otra escuela, y aunque no lo hicieron o no lo han hecho porque son sus hijos e hijas son quienes se sienten a gusto allí o porque desde la mirada de las madres les ofrecen clases de natación que no pueden encontrar en otras instituciones, esto nos habla, de aquellos estigmas que socialmente envuelven a los turnos escolar vespertinos, a sus integrantes relacionándolo con un bajo rendimiento escolar y, en este caso, se suma el estigma que vive la población indígena que atiende la institución escolar.

Cabe destacar que el hecho de que la institución cuente mayoritariamente con población indígena migrante para algunos y algunas actores se considera como una escuela que “acoge” a dicho alumnado, no obstante, hemos de enfatizar que lejos de verse como si se tratase de una “ayuda” hacia dicha población que culturalmente ha sido considerada como “vulnerable”; se trata de reconocer que ante todo el derecho a la educación es un derecho que tiene que ser garantizado. Así pues, debemos cuestionarnos aquellos prejuicios racistas que relacionan las instituciones escolares con alumnado indígena como escuelas de “segunda” o de “menor calidad”, o considerar que dicho alumnado por el hecho de su identidad cultural es alumnado con “necesidades educativas especiales” o con “problemas de aprendizaje”, porque evidentemente consideramos que no hace falta la creación de escuelas “especiales” ni alguna “educación especial” sino simplemente escuelas donde se imparta una educación que reconozca cualquier forma de expresión de la diversidad cultural como parte de la diversidad humana, ya que podríamos cuestionarnos también lo siguiente: *¿cómo poder hablar del respeto a la diversidad y del respeto a las y los “otros” si no se reconoce y convive en la misma diversidad?*

Se habla de igualdad, pero creemos que ésta (la *igualdad formal*) se logra sólo si se reconoce y valora las diferencias y, por paradójico que parezca no es que se nieguen u oculten dichas diferencias sino, al contrario, es a partir de ellas que se pueden construir vías para lograr relaciones basadas en la igualdad, la equidad y sin discriminaciones.

Como ya se mencionó, no podemos dar una sola respuesta para decir cómo se vive la discriminación en la escuela, pues evidentemente no todas y todos los actores de la comunidad escolar lo experimentan y viven de la misma manera o con la misma intensidad. No todas y todos responden de la misma forma o lo expresan igual, así como tampoco lo viven igual al momento de ejercerla y reproducirla que cuando se viven como personas

objetos de discriminación. Pero, si podemos decir que desafortunadamente se trata de un asunto que pocas veces o casi nunca en el ámbito escolar se habla y mucho menos se actúa porque, como ya se mencionaba, desafortunadamente se tratan de prácticas sumamente arraigadas que pueden considerarse “normales” a la vista de la propia comunidad escolar.

De allí que, el panorama anterior abre la reflexión sobre cómo y desde dónde poder fomentar relaciones sin discriminación dentro de los espacios escolares. El cuento se presenta como una alternativa educativa, pero también es importante cuestionarnos sobre qué postura tendría que asumir no sólo la escuela sino también la familia y la sociedad en general; pues resulta indispensable considerar que, *combatir la discriminación se trata de uno de los retos más importantes que tenemos que realizar dentro de nuestro contexto y momento histórico actual.*



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRIL, Paco (2003). La convivencia a través de los cuentos. En SANTOS, M. Ángel (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

ALLPORT, Gordon W. (1992). *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires: Eudeba.

ALVAREZ-GAYOU, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ÁGNES, Heller. (1998), *Sociología de la vida cotidiana*. 5ta. Edición. Barcelona: Península Ediciones.

BASURTO, Hilda. (2001). *Diccionario de verbos*. México: Trillas.

BELGICH, Horacio (2003). *Escuela, violencia y niñez, nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. 18ª reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.

BESALÚ, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. España: Síntesis

BIDART, Campos Germán J. (1993, pp. 68-79). *Teoría General de los derechos Humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BOGGINO, Norberto. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*, Argentina: Homo Sapiens.

BOURHIS, Richard y LEYENS, Jacques-Philippe (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. España: Mc Graw Hill.

BUCHERT, Lene (2002). Educación para todos: ¿un sueño posible?. *Perspectivas: La educación para aprender a vivir juntos*. Núm. 121. Vol. XXXII. No. 1 de Marzo: UNESCO.

CARBONELL, Miguel. (Comp.) (2006a). *Instrumentos Jurídicos Internacionales en materia de no discriminación*. Col. Estudios. Vol. 1. México: CONAPRED

\_\_\_\_\_ (2006b). *El derecho a no ser discriminado entre particulares. La no discriminación en el texto de la constitución mexicana*, col. Estudios, núm. 3, México: CONAPRED.

CASTELLS, Manuel. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. Tercera edición en español. México: Siglo veintiuno.

CERDA Ana M. y TOLEDO María I. (2000, pp. 77-108). La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. En MAGENDZO K. Abraham y DONOSO F. Patricio. (editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (2005). *Concurso Nacional Infantil ¿Somos iguales?.* México: CNDH/CONAPRED.

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL (CDHDF) (2007). *Informe Especial sobre los derechos de las comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México 2006-2007*. México: CDHDF

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE MÉXICO (CODHEM) (2007). *Un acercamiento a la discriminación. De la teoría a la realidad en el Estado de México*. Estado de México: CODHEM

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2011), trigésima segunda edición. México: Ediciones Bob.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED) (2008). *Curso taller Prohibido discriminar*. Segunda edición. México: CONAPRED.

\_\_\_\_\_ (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS-2010, Resultados generales*. México: CONAPRED.

*Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 14 de Diciembre de 1960.

*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Firmada por México el 30 de Marzo de 2007.

COROMINAS, Joan (1994). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.

CRUZ, Castañón V.M. (2005). Leticia, los piojos y los cuentos. En Consejo Nacional de Fomento Educativo y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2005). *Tercera Convocatoria Educación y perspectiva de género, experiencias escolares y propuestas didácticas*. México: CONAFE/INMUJERES/SEP/PRONAP/Red de acciones educativas a favor de la equidad.

*Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (1990). 5-9 de Marzo. Jomtien. Tailandia.

DELORS, Jacques (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana/UNESCO.

Diario Oficial de la Federación (2009). Ley General de Educación. Publicada el 22 de Junio. México.

DONOSO F. Patricio, MAGENDZO K. Abraham, RODAS S. Ma. Teresa y WOJCIECHOWSKI L. (2000, pp. 63-75) Percepción de la discriminación: docentes y estudiantes. En MAGENDZO K. Abraham y DONOSO F. Patricio. (editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

ESCALANTE, Yuri. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. Col. Cuadernos de la Igualdad. México: CONAPRED.

ESPINOSA y Montes, Á. Rafael, ISIDORO G. Y. Josefina, y VEGA C. A. Beatriz (2009). *Relaciones Culturales de la Pedagogía*. En RODRIGUEZ, Alberto (coord.) (2009). *Miradas alternas. Desde la historia y la filosofía de la educación*. Col. Muestrario pedagógico. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón/Universidad Nacional Autónoma de México.

FAIRCHILD, Pratt H. (2004). *Diccionario de Sociología*. 3ra. reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

FLECHA, Ramón y GÓMEZ Jesús. (1995). *Racismo: no gracias, ni moderno ni postmoderno*. Col. Debate. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

FLORES, Dávila. (2005). *Estudio sobre la diversidad y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: CONAPRED-UNAM.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. 26-28 de Abril. Dakar. Senegal.

FOUCAULT, Michael (1985). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1969). *Pedagogía del oprimido*. (Edición incompleta) introducción de Ernani M. Fiori, Santiago: Siglo XXI editores.

FUCHSHUBER, Annegrt (2008). *La pequeña Carlota*. México: Alto Comisionado de Naciones Unidas (ACNUR)/CONAPRED.

GALANO, Carlos (2004). *Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento*. En MARTÍNEZ, Deolidia y otros (2004). *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas, construcción de subjetividad y malestar docente*. Col. Ensayos y experiencias. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

GEERTZ, Clifford (1996). *La interpretación de las culturas*. Séptima edición. Traducción al castellano. Barcelona: Gedisa.

GIDDENS, Anthony (1995). *La Construcción de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIMENO, Sacristán J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Segunda edición. Madrid: Morata.

GIMENO, Sacristán y PEREZ, Gómez. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

GIROUX, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Sexta edición. México: Siglo XXI editores.

GLEIZER, Salzman M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: Juan Pablos.

GOETZ J.P. y LeCOMPTE M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOFFMAN, Erving (2003), *Estigma: la identidad deteriorada*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

GOMEZ, Benet N. (2008). *Tita y sus títeres*. Col. Ni + ni – sólo diferentes. Núm. 1. México: CONAPRED.

GUTIÉRREZ, Espíndola J.L. (2007). *Educación: formación cívica y ética*. México: Cal y arena

HEVIA, Ricardo (coord.) (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

HEVIA, R. y HIRMAS R. (coords.) (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

*Informe Nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México*. México: UNESCO-SEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (2000), *XII Censo General de Población y vivienda*. México: INEGI.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS NACIONALES (INALI) (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.

ISLAS, Héctor (2007, pp. 64-95). Lenguaje y discriminación. En SALAZAR, Luis; ISLAS, Héctor; SERRET, Estela y SALAZAR, Pedro (2007). *Discriminación, Democracia, lenguaje y género*. México: CDHDF/CONAPRED.

KRAMCRAE, Cheris y SPENDER, Dale. (2000). *Enciclopedia Internacional de las Mujeres*, España: Síntesis.

LEWIS, John (1979). *Antropología simplificada*. México: Cía. General de Ediciones, S.A.

*Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2006)*. Segunda reimpresión. México: CONAPRED

LÓPEZ, Martínez M. (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. España: Eirene/Instituto de la paz y los conflictos-Universidad de Granada.

MAGENDZO K. Abraham (2000, pp. 9-62). Una aproximación a la relación entre la educación, la discriminación y los derechos humanos. En MAGENDZO K. Abraham y DONOSO F. Patricio. (Editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

\_\_\_\_\_ (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.

MALGESINI, Graciela y GIMÉNEZ, Carlos (2000). *Guía de conceptos, sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo y otros. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

MARTINEZ, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Segunda edición. México: Trillas.

McLAREN, Peter, (1998). *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.

MORALES J., YUBERO, S. (1996). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*, Ponencias organizadas por la Universidad de Castilla en Junio de 1995. La Mancha, Cuenca: Universidad de Castilla.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. México: UNESCO

MOROLLÓN, Mar (2003). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. En SANTOS, M. Ángel (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO (2003). *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México*. México: OACNUDHM

OLWEUS, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

PEÑALOZA, José (2010). *La juventud mexicana, una radiografía de su incertidumbre*. México: Porrúa.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PIÑA, Osorio J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. tradiciones y prácticas académicas*. Col. Educación Serie Mayor. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad.

PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP-Graó.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2003 y 2004*. Madrid: Ed. Mundi- Prensa.

PROGRAMA NACIONAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN (PNPED) (2006). México: CONAPRED

REYNA, Urbina S. (2009). La formación del sujeto pedagógico, el encuentro experiencial con la otredad. En RODRIGUEZ, Alberto (coord.) (2009). *Miradas alternas. Desde la historia y la filosofía de la educación*. Col. Muestrario pedagógico. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón/Universidad Nacional Autónoma de México.

RODRÍGUEZ, Zepeda J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Col. Estudios. Vol. 2. México: CONAPRED.

ROSS, Epp J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En ROSS y WATKINSON (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Col. Aula abierta. México: La muralla.

SALAZAR, Luis (2010). *Educación. Discriminación y tolerancia*. México: Cal y arena.

SÁNCHEZ, Serrano Rolando (2001, pp. 97-131). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En TARRES, Ma. Luisa

(coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* , México: Porrúa/El Colegio de México

SÁNCHEZ, López, M.A., et al. (2007). *Un acercamiento a la discriminación. De la teoría a la realidad en el Estado de México.* Estado de México: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

SANTIAGO, Juárez M. (2007). *Igualdad y acciones afirmativas.* Serie doctrina jurídica, núm. 399. México: UNAM-CONAPRED.

SCHUTZ, Alfred (1974). *El problema de la realidad social.* Buenos aires: Amorrortu.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007a). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.* México: SEP-DGEIB

\_\_\_\_\_ (2007b). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.* Segunda reimpresión. México: SEP-DGEIB

\_\_\_\_\_ (2010a). *Ciencias Naturales Quinto Grado.* México: Petra ediciones.

\_\_\_\_\_ (2010b). *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación básica. Primaria.* Segunda edición. México: SEP.

SERRANO, Sarmiento A. e IBORRA, Marmolejo I. (2005). *Informe violencia entre compañeros de escuela.* Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos. núm. 9. España.

SERRET, Bravo E. (2007). *Estrategia contra la discriminación de género, análisis y propuestas.* Col. Estudios 6. México: CONAPRED.

SORIANO, Ayala (2000). *Métodos de investigación en educación.* España: Universidad de Almeira.

TECLA, Alfredo J. (1995). *Antropología de la Violencia.* México: Taller abierto.

TIRZO, Jorge (2005, pp. 16-35). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México. En TIRZO, Jorge (coord.) (2005). *Educación e interculturalidad, miradas a la diversidad.* Col. Mástextos. Núm. 1. México: Universidad Pedagógica Nacional/Mástextos.

TRIANES, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares.* Málaga: Aljibes

TORRES, Jurjo (1998). *El currículun oculto.* sexta edición. España: Morata.

TOURAINÉ, Alain (2003). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura económica.

TYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990). *Los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

UGALDE, Yamileth; MORALES, Aurora; BARRETO, Celia; VALENZUELA, María de la Paz (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*. Segunda edición. Textos del caracol. núm. 1. México: CONAPRED.

UNICEF-SEP (2010), *Informe Nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México*. México: UNESCO.

VAN DIJK, Teun (2003). *Racismo y discurso de las elites*. España: Gedisa.

VELA, Peón Fortino (2001, pp. 63-93). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En TARRES, Ma. Luisa (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa/El Colegio de México

WOJCIECHOWSKI, Scarlett. (2000, pp. 109-130). Discriminación e identidad social. En MAGENDZO K., Abraham y DONOSO F., Patricio. (editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

WOODS, Peter (1998). *Investigar. El arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España: Paidós.

YOUNG, Kimball y otros (1966). *Psicología de las Actitudes*. Buenos Aires: Paidós.

## REVISTAS

ABRAMOVAY, Miriam. (2005, pp. 833-864). Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre. Vol. 10. Núm. 26, México.

ALBERTANI, Claudio. (1999, pp. 195-221). Los pueblos indígenas y la Ciudad de México. Una aproximación. *Política y cultura*. Núm. 012. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

ALVARADO, Víctor M. y MANJARREZ, B. (2009, pp. 167-176.). La conformación de la antro poética a través de la tutoría académica en educación superior. (El caso del posgrado). *Revista Educación*. 33(1). México.

ARAUJO, Leticia (2001, pp. 20-23). Violencia y disciplina escolar: un acercamiento desde la perspectiva docente. *Revista Educación*. Núm. 179. Abril. México.

BEAS, Miguel M. (2010, pp. 120-134). Sobre los complejos procesos de exclusión e integración en España. *Perfiles educativos*. Vol. XXXII. Núm. 128. México: IISUE/UNAM.

CHAGAS, Dorrey R. (2005, pp. 1071-1082). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 27. Octubre-Diciembre. México.

COMBONI, Salinas (2002) (pp. 261-268). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*. México: UAM-Xochimilco

DEL REY Rosario y ORTEGA Rosario (2005, pp. 805-832). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. núm. 26, Julio-Septiembre. México.

GARCÍA, Ismael; Romero, Silvia; Motilla, Karla y Zapata, Claudia I. (2009, pp. 1-21). La reforma fallida de los centros de atención múltiple. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9. Núm. 2. Mayo-Agosto. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

GÓMEZ, Nashiki. (2005, pp. 693-718). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre. Vol. 10. núm. 26. México.

JUÁREZ, José Manuel; Camboni, Sonia y Garnique Fely (2010, pp. 41-83). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*. Año 23. Núm. 62. Enero-Abril. México: UAM-Xochimilco.

ORTEGA, Rosario y otros (2005, pp. 787-804). Violencia escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. núm. 26. México.

ORTEGA, S.B. y otros (2005, pp. 149-150). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de educación*. Núm. 38. México.

NOVELO, Victoria (1990, pp. 58-67). Antropología y testimonios orales. *Cuicuilco*. Núm. 22. México: ENAH/INAH

RIZO, Marta (2006, pp. 43-60). George Simmel, sociabilidad e interacción. Aportes a la ciencia de la comunicación. *Cinta de Moebio*. Núm. 027. Diciembre. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

SANMARTÍN E. José (2006, pp. 11-29). ¿Qué es esa cosa llamada violencia?, Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Diario de Campo*. Suplemento no. 40. Noviembre-Diciembre. México.

SAUCEDO, Ramos C. (2005, pp. 611-668). Los alumnos de la tarde son los peores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 26. México.

SEGATO, Rita. (2003, pp. 2-19). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho. *Serie Antropología*. no. 332. Brasilia.

VAN DIJK, Teun (2001, pp. 191-205). Discurso y Racismo. *Persona y Sociedad*. Traducido por Christian Berger. Chile: Universidad Alberto Hurtado/Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES.

### *DIRECCIONES ELECTRÓNICAS*

BERNS, Jessica y FITZDUFF (2007). *¿Qué es la convivencia y por qué adoptar un enfoque complementario?* Coexistence International en Brandeis University, Traducido en Español en Enero de 2010, Massachusetts, obtenido el 5 Marzo de 2011 de [www.coexistence.net](http://www.coexistence.net)

CENTRO POR LA JUSTICIA Y EL DERECHO INTERNACIONAL (CEJIL) (2009), *Personas con discapacidad son discriminadas en el acceso a educación*. Washington D.C. 6 de Noviembre. En [www.cejil.org](http://www.cejil.org).

EL UNIVERSAL. *Sufren bullying 3 de cada 10 niños*. 29 de Abril 2011. Consultado el 15 de Octubre de 2011 en <http://www.vanguardia.com.mx/sufrenbullying3decada10ninos-709011.html>

\_\_\_\_\_ *En México: 1 de cada 6 niños se suicida por bullying: PGR.* Consultado el 15 de Octubre de 2011 en <http://www.animalpolitico.com/2011/05/en-mexico-1-de-cada-6-ninos-se-suicida-por-bullying/>.

MOBWA M., Ndjoli Jean-Philibert y OLIVO, Nelly (2011). *Guía de acción contra la discriminación. Institución Comprometida con la Inclusión.* Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. En <http://ici.conapred.org.mx/guiaICIdigital.pdf>.

PERIS, Rosana y AGUT, Sonia (2007). Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales. En *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol. X. Núm. 26-27. Diciembre. Obtenido el 15 de Octubre de 2010 de <http://reme.uji.es>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. <http://buscon.rae.es/draeI/>

SEDESOL-CONAPRED (2005), *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación*, obtenido el 15 de Enero de 2009 de <http://conapred.org.mx/depositobv/PrimeraEncuesta/GlobalDiscriminacion.ppt>.

CONAPRED. Serie de cuentos *Kipatla Para Tratarnos Igual*. Versión en audio. En [http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&id=434&id\\_opcion=449&op=449](http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&id=434&id_opcion=449&op=449)

SOSA, Miguel A. (2011). Se cuadruplica analfabetismo en regiones étnicas:CNDH. *El Universal*. Viernes 29 Abril. Obtenido el 5 de Mayo de 2011. De <http://educacionadebate.org.mx>

ZEMELMAN, Hugo (s/f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. Obtenido el 11 de Mayo de 2011  
De <http://images.sociologia07.multiply.multiplycontent.com>

## **CONFERENCIAS**

LANNI, Norberto D. (2002). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. realizado en el Marco del Programa de Educación en Valores, Foro Subregional, sobre Convivencia Escolar y Calidad Educativa convocado por el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) los días 7, 8 y 9 de Octubre, Santiago de Chile, Chile.

*TESIS*

RAMÍREZ, Araceli (2010). *La participación docente en el desarrollo curricular: el caso de Pedagogía-FES Aragón-UNAM*. Tesis doctoral México: FES-Aragón/UNAM.



---

---

## ANEXOS

### ANEXO 1. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVES

#### Guía de entrevista “Familias”

- Antecedentes sobre el acercamiento con la institución
  - ¿Hace cuánto tiempo que tiene acercamiento con la escuela?
  - ¿Cómo se dio dicho acercamiento?
  - ¿Cómo se ha sentido usted durante ese tiempo?
  - ¿Su hijo/a (familiar) cómo se ha sentido durante ese tiempo?
- Convivencia escolar
  - ¿Cómo considera la relación de su hijo/a (familiar) con sus maestras/os?
  - ¿Cómo considera su relación con su hijo/a (familiar)?
  - ¿Cómo considera su relación con la docente de su hijo/a (familiar)?
  - ¿Cómo considera su relación con las demás familias?
  - ¿Cómo considera su relación con el personal directivo y administrativo?
  - ¿Se siente acogido/ en la institución? ¿Por qué?
- Percepciones sobre la discriminación
  - ¿Alguna vez se ha sentido discriminada/o?
  - ¿Qué es para usted la discriminación?
  - ¿Considera que exista discriminación en los espacios escolares? ¿Por qué?
  - ¿Cómo familiar que haría usted para prevenir dicha discriminación?

#### Entrevista a madre de familia

09/Junio/2011

Duración: 9 min. 02 seg.

Observadora: Bueno vamos a empezar y muchas gracias por su tiempo. Solamente son algunas preguntas y me gustaría que pudiera con toda confianza contarme lo que usted decida. Me gustaría saber ¿hace cuánto tiempo es que tiene acercamiento con la escuela?

Madre de Edgar: hace dos años

Observadora: hace dos años

Madre de Edgar: aja

Observadora: y ¿Cómo es que se dio ese acercamiento? ¿Cómo la conoció?

Madre de Edgar: pues este, lo que pasa este, mi hijo este, tenía muchos problemas en la escuela donde estaba, es un niño muy inquieto, muy este, o sea que había muchos problemas, muchas quejas con el no

Observadora: si

Madre de Edgar: entonces pues llego un momento que me desespere y, y decidí sacarlo y este buscar escuelas, y me costó mucho trabajo encontrar escuelas porque no, no había, ya todo estaba lleno

Observadora: aja

Madre de Edgar: se me ocurrió sacarlo en una mala fecha, en el mes de, este, como noviembre creo

Observadora: a ya

Madre de Edgar: que todavía no eran los cambios, bueno este

Observadora: (gracias maestra, muchas gracias –entró la docente escolar-)

Madre de Edgar: si le digo y por eso yo este, ya fue cuando conocí esta escuela

Observadora: aja

Madre de Edgar: y ya, ya decido traerlo aquí, y aquí ya le dieron la oportunidad de entrar aquí, de que él entrara aquí

Observadora: ¿cuántas escuelas tuvo que andar, digamos que en el ciclo de primaria para llegar a esta escuela?

Madre de Edgar: pues otras dos más

Observadora: dos más

Madre de Edgar: aja

Observadora: ¿y el motivo principal que, que hizo que cambiara de escuela, cuál es?

Madre de Edgar: pues yo siento que, que la discriminación que había no, porque este, o sea me lo discriminaban mucho porque este, era muy lento quizás en, en escribir o en hacer sus trabajos o sea muy lento, entonces, este empezaron los compañeritos a ponerle apodos, si o sea a hacer cosas no

Observadora: aja

Madre de Edgar: a eso él le molestaba mucho

Observadora: claro

Madre de Edgar: le molestaba mucho, ese tipo de cosas no, entonces reaccionaba, reaccionaba o sea así con enojo no

Observadora: si y ¿cómo se ha sentido usted ya en esta escuela, ya cuando llega aquí usted como familiar, cómo se siente aquí en la escuela?

Madre de Edgar: pues bien, o sea pues bien, o sea me siento bien a parte veo la gran mejoría que veo en mi hijo y todo eso, pues todo está bien, o sea me siento contenta

Observadora: y su hijo ¿cómo, cómo se ha sentido?

Madre de Edgar: pues también, a un principio no, a un principio le costó trabajo, le costó mucho trabajo adaptarse, este, los nuevos compañeritos, los maestros

Observadora: si

Madre de Edgar: sobretodo le costó mucho trabajo, pero ya ahorita ya se adapto muy bien con ellos, con sus compañeros

Observadora: muy bien, ¿cómo considera que actualmente es la relación que lleva su hijo con sus compañeros de clase?

Madre de Edgar: yo creo que, qué buena

Observadora: si y ¿con su maestra, la relación que lleva su hijo con la maestra o sus maestros, cómo?

Madre de Edgar: pues este pienso que, pienso que también buena, pero este, de veras que luego a veces está muy inquieto no

Observadora: aja

Madre de Edgar: pero la maestra, pues ha sido, pues este tolerante, ha sido tolerante con él y todo, me gusta que como que si tiene esa, esa, esa, esa capacidad la maestra de, de ser tolerante de que si es realmente su vocación no

Observadora: ya, aja

Madre de Edgar: si es realmente su vocación de la maestra, porque su otra maestra no, no tiene esa tolerancia no

Observadora: si

Madre de Edgar: llama a los papas, hace un problemón

Observadora: claro

Madre de Edgar: no, parece ser que la maestra ahorita no he tenido problemas ni nada de eso

Observadora: muy bien, y la relación que lleva usted con su hijo ¿Cómo, cómo la definiría? ¿Cómo, cómo es?, a grandes rasgos ¿podría platicarme?

Madre de Edgar: pues buena, también buena, este, mi hijo me quiere mucho, yo igual lo quiero muchísimo

Observadora: ¿Cómo es su relación que lleva usted con su, con la maestra, con la maestra de su hijo?

---

---

Madre de Edgar: buena

Observadora: ¿también?

Madre de Edgar: si

Observadora: ¿con el personal directivo, administrativo, cómo es?

Madre de Edgar: bien también

Observadora: aja ¿se siente usted acogida aquí en la institución?

Madre de Edgar: si

Observadora: ¿por qué se siente así?

Madre de Edgar: porque no este, no hay esa discriminación, o sea no, no me siento discriminada ni nada de eso, o sea me siento bien.

Observadora: ¿alguna vez usted se ha sentido discriminada?

Madre de Edgar: pues sí, llego un momento que si no

Observadora: si

Madre de Edgar: aja (guarda silencio, baja la vista y su rostro nos refleja tristeza)

Observadora: si no me quiere contar no hay problema pero a lo mejor indagando, recordando sobre esa experiencia ¿qué motivos cree usted que propiciaron esa discriminación?

Madre de Edgar: pues que, la actitud de mi hijo

Observadora: aja ¿considera que exista la discriminación en los espacios escolares?

Madre de Edgar: si

Observadora: si ¿Cómo podría decirme? ¿Cómo cree que se manifieste esa discriminación?

Madre de Edgar: este por ejemplo, el otro día, tuvieron un concurso los niños de esta escuela pero en otra escuela concursante, la primera vez que fui con ellos y han ido a concursar, y entre ellos me platican, los niños, me dicen ¡mamá! ¿Qué crees?, los niños de tal escuela nos dicen que somos indios, que no se qué, porque mis compañeritos hablan una lengua

Observadora: aja

Madre de Edgar: y le digo, le digo a mi hijo, bueno, eso no es ninguna vergüenza, ¡qué bueno!, que todavía haya esa, esa cultura, o sea que todavía haya, que bueno por ellos, que ellos siendo niños que les interese su lengua, su lengua materna no, de ellos

Observadora: aja

Madre de Edgar: pero dicen ellos pues sí. Luego dicen que vienen otros niños aquí en la escuela, a natación

Observadora: si

Madre de Edgar: igual, que los discriminan mucho, que son unos indios, que son quién sabe qué, o sea otras cosas

Observadora: si

Madre de Edgar: así cosas feas y yo lo único que le digo a mi hijo es que no haga caso de esos comentarios no, que no, no les importen, pero si, si es lo que platican

Observadora: mm y, y ¿qué es para usted la discriminación?

Madre de Edgar: mm, para mí la discriminación es como por ejemplo, este, que porque eres pobre ¡tú no te puedes juntar conmigo!; porque eres de este color ¡tú no te puedes juntar conmigo!; que porque tú hablas esta lengua ¡tú no puedes juntarte conmigo!, o sea eso para mí es la discriminación no, o sea no, no aceptar a, a las otras personas

Observadora: si y, bueno, ya para finalizar, como familiar usted ¿cómo eh, qué cree que se necesita o qué haría usted para prevenir la discriminación?

Madre de Edgar: mm, pues yo como mamá ¿qué haría?, pues este, eh, inculcarles, digamos a mis hijos, inculcarles que no discriminen a la gente por como son no, sin que a veces este, yo les comento a ellos que a veces este, decimos que nos cae mal alguien porque se cree mucho o porque este otro no, cuando ni siquiera nos hemos dado la oportunidad de tratar a esa persona no. Entonces yo pienso que, que lo que debe uno de hacer es este, como que, hacer que este, no inculcarles a los niños que no haya esa discriminación, o sea, pero desde uno debe empezar para que ellos también no discriminen no

Observadora: muy bien

Madre de Edgar: siento que es lo que haría, empezar por mí, por mí o sea y para mis hijos también, para decirles que no hagan eso, no discriminen

Observadora: si, bueno pues muchas gracias por la entrevista, fue muy interesante. Muchas gracias.

### **Guía de entrevista “personal docente/directivo y administrativo”**

- Antecedentes laborales en la institución
  - ¿Cuántos años tiene de laborar en la institución?
- Convivencia escolar
  - ¿Cómo considera la relación entre el alumnado?
  - ¿Cómo considera la relación entre el personal docente?
  - ¿Cómo considera la relación entre las familias del alumnado?
  - ¿Cómo considera su relación con el alumnado?
  - ¿Cómo considera su relación con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo?
  - ¿Cómo considera su relación con las familias del alumnado?
  - ¿Cómo definiría su práctica docente /directiva/administrativa?
  - ¿Se siente acogido/a dentro de su institución? ¿Por qué?
- Percepciones sobre la discriminación
  - ¿Alguna vez se ha sentido discriminada/o?
  - ¿Qué es para usted la discriminación?
  - ¿Considera que exista discriminación en los espacios escolares? ¿Por qué?
  - ¿Cómo docente/directivo/administrativo que haría usted para prevenir dicha discriminación?

### **Entrevista a docente**

**06/Junio/2011**

**Duración: 20 min. 54 seg.**

Observadora: bueno, le quiero agradecer su tiempo. Y esta entrevista es con fines de investigación y entonces va hacer totalmente anónima y, bueno, solamente son lagunas preguntas y espero se sienta en confianza para platicarme lo que usted quiera y desee.

Ma. Elena: aja

Observadora: ¿cuántos años tiene de laborar en ésta institución?

Ma. Elena: ¿aquí o en la general?

Observadora: aquí

Ma. Elena: aquí apenas voy a cumplir un año

Observadora: ¿y de experiencia?

Ma. Elena: veintinueve años

Observadora: ok, muy bien ¿cómo considera usted la relación

Ma. Elena: yo no soy maestra de primaria

Observadora: ok

Ma. Elena: soy Licenciada, tengo Maestría en Psicología, este, de educación indígena

Observadora: muy bien, porque usted está aquí al frente de USAER

Ma. Elena: de la UNAM, aquí estoy con la plaza de dos, como maestra de apoyo

Observadora: aja

Ma. Elena: no docente, maestra de apoyo a la educación especial

Observadora: muy bien. Y entonces ¿cómo considera usted la relación que se da entre el alumnado de esta institución?

---

---

Ma. Elena: ¡ay pues! son muy llevadas las niñas

Observadora: mmm

Ma. Elena: son muy (silencio), o sea no hay, como ya no se permite ahora ya ni tocarlas, como que faltan muchos limites

Observadora: aja

Ma. Elena: como que ya el maestro, le han quitado ¡el valor del maestro! (enfátiza), el respeto que se le tenía que tener al maestro y, ¡ya se mientan la madre enfrente del maestro! ¡Enserio!

Observadora: ¡entre ellos!

Ma. Elena: entre ellos, entonces, no hay valores, no hay valores entre los niños, son muy pocos los niños que tienen valores y los poquitos que los tienen pues se van

Observadora: mmm, la convivencia entre las niñas entonces ¿cómo es?

Ma. Elena: pues ellas conviven bien porque platican de los novios, como la mayoría son indígenas pues ya muy pronto ellas, ellas las tienen que casar muy jóvenes, bueno no se casan, se arrejuntan o se las (silencio) o las violan o las violan o (silencio) se meten con un novio, como ahorita tengo una, un caso en segundo que tengo que investigar

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces, este, es buena la relación pero en cuanto ya cosas como para más adultas

Observadora: mmjj

Ma. Elena: por ejemplo Diana, Diana Paula, ¿no sé si la conocas? es de tercero

Observadora: no

Ma. Elena: Diana una güerita, que, es una niña que viene de escuela particular, es una niña inocente, es una niña, es una niña ¡niña!, está en tercero

Observadora: si

Ma. Elena: la usan como niña, como tal, pero Luz

Observadora: aja

Ma. Elena: Luz que es una niña que ha estado en la calle, que a veces vende en la calle, que su mamá trabaja no sé dónde, que no sé qué, que no sé cuánto, me la ha este, (silencio) me la maneja mucho

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces no es, no es muy sana la convivencia entre las niñas, falta, falta que les den el valor al maestro que le daban antes, o sea les han dado derechos, muchos derechos a los niños, pero no les han dado sus obligaciones

Observadora: muy bien y, entonces la relación entre los niños ¿cómo sería, cómo la considera usted?

Ma. Elena: fíjate que es más tranquila

Observadora: mmjj

Ma. Elena: aparentemente puede ser todo lo contrario, pero un niño ponle una pelota y se pone a jugar fútbol y ya

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y sea independientemente de que te hable o no te hable, seas de primero o de quinto, yo juego fútbol y punto

Observadora: mmjj

Ma. Elena: o sea la convivencia entre los niños es buena

Observadora: mmjj, es distinta

Ma. Elena: es distinta, son llevaditos en el salón, pero porque las niñas los provocan

Observadora: mmjj

Ma. Elena: las niñas provocan a los niños, porque un niño trabaja muy bien

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y te pone atención y se interesa en el trabajo, pero si la niña de adelante es Martha por ejemplo, Martha nada más esta moleste y moleste y moleste y moleste (se distrae nuestra entrevistada organizando unos papales).

Observadora: sí, entonces ¿la relación entre los niños y las niñas?

Ma. Elena: ¿Cuándo ya están juntos?

Observadora: aja ¿cómo es?

Ma. Elena: pues, mmm (murmura), solamente en los salones de grupo porque en el recreo este como te diré, las niñas son muy llevaditas con los niños

Observadora: mmjj

Ma. Elena: los niños les tienen miedo a las niñas si se puede decir así

Observadora: muy bien ¿cómo considera la relación entre el personal docente?

Ma. Elena: ¿yo cómo la considero? Este, pus bueno

Observadora: ¿buena?

Ma. Elena: mmjj

Observadora: ¿y la relación entre las familias del alumnado cómo?

Ma. Elena: ah hígole eso no sé, no te la podría contestar esa porque no, no

Observadora: no lo sabe

Ma. Elena: no, no lo sé

Observadora: muy bien y ¿su relación que lleva usted con el alumnado?

Ma. Elena: ah, es buena (silencio)

Observadora: ¿cómo la considera?

Ma. Elena: es buena (silencio), ya saben que cualquier problema, vienen a buscar a la maestra Elena

Observadora: bueno y ¿la relación entre usted con el resto de sus compañeros y compañeras de trabajo?

Ma. Elena: ¿de aquí de la USAER? ¿de aquí de la USAER? ¿de aquí de la Primaria?

Observadora: de la primaria en general

Ma. Elena: es buena

Observadora: mmjj

Ma. Elena: yo digo que es buena

Observadora: bueno ¿del USAER?

Ma. Elena: este, es buena, mmjj

Observadora: ¿también buena?

Ma. Elena: también buena, así a secas, buena

Observadora: bueno y ¿cómo describiría usted su práctica? Eh como

Ma. Elena: ¿cómo maestra de apoyo?

Observadora: como maestra de apoyo, aja

Ma. Elena: pues yo preferiría, no es tan buena como yo quisiera, o sea yo quisiera ser excelente, ¡excelente maestra de apoyo!

Observadora: aja

Ma. Elena: pero no lo soy porque no soy maestra, no tengo la formación magisterial

Observadora: mmjj

Ma. Elena: en un momento dado, entonces, este a mi me costó mucho trabajo cuando yo entre a USAER, hace cuatro años

Observadora: aja

Ma. Elena: ser maestra de apoyo, yo soy psicóloga nata

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y he trabajado en hospitales psiquiátricos y he trabajado en las mañanas como psicóloga de USAER y he trabajado como directora de un CAM, de USAER

Observadora: pero

Ma. Elena: y siempre, siempre, siempre he trabajado como psicóloga, así sea la barrendera, pero soy la psicóloga de las barrenderas

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y este, pero siempre he trabajado como, como psicóloga

---

Observadora: muy bien, cómo

Ma. Elena: entonces, si se me hizo difícil la verdad ser maestra de apoyo

Observadora: aja

Ma. Elena: si se me hizo difícil, y ahorita ya no, ya me adapte, pero

Observadora: si

Ma. Elena: pero al principio si se me hizo difícil

Observadora: ya, por la formación

Ma. Elena: por la formación porque yo no me sabía planes y programas bien, bien, bien, bien no, porque en mi CAM yo estuve veinticinco años en CAM

Observadora: si

Ma. Elena: llevas planes y programas pero le das más peso a otras cosas porque son niños con discapacidad

Observadora: mmjj

Ma. Elena: o sea no le das peso, no le das tanto peso a matemáticas, español, le das más peso a cosas manuales por ejemplo

Observadora: mmjj

Ma. Elena: este, les puedes calificar español haciéndote una zeta con un cubo, supongamos

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y ya con eso les calificas, diez en español, ya con eso mis niños ya tenían un diez en español

Observadora: si

Ma. Elena: por decirte así

Observadora: bueno, y ¿usted se siente acogida dentro de la institución?

Ma. Elena: si

Observadora: mmjj

Ma. Elena: si, estoy muy bien aquí

Observadora: eh ¿usted alguna vez se ha sentido discriminada?

Ma. Elena: no nunca, aquí no

Observadora: no, ¿fuera de la escuela si?

Ma. Elena: en mi infancia, en mi servicio

Observadora: mmjj ¿me podría decir qué es para usted la discriminación?

Ma. Elena: pues que (silencio) que no te tomen en cuenta, que (silencio) tu trabajo no valga, no valga para, para la directora...aunque te esfuerces, aunque trates de quedar bien con, pues si quieres decir con ella, no este, no vale ¿por qué?, porque la directora, bueno, pues ella tiene a sus consentidas de años

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces pues, ella con sus consentidas, simplemente ahorita me acaba de calificar carrera magisterial con seis ¡y en mi vida, en mi vida de veintinueve años yo había tenido un seis en carrera magisterial!, que no he subido del A, porque no se me ha pegado ir a los exámenes, más que nada a los cursos

Observadora: aja

Ma. Elena: porque son a las ocho de la mañana y me da flojera pararme

Observadora: aja

Ma. Elena: no me paro, de hecho no me paro

Observadora: aja

Ma. Elena: he intentado y no, me paro a las cinco

Observadora: mmjj

Ma. Elena: pero a las ocho no

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces, si los hubieran puesto a las cinco, bueno, entonces ¡que bueno! Porque así ya este (silencio)

Observadora: si (nuestra entrevistada se distrae organizando sus papeles). Y ¿usted considera que existe discriminación en los espacios escolares?

Ma. Elena: si

Observadora: ¿cómo cree que se pueda manifestar?

Ma. Elena: pues por ejemplo con los niños que son más tímidos

Observadora: mmjj

Ma. Elena: que no tienen la facilidad de, de relacionarse con los demás, con los niños que tienen alguna discapacidad

Observadora: mmjj

Ma. Elena: este pues que aunque no sea muy notoria o notoria como en el caso de Iris que no oye, si hay discriminación

Observadora: mmjj

Ma. Elena: si, si la hay como no, son niñas por ejemplo tímidas, muy tímidas, como la niña que esta ahorita en quinto, por lo mismo que ella, le este, ella le da pena porque este

Observadora: mmjj

Ma. Elena: este le da pena porque pues no, no, no tiene amiguitas, no convive con (se detiene para acomodar algunos documentos) es que ella no tiene amiguitas, tiene amiguitas mas chicas

Observadora: ¿pero no de su mismo grado?

Ma. Elena: pero no de su mismo grado porque no le hablan, no le hablan, en primera falta mucho. (Continúa acomodando sus documentos) este, este, este falta mucho y cuando viene, pues nadie le habla en su grupo. Entonces, este es una niña que tiene retraso escolar, un retraso bastante significativo y ahorita de hecho le dije a la maestra: ¡maestra, maestra! todos los demás están haciendo multiplicaciones pero fulanita de tal, que no sé ni su nombre, este está haciendo tablas, porque no se sabe las tablas de multiplicar y mientras no se sepa las tablas de multiplicar, pues no va a acceder a la, a las este, a las operaciones básicas

Observadora: mmjj

Ma. Elena: y me dijo: ¡si está bien maestra! y ya me salí. Entonces si hay discriminación con sus compañeros; por ejemplo lo hay, una Martha que yo la tengo detectada como USAER

Observadora: aja

Ma. Elena: ...pero si ya no debería de estar aunque si la voy a dejar por su conducta, este, es una niña muy lista ¡por qué no le dice, a ver yo te ayudo! Entonces

Observadora: mmjj

Ma. Elena: sabes ¡bien! si no sabe ¡es un burro maestra!, es un esto, es un el otro, es así, es allá

Observadora: mmm ¿o sea que por esas razones entre el alumnado se, se discrimina, no?

Ma. Elena: pues si

Observadora: mmjj y usted como maestra de apoyo ¿qué haría usted para prevenir dicha situación? De discriminación

Ma. Elena: pues mira yo he intentado, he intentado darles valores, principalmente te estoy hablando del grupo de cuarto

Observadora: si

Ma. Elena: porque es el problema de cuarto porque en tercero no se da tanto, se da más en el grupo de cuarto

Observadora: si

Ma. Elena: yo he intentado darles valores a los niños porque es un grupo que a la maestra se le ha salido de control

Observadora: mmjj

Ma. Elena: porque la maestra ha faltado, por sus problemas que la maestra ha tenido por angas o mangas

Observadora: aja

Ma. Elena: este, entonces, este y es un grupo muy grande, es el grupo más grande de toda la escuela, entonces, ese grupo merecía haber tenido dos, dos grupos, ese grupo dividirlo en dos porque ahí está la lacra de toda la escuela, ahí se junto la crema y nata de la sociedad, porque muchos ¿sabes qué?, muchos son primos, viven el mismo, este, en la misma comunidad mazahua, en la misma casa, entonces, este en el mismo

---

---

terreno, entonces, ahí se le junto a la maestra mucho, mucho, pues mucho enano travieso porque se manejan de esa manera

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces yo les he dado mucho valores, mucho, mucho valores, mucho, también el psicólogo les hemos dado muchos valores

Observadora: mmjj

Ma. Elena: pero no, no el psicólogo no ha estado con ese grupo, pero yo les he dado valores a más no poder y si vas y le preguntas a la maestra, le dices ¿maestra se ha trabajado con ellos?, lo que trabajo, un ratito matemáticas o español, y no entiendo y es que no entiendo y tienes que repetir las instrucciones veinte veces porque no entienden, pero porque no están bien sentados, porque ya están aventándole la bolita al de adelante, porque ya están viendo cartas, este, de jugadores de futbol, porque ya están viendo, no son maliciosos los niños, las niñas, ya están pegándole a uno, ya le están diciendo ¡hijo de tu pinche madre!, al otro ¡hijo de la chingada!” porque quien sabe qué...es más un día una niña vino drogada

Observadora: mmjj

Ma. Elena: Sara, yo la vi

Observadora: mmjj

Ma. Elena: vino moneada toda, completamente, venia mal

Observadora: mmjj

Ma. Elena: entonces, por más que yo les he intentado darles valores, pues algunos si les ha quitado un poquito, algunos

Observadora: mmjj

Ma. Elena: pero no todos

Observadora: ¿digamos que se tendrían que buscar otras estrategias?

Ma. Elena: yo creo que sí, y más con las niñas porque entienden más los niños. Ahí está Florecita que vino ahorita con cara de ángel a dejarme su trabajo, ¡es tremenda! ¡Tremenda! Y su hermana esta en tercero, Laura es su hermana que siempre se está balanceando en la silla y ya, en la prueba enlace ¡hasta allá fue a dar! Pero este siempre le estamos diciendo ¡no te estás balanceando ahí porque te vas a caer!

Observadora: mmjj

Ma. Elena: ¡no te estés balanceando! Y ella sigue y el vale gorro; Méndez, las hermanitas Méndez, es una niña que, que este es tremenda

Observadora: mmjj

Ma. Elena: aprende, pero ¡es tremenda!

Observadora: mmjj, bueno eh, ya para finalizar ¿cómo es su relación de usted con el alumnado del, con la familia del alumnado?

Ma. Elena: buena, buena porque pues no tengo muchos, o sea no, no, no los trato mucho... pero tampoco no los trato poco, o sea término medio y, cuando mando llamar alguna mamá o algo y, bien, una relación cordial, o sea no hay ningún motivo para que nos enojemos ni unos con otros, al contrario, me gusta darles este un consejo, un este

Observadora: si

Ma. Elena: les digo algo y lo hacen, lo hacen, es buena

Observadora: y ¿usted ha platicado sobre esas situaciones que me ha comentado de la convivencia entre el alumnado con la familia?...

Ma. Elena: si, pero nada más le dicen a uno que sí, pero no, regañan al niño en el momento, es más, llegan y lo que yo les digo: ¡no vayan a llegar y le vayan a pegar! con eso no van a remediar nada... y este... y ya es todo lo que hacen; bueno, les vuelve uno a llamar: ¡es que su hijo se volvió a portar mal! o ¡es que su hija se volvió a!, la regañan en el momento, no sé que, no sé cuánto y ya, eso es todo lo que hace la mamá por sus cachorros pero no se los toques porque te gritan, te insultan: ¡por qué! ¡Con qué derecho tú corriges a mi hijo, con un grito!

Observadora: mmjj, bueno maestra, pues eso sería todo y muchas gracias por su tiempo

Ma. Elena: al contrario a ti.

### **Guía de entrevista “Alumnado”**

- Convivencia escolar
  - ¿Cómo te sientes en la escuela?
  - ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
  - ¿Cómo te llevas con tus compañeras?
  - ¿Cómo te llevas con tu maestra y/o maestros/as?
  - ¿Te has sentido alguna vez triste o enojado/a dentro de la escuela? ¿Por qué?
  - ¿Cómo te llevas con tu familia?
  - ¿Te has sentido triste o enojado/a dentro de tu familia? ¿Por qué?
- Percepciones sobre la discriminación
  - ¿Alguna vez se ha sentido discriminada/o?
  - ¿Qué es para usted la discriminación?
  - ¿Considera que exista discriminación en los espacios escolares? ¿Por qué?
  - ¿Cómo docente/directivo/administrativo que haría usted para prevenir dicha discriminación?

### **Entrevista a alumna del quinto grado escolar**

**09/Junio/2011**

**Duración: 6 min. 33seg.**

Observadora: ¿cómo te sientes ahorita?

Tania: bien

Observadora: bien ¿Estás a gusto?

Tania: si

Observadora: y cuándo entras a tú escuela, cuándo cruzas las puertas de tú escuela ¿cómo te sientes?

Tania: pues, pues me siento con ganas de estudiar porque quiero ser algo en la vida.

Observadora: ¿te gusta venir a la escuela?

Tania: si, de hecho me encanta, me encanta las matemáticas

Observadora: mmjj ¿es tú materia preferida?

Tania: si

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeras de clase?

Tania: pues bien aunque a veces me tratan mal

Observadora: ¿por qué te tratan mal? ¿qué te dicen? ¿qué te hacen?

Tania: a veces me quieren pegar, me dicen groserías

Observadora: y ¿qué te hace sentir eso?

Tania: pues mal porque me hacen llorar

Observadora: mmjj

Tania: si, a veces me pongo a llorar

Observadora: ¿aquí dentro de la escuela o en tú casa?

Tania: mmjj ahora digo ¿por qué? ¿Por qué me dicen groserías a mí?

Observadora: ¿no te lo explicas?

Tania: mmjj

Observadora: y ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Tania: pues bien

Observadora: ¿con ellos bien?

Tania: mmjj

Observadora: con tú maestra ¿cómo te llevas?

---

---

Tania: bien

Observadora: ¿te gustan sus clases? ¿Estar con ella?

Tania: mmjj

Observadora: y con el resto de tus maestros ¿cómo te llevas?

Tania: pues a veces son muy aburridos, a veces la clase se me hace aburrida, a veces interesante

Observadora: ¿a veces te sientes aburrida?

Tania: si

Observadora: oye y ¿a veces te sientes triste?

Tania: si

Observadora: ¿enojada?

Tania: mmjj

Observadora: ¡si! Y ¿por qué? ¿en qué momento te has sentido enojada?

Tania: pues esa vez que se murió mi abuelita, este yo, este mi papá le decía muchas cosas horribles, le decía que era una cochina, que no se bañaba, a veces dos días pasaba sin bañar, entonces él le ganaba del baño y se cambiaba de ropa y le decía cochina, le decía cerda, le gritaba mucho

Observadora: eso en tú familia ¿tú papá lo hacía con tú abuelita?

Tania: si pero también a mi mamá, le dice cochina, le dice que no sabe hacer bien la comida, yo creo que hace bien todo, la comida la hace perfecta, muy rico

Observadora: y ¿crees que por eso la trate mal?

Tania: mmm (murmura)

Observadora: y ¿te has sentido alguna vez discriminada?

Tania: mmjj

Observadora: si haber primero cuéntame ¿qué es para ti la discriminación?

Tania: para mí la discriminación es cuando te dicen este, por ejemplo, en cuarto estaba un niño, Luis y cuando llego a la escuela, muy bonito, porque decía yo quiero que seas mi amiga y todo eso, pero tenía lentes, entonces era un niño muy listo y sabía, ya no me acuerdo si sabía japonés o chino, este, pero si este, sabia chino, era un niño muy listo, a la maestra le encantaba como estudiaba y este a él este porque tenía lentes le decían cuatro ojos, así

Observadora: ¿lo discriminaban entonces para tí? Y entonces ¿tú te has sentido discriminada? ¿Has pasado por situaciones similares o por otras?

Tania: si porque me han dicho que estoy fea, que pues no me baño, pero yo siempre me baño, me baño todos los días ¡lo puede comprobar! y dicen que tengo piojos pero mi compañera me revisó la cabeza y dice que no tengo

Observadora: y eso ¿te lo dicen aquí dentro de la escuela o en dónde?

Tania: si me lo dicen aquí

Observadora: mmjj

Tania: si pero yo no tengo piojos

Observadora: mmm ¿qué opinas de esta situación de discriminación? ¿Qué opinas de eso?

Tania: que es muy malo, que a veces dicen, este por ejemplo, dicen este ¡ay no te bañas! y la que no se baña es ella

Observadora: mmjj oye y ¿tú qué harías para prevenir la discriminación, dentro de la escuela?

Tania: (silencio)

Observadora: ¿crees que existieran otras formas diferentes de relacionarse?

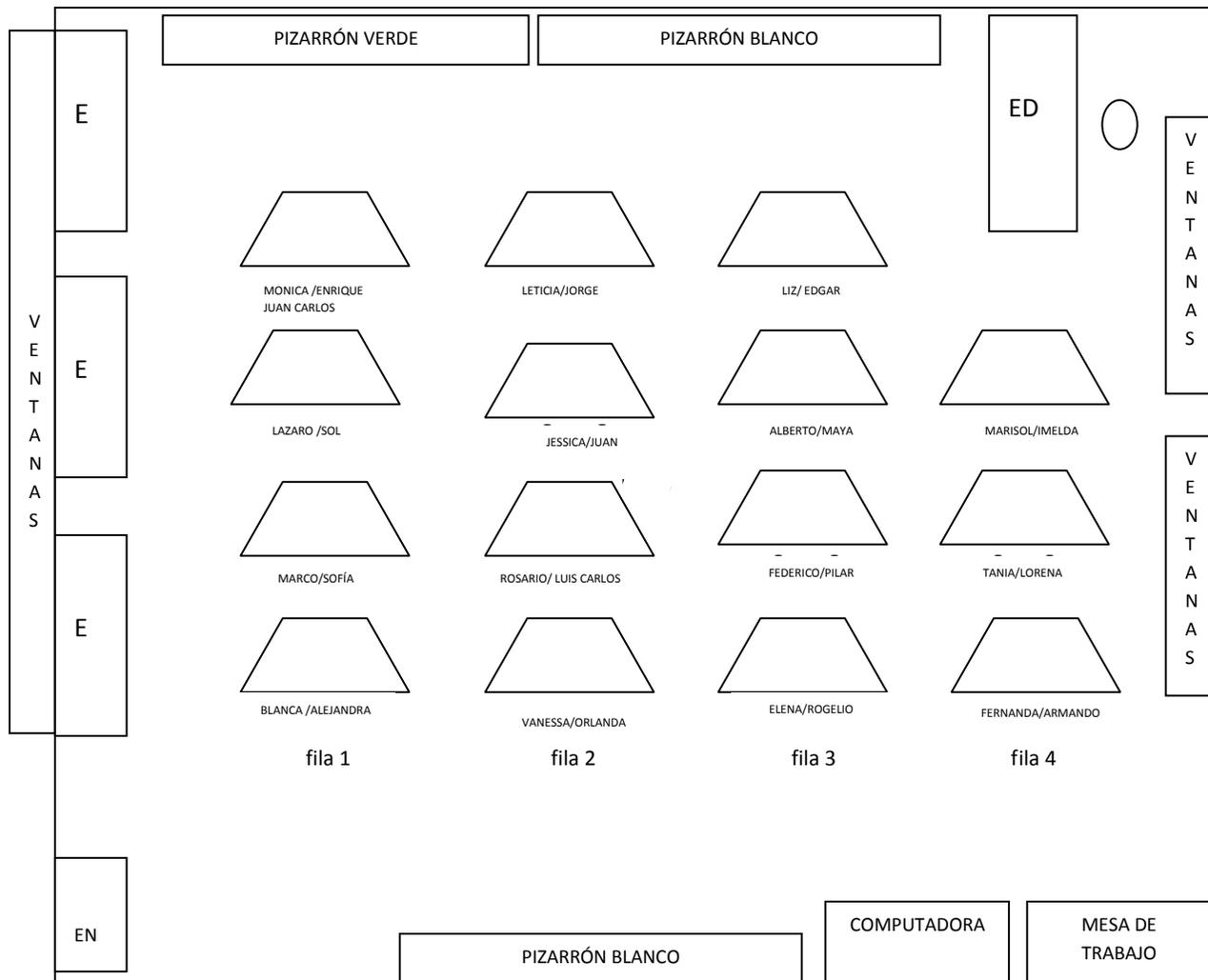
Tania: necesitarían mucho para cambiar, de hecho la discriminación es algo que, que nos hace sentir mal y ya que no te discriminaran, que ya no tuvieran ellas esa idea, que discriminaran, que discriminaran

Observadora: bueno ¿te gustaría vivir sin discriminación?

Tania: si me gustaría

Observadora: mmjj bueno, pues ¡muchas gracias!

**ANEXO 2. Distribución física del aula**



E: Estantes

EN: Entrada

ED: Escritorio para docentes

---

---

### ANEXO 3. CUENTOS PARA COMPARTIR

#### EL DELFIN ROSADO

Vanesa Michelle López García<sup>68</sup>

Había una vez una mamá delfín que se llamaba Verónica que tuvo un delfín que se llamaba Alexis de color Rosado y todos los delfines se burlaban de él por su color y le decían “rosadito”.

Su mamá delfín lo protegía y lo cuidaba mucho de los que lo molestaban.

Pero un día capturaron a su mamá para llevarla a un parque de diversiones que tenía un acuario llamado “Acuario Dafne”, y los demás delfines se burlaron más de él y le decían -¡Eres muy feo! ¡Nadie te quiere!

Ahora no había que lo protegiera de las ofensas que le decían, porque ya no estaba su mamá junto a él.

-¡No entiendo por qué me tratan así si yo sólo quiero tener amigos y mostrarles que también puedo jugar como ellos y que mi color no es importante!

El delfín quería ir en busca de su mamá y como se sentía muy mal con el trato que todos le daban se fue de ahí.

Cuando estaba de camino se encontró con otros peces que lo molestaban pero había una tortuga que estaba cerca de una roca llorando.

El delfín Alexis se acercó y le preguntó:

-¿Por qué lloras?

-porque todos me molestan por mi color mírame soy rosada

-te entiendo porque a mí también me molestan los demás por lo mismo.

-¿Cómo te llamas?-le preguntó el delfín Alexis.

-Lussiana-. Le contesto la tortuga.

-¿Quieres venir conmigo y ser mi amiga? Estoy en busca de mi mamá que se la llevaron a un acuario. Ella nos protegerá y nos cuidara a los dos.

Entonces le pidió a su amiga Lussiana la tortuga que se acercara para ver a su mamá estaba ahí, porque ella sí podía estar fuera del agua y si él salía se moriría porque no había agua y Lussiana le dijo que sí.

Lussiana preguntó en el acuario a los delfines si estaba ahí un delfín llamado Verónica.

Cuando encontró a Verónica en el acuario y le dijo que su hijo había venido a buscarla y que la esperaba en el mar.

La mamá delfín empezó a golpear muy fuerte la pecera para que se rompiera el cristal.

En la pecera había una orca que se llamaba Luis que le preguntó por qué hacía eso.

La mamá delfín le dijo que su hijo había venido a buscarla y ella necesitaba estar con él para cuidarlo porque los demás lo trataban diferente por su color.

La orca le dijo que la ayudaría a romper el cristal y entre los dos golpearon muy fuerte y pudieron salir.

Cuando estaba en el mar la mamá delfín Verónica le dio gracias y la orca Luis le dijo:

-¿Por qué no vas al país de las sirenas? Ahí la reina de las sirenas tiene poderes especiales y puede conceder un deseo a cada uno.

El delfín Alexis y la tortuga Lussiana se pusieron felices porque su deseo era ser igual a los demás para ser aceptados.

La orca Luis dijo:

-Naden mucho y donde se oculta el sol encontrarán el país de las sirenas-. Y luego se despidió diciéndoles - ¡Que tengan mucha suerte! ¡y tengan mucho cuidado!

---

<sup>68</sup> Este cuento obtuvo el primer lugar de la Categoría A, primero y segundo de primaria, en el Concurso Nacional Infantil ¿Somos iguales? Realizado en 2005. Se presenta aquí el texto sin embargo para su consulta impresa se puede revisar su bibliografía (CNDH, 2005).

La mamá delfín, su hijo y la tortuga nadaron mucho hacia donde se oculta el sol.

Cuando llegaron al país de las sirenas.

Todo era muy bonito había un castillo con pilares de colores, de donde salía un gran arco iris, conchas de colores que cantaban las canciones más bonitas que se hayan escuchado, todos eran muy amables y los que los veían les daban la bienvenida, se sintieron muy felices de haber llegado y preguntaron a un caracol dónde estaba la reina de las sirenas.

Les dijo si esperan un momento al amanecer la verán con los primeros rayos del sol donde entran ahí aparecerá y ellos esperaron el amanecer cuando el sol empezó a dar sus primero rayos apareció la reina de las sirenas.

Se acerco rosadito y le dijo:

-Hola mi nombre es Vanesa y soy la reina de las sirenas. ¡Sean bienvenidos al país de las sirenas!

Alexis le dijo que él y su amiga la tortuga Lussianita querían cambiar su color. Que por favor les ayudara.

La reina de las sirenas les dijo: -su deseo se los puedo hacer realidad, pero ustedes dos tienen ese color porque son muy especiales. Su corazón es tan grande y rojo que hace que su piel se vea de ese color. No tengan miedo ni vergüenza de ser diferentes porque ustedes son únicos no hay nadie como ustedes. Han sido fuertes a los insultos, valientes para ir en busca de su mamá, tienen el poder de la amistad que pocos tienen y mucha fe en haber buscado el país de las sirenas porque solo los que tienen fe la logran encontrar.

Por eso yo quisiera que se quedaran a vivir aquí en el país de las sirenas donde todos los trataran con amor y respeto. Y me gustaría que estuvieran siempre cerca de mí para que todos vean lo grande de su corazón.

La mamá delfín estaba muy orgullosa de su hijo y de su amiga y también aceptó quedarse en el país de las sirenas.

Y todos vivieron muy felices porque ahí no había tratos diferentes al contrario en la diferencia estaba la felicidad. Y el delfín vivió feliz por siempre.

Dedicada a los niños “albinos” porque el color de su piel para mí es por su gran corazón. Y para todos los niños que son tratados diferentes por su color de piel.

**FIN**

## **LA PECERA FELIZ**

Alice Yanet Caballero Macías<sup>69</sup>

Tengo una pecera que mi papá me regalo en mi cumpleaños, él sabe que me gustan los peces así que me llevo al acuario o sea, donde venden peces, a comprarlos.

Escogí unos anaranjados que se llaman espadas porque su colita es como espada. Unos rayados que les dicen cebras, unos que se llaman gupis, que tienen en su cola una cara de Mickey Mouse y me pasó algo muy curioso que te quiero platicar.

El señor del acuario me día que compara un pez muy feo que se llama plecos, yo no quise, el de la tienda me día que lo compara y lo comprara, y yo que no, que no lo quería. Mi papá le pregunto al señor por qué quería que lo comprara y él dijo que era necesario que lo tuviera en la pecera ya que ese pez llamado plecos, limpiaba la pecera y hacia que el agua estuviera limpia, porque se comía lo que los demás peces no querían, pero yo no quise que mi papá me lo comparara, porque estaba muy feo, muy feo.

---

<sup>69</sup> Este cuento obtuvo mención en la Categoría B, tercero y cuarto de primaria, en el Concurso Nacional Infantil ¿Somos iguales? Realizado en 2005. Se presenta aquí el texto sin embargo para su consulta impresa se puede revisar su bibliografía (CNDH, 2005).

---

---

Así que al llegar a la casa pusimos los peces en la pecera y se veían bonitos, el agua era transparente y ellos con sus colores se veían bien bonitos, nadando en la pecera. Al pasar los días me fijé que mi pecera estaba sucia, que tenía mucha comida en el fondo, y que el agua ya no estaba transparente, por lo que mis peces se veían tristes.

Corriendo fui con mi papá y le dije lo que pasaba, él me dijo que por esa razón el señor del acuario me decía que comparara el plecos, “el pez feo que tu no quisiste”.

Mi papa me explico que en la vida no debemos despreciar a nadie por ser feo, porque lo que se ve por fuera nata tiene que ver con lo inteligente, útil, agradable y necesario que pueden ser las personas, los animales y todos los seres vivos.

Así que le pedí a mi papá que me llevara al acuario a comprar a plecos, desde hoy he aprendido a no despreciar lo que me parece feo, ya que para algo ha de servir, y ahora cada vez que veo mi pecera con sus peces de colores, y el agua transparente, busco a plecos y le doy las gracias por mantener mi pecera feliz.

**FIN**

## **MI ESCUELA**

Pamela Ortigoza Fuentes<sup>70</sup>

“Por favor no me discrimines”

Voy a contarles a todos, de mi escuela, la quiero mucho, es la más especial y diferente, y aunque antes estudiaba en otro lado, hoy no quisiera pasar a la secundaria y terminarla, porque no quiero irme de ella, a veces me pongo triste, porque mi escuela es muy pobre, y no tiene vidrios en las ventanas, los salones son grises, y los coloreamos con dibujos y los mapas escolares; en ella la Directora tiene un escritorio que le donaron, y nuestras sillas son muy viejas, igual que el comedor y la estufa.

Pero no quiero que sientan tristeza o lastima por mi escuela, al contrario, si es mejor, pues en ella todos somos iguales, y aunque hay blancos, morenos, listos y no muy listos, todos nos sentimos como en nuestra casa.

En esta escuela he aprendió mucho, tengo una amiga que se llama Yolanda y es de Jalisco, es una huichola muy silenciosa, pero todos la queremos mucho, también tengo amigas nahuas y mixtecas.

Cuando estudie primer y segundos años de primaria estudiaba en una primaria “normal”, ahí tenias que tener bonita ropa, bonita mochila, ¡hasta tu mamá tenía que ser bonita!, para que no se burlaran de ella, bueno, lo que pasa en todas las escuelas.

Llegue a CEFIA (así se llama mi escuela) y he aprendido lo que no me imaginé, conocí a muchos niños, bebés, niños como yo, y grandes como de 18 años. Ellos son indígenas como yo, casi todos hablan una lengua indígena, como el huichol, el nahua, mixteco, mazahua, purépecha, tzotzil, tzeltal, maya y todos somos de piel morena, casi ninguno tiene dinero, y por eso a veces mis compañeros estaban tristes, y tenían pena de hablar

---

<sup>70</sup> Este cuento obtuvo el primer lugar en la categoría C, quinto y sexto de primaria en el Concurso Nacional Infantil ¿Somos iguales? Realizado en 2005. Se presenta aquí el texto sin embargo para su consulta impresa se puede revisar su bibliografía (CNDH, 2005).

en su lengua, o de su ropa, mi amiga Nayeli no quería usar su traje ,mazahua porque le decían “María”, aunque no era ése su nombre, le decían así para burlarse de ella.

Conocí el significado de la palabra discriminación y supe que eran esas burlas o risas o miradas que te hacen en la calle, o en cualquier lado, es como si te miraran feo, como si la gente tuviera vergüenza de ti, como si estuvieras haciendo algo malo, aprendí que la discriminación te duele como si te golpearan en el ombligo.

La maestra Tere, que es nuestra maestra, nos junta a todos y nos habla de nuestros derechos y de la igualdad, nos dice que no es una vergüenza tu ropa, ni tu lengua, ni tus tradiciones, ni costumbres, que es un orgullo, como un regalo de tus papás y tus abuelos que te hacen conocer otras cosas, ser de algún modo diferente y especial.

Mis compañeros y yo trabajábamos mucho, para que la gente que no es de mi escuela sepa que está bien ser indígena, que está bien y no pasa nada si alguien no puede hablar o escuchar, o que hay gente que camina diferente, o bueno también hay hombres y mujeres que les gusta gente de su mismo sexo.

Trabajamos siempre en la escuela de los derechos de los niños, y ahora sé que no es correcto que te excluyan (que te hagan menos), me siento orgullosa, hoy más que nunca, cuando uso mi traje de tehuana. Me siento orgullosa de descender de zapotecos.

Soy la presidenta de la Sociedad de Alumnos, y mis compañeros me escogieron para representarlos en todos lados, a veces me invitan a otras escuelas a hablar de los derechos y de la igualdad, y de la no discriminación y me siento muy contenta, por eso, porque sé que alguien nos hace caso y nos escucha, y no quiere más discriminación en el mundo. Por favor, no discrimines ni a los güeros, ni a los pobres, ni a los ricos, ni a los homosexuales, a nadie. Vivamos con respeto, los niños queremos vivir así.

**FIN**

## **LA PEQUEÑA CARLOTA**

Annegert Fuchshuber<sup>71</sup>

Carlota se apresuró a huir porque llovía fuego del cielo, además de que estaba hambrienta y a nadie parecía preocuparle una niña sola y aterrorizada.

Carlota corrió y corrió y no se detuvo hasta que llegó a un pueblo tranquilo y apacible.

Allí se encontró con dos personas sentadas en una banca que estaba frente a una casa. Mientras disfrutaban de los rayos del Sol platicaba un poco y parecían estar muy a gusto.

Carlota les preguntó si podía quedarse a vivir en el pueblo y si acaso no tendrían un pequeño trozo de pan o cualquier otra cosa que ella pudiera comer.

-Esto no está nada bien –dijo uno de los pobladores-:

¡Una niña que vaga por ahí y nos pide comida!,

¡Alguien tiene que hacer algo para remediarlo!,

¡Hay que enviarla a un orfanato!

Entonces llamaron a la Policía para que se llevara a Carlota, pero la niña logro escaparse.

---

<sup>71</sup> Autora del cuento, cuyo título original en Alemán es *Karlinchen*. Se presenta aquí el texto, sin embargo para su consulta impresa se puede revisar su bibliografía (Fuchshuber, 2008).

---

---

Carlota llegó hasta un bosque en donde se encontró unas cuantas fresas que la ayudaron a sentirse menos hambrienta. Un montón de musgo le sirvió para hacerse una cama suave y calentita. Pero todavía necesitaba algo más de comer, y los ruidos nocturnos del bosque la asustaban mucho.

No, ella no podía quedarse a vivir para siempre completamente sola en ese lugar, así que decidió explorar de nuevo los bosques, siguiendo su olfato hasta que consiguió llegar al otro lado y se introdujo en las tierras de los Devoradores de piedras para comer, pero por supuesto ella no podía comerlas. Así que los Devoradores de Piedra se enojaron mucho.

-Parece que este lugar no es lo suficientemente bueno para ti –le reclamaron-. Si no eres capaz de comer lo que podemos ofrecerte, entonces lo mejor será que te vayas.

La pequeña Carlota pensó con tristeza: “No les agrado porque les parezco extraña y diferente de ellos”. Era verdad. Los Devoradores de Piedras la dejaron sola allí, así que Carlota retomó su camino.

De nuevo empezó a caminar a través de un bosque inmenso y muy oscuro. Más adelante la esperaban las tierras de los Cola de Seda.

-Bienvenida, bienvenida! –la recibieron, y le preguntaron qué quería.

-Oh, sólo un pequeño pedazo de pan y un sitio calentito para dormir un rato –les respondió.

-Con gusto –trinaron los Cola de Seda-, sin ningún problema.

Pero entonces uno de ellos, que estaba parado detrás de Carlota, gritó con una voz llena de miedo:

-¡Ella no tiene cola!

Todos se apresuraron a ver a Carlota por detrás, y cuando se dieron cuenta de que en verdad no tenía cola, le dijeron preocupados:

-No puedes quedarte con nosotros. Lo que pasa es que tú no tienes una cola de seda.

-Pero eso no importa mucho –Carlota intentó tranquilizarlos-, puedo colgarme una o ponerme una cola de seguro.

-De ninguna manera, eso no es suficiente –Clamaron los Cola de Seda horrorizados-. Eso no cambiaría nada. Solo a los verdaderos Cola de Seda se les permite vivir en nuestro país.

La pequeña Carlota les rogo y suplico, pero de todas formas tuvo que marcharse de nuevo, a pesar de que la noche estaba oscura y fría.

Muy triste Carlota reflexionaba: “No me ayudan sólo porque me ven como alguien extraña y muy diferente de ellos”.

Una vez más tuvo que atravesar un extenso y tenebroso bosque. De pronto llegó a las tierras donde vivían los Cuervos Humosos. La recibieron también muy efusivamente. Uno de ellos le ofreció un nido suave en la parte más alta de un árbol casi sin hojas y un ratón muerto para comer. El ratón empezaba a oler un poco mal, algo que los cuervos encontraban especialmente delicioso. Carlota no podía trepar al árbol, que realmente era demasiado alto.

-Entonces tienes que volar hasta arriba –le aconsejó uno de los Cuervos Humosos, pero ella tampoco podía volar. Además, no quería comerse al ratón. Sólo de pensarlo se le revolvía el estomago.

- no tenemos nada más que ofrecerte- le dijeron los Cuervos, no sin tristeza. Así es que Carlota pensó de nuevo: “No pueden comprenderme porque les parezco extraña y muy diferente de ellos”. No había otra cosa que hacer más que volver a marcharse.

Y así fue como Carlota tuvo que caminar nuevamente a través de un muy grande y sobrio bosque. Camino hasta llegar a los dominios de los Jefes Avariciosos. Eran muy ricos y vivían en mansiones muy cómodas y grandes. Siempre tenían lo suficiente para comer. La comida que les sobraba simplemente la tiraban a la basura. Hasta sus mascotas disfrutaban de los mejores alimentos.

Cuando las personas se encontraban en la calle se abrazaban y se saludaban con dos besos, uno en casa mejilla, pero nadie abrazó a Carlota, aunque su hambre y su soledad eran tan claras para todos como la nariz en su rostro. Con timidez se acercó a dos personas para saludarlas y pedirles algo de comer y un lugar calentito donde dormir, pero su petición los enfureció:

-¡Lárgate! No tenemos nada para compartir –le gritaban los Jefes Avariciosos.

“Las personas ricas no tienen idea de cuánto duele el hambre –pensó Carlota-. Debo buscar a la gente pobre. Ellos sí saben lo doloroso que es cuando nadie quiere echarte la mano”. Se dirigió a las orillas de la ciudad, más allá de las grandes fábricas y de los tiraderos de basura. Allí las Personas Pobre vivían en pequeñas chizas.

-Vete de aquí –exclamaron al ver a la niña desconocida-. No necesitamos de tus servicios aquí. El barco está repleto.

-Pero yo no veo ningún barco –les respondió ella asombrada.

-Cuando un barco está demasiado lleno, se hunde –le decían las Personas Pobres-. Mientras más gente pobre viva en esta zona, menos comida tendremos y también menos espacio para movernos por ahí. Entonces todos nos hundiremos.

Carlota comprendió que tampoco podía permanecer allí.

Carlota ya no sabía que más hacer, a qué otro lugar podría ir. Y por si fueran pocos sus problemas, comenzó a llover.

Carlota salió de la ciudad y se dirigió al campo. A lo lejos pudo ver un árbol gigantesco. Al acercarse se dio cuenta de que alguien había construido una casa con materiales viejos, de desecho. Un hombre estaba sentado en la ventana. Miraba hacia afuera mientras se comía una enorme torta de queso.

-Ven para acá, acércate para que puedas saborear un pedazo de mi torta de queso –la invitó-. Te ves hambrienta y cansada. Descansa un rato en este lugar, que está seco y calentito.

-¿Quién eres? –preguntó Carlota, mientras observaba con sorpresa a aquel hombre vestido en una forma tan colorida y extravagante como su casa.

-Me llamo Refugio, soy un simple bufón –le dijo-. ¿No lo notas por mi ropa?

-¡Oh! –Replico la niña, quien nunca había oído hablar de un bufón, ni tampoco de un tal señor Refugio-. ¿Es así como llaman a las personas que son amables con las demás?

He estado buscándote por mucho tiempo. Si me lo permites, a mí me encantaría ser como tú.

---

---

## TITA Y SUS TITERES

Nuria Gómez Benet<sup>72</sup>

Había sido la fiesta de cumpleaños de tita. Sus amigos, sus abuelos, sus papás, su hermano Julián y sus primos le habían traído muchos regalos.

Ya todos se habían ido y a Tita sólo le faltaba abrir un paquete: se trataba de un envoltorio chiquito con un moño grandísimo. Lo abrió emocionada.

¡Era una caja con cinco preciosos títeres para meterse en los dedos! Venían con un teatro pequeño para dar la función.

Parecían todos iguales, como si los hubieran hecho con el molde para galletas que tenía su mamá. Tita se los fue poniendo en los dedos, en el pulgar, en el índice, en el medio, en el anular: uno, dos, tres, cuatro...

¡Ih! ¡Cuando llegó al menique se dio cuenta de que el títere cinco era diferente!

Era más largo que los demás. Tita se lo puso en varios dedos y advirtió que aun en el dedo más grande la tela de abajo quedaba arrugada.

Julián le dijo entonces: “¡Uy, ese no sirve para jugar!” Pero Tita no le hizo caso y lo guardó entre sus calcetines.

Al otro día Tita se baño en la tina.

Cuando su papá la arropó en la toalla y quitó el tapón, descubrió que uno de los títeres se había caído al agua. ¡Lo sacaron escurriendo! Se dio cuenta de que su títere se había encogido. Estaba muy corto, por más que la mitad lo estiraba y lo estiraba, sólo le llegaba a la mitad del dedo meñique.

Julián le dijo entonces: “¡Uy, ese no sirve para jugar! ¡Yo que tú, lo tiraba!” Pero Tita no le hizo caso y lo guardó entre sus moños del cabello.

Una tarde el Monchi, su perro, se encontró los títeres de Tita y salió corriendo con uno en el hocico. Tita y Julián lo correataron para quitárselo, pero Monchi pensó que estaban jugando. Cuando por fin lograron quitarle el títere, estaba todo babeado y lleno de hoyitos.

Julián le dijo entonces: “¡Uy, ese no sirve para jugar! ¡Yo que tú, lo tiraba!” Pero Tita no le hizo caso y lo guardó entre sus zapatos.

A la mañana siguiente, el papá recogió la ropa sucia del canasto. Nadie se dio cuenta de que, en el bolsillo del pantalón de Tita, estaba uno de los pequeños títeres. El pantalón se fue a la lavadora y, dentro del bolsillo, se pintó de azul. Lo encontró la mamá cuando planchaba y se lo dio a Tita enseguida. Se veía diferente.

Julián le dijo entonces: “¡Uy, ese no sirve para jugar! ¡Yo que tú, lo tiraba!” Pero Tita no le hizo caso y lo guardó entre sus crayolas de colores.

Una noche antes de acostarse, Tita quiso jugar con sus títeres. Saco su teatro y lo puso en el tapete, pero en la cajita sólo quedaba uno. Era el único que estaba como siempre. Tita se lo puso en un dedo y empezó con la función, pero al rato se dio cuenta de que un teatro con un solo títere no es divertido. Julián se le quedó mirando y le dijo entonces: “¡Uy, ese títere, así solito, tampoco sirve para jugar! ¡Yo que tú, lo tiraba!” Pero Tita otra vez no le hizo caso y salió corriendo. Fue a buscar entre sus calcetines y saco al títere largo. Fue a buscar entre sus moños del cabello y sacó al títere corto. Fue a buscar entre sus zapatos y saco al títere con agujeritos. Por último, fue a buscar entre sus crayolas y saco al títere azul.

Junto de nuevo a los cinco y se los puso en los dos: en el pulgar, en el índice, en el medio, en el anular y en el meñique: uno, dos, tres, cuatro y cinco.

Tita empezó a dar su función con cinco títeres diferentes y el juego quedó completo.

Julián se le quedó mirando y le dijo: “¿Oye, Tita, me dejas jugar contigo?” Y entonces Tita sí le hizo caso.

---

<sup>72</sup> Autora del cuento. Se presenta aquí el texto, sin embargo para su consulta impresa se puede revisar su bibliografía (Gómez, 2008).

## **LETICIA, LOS PIOJOS Y LOS CUENTOS**

Víctor Manuel Cruz Castañón<sup>73</sup>

Nuestras escuelas son escenarios de situaciones discriminatorias que por rutinarias parecen menos graves de lo que son. Reflexionar sobre estos asuntos es una forma de mejorar nuestra labor educativa. La historia de Leticia Xochihua me remuerde la conciencia y me reaviva la fe en un arma poderosa que no distingue personas: la esperanza.

Leticia fue mi alumna en la escuela “Justo Sierra”, en plena sierra papanteca. Tenía 11 años de edad. Once años conociendo las carencias y la mugre de la vida. Siempre con la misma ropa, heredada por una tradicional necesidad familiar. Once años batallando con los bichos de día y de noche. Con una nariz que como vela escurría todo el tiempo. Con el pelo largo y descolorido sirviendo de tobogán a los piojos.

Aun así, era de las primeras en llegar a la escuela. tal vez iba por los momentos necesario, para soñar que era que no; aunque enfrentara el rechazo y el asco de los demás.

A la hora del trabajo en equipo, nadie la quería. No le dieron la oportunidad para demostrar qué tan inteligente era: el repudio fue lo que Leticia conoció. Me desconcertaba el hecho de ver que algunos varones con características semejantes a las de Leticia eran aceptados por el resto de las niñas y los niños, pero no ocurría lo mismo con Leticia y las niñas.

A mi sólo se me ocurría hacer recomendaciones que nunca fueron atendidas. En ese tiempo me preguntaba: ¿de qué sirve leer cuentos a esos niños que no han comido?; ¿serviría de algo alimentarlos con fantasías? Yo creía que sí, pero no sabía hasta dónde. Constantemente les brindaba relatos, sobretodo en la mágica *hora de lecturas*, dos veces por semana.

Un día conté “La Cenicienta”. Y cuando llegue a la parte en que el hada madrina transformó a la jovencita andrajosa en una bella señorita de vestido vaporoso y zapatillas de cristal. Leticia aplaudió frenéticamente el milagro realizado. Había una súplica en su rostro que provoco la burla de los que no tenían la misma capacidad ni la misma necesidad de soñar. Esta vez hubo recomendaciones y regañones.

En otra ocasión, pregunté a mis alumnas y alumnos: ¿qué quieren ser cuando sean grandes? Y el cofre de sus deseos se abrió ante mí: alguien quería ser astronauta, aunque al pueblo ni el autobús llegaba; otros querían ser maestros, artistas o soldados. Cuando le toco el turno a Leticia, se levanto y con voz firme dijo: “¡Yo quiero ser doctora!” Y una carcajada insolente se escuchó invocando al hada madrina que no llegó.

Mi labor en esa escuela termino junto con el año escolar. La vida siguió su curso. Después de 15 años, regrese por esos rumbos, ya con mi nombramiento de base. Hasta entonces encontré algunas respuestas y otras preguntas. Las buenas noticias me abordaron en el autobús, antes de llegar al crucero donde transbordaban los pasajeros que van al otro poblado. Llegaron en la presencia de una señorita vestida de blanco.

-¡Usted es el Maestro Víctor Manuel!... ¡Usted fue mi maestro! –me dijo sorprendida y sonriente-. El que podía encantar serpientes con las historias que contaba.

Halagado le dije:

-Ese mero soy yo.

-¿No me recuerda, maestro? –Preguntó y continuó diciendo con la misma voz firme de otro tiempo-. Yo soy Leticia... y soy Doctora...

Mis recuerdos se atropellaban para reconstruir la imagen de aquella chiquilla que en otro tiempo nadie quería tener cerca. Se bajo en el crucero dejando, como la Cenicienta, la huellas de sus zapatillas en el estribo del autobús... y a mí con mil preguntas. Todavía alcanzo a decirme:

---

<sup>73</sup> El cuento obtuvo el segundo lugar/docentes/experiencias escolares dentro de la “Tercera Convocatoria, Educación y perspectiva de Género, experiencias escolares y propuestas didácticas” para su consulta se puede revisar la bibliografía (Cruz, 2005).

---

---

-Trabajo en Papantla... búsqume en la clínica tal...

Y se fue... un día fui a la clínica que me dijo y no la encontré. No la conocían ni la enfermera ni la conserje. ¡Era demasiada belleza para ser verdad! “los cuentos son bellos pero no dejan de ser cuentos”, me lamentaba. Arrepentido de haber ido, y casi derrotado, encontré a la directora de la clínica y hable con ella. Lo que me dijo, revivo la fe en la gente y en la literatura:

-la doctora Leticia trabajaba aquí –me contó-. Es muy humana y tiene mucho amor por los pacientes, sobre todo con los más necesitados.

-Esa es la persona que yo busco-casi grité.

-Pero ya no está con nosotros –dijo la directora.

-¿Se murió? –pregunte ansioso.

-No. la doctora Leticia solicito una beca para especializarse y la gano... ahora está en Nueva York.

Leticia sigue aprendiendo más y enseñando sus secretos para luchar. Yo quiero saber hasta dónde llega el poder de las palabras; ¿cuál es el sortilegio para encantar a las serpientes que jalan a los descobijados?; como profesor, ¿qué puedo hacer para equilibrar la balanza de la justicia social ante casos parecidos?, ¿cuándo empezó el despegue de los sueños de Leticia en cuanto al resto de sus compañeros y compañeras?; ¿dónde radica la fuerza de las mujeres que superan cualquier expectativa?

Ya no quiero ser el maestro de Leticia. Ahora quiero aprender. Quiero que me enseñe cómo evoluciona una oruga hasta convertirse en ángel, y sobre todo, quiero descubrir cuál fue la varita mágica que la convirtió en la Princesa de Cuento.

## **ENTRE ANIMALES, SOMBRAS Y MUCHAS SONRISASSS**

Brenda Peña Barragán<sup>74</sup>

Todas las noches en la *Selva Siempre Verde* cada animal desde el más pequeñito hasta el más grande se reunían para festejar, eso, que la Selva siempre era verde.

Música para todos los gustos, sabrosos manjares que deleitaban los más exigentes paladares animalescos, baile y mucha, mucha diversión invadían cada noche todos los corazones de quienes habitaban en tan sólo un centímetro del pasto siempre verde de la *Selva Siempre Verde*.

La *Selva Siempre Verde* no era una Selva como otras. Allí, las aves no se comen a los gusanos ni tampoco los leones se comen a las cebras. Cada quien tiene un lugar especial que hace que la *Selva siempre verde* sea la *Selva Siempre verde*. Por las mañanas ratones, ardillas y zorrillos riegan las hermosas flores para que después las abejas lleguen a ellas y depositen su polen. Los pájaros y las águilas llevan de un lado a otro pequeñas ramitas que arrancan de los más altos árboles para cubrir del frío hasta el más pequeño de los insectos. Las jirafas con su gran cuello, las leonas y leones con su gran fuerza pero también los changos con su gran habilidad para brincar de un lado para otro, recolectan los jugosos frutos pintorescos que todos los días da la *Selva Siempre Verde*.

Te preguntarás ¿por qué la *Selva Siempre Verde* es siempre verde? Ningún animal sabía los motivos verdaderos de eso aunque lo que sí sabían era que con tan sólo Sonreír, Sonreír, Sonreír, Sonreír.... La *Selva Siempre Verde* se hacía cada vez más verde.

Pero un día sin mayor explicación o motivo aparente alguno. La *Selva Siempre Verde* dejó de ser verde, aunque lo bueno que no para siempre. Ese día, la preocupación, el miedo y la nostalgia invadieron cada rincón de la selva. Gritos y aullidos de terror se escuchaban por doquier. Los cocodrilos salieron de su pantano, las abejas dejaron su panal, las hormigas sus hormigueros, los osos sus cuevas y, tan sólo lo único que se veía era correr con desesperación a cada habitante de la *Selva Siempre Verde*, bueno, ¡ya no era tan verde verdad!

¡De repente! del cielo se apareció una sombra gigantesca. Todo mundo se preguntaba ¿qué podría ser? porque nunca nadie jamás había visto algo igual, similar o parecido. Hasta que esa sombra con una voz muy fuerte dijo:

-Vengo de muy lejos. Siempre quise conocer la famosa *Selva Siempre Verde* –Con tono burlesco-. Me dijeron que aquí tan sólo con reír, reír, reír y reír la Selva se vuelve verde. Pero la verdad no lo creo –su tono burlesco apareció de nuevo-. No lo creo y no puedo creer que aquí todos los animales convivan con alegría. Es algo que simplemente no puedo creer-.

Y entonces el pequeño Tomas, la ardillita más pequeña de toda la selva dijo:

-Pero, qué es lo que no puedes creer. Nosotros aquí somos muy felices, bueno éramos – dijo con tristeza, sus ojitos se humedecieron y soltó un llanto imparable que rápidamente contagio al resto de los animales que al verlo también se soltaron en un llanto casi incontrolable-.

---

<sup>74</sup> Sustentante de la Tesis

---

---

-¡Ven!- dijo la sombra. ¡Ya ven que no pueden ser felices y siempre sonreír! Donde yo vivo nadie es feliz. Mi selva es una Selva siempre triste pero ¿saben qué? eso me gusta. Me gusta porque allí yo soy el único que me divierto.

-¿Cómo es eso? Dices que tu selva es triste pero que eso te gusta-Exclamó Maca, la guacamaya.

-Si, Si. Yo me divierto mucho porque allí yo me río pero de todos. Me río del hipopótamo porque apenas y puede caminar con sus patitas. Me río de la cebra porque no sabe si es blanca con rayas negras o negra con rayas blancas. Me río de la tortuga de lo lenta que es. Me río del cocodrilo porque su piel es muy gruesa. Me río del oso porque es muy flojo. Me río de los peces porque no pueden salir del agua. Me río de la jirafa porque sus orejitas son muy pequeñas. Me río del elefante porque su trompa parece una corneta vieja. Me río de la guacamaya que no deja de hablar. Ja ja ja –soltó una gran carcajada-

-Pero no puedes reírte de los demás y sentirte bien. Nosotros ni siquiera habíamos pensado en eso que tú nos dices que somos –Dijo Maca, la guacamaya.

-¡Ya ves guacamaya que no dejas de hablar!- Le dijo la sombra y se echo a reír de nuevo.

-¡SSSBueno SSSbueno ya basssta! –dijo la serpiente. No vamossss a permitir que te riasss así. Quizass tú dicesss eso porque no conocess bien a todoss los animales y sssólo te fijass en las aparienciasss. Pero eso no esss lo importante, lo importante esss que noss queremoss mucho así como somoss y también como son los demáss o ¿Acaso no te hasss puesto a pensar que sserian de las selvas si fueramosss igualesss? –Le preguntó la serpiente.

-No había pensado en eso –Dijo la sombra-

-Entonces ¡ya ves!, eso es lo mejor, que somos diferentes pero que nadie se ríe de los demás por esas diferencias. Tú deberías de entenderlo porque no has visto que también tú eres diferente y no te gustaría que se rieran de ti ¡verdad! –dijo Reyna, la cebra.

-Está bien creo que tienen razón –Dijo la sombra-. A lo mejor por eso mi Selva siempre es triste. Pero si ustedes quieren puedo invitar a cada animal de la selva de donde yo vengo aquí, a su *Selva siempre verde*, ¡bueno aunque todavía no está verde! Pero los voy a invitar para que vean porque su Selva es siempre verde y entonces volvamos a reír.

-Si, si, si – Gritaron muy fuertemente todos y todas en la *Selva Siempre Verde*.

Enseguida la sombra poco a poco se desvaneció entre las nubes. Y en cuanto eso sucedía, los animales no dejaron de reír para volver a ver la *Selva Siempre Verde*. Pasaron los días, hasta que apareció entre las nubes no una sombra, sino fuertes destellos de luz y los animales de la Selva siempre triste una vez que pisaron el pasto de la *Selva Siempre verde*, la Selva siempre triste y la *Selva Siempre Verde* fueron sólo una, una *Selva Siempre Verde*.