



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

**LAS CREENCIAS SOBRE ESTEREOTIPOS RACIALES Y
DISCRIMINACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS DE UNA ESCUELA
PRIMARIA.**

T E S I S

Que para obtener el grado de

Licenciada en Psicología

Presenta:

BAUTISTA GÓMEZ ALEJANDRA MAGDALENA.

DIRECTORA:

MTRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN.

Marzo, 2014.





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.

Agradecimientos.

A Esther Gómez Nieto y Martín Bautista Arenas, mamá, papá: no cabe en una vida mi gratitud.

A las familias Gómez y Bautista, que apoyaron de cualquier modo: cerca, lejos o a su estilo (hermana mía).

A Ángel Ramírez Hermenegildo, por todo tu.

A mi Alma Mater: la Universidad Nacional Autónoma de México.

A los profesores y profesoras que me han guiado para llegar a este punto:

Al jurado por su orientación.

Maru, por tu cariño y tus conocimientos compartidos.

A mis amig@s: a los de porque sí,

A l@s de bueno, va...

A l@s que lo fueron, han sido y son:

Karen Lupita, Vero, Jacob, Giovanni,

Perla, Deyanira, Arisbet (muéganos por siempre), Maggy, Ricardo...

"[...] la piedrita tan amorosamente elegida, el breve empujón con la punta del zapato, despacio, despacio, aunque el cielo esté cerca, toda la vida por delante."

Julio Cortázar.

ÍNDICE.

Introducción	1
Capítulo 1. Derechos de los niños y las niñas	4
1.1. Marco internacional	5
1.2. Marco nacional	11
1.3. El programa de Formación Cívica y Ética...	15
Capítulo 2. Estereotipos, prejuicios y discriminación	19
2.1. Estereotipos	20
2.2. Prejuicios	25
2.3. Discriminación	31
2.4. Antecedentes empíricos	38
Capítulo 3. Creencias	
3.1. El estudio de las creencias	45
3.2. Creencias de las y los docentes	50
3.3. Creencias de los niños y las niñas	55
Capítulo 4. Método	58
Capítulo 5. Resultados	
Análisis de investigación con alumnos	68
Análisis de investigación con docentes	81
Conclusiones	92
Referencias	109
Anexos	120

RESUMEN.

Las diferencias físicas y/o sociales entre las personas son motivos suficientes para que se les discrimine. La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (CONAPRED, 2011) reportó que el 65% de las y los encuestados señalan que no se respetan los derechos de las personas indígenas ni de las personas de otra raza, asimismo el 54.8% afirma que a las personas se les insulta y discrimina por su color de piel. La discriminación se presenta de manera recurrente en todos los ámbitos de la vida; la escuela es uno de los más frecuentes. La presente investigación tiene por objetivo indagar las creencias que estudiantes y docentes de una escuela primaria tienen acerca de la discriminación por origen étnico. Para la consecución de este fin se empleó un método cualitativo. Los participantes fueron 29 estudiantes (15 niños y 14 niñas) y 6 docentes (4 mujeres y 2 hombres), ambos de 1° a 6°. Para las y los docentes se diseñó una entrevista semiestructurada; en el caso de los estudiantes se creó una viñeta que relataba una situación cotidiana en el aula, acompañada de seis fotografías, tres de niñas y tres de niños, cada par representando los tres estereotipos más comunes en México: indígena, mestizo y blanco. Los resultados muestran que las y los estudiantes presentan prejuicios de género por parte de las niñas hacia los niños; mientras, el bloque 1 (1° y 2°) manifiesta discriminación hacia los niños y niñas con estereotipo indígena. Las y los docentes no creen que exista discriminación en la escuela y si llega a presentarse es por razones externas como la familia, los amigos, la televisión o la calle. Se concluye que las creencias de las y los docentes respecto a la discriminación influyen en sus prácticas docentes en el aula. Por su parte, las y los estudiantes expresan sus creencias según su nivel de desarrollo, puesto que entre más grandes sean, se ven más influenciados por la deseabilidad social. En general, ambos participantes presentan «racismo moderno», esto es, expresan no discriminar, más en la acción se observa lo contrario.

Palabras clave: discriminación, estereotipos raciales, creencias, prejuicios, escuela primaria.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, organismos internacionales como la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en 1966; la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2012 y la UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) en 1989, así como leyes nacionales tales como la Ley para la protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se han dado a la tarea de promover y proteger a las niñas y los niños por medio de una serie de principios fundamentales.

De manera particular en 1959, las Naciones Unidas aprueban la *declaración de los derechos de los niños*. Éstos son normas básicas, inherentes, inalienables, son universales, están interrelacionadas y son interdependientes.

En este trabajo interesa particularmente *el derecho a la educación y a la no discriminación*, los cuales están interrelacionados y juegan un papel fundamental en el proceso educativo. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (1959), el niño y la niña tienen derecho a una educación que favorezca su cultura general y les permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual; además, el niño y la niña deben ser educados en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

No obstante que México ratificó los derechos de la infancia en el año 1990, su cumplimiento no ha sido el esperado. Por un lado, el rezago educativo a nivel básico que padecen niños y niñas de origen indígena es más del 50% de la población en esta condición. A manera de ejemplo, en la Delegación Coyoacán en el Distrito Federal, se estima que de 5,603 niños y niñas de origen étnico en edad de cursar la educación básica, únicamente 164 alumnos son los que asisten a escuelas (Dirección General de Educación indígena, 2011). Entre algunas de las

razones de esta inequidad se encuentran: la pobreza, las limitaciones en cuanto al uso de la lengua de las mayorías (español), la falta de inclusión, entre otras.

Particularmente su origen étnico y su estereotipo racial son causa de discriminación en diferentes entornos sociales, manifestados a través de la restricción o preferencia anulación o menoscabo de los derechos y libertades fundamentales de los excluidos.

Se ha reportado que los niños y niñas que asisten a la escuela son víctimas de burlas o rechazo por parte del resto de sus compañeros y compañeras; las consecuencias de estos actos pueden llegar a afectar su autoestima y desempeño académico, por lo que son proclives a desertar (Becerra, Tapia, Barría y Orrego; 2007).

Por otro lado, el currículum de educación primaria de la Secretaría de Educación Pública contempla el programa de Formación Cívica y Ética cuyo propósito general es que las y los alumnos adquieran conocimientos referentes a las formas de convivencia basadas en valores, al desarrollo del país como nación democrática y las instituciones que lo conforman. Al respecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación o INEE evaluó los contenidos referentes a esta materia en 2009 en estudiantes de 6° de primaria (2012; p. 103), los resultados señalan que *“2% de los alumnos de sexto de primaria del país se encuentran en el nivel Por debajo del básico, 65% en el Básico, 10% en el Medio, y sólo 4% se encuentran en el Avanzado”*. Estos resultados permiten apreciar que los estudiantes no están adquiriendo los conocimientos requeridos para demostrar que desarrollan las competencias planteadas en el programa de la asignatura. Entre otras razones, Torquemada (2007) plantea que estas deficiencias se deben al poco tiempo de clase que se le dedica a la asignatura y por las estrategias que emplean las y los docentes para su enseñanza.

Con base en lo anterior, el propósito de este trabajo fue explorar las creencias de los niños y niñas, así como las de las y los docentes de una escuela pública acerca de la discriminación hacia ciertos estereotipos raciales.

Para la realización del presente trabajo se investigaron aspectos concernientes a la discriminación en general. Así, en el primer capítulo se revisan los derechos de los niños ahondando en el contexto institucional del surgimiento de los mismos tanto a nivel internacional como nacional, con énfasis especial en el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación. Para concluir este capítulo se presenta también de manera general, el programa de formación cívica y ética de primaria.

En el capítulo dos se planteó la relación y las diferencias existentes entre los conceptos: estereotipos, prejuicios y discriminación. Así mismo, se encuentran los antecedentes empíricos que sustentan la presente investigación, acerca del estudio de diferentes tipos de discriminación dentro del entorno escolar.

Para finalizar con la investigación teórica, en el capítulo tres se encuentra el análisis general sobre las creencias. La última sección del capítulo se dedicó a la revisión específica del estudio de las creencias en estudiantes y en docentes.

El cuarto capítulo refiere al método empleado para llevar a cabo la investigación. En él se incluye la justificación del problema, especificaciones sobre los participantes, el escenario en que se realizó el estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento que se llevó a cabo. Finalmente, se encuentra el método que se siguió para analizar los datos recabados en la escuela primaria.

En los siguientes dos capítulos se incluye lo relativo a los hallazgos de la investigación. En el capítulo cinco se ubica el análisis de los resultados y la discusión. Finalmente se encuentran las conclusiones.

CAPÍTULO 1.

Derechos de los niños y las niñas.

Cada ser humano, desde el momento en que nace e independientemente del lugar donde radique, se convierte en un individuo con derechos, donde el principio imperante será el de libertad y trato digno. Lo ideal es que estos derechos se vayan inculcando desde el hogar y, en el momento preciso, también dentro del entorno escolar.

Para iniciar, el término «derechos» se entenderá como aquellos que competen a toda persona, hombres y mujeres, por el simple hecho de nacer, son irrenunciables, fundamentales y vinculados intrínsecamente a la dignidad propia del ser humano (Latapí, 2009; INEE, 2010). Cuentan con tres dimensiones: a) ética, como una exigencia para las sociedades sobre el reconocimiento de la igualdad de todos los seres humanos; b) jurídica, al ser necesario que se les reconozca mediante normas jurídicas y c) política ya que permite que los grupos en desventaja puedan luchar porque se alcance una verdadera igualdad (CONAPRED, 2011).

Ahora bien, los derechos de la niñez en particular surgen por una muy relevante necesidad: la de otorgar un trato digno a los menores a quienes se llegaba a obligar a enfrentar situaciones no aptas para su nivel de desarrollo, teniendo que enfrentar injusticias e insatisfacción de sus necesidades básicas como alimento, vestimenta, un hogar, educación, etc.

Si bien es cierto que son los padres o tutores quienes tienen que encargarse de otorgar toda la protección necesaria a las y los menores, se consideró que éstos debían ser protegidos también con derechos especialmente creados para ellos y ellas, con la finalidad de promover su bienestar. Por ello, a continuación se presenta una retrospectiva de los antecedentes, surgimiento y desarrollo de los derechos de la niñez partiendo del marco internacional hasta llegar al marco

nacional; se dará mayor énfasis al derecho a la educación y al derecho a la no discriminación.

1.1 Marco internacional.

Inicialmente, la Asociación Internacional de Protección a la Infancia promulgó la primera declaración sistemática de los derechos del niño, también reconocida como Declaración o Carta de Ginebra; fue redactada por Englantine Jebb, y la aprobó la Sociedad de las Naciones el 26 de Diciembre de 1924. Su contenido hace referencia a siete principios dirigidos exclusivamente a los infantes, los que se presentan a continuación:

- I. El niño debe ser protegido excluyendo toda consideración de raza, nacionalidad o creencia.
- II. El niño debe ser ayudado, respetando la integridad de la familia.
- III. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material, moral y espiritual.
- IV. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos.
- V. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
- VI. El niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe, cuando llegue el momento, de ser puesto en condiciones de ganarse la vida, protegiéndole de cualquier explotación.
- VII. El niño debe ser educado, inculcándole la convicción de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio del prójimo (Jiménez, 2000).

Los siete principios resaltan la relevancia de la protección en todos los sentidos hacia los niños, con la finalidad de satisfacer sus necesidades básicas y fomentar un desarrollo óptimo e integral.

Luego de 24 años, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1948, se pone atención en la importancia de que los ciudadanos del mundo tengan acceso a una vida digna; por ello, se aprueba la Declaración de los Derechos Humanos donde se promulga que los infantes tienen derecho a cuidados y asistencias especiales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008).

Posteriormente, es la ONU en 1959, mediante la Asamblea General aprobó la Declaración de los Derechos del Niño donde se estipulan diez principios que, basados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pretenden proteger y satisfacer las necesidades de las niñas y los niños que, ante su falta de madurez física, requieren que se les apoye y acompañe en su desarrollo a fin de que puedan tener una infancia feliz y gozar de derechos y libertades. Los diez derechos, de acuerdo a como los plantea la UNICEF (2008) son:

- **Derecho a la igualdad:** se estipula que todas las niñas y todos los niños disfrutarán los diez derechos de la Declaración sin excepción alguna ni distinción o discriminación alguna.
- **Derecho a la protección:** las niñas y los niños serán protegidos, debiendo poner a su alcance los medios necesarios para que se puedan desarrollar física, mental, moral, espiritual y socialmente de modo saludable y normal.
- **Derecho a la identidad:** niñas y niños tienen derecho, desde su nacimiento, a un nombre, una nacionalidad y a disfrutar plenamente de los derechos de ciudadanía de su país.
- **Derecho al bienestar:** niñas y niños tienen derecho a crecer y desarrollarse con buena salud, disfrutar de alimentación y vivienda.

- **Derecho de atención a la discapacidad:** niños y niñas con discapacidad deben recibir tratamiento, educación y el cuidado que requieren con el fin de que puedan integrarse a la sociedad con normalidad.
- **Derecho al amor y a la comprensión:** niñas y niños deberán crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres o, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material.
- **Derecho a la educación:** todas las niñas y todos los niños tienen derecho a educación gratuita y obligatoria, que favorezca su cultura general, desarrolle sus capacidades y cualidades personales, con lo que sean personas útiles a la sociedad.
- **Derecho de preferencia:** las niñas y niños deben ser los primeros en recibir auxilio y protección en cualquier situación de peligro o emergencia.
- **Derecho a la no explotación:** no se debe permitir que niñas y niños trabajen antes de una edad mínima adecuada o que realicen trabajos que puedan perjudicar su salud o educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.
- **Derecho a la fraternidad:** niñas y niños deben ser protegidos contra enseñanzas o prácticas que fomenten discriminación racial, religiosa o de cualquier otro tipo.

Los derechos, como se observa, abarcan aspectos desde acceso a la educación, a la alimentación, a la vivienda, identidad propia hasta principios básicos como la no discriminación para que vivan en un mundo justo y digno. Especialmente es el principio siete el que plantea la relevancia del derecho a la educación donde se señala que:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil en la sociedad (ONU, 1959: p. 143).

Así también, otro de los principios relevantes señala que si el niño y/o la niña se desenvuelven en un contexto adecuado podrá desarrollarse plenamente. Ante esto, el principio diez determina que:

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes (ONU, 1959: p. 144).

Esta protección que se menciona y el acceso a la educación para todo niño o niña debe procurarse para que éstos pequeños aprendan y promuevan actitudes a favor de la igualdad con el resto de las personas con quienes convivan, con la finalidad de lograr un entorno más justo y sin discriminación que beneficie, a largo plazo, a la totalidad de la humanidad.

Por otro lado, fue en Diciembre de 1966 cuando la Asamblea General de la ONU aprobó el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos que, entre otros principios, incluye también el derecho de todo niño a educación y a medidas de protección sin discriminación. A finales de la década de los 70 esta misma Asamblea aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, que protege los derechos humanos de las niñas y las mujeres (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008).

Es así como estos derechos se comenzaron a fomentar para otorgar todas las garantías que se adquieren desde el momento del nacimiento por el hecho de ser un ser humano; sin embargo, esta declaración no fue la única emitida por organismos internacionales referente a los derechos de los niños, ya que a finales de 1989 la UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund, por sus siglas en inglés o Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño que es *“el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales”*.

Lo que se pretendía era asegurar que el mundo reconociera que los niños y niñas tienen también derechos humanos.

La convención establece los derechos en 54 artículos y dos protocolos facultativos, aprobados en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2000; donde los cuatro principios fundamentales son:

- La no discriminación (Artículo 2.2). Será tarea de los Estados proteger a los niños contra toda forma de discriminación.

El punto central alrededor del que gira la Convención es que los derechos se hagan valer para todos los niños y las niñas sin distinción alguna y sin importar:

[...] 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 o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2008; p. 7).

Este principio rememora el espíritu de la Convención de 1965 sobre la Eliminación de la Discriminación Racial y, la mencionada anteriormente, acerca de la eliminación de toda discriminación contra la mujer.

- La dedicación al interés superior del niño (Artículo 3.1). Los Estados miembros tienen el compromiso de colocar el interés del menor por encima de toda medida en que se vean involucrados niños.

Este principio respalda la protección legal y la atención de los niños y niñas con base en pruebas científicas. Además, ha influido en políticas y programas de apoyo a los derechos de la infancia.

- El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (Artículo 3.2). Los estados se comprometen a asegurar la protección y cuidados necesarios para el bienestar de los niños.

Se resalta la importancia de que los infantes tengan acceso a servicios de salud, nutrición adecuada, acceso a agua, saneamiento e higiene. Además, se habla de que la educación es la piedra angular del desarrollo infantil, que da beneficios a personas y familias completas.

- El respeto por los puntos de vista del niño. El punto de vista de los niños podrá ser expresado por éstos en todo momento sin que reciban coerción alguna.

Además del respeto a las opiniones de las niñas y los niños se habla de su derecho a la libertad de religión, de pensamiento, de asociación y reunión y de acceso a la información.

Nuevamente, como a lo largo de las convenciones ya mencionadas, se presenta como principios fundamentales el de la educación y la no discriminación. A partir de una educación de calidad se puede lograr que los niños y niñas sean funcionales para la sociedad y, además, que cuenten con las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y respetar la diferencia, otorgando un trato digno y justo a los niños y niñas que lleguen a ser diferentes, para con ello promover una sociedad mejor.

Otra de las acciones en pro de los derechos de la infancia se da a inicios de los 90, durante la Cumbre Mundial a favor de la infancia, donde se aprueba la declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño. Además, se desarrolla un plan de acción para lograr el cumplimiento de la mencionada declaración.

En resumen, cada una de las convenciones y asambleas que se fueron generando en el ámbito internacional han permitido que se enmarque claramente la tarea de todos los países en cuanto al cuidado que se debe tener con los menores y las condiciones pertinentes para formar a ciudadanos sanos y funcionales para la sociedad en general.

1.2 Marco nacional.

La cuestión de promover derechos infantiles no se queda únicamente en el marco internacional, ya que en México, en el año de 1973 se celebró el Primer Congreso Nacional sobre el Régimen Jurídico del Menor con la finalidad de crear normas que se aplicaran de forma exclusiva a niños y niñas. Así también, en 1980 se agregó al artículo 4º Constitucional un sexto párrafo en el que se especificó el deber de los padres por preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades, su salud física y mental (Jiménez, 2000).

Por otro lado, la relación entre las acciones internacionales y nacionales para promover los derechos de los niños, se da cuando el 21 de septiembre de 1990 México ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, propuesta por la UNICEF, comprometiéndose a desarrollar programas con los que se lograra mejorar la calidad de vida de todos los habitantes menores de 18 años del país.

En este mismo orden de ideas referente a las leyes estipuladas en el país, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2010) en su artículo 32 señala el derecho de todo niño y niña a la educación respetando su dignidad y preparándolos para la vida con valores como la paz, la comprensión y la tolerancia. Especifica que se promoverán leyes en las que *“se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requieran para su pleno desarrollo”* (p. 8).

La atención educativa ha adquirido a lo largo del tiempo una marcada relevancia en el país e, incluso, se cuenta con leyes en las que se trata exclusivamente el derecho a la educación. Dichos referentes históricos comienzan a surgir a principios del siglo XIX cuando en 1814, en los Sentimientos de la Nación, se menciona que la educación es una función y responsabilidad del estado.

Para 1833 se le otorga mayor atención a la educación debido a que Gómez Farías se encarga de postular la primera reforma liberal en la que se resalta la

laicidad de la educación y la obligación del estado de ofrecerla a toda la población. Para 1857, además de la laicidad, se le otorga gratuidad y obligatoriedad, para el caso de la educación elemental (o primaria); éste puede considerarse el primer antecedente del artículo tercero constitucional.

Luego de los cambios diversos que enfrenta el país, es en la Constitución de 1917 en que se da la importancia requerida a la educación y se ve a la primaria como un derecho fundamental, imperando la gratuidad, obligatoriedad y laicidad, con un carácter nacional y democrático. A mediados del siglo XX Jaime Torres Bodet escribe el texto del artículo tercero constitucional, considerando que la educación colaborará para que exista una mejor convivencia humana, *“sustentará los ideales y valores de fraternidad e igualdad de derechos de todos los seres humanos, al evitar los privilegios de raza, religión, grupos, género o individuos”* (Zorrilla, 1998; p. 4).

La educación comenzó a cobrar importancia a la par que se iba construyendo el país y se determinaban los cimientos necesarios para afianzar el progreso. Luego de dar mayor forma a la educación, a la Secretaría encargada de la misma y a los entornos escolares, es en la última década del siglo XX que se reforma el artículo 3° y se crea la Ley General de Educación en la que se amplía el marco legal referente a la misma.

En la actualidad, el artículo 3° mantiene la esencia de lo que se ha mencionado con anterioridad, con el agregado de años obligatorios que han subido a 15 años en total.

Por su parte, la ley General de Educación describe de manera más específica cómo debe impartirse la educación en el país así como sus componentes fundamentales. Los fines del ya señalado estatuto incluyen el desarrollo integral del ser humano, a partir de la libertad, la solidaridad y la igualdad de los individuos ante la ley. Lo anterior permite dar cuenta de la línea que sigue una de las leyes primordiales en México acerca de la educación, ya que

lo que se pretende es generar ciudadanos conscientes, con valores bien cimentados y que se desarrollen óptimamente de forma personal para lograr el desarrollo de la sociedad en general.

De acuerdo con Latapí (2009), el derecho a la educación es considerado un derecho clave que permite potenciar el desarrollo de la persona y le va a otorgar herramientas para conocer y poder exigir el resto de sus derechos humanos. Coincide Qian Tang, Subdirector General de Educación de la UNESCO (2012), al señalar que *“gracias a la educación, desde los primeros años de vida, los niños no sólo llegan a conocer sus derechos, sino que también adquieren las competencias y aptitudes necesarias para hacerlos valer”*. Es por lo anterior que la enseñanza de los derechos juega un papel fundamental para que todo ser humano pueda exigir el respeto de los mismos.

Ahora bien, para afianzar la impartición de la educación integral, la ya mencionada Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en artículo tercero se resalta el tema de la no discriminación, en donde se redacta que:

Son principios rectores de la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes: el del interés superior de la infancia; el de la no discriminación por ninguna razón, ni circunstancia; el de la igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, de origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales (Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2010; p. 1).

Los artículos que hasta ahora se han mencionado dan muestra de principios similares a los propuestos por organismos internacionales. Se resalta la relevancia de otorgar una educación de calidad así como no discriminar por características físicas o de cualquier otra índole relacionada con la finalidad última de que la educación sea realmente plural, donde se refleje la diversidad de

personas, aspiraciones y proyectos. De esta manera se promueve la igualdad de oportunidades y el acceso de los infantes a una vida con calidad.

Además, se trata la profunda relación que existe entre la educación y la no discriminación puesto que también se estipula que: *“se evite la discriminación de las niñas y los adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones económicas, culturales o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación”* (Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; p. 8).

Disminuir y erradicar la discriminación que pudieran llegar a padecer niños y niñas resulta muy relevante en el ámbito educativo debido a que el lograr convivencias armoniosas y con respeto otorga a las y los estudiantes herramientas que pueden emplear en la vida cotidiana; por otro lado, se desarrolla un ambiente armonioso y de confianza en el aula lo que propicia un mejor aprendizaje en todas y todos los estudiantes que conforman el grupo. Es así como pueden lograrse y reproducirse mejoras actitudinales mediante una educación integral y de calidad.

Tal como lo plantea el INEE (2010), la escuela es un espacio social para que niños, niñas, jóvenes y adolescentes compartan experiencias y convivan de manera justa y democrática. Así el derecho a la educación se amplía a tener acceso a educación **equitativa** y **de calidad**.

Como se ha observado, el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación se complementan y apoyan entre sí. La interrelación se explica del siguiente modo: el acceso a la educación permitirá que los individuos cuenten con las mismas oportunidades en cuanto a desarrollo intelectual y laboral, con todo lo que estos hechos conllevan; esto dará pauta para que no se les discrimine por ninguna razón y, en caso de sufrir discriminación, tengan la capacidad crítica para exigir el cumplimiento de la totalidad de sus derechos (Latapí, 2009; Zorrilla, 1998, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

1.3 El programa de Formación Cívica y Ética: una oportunidad para aprender sobre el derecho a la no discriminación.

Los postulados jurídicos anteriormente señalados también entran dentro del marco educativo mediante la Reforma Integral de Educación Básica o RIEB (SEP, 2011). En el mapa curricular, dentro del Campo Formativo: *Desarrollo Personal y para la Convivencia* es en el que se incluye el programa de Formación Cívica y Ética, cuyo propósito es:

[...] expresar el carácter democratizador, nacional y laico que orienta a la educación pública y, por tanto, promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos (SEP, 2008).

En esta materia se pretende que las y los estudiantes tomen conciencia de los procesos fundamentales para tener una buena calidad de vida en cuestiones de convivencia con otros, desarrollo personal y cuidado del mundo en que habitan. Los objetivos que pretende cumplir esta materia son:

- Brindar una formación que fortalezca su capacidad de juicio y de acción moral mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y su entorno
- Promover que las niñas y los niños se desarrollen de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones
- Fortalecer en la niñez la participación activa para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad.

Además del planteamiento de objetivos, el programa pretende promover una experiencia global de aprendizaje en la que se involucren cuatro ámbitos:

- el ambiente escolar,
- la vida cotidiana de las y los estudiantes,
- la asignatura y

- el trabajo transversal con el resto de las asignaturas.

Las competencias que pretende desarrollar son diversas, más las que resultan relevantes por estar relacionadas directamente con este estudio son dos:

- ⇒ *conocimiento y cuidado de sí mismo* que implica la capacidad de reconocerse como una persona con dignidad, valiosa y con derechos para comprometerse con sí mismo y con los demás.
- ⇒ *respeto y aprecio a la diversidad*, en la que se refiere a la capacidad de reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, respetando y valorando sus diferencias; además, implica cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación.

No obstante, el esfuerzo realizado en el diseño y contenidos curriculares que presenta el programa, se ha observado en los resultados de algunas investigaciones y evaluaciones realizadas que el programa no ha tenido el impacto esperado. A manera de ejemplo, se muestran algunos estudios en los que se analizan los conocimientos adquiridos de la materia de Formación Cívica y Ética por parte de las y los estudiantes.

Torquemada (2007) analizó el papel que juegan los derechos humanos en la escuela primaria, indagando mediante observaciones en una escuela de dicho nivel y realizando entrevistas a docentes y estudiantes de la misma. Al respecto encontró tres sucesos fundamentales:

- Los contenidos de civismo requieren revisiones importantes y mayor tiempo-clase en cada grado de la primaria.
- Los docentes tienen nociones de la materia de civismo pero dedican mayor tiempo a materias como español y matemáticas. Sin embargo, señalan que el tipo de contenidos de civismo se deben llevar a la práctica para lograr un aprendizaje de calidad. Finalmente, comentan que la enseñanza de los

derechos humanos se dificulta debido al entorno social (medios de comunicación, contexto familiar, etc.).

- Los estudiantes, por su parte, conocen poco acerca de los derechos humanos. Identifican con mayor facilidad los derechos de los niños y se les dificulta la diferencia entre derechos y obligaciones. Además, consideran que necesitan mayor apoyo de sus profesores y diversificar las actividades que realizan para conocer sobre estos temas.

En el mismo sentido, el INEE (2012) publicó los resultados del Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE) aplicado en 2009, donde evaluó contenidos impartidos dentro de la asignatura Formación Cívica y Ética. Se presentan a continuación algunos de resultados relacionados con el propósito de este trabajo:

- En cuanto a conocimientos obtenidos, se presentó una diferencia de 173 puntos en el promedio la prueba por estudiantes del estrato indígena (414) y el de estrato privado (587). Diferencia que en números y conocimientos se vuelve abismal.
- 28%, del total de la muestra, se ubica en un nivel avanzado respecto a la identificación de prácticas de discriminación racial.
- Del total de la muestra, 33% identifica prácticas de discriminación social.
- Respecto al conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, ocho de cada diez alumnos reconocen alguno de los derechos humanos; mientras que entre el 43-45% identifican alguna obligación impuesta en el artículo 3°.
- Acerca del fortalecimiento de la identidad nacional, casi la mitad de los estudiantes reconocen a México como un país diverso social y culturalmente.
- En la formación de valores, entre el 56-58% de los alumnos identifican el respeto y la tolerancia ante la diversidad física, cultural y religiosa, así como rasgos para una convivencia social armónica.

Lo anteriormente señalado indica que el dominio que poseen los alumnos de los temas que se evaluaron refleja el poco impacto que tiene el programa de Formación Cívica y Ética dentro del aula. Además, los objetivos y competencias que pretende desarrollar no se están logrando puesto que los conocimientos que manejan los estudiantes en relación a la materia se encuentran en niveles por debajo del básico. Mientras que solamente el 28% demuestran tener conocimientos en la identificación de situaciones de discriminación racial.

Es perceptible como los conocimientos del alumnado de sexto de primaria a nivel nacional son dispares según el estrato escolar al que pertenecen, esto es, si proceden de escuelas rurales, urbanizadas, indígenas o privadas. Situación que refleja una falta de equidad y derecho a la educación de calidad.

Como se ha observado en los postulados jurídicos, la relación entre la educación y la no discriminación es fundamental para que se formen desde edades tempranas ciudadanos críticos, conscientes y responsables en un escenario de tanto impacto como es la escuela. No obstante, los resultados en los reportes del INEE (2012) y en los hallazgos de la investigación hecha por Torquemada (2007) reflejan que los alcances que han llegado a tener tanto las normativas internacionales como los programas escolares en particular, en relación al acceso a la educación y a una vida sin discriminación han sido escasos.

El término discriminación tiene diferentes connotaciones, por ello a continuación se presenta una visión general de qué implica la discriminación, los tipos de discriminación, su diferencia con los términos prejuicio y estereotipo y la relación con los postulados acerca de la importancia otorgada a los derechos de los niños.

CAPÍTULO 2.

Estereotipos, prejuicios y discriminación

La discriminación se inscribe en el horizonte de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y ello hace evidente la necesidad de su eliminación para lograr una sociedad libre, igualitaria y justa. (Rodríguez, 2006)

En el contexto presente pareciera que los habitantes del planeta estuvieran volviendo a la época de las cavernas en que se dedicaban a moverse de un lugar a otro. Sin embargo, los motivos para ser nómadas han cambiado drásticamente; si antes lo hacían buscando alimento y habitación segura, actualmente lo hacen para buscar mejores oportunidades de desarrollo económico y social, para estar con sus familias, para estudiar, para conocer el mundo, etc.; ya no se trata únicamente de sobrevivir, sino de mejorar la calidad de vida.

A pesar de que la migración constante pareciera totalmente natural, puesto que se ha hecho desde millones de años atrás, la constitución actual de la sociedad ha provocado que la multiculturalidad sea vista como algo perjudicial e incluso desagradable, lo que en consecuencia provoca el surgimiento y permanencia de estereotipos y prejuicios que se dirigen hacia un mismo destino: una actitud negativa hacia una persona, situación o hacia los miembros de un grupo en particular, es decir, discriminación.

El tema de la discriminación no es nuevo, en una novela escrita por Gustave Flaubert entre 1843 y 1845, época en que la esclavitud se veía como algo totalmente natural, donde los burgueses eran quienes dominaban el mundo de lado Europeo, que es donde se sitúa la novela, se refleja claramente este tipo de actitudes:

[...] filósofo, filántropo, entusiasta del cultivo de la patata y de la emancipación de los negros, declaraba sin cesar que todos los hombres son iguales, pero le

hubiera sorprendido mucho, eso sí, el que el tendero no le hubiese saludado primero al pasar delante de su tienda [...]. Era uno de esos hombres del gran rebaño, ni buenos ni malos [...] que se jacta de carecer de prejuicios y están plagados de pretensiones, que habla sin cesar de sus juicios y son más estrechos que una bolsa de papel que revienta en cuanto uno quiere meter algo (Flaubert, 2001; p. 246).

A partir de esta descripción podrá el lector reconocer a alguna persona cercana o a sí mismo, que declara la igualdad entre todas las personas y ejerce la discriminación sin darse cuenta. De tal modo, que este fragmento permite observar cómo es que los prejuicios y estereotipos pueden no admitirse abiertamente, más se encuentran muy arraigados en la persona, tanto para que la bolsa de papel revienta en cuanto se le intente convencer de que los juicios en los que basa sus conocimientos sobre determinado grupo son erróneos.

Aunque la presencia de prejuicios, estereotipos y discriminación se remonta a tiempos remotos, tal como lo demuestra la descripción anterior, para identificar la existencia de dichos sucesos fue necesario un estudio minucioso de lo que los provocaba, su desarrollo y las razones de por qué sucedía. Por ello, a continuación se presentarán tres apartados en los que se explora el concepto que define a cada término: estereotipo, prejuicio y discriminación. En el apartado final se presentan los estudios antecedentes para esta investigación en cuestiones de discriminación en el entorno escolar.

2.1 Estereotipos.

La estereotipia se estudia desde tiempos remotos debido a que la historia ha demostrado que los conflictos sociales que más perjuicio han provocado a la humanidad se han derivado de situaciones en las que se asigna estereotipos a uno o varios grupos sociales. Esta situación se debe en parte a la necesidad de todo ser humano de interactuar con otros, de convertirse en parte de un grupo y, a

la vez, dedicarse a ver como distintos, desconocidos y malos a los grupos que se encuentren a su alrededor (Ojeda y González, 2012).

En la actualidad el Diccionario de la Real Academia Española define al estereotipo como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Sin embargo, para llegar hasta esta definición ha sido necesario transcurrir un largo camino.

El primero en usar el término en su acepción socio-psicológica fue Walter Lipman (en Yzerbyt, V. y Schandron, G.; 1996) quien argumentó que las personas piensan antes de ver; además, *“los estereotipos poseen generalmente una fuerte tonalidad afectiva, ellos encuentran su origen en la sociedad y ofrecen la posibilidad de justificar la naturaleza de las relaciones entre grupos y naciones”* (p. 115). Al encontrar su origen en la sociedad es posible señalar que los estereotipos se desarrollan debido a relaciones de poder, donde lo que se va mostrando es que la exclusión social debe dirigirse a los grupos que poseen poco o nulo poder y que, por ello, no merecen acceso a la justicia y a un trato igualitario (Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac, 2007).

Ahora bien, se considera que los estereotipos tienen dos vertientes principalmente: en cuanto a su aspecto cognitivo y en cuanto a su aspecto social. Para Ovejero (1991) son *procesos cognitivos* que se convierten en procesos sociales únicamente hasta el momento en que son compartidos por un gran número de personas en un círculo social.

La visión cognitiva de los estereotipos se abordó desde la categorización. Para Henri Tajfel (en Billig, 1986) comprender el propio medio implica clasificar por categorías a las personas y los objetos que uno ve. Al respecto *“demostró que, si los individuos creen que dos estímulos pertenecen a la misma categoría, los considerarán más parecidos que si no los hubiesen categorizado”* (p. 598).

Lo que ocurre en este caso es que partiendo de diferencias físicas externas como el color de piel, lugar de nacimiento, diferencias anatómicas, etc., se

clasifica a otros por categorías para hacerlos más manejables al momento de almacenarlos en la memoria y accesibles para su recuperación. Posteriormente, aunado a la diferenciación por aspectos físicos, se añaden diferencias psicológicas y sociales distintas para cada grupo, esperando que sus miembros las sigan tal y como se han generado (Ovejero, 1991).

Quin y McMahon (1997) coinciden con la visión cognitiva de los estereotipos por su funcionalidad, además, agregan que actúan como atajos y simplifican la comunicación entre las personas de una sociedad; no obstante, al ser representaciones de un grupo es muy probable que las imágenes que se creen del mismo sean inexactas.

El aspecto social del estereotipo radica en que son representaciones creadas en un tiempo y espacio determinado, por lo que se van a ver influidos por lo que sucede en ese momento en la sociedad que los ha adoptado. Por lo anterior se puede explicar que a lo largo del tiempo se hayan ido formando estereotipos muy arraigados que se han ligado con conflictos políticos, económicos o ideológicos; y es por eso que llegan a ser difíciles de modificar, por el entronque con la historia y debido a las funciones sociocognitivas que han cumplido a lo largo del tiempo (Ovejero, 1991; Quin y McMahon, 1997).

A manera de ejemplo, el surgimiento social del estereotipo se debe a las relaciones entre la clase social y la “raza” que se generaron desde el colonialismo, la esclavitud y la explotación de mano de obra indígena y africana, lo que ha dado pauta a la jerarquización de la sociedad (Chaparro, 2009). Asimismo, los hallazgos de Ovejero (1991), sobre qué tanto cambiaban los estereotipos hacia determinados grupos a lo largo del tiempo, corroboran que las clasificaciones asignadas a determinados tipos de personas cambian históricamente al ser *“producto de una situación cultural o ideológica y, en menor grado, de una experiencia directa”* (p. 492). Es por ello que los estereotipos no se pueden considerar invariables ni eternos.

Coinciden Cunin (2005) y Chaparro (2009) con la visión social del estereotipo al plantear que son elementos que conforman las relaciones sociales ya que son una categoría práctica que se manifiesta mediante el lenguaje cotidiano al evaluar a una persona, un grupo o un suceso. *“Constituye un mecanismo de reducción de una identidad o de una representación a unos rasgos simplificados, en una lógica esencialista y de categorías”* señala Cunin (p. 265). Inclusive, cuando se dirigen los estereotipos hacia grupos subordinados llegan a adquirir un carácter estigmatizante que limita a sus miembros.

Los estereotipos se ven como un conjunto de rasgos que, se supone, caracterizan a un grupo físicamente, mentalmente y en su modo de actuar; las consecuencias de este hecho se relacionan con deformar y limitar sustancialmente la realidad. *“Una representación estereotipada generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo”* (Preiswer y Perrot en Jiménez y Ortego, 2009; p. 1).

Específicamente en referencia a grupos étnicos y al impacto social que provocan los estereotipos en su sentido social, Muñiz, Serrano, Aguilera y Rodríguez (2010) señalan que cuando una persona es categorizada dentro de uno de estos grupos determinados, se le asignan atributos, por lo regular negativos, los cuales serán complicados de cambiar por la fuerte influencia de la sociedad. Un claro ejemplo de esta categorización es el contacto impersonal con miembros de minorías a través de medios de comunicación, los cuales generan un aprendizaje acerca de las mismas que llega a ser a veces erróneo o muy limitado y que termina impactando a largo plazo.

Continuando con grupos étnicos, señalan Guerrero y Cuadra (2013) que el Otro, el indígena, es amenazante por lo que dicen muchos; así, la lejanía física es una constante, con lo cual crece el desconocimiento sobre estas personas, lo que hace fortalecer el estereotipo y que éste sea el único modo en que se pueda hablar de los indígenas. Lo que termina por ocurrir es que los estereotipos que se

crean y sostienen socialmente se vuelven, de un modo circular, tanto en causa como en medio y fin para la discriminación.

Ahora bien, para complementar estas visiones se mostrarán algunas de las definiciones que se han creado sobre los estereotipos y que complementan la explicación anterior. Gutiérrez y López (2006) los consideran creencias positivas o negativas sobre las características de un grupo, que eventualmente se transformarán en esquemas profundamente arraigados en la mentalidad de quien los aprende, hasta el punto de ser aceptados como parte de la persona, como algo “natural”.

Otra definición de estereotipo que presenta concordancia y complementa la anterior es la que aporta González (1999; p. 79) mencionando que son *“creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre los que hay un acuerdo básico”*. Para Bourhis, Gagnon y Moise (1996) remiten a una generalización errónea en el juicio, a ello agregan que suscita una serie de consecuencias indeseables en el aspecto comportamental.

También se habla de estereotipos como imágenes o esquemas que se forman en la mente y que son parcialmente incorrectos debido a un defectuoso proceso de razonamiento que es, a la vez, funcional e inevitable (Martínez, 1996). Es funcional puesto que permite al individuo generalizar lo que está observando y poder contar con la información más relevante y necesaria; pero llega a ser defectuoso porque las generalizaciones no suelen ser siempre las más precisas o caracterizar completamente al objeto que se está estereotipando.

Los estereotipos se ven como características, creencias o atributos que se asignan a un grupo de individuos y que determinarán como los ven las personas del exterior (García y Sáez, 1998). En complemento, Ovejero (1991) comenta que el estereotipo, como toda categorización, es a menudo necesario, pero siempre olvida al individuo.

Para los efectos de la presente investigación se dará una definición de los estereotipos empleando las que ya se han presentado y complementándolas entre sí. El estereotipo se entenderá como una creencia correspondiente a un espacio y tiempo determinado. Se basa en una clasificación dada a grupos de personas, que facilita y perjudica las relaciones sociales. Por un lado, facilita la comunicación y ya no es necesario comenzar de cero cada que se habla de uno o varios grupos; es perjudicial porque las clasificaciones hechas generalizan y no reflejan exactamente la personalidad de los miembros del grupo, lo que puede provocar conductas discriminatorias.

Del mismo modo, los prejuicios se basan en una clasificación a partir de juicios de valor. Al igual que los estereotipos, pueden llegar a determinar la caracterización que se dará a un individuo o a un grupo de personas. En el apartado siguiente se ahondará más al respecto.

2.2 Prejuicios.

Martín y Brändle (2013) plantean que en la construcción que hacen las personas de la sociedad siempre existe un grupo «nosotros» generado a partir de un grupo «otros», al cual se le ve como desconocido y/o una amenaza, situación que provoca en la mayoría de los casos el surgimiento de los prejuicios. El desarrollo del modo en que se han estudiado los prejuicios ha sido en su mayoría desde una perspectiva social, quedando éstos categorizados como actitudes. Algunos autores (González, 1999) los refieren como juicios y creencias de «carácter negativo» ejercidos hacia un grupo social, que provocan una distancia intergrupala debido a la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorable de los miembros de un grupo ajeno.

No obstante, Martínez (1996) y Billig (1986) contra lo anterior, señalan que los prejuicios son sencillamente actitudes, puesto que se puede ser prejuicioso a favor o en contra de alguien; son creencias y opiniones sobre un objeto, lo que

lleva a un juicio de valor. En este caso se parte de la palabra en sí, al señalar que los prejuicios son sencillamente juicios realizados previamente sin una connotación positiva o negativa en particular.

En relación al surgimiento de la concepción de los prejuicios, Allport mediante su publicación *La naturaleza del prejuicio* (1954) los definió como una antipatía basada en una defectuosa e inflexible generalización siendo ésta sentida o expresada y pudiendo ser dirigida a un grupo o a un individuo en tanto que pertenece a dicho grupo. Pese a los elementos que otorga Allport, los prejuicios recientemente son más sentidos que expresados ya que los valores de igualdad y solidaridad se han ido extendiendo en la sociedad y, por ello, ser prejuicioso se convierten en una realidad social menos deseable; en consecuencia, la gente está cada vez menos dispuesta a reconocer, ante los demás y ante sí misma, que mantiene actitudes de este tipo hacia ciertos grupos sociales (Martín y Brändle, 2013).

Como se ha señalado con anterioridad, son considerados una actitud, por lo cual cuentan con cuatro elementos constitutivos:

- ❖ Cognitivo, por las percepciones, ideas o creencias que se generen en torno al prejuicio.
- ❖ Afectivo, al estar a favor o en contra del prejuicio generado.
- ❖ Normativo, por la forma en que se debe comportar el individuo ante el prejuicio.
- ❖ Conativo, por el camino que tomen las acciones llevadas a cabo en la interacción (Martínez, 1996).

Cabe resaltar que los prejuicios son un fenómeno intergrupal ya que, al igual que los estereotipos, se dirigen hacia grupos sociales determinados que terminan por afectar a los individuos pertenecientes a éste. Poseen una orientación socialmente compartida ya que van a crearse de un grupo de

individuos hacia otro; en este sentido, las relaciones de poder tienen una influencia muy marcada en la intensidad y dirección del prejuicio (Calderón, 2010).

Se ha planteado que la formación de prejuicios se debe a disposiciones innatas, a la naturaleza de la personalidad o mediante la experiencia social (Terrén, 2002). No obstante, esta discusión se mantiene en la actualidad ya que se plantea que una persona no emite juicios negativos hacia otro a menos que su grupo le haya incitado a esta situación.

Muñiz, et. Al. (2010), desde una perspectiva cognitiva, agrega que la formación de prejuicios se debe a la tendencia de las personas hacia la categorización y el ordenamiento del mundo social para poder comprenderlo de forma rápida y sencilla. Esto representa una muestra de la gran relación que guardan los estereotipos y los prejuicios, ya que a pesar de sus desventajas también poseen un sentido de orden para facilitar las relaciones sociales.

En el mismo sentido, como cualquier otra actitud, los prejuicios van a buscar que las cosas coincidan o validen dicha actitud, ignorando aquellas que contradigan el prejuicio. Entre las estrategias utilizadas para conservar prejuicios y estereotipos se encuentran:

- ❖ Racionalización: cuando las acciones de una persona y/o grupo no coinciden con los estereotipos y prejuicios asignados, su ocurrencia se atribuye a causas externas o cosa de la suerte.
- ❖ Excepcionalidad: el que suceda una situación distinta a lo que se espera con base en el prejuicio es la excepción de la regla.
- ❖ Subcategorización: los casos que no encajan con los prejuicios definidos se van a colocar en otra categoría con la finalidad de no eliminar lo que ya se ha definido para ese grupo o grupos.

Así, los prejuicios sean positivos o negativos, la realidad es que se convierten en algunas ocasiones en un mecanismo de defensa contra posibles peligros puesto que, al escuchar hablar a una persona o ver la manera en que

está vestida, es posible que se le juzgue como alguien que pudiera ser peligroso y de quien es requerido alejarse. Sin embargo, no por ello dejan de ser actitudes que se basan en información mínima o inexistente que trae como consecuencia actuaciones injustas hacia las personas prejuizadas (Suárez, Pérez, Soto, Muñiz y García-Cueto, 2011).

Si bien el prejuicio puede ser a favor o en contra de algo o alguien, por ser defectuoso o erróneo este juicio termina convirtiéndose en algo negativo por la falta de información que se posee acerca de lo que se está prejuiciando. Lo que ocurre cuando una persona tiene prejuicios hacia alguien es que genera una opinión definitiva y, como ya se ha señalado, en la mayoría de los casos, desfavorable hacia grupos de personas que afectarán a los miembros individuales de dicho grupo (Billig, 1986). Lo más relevante de este suceso es que esta opinión puede llegar a afectar la percepción del individuo aún cuando no apoye los prejuicios generados (en Yzerbyt y Schandron, 1996; Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006).

Puesto que los prejuicios se van convirtiendo en opiniones definitivas en tanto que los individuos de cierto grupo los van extendiendo, éstos van impregnando la realidad de tal modo que es posible que la transformen y la adapten a ellos mismos puesto que como individuo se concede un mayor valor a una creencia definida por una mayoría y es complicado contradecir lo dicho por esa mayoría; además, los individuos prejuiciados no sólo definen su identidad con base en ellos sino también sus roles. La totalidad de estos sucesos es lo que hace aún más complicado combatir estas actitudes (Martín y Brändle, 2013).

Con base en lo arriba señalado, varios autores en diversos momentos de su estudio, han postulado cuatro elementos que conforman a los prejuicios:

- ⇒ **Negativos**, por las consecuencias sociales que produce;
- ⇒ **irracionales**, ya que al ser una actitud está más ligado a las emociones;

- ⇒ **erróneos** debido a que son el resultado de distorsiones y limitaciones del conocimiento sobre el grupo o grupos perjudiciados; y
- ⇒ **rígidos**, puesto que se perpetúan a pesar de que la realidad demuestre que son erróneos (Martín y Brändle, 2013).

Terrén (2002) plantea que los prejuicios raciales nacen debido a que los individuos se consideran pertenecientes a un grupo racial definido. Es por esto que, al generar prejuicios hacia el grupo racial al que no pertenecen se basan en: a) sentimientos de superioridad, b) sentimientos de que la raza subordinada es distinta y ajena, c) sentimiento de privilegio y ventaja con respecto al otro grupo y d) temor de que el grupo ajeno planea algo para robar patrimonio exclusivo de la raza dominante.

Una nueva explicación del prejuicio fue postulada por Pettigrew y Meertens a principios de los años 90. Adoptaron el concepto de *prejuicio sutil* en el que ya no se resaltan diferencias genéticas, más bien se hace una diferenciación cultural; se culpa a las personas discriminadas de su situación ya que consideran que sus rasgos culturales son los que no les permiten salir adelante (Espelt, et. Al., 2006).

La distinción entre prejuicio sutil y manifiesto se ha puesto en duda ya que se considera que la línea que separa a ambos es muy delgada. Estudios como los realizados por Espelt, Javaloy y Cornejo (2006) y Navas, García, Rojas, Pumares y Sánchez-Miranda (2004) no lograron encontrar diferencias significativas entre los encuestados dirigidos hacia el prejuicio sutil o al manifiesto. Sin embargo, se considera pertinente incluir esta nueva visión del prejuicio ya que se puede obtener un panorama general de lo que ha implicado el estudio de estos fenómenos como sucesos sociales.

Llegado este punto, se puede decir que el prejuicio resulta un componente de la discriminación ya que al prejudiciar se comienzan a asignar rasgos y actitudes a ciertos grupos de personas, además, en la mayoría de los casos tienen un

sentido negativo. Como se observa, lo mismo ocurre con los estereotipos asignados a las personas.

Con base en lo señalado, puede concluirse que los prejuicios no se podrán eliminar jamás, sin embargo, esto es un enunciado exagerado ya que, de acuerdo con Martín y Brändle (2013), es posible su eliminación mediante tres alternativas:

- ⇒ *modificación del contexto en que se encuentran inmersas las personas.* Las políticas públicas aparecen como una opción viable en tanto que plantear condiciones más igualitarias entre todas las personas puede apoyar a que se les vea del mismo modo.
- ⇒ *Educación.* El hecho de que se enseñe a las personas lo relativo a la irracionalidad de los estereotipos, prejuicios y discriminación puede favorecer que quienes los poseen se hagan conscientes de ellos y/o los admitan frente a otros y trabajen en su eliminación.
- ⇒ *Hipótesis del contacto intergrupal.* El que se den relaciones entre grupos distintos puede propiciar que se mejoren las relaciones y disminuya el prejuicio.

Ahora, de acuerdo con Bourhis, et. Al (1996) y Billig (1986), cuando se da paso a los actos, se está entrando en el ámbito de discriminación, donde todos esos pensamientos que se han formado en torno a grupos o a personas en particular ya pasan al plano de un rechazo explícito ya sea físico, verbal o un trato diferenciado en un sentido *positivo* o *negativo*. A continuación se realizará un análisis centrado en la discriminación, ubicando las formas en que se ha entendido a lo largo del tiempo y con base en teorías específicas.

2.3 Discriminación.

En primera instancia, la discriminación es definida por González (1999) como la falta de igualdad en el tratamiento otorgado a personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión y sobre el que se presenta un prejuicio.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española discriminar implica seleccionar excluyendo o dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. En este mismo sentido coincide Aguilar-Morales (2011) al señalar que la discriminación implica poner a miembros de un grupo en desventaja o tratarlos injustamente por pertenecer a un grupo determinado.

Como se observa, se determina que la discriminación implica actos de menosprecio a seres humanos, lo que es una acción negativa; sin embargo, estas definiciones parecen quedar muy cortas en cuanto a la gravedad y daño que puede provocar una conducta de este tipo.

En referencia a los organismos en México dedicados a la prevención de la discriminación, como es el caso del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, o CONAPRED por sus siglas, se encarga de promover mediante una de sus publicaciones, lo que Rodríguez (2006) define como una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo relacionado con una desventaja inmerecida, y que provoca, de forma intencional o no, un daño a sus derechos y libertades fundamentales.

Además de señalar el maltrato o segregación a grupos determinados, Rodríguez agrega el aspecto jurídico al referir el daño de los derechos humanos de las personas que sufren dicho maltrato.

Guerrero y Cuadra (2013) por su parte, se encargan de señalar la distinción entre racismo y discriminación al plantear que:

El racismo es una ideología y una práctica de rechazo y exclusión de ciertos grupos, estudiado hoy día como una forma de discriminación social que argumenta razones biológicas para tal motivo, y que utiliza la segregación, la exclusión y en ocasiones la violencia para realizar sus propósitos discriminatorios (p. 86).

Otra visión es aportada por Torres (2010), quien agrega que la discriminación es un conjunto heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que provoca un trato de inferioridad hacia determinadas personas que poseen ciertos rasgos que se consideran poco valorados o estigmatizados socialmente. Aquí se contempla la influencia de la sociedad al señalar a un grupo y, con base en estereotipos y prejuicios, estipular que son inferiores y merecen ser mal vistos.

Se ha planteado que la base de la discriminación son los estereotipos; al crear una valoración negativa con base en un estereotipo, ésta se convierte en prejuicio y si una persona o un grupo de persona actúa sobre otros influenciados por dichos estereotipos, el resultado final es la discriminación (Ojeda y González, 2012).

El surgimiento de la discriminación desde una visión sociológica, refiere a la estratificación social basada en las desigualdades de riqueza, poder y estatus existentes entre los grupos sociales (Bourhis, et. Al., 1996). Se propone que las muy diferenciadas condiciones en las que los grupos viven es el principal motor de la existencia de discriminación. Del mismo modo Billig (1986) señala que la discriminación entra en relación con el poder. Para él, las cuestiones de prejuicio y discriminación deberían salir del marco de las consideraciones puramente psicológicas para conducir a un análisis de poder, sobre todo del poder político y económico.

Respecto a la discusión en la que se plantea si la discriminación es innata o aprendida, Van Dijk (en Guerrero y Cuadra, 2013; p. 88) plantea que se aprende, debido a que el discurso es lo que va transmitiéndola, ya que *“las creencias, imaginarios y representaciones que los grupos dominantes tienen y por tanto reproducen en cuanto a los otros, han sido formuladas en toda clase de discursos”*. Así, se implanta una ideología que será la formadora de prejuicios, actitudes, opiniones, estereotipos y acciones discriminatorias.

Al explicar el carácter social de la discriminación, Muñiz, et. Al. (2010) reportan en su investigación que la socialización conduce a la generación y mantenimiento de ciertos rasgos que describen a los indígenas y que se han cultivado socialmente por el grupo mayoritario.

Aunado a las diversas visiones desde las que se explica la discriminación, las razones de su origen, según Guerra y Cuadra (2013) han sido divididas en tres:

- ❖ ***surge con la modernidad***, esto es, surge cuando en México concluye la lucha de independencia puesto que hay una gran urgencia por definir qué era México y quiénes eran sus habitantes,
- ❖ ***surge con el mundo occidental***, es decir, a la llegada de los españoles a América y al proceso de evangelización con el cual se dividió a la sociedad dejando a indígenas y africanos en los estratos finales; y
- ❖ ***es intrínseca a la humanidad***, porque el ser humano es incapaz de constituirse sin excluir al otro, y de la supuesta incapacidad de excluirlo sin desvalorizarlo.

Un punto importante a tratar es la manera en que se externalizan las actitudes discriminatorias puesto que a lo largo del tiempo y conforme ha evolucionado la sociedad, la postura de ésta ante la discriminación se ha visto modificada. Por ello, frente a la discriminación tradicional se consideró, aproximadamente en los años 70 en Estados Unidos, el surgimiento de *una discriminación/racismo sutil o*

moderno. Su aparición se debió a que la sociedad comenzó a ver la generación y expresión de actitudes discriminatorias como algo inadecuado. En este caso el prejuicio es manifestado más que con actitudes negativas hacia el exogrupo, con la ausencia de actitudes positivas dirigidas al mismo; lo que sucede es que se exageran en todo momento las diferencias culturales con los miembros de las minorías y hay una negación total de la discriminación (Muñiz, et. Al, 2010; Espelt, et. Al., 2006).

La existencia de discriminación sutil puede llegar a ser más perjudicial incluso que la tradicional debido a que su expresión indirecta provoca que no se considere un problema social sino una inconformidad de unos cuantos. Como consecuencia, no se llevan a cabo acciones para prevenirla o erradicarla y se convierte en un suceso común en la vida diaria. Además, en la persona discriminada las consecuencias llegan a ser catastróficas puesto que no hay una acción o un insulto directo con el cual pueda comprobar los malos tratos sino que el actuar sutil termina por invisibilizarlo, negar su existencia y/o presencia.

Un ejemplo visible de lo oculto de la discriminación y sus consecuencias fue presentado por la Encuesta Nacional sobre Discriminación reportada por Gutiérrez (2005), la cual constata la presencia de ambos tipos de discriminación en la población mexicana, esto es, discriminación tradicional y *discriminación/racismo sutil o moderno*.

Por un lado, están los discriminados que suscitan compasión y que por ello son objeto de consideraciones sociales particulares e, incluso, se les considera candidatos a recibir apoyo gubernamental. Aquí entraron adultos mayores, personas con discapacidad, indígenas y personas con VIH SIDA. Concepción que entra dentro del *racismo aversivo* donde, tal como lo plantean Dovidio y Gaertner (2004) se estudia a las personas progresistas con “buenas” intenciones hacia las minorías. Lo que hacen es justificar sus distinciones con argumentos relativos a la *raza* pero manteniendo su idea de no ser prejuiciosos ni discriminadores. En este racismo no se habla de distinciones biológicas como justificante de la desigualdad,

sino que se argumenta lo cultural como punto inamovible de por qué se da la diferenciación (Guerrero y Cuadra, 2013).

En caso contrario, están los discriminados a los que no se les tiene confianza y se les ve como perjudiciales para la sociedad en general. Se consideró a extranjeros, personas pertenecientes a minorías religiosas y personas con preferencia distinta a la heterosexual. Ya que se externa más explícitamente el rechazo hacia estos grupos, es considerada discriminación tradicional e incluso podría presentarse un poco de discriminación sutil puesto el que discrimina ya no está en total *libertad* para externar lo que piensa.

Ya hecha una revisión del origen del estudio de la discriminación y las maneras en que se entiende según algunas posturas, para este trabajo se entenderá la discriminación como una conducta generada por un grupo de individuos hacia otro grupo o grupos determinados a causa de prejuicios y/o estereotipos generados y que provocan rechazo y hasta maltrato en aquéllos. Esto es la visión de manera general, aunque también se distingue entre distintos tipos de discriminación según el tipo de grupo sobre el que se esté ejerciendo esta conducta. Los tipos de discriminación que se han identificado de acuerdo con los estudios emitidos por CONAPRED (2008) son los siguientes:

- ⇒ Discriminación por género
- ⇒ Discriminación por discapacidad
- ⇒ Discriminación hacia los adultos mayores
- ⇒ Discriminación religiosa
- ⇒ Discriminación por preferencia sexual
- ⇒ Discriminación a migrantes y refugiados
- ⇒ Discriminación por condiciones de salud (VIH-SIDA)
- ⇒ Discriminación hacia los niños y las niñas
- ⇒ Discriminación hacia los jóvenes y adolescentes
- ⇒ Discriminación por pertenencia étnica o racial.

Es este último tipo de discriminación el que resulta de mayor relevancia para el presente estudio, por ello se ahondará más al respecto. El CONAPRED (2008) señala que la discriminación por pertenencia étnica refiere a los grupos indígenas quienes no han podido articularse en una posición de igualdad con el resto de la población del país, lo que se observa en los altos índices de analfabetismo y bajo promedio de escolaridad.

La oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2010), por su parte, desarrolló la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, que entró en vigor en 1969. Está conformada por 25 artículos a lo largo de los que se destaca el compromiso de todos los Estados participantes para erradicar la discriminación racial en sus territorios. En su primer artículo destaca que:

La expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

En la cita anterior se resalta de nuevo la ausencia de igualdad de trato, oportunidades y derechos pero ahora con especial relación entre personas que provienen de “razas” u orígenes étnicos distintos. Es claro que la discriminación conlleva una evaluación positiva o negativa y puede provocar situaciones de marginación que entorpecen el desarrollo pleno de las personas y las sociedades en que éstas habitan.

La discriminación “racial” se presenta con mucha frecuencia en todo el mundo; particularmente en América Latina, Quijano (2000) plantea que la identidad racial es un instrumento que permiten clasificar a la población y colocarla en posiciones de inferioridad o superioridad según la “raza” a la que pertenezcan. Es así como cada estereotipo tiene sus características particulares: a los blancos

se les ve como los cultos, civilizados y con una posición económica superior; a los negros y a los indígenas en cambio se les ve como opuestos al progreso y al desarrollo.

En el caso particular de México, Guerrero y Cuadra (2013) señalan que “*el racismo, con su concepto atenuante, la discriminación, que se ejerce contra los más de quince millones de indígenas perdura hasta nuestros días de manera constante, y en ocasiones, hasta violenta*” (p. 79). Así, la discriminación a la que se enfrentan las personas a las que se les considera menos por pertenecer a distintos orígenes étnicos es tan marcada en la actualidad como lo fue en la época de la Nueva España con las castas.

Independientemente del tipo de discriminación que se trate, todas tienen en común una serie de proposiciones, entre las que destacan:

- Su sustento en sentimientos implícitos o abiertos de desprecio a un determinado o determinados grupos.
- El desprecio generado termina por volver invisible al discriminado, omitiendo sus necesidades, no haciendo válidos sus derechos y obstaculizando sus oportunidades de desarrollo.
- Los prejuicios, estereotipos y estigmas que hace a ciertas personas o grupos considerar a otros distintos e, incluso, inferiores social, intelectual y/o moralmente, es lo que los hace merecedores de un menor valor.

La estrecha relación de estereotipos, prejuicios y discriminación se puede explicar con base en el concepto de *actitudes*, formadas éstas por un componente cognitivo, uno afectivo y uno conductual. Así se puede explicar la relación ya que en algunas ocasiones los estereotipos como el componente *cognitivo*, conllevarán al desarrollo de prejuicios como el componente *afectivo*, y, finalizarán en una *conducta* discriminatoria. “*La discriminación emana frecuentemente de los prejuicios, pero esta relación resulta compleja y no se produce de modo automático*” (Billig, 1986; p. 141).

2.4 Antecedentes empíricos.

En la actualidad, las investigaciones que pretenden indagar la discriminación efectuada en el entorno escolar han comenzado a realizarse con mayor frecuencia debido a la relevancia que se ha otorgado a la interculturalidad y el incremento en la movilidad de los habitantes del planeta. Esta diversidad, tan visible a simple vista, exige que cada persona sea educada para comprender las diferencias culturales como naturales y enriquecedoras y no como impedimentos o generación de estatus indiscutibles (Centro de Información de las Naciones Unidas, 2000).

Por lo anterior, a continuación se presentan una serie de estudios que son antecedentes de la presente investigación y que permiten dar cuenta de la discriminación en el mundo, hasta llegar al tema de discriminación en el país.

El estudio pionero sobre la indagación de la discriminación ejercida por niñas y niños surgió aproximadamente a mitad del siglo pasado, cuando Keneth B. Clark y Mamie P. Clark (1947) llevaron a cabo un experimento con niños y niñas afroamericanos con la intención de analizar la génesis y el desarrollo de la identificación racial como una función del desarrollo del yo y la auto-consciencia en los negros afroamericanos. Para ello tomaron cuatro muñecas idénticas salvo el color de piel: dos con piel oscura y dos con piel clara. Con estos instrumentos cuestionaron a niñas y niños mediante diversas preguntas: cuatro para conocer sus preferencias, tres para saber si reconocían las diferencias raciales y una para conocer su auto-identificación.

Se encontró que los niños y las niñas, hacían una identificación correcta de las diferencias raciales y que señalaban en su mayoría a una muñeca de piel clara como la más bonita, con la que jugarían; mientras que a la de piel oscura la veían como la que parecía mala y grosera. Además, se reporta que cuando se les cuestionaba sobre a cuál se parecían, hubo entrevistadas y entrevistados que

rompían a llorar. Pero la mayoría seleccionaban al muñeco de color blanco, incluyendo a las niñas y niños de origen afroamericano.

Suárez, et. Al. (2011) realizaron una investigación acerca de los estereotipos y prejuicios que presentaban personas españolas de entre 17 y 87 años acerca de tres atributos: atractivo físico, aspecto aseado y ajuste a la norma social. Para evaluar dichos atributos, les mostraron 10 fotografías de hombres y mujeres con expresiones neutras. Hallaron que las personas emiten juicios y toman decisiones sin información previa, y que los estereotipos y prejuicios dependen más de expectativas socioculturales que del género o de la edad de los participantes. Además, éstos basaron sus juicios en el aspecto aseado y el ajuste a la norma social, en comparación con el atractivo físico.

En un estudio hecho por Becerra, et. Al (2007) en escuelas de una región chilena, se analizó la presencia de prejuicios y discriminación étnica ejercidos hacia jóvenes de origen étnico mapuche asistentes a una escuela donde la población estaba conformada por alumnos chilenos y mapuches. Lo encontrado reveló que los chicos mapuches desarrollan creencias de desesperanza y percepción de falta de control de la situación discriminatoria a la que se enfrentan. Por esto, generan sentimientos de indefensión e inmovilidad. En este caso, el rechazo ejercido hacia estos jóvenes de origen étnico ha ocasionado en ellos efectos muy preocupantes puesto que pueden verse orillados a disminuir su desempeño escolar o, en un caso extremo, desertar.

Un estudio similar al anterior fue el realizado por Ojeda y González (2012), quienes indagaron las percepciones de estudiantes de la Universidad de Nariño (Colombia) acerca de sus compañeros indígenas y afrocolombianos. Realizaron diversos grupos focales con estudiantes no pertenecientes a ninguna de las comunidades arriba mencionadas, discutiendo respecto a su comportamiento social, académico y la discriminación. Al respecto encontraron que a ambos tipos de estudiantes se les asignan características positivas y negativas, señalando que

estas características son las causantes de que se desempeñen de manera exitosa o poco exitosa en el ámbito escolar.

Los estereotipos que plantean los participantes de este estudio son los ya encontrados por otras investigaciones: por un lado, ven a los estudiantes afrocolombianos como los extrovertidos, sociables, perezosos, poco estudiosos y que no rinden académicamente; mientras que a los estudiantes indígenas los estereotiparon como los callados, los tímidos e introvertidos, trabajadores, juiciosos y que rinden bien en la escuela.

A pesar de que ambas comunidades poseen una cultura propia, los participantes valoraron más la cultura indígena y no mencionaron la afrocolombiana. Además, al ser los participantes no pertenecientes a estas comunidades, mencionaron que tanto los afrocolombianos como los indígenas prefieren estar rodeados por sus iguales y son herméticos al momento de relacionarse con todo tipo de personas, lo que convierte a ambos grupos, en la mayoría de las ocasiones, en rezagados del resto de la comunidad estudiantil. Por todo lo anterior, las autoras concluyeron que en Colombia la discriminación hacia los afrocolombianos es más acentuada ya que, en primera instancia, en su constitución no se reconocen sus derechos, tal como ya se hizo con los indígenas, que no por ello parecen quedar librados de ser discriminados.

Continuando en el mismo análisis de conflictos interculturales en entornos escolares, Orтели y Sartorello (2011) realizaron una investigación con estudiantes universitarios indígenas y mestizos en universidades públicas de Chiapas. Sus hallazgos radican en problemas de actitudes e interacción entre los participantes ya que a las y los estudiantes les costaba formar equipos de trabajo debido a que se presentaban actitudes discriminatorias recíprocas; además, las ventajas y desventajas académicas se atañían a dos aspectos distintos completamente: a la filiación étnica de los estudiantes y a la trayectoria académica.

Ahora bien, en cuanto a los estereotipos racistas ejercidos por adolescentes españoles hacia inmigrantes, se ha reportado que dan, en su mayoría, muestras de racismo moderno (Muñiz, et. Al., 2010) en el que existe un prejuicio sutil por parte de los estudiantes adolescentes, quienes no conciben el trato íntimo con los inmigrantes. Así también, las mujeres incurrir menos en el prejuicio sutil y muestran más estereotipos positivos, comparado con los hombres. En otro estudio de la misma línea se encontró también que los participantes de menor edad dentro del estudio presentan más prejuicios que los más grandes (Navas y Holgado, 2012).

En los estudios anteriores se presentan coincidencias respecto al trato que reciben las y los estudiantes de diversos orígenes étnicos por esta condición que presentan, ya que se les ve, como en variados entornos, como personas menos capaces de desempeñarse exitosamente en las diversas actividades que realicen. Esto termina por perjudicar gravemente a las y los estudiantes indígenas debido a que los prejuicios y la discriminación a la que se enfrentan se aprende de tal modo que terminan por aceptarse como realidades objetivas y completamente naturales.

Respecto la presencia de prejuicios y discriminación étnica en la práctica docente, Becerra, Beldaño, Castro y Coñuepan (2011) realizaron una investigación con profesoras y profesores de tres escuelas chilenas de alta vulnerabilidad y concentración de población indígena mapuche. Sus hallazgos revelaron que las y los docentes muestran creencias desfavorables sobre las habilidades académicas, sociales y de comportamiento de los estudiantes indígenas respecto al resto de sus alumnos y que éstas *“al ser transmitidas al estudiante, contribuyen a formar en ellos una identidad estigmatizada”* (p. 15).

Resultados similares a los de la investigación arriba mostrada obtuvo Hernández (2010) al llevar a cabo un estudio en varias escuelas mexicanas en referencia a la inserción, interacción y aprendizaje de niñas y niños de origen indígena. Lo que reporta es que profesores adjudicaban el bajo rendimiento a la

presencia étnica o lo relacionaban con el desorden que provocaban las niñas y los niños indígenas por la falta de educación desde casa.

Good y Findley (en Vega e Isidro de Pedro, 1997), por su parte, realizaron estudios relativos a los estereotipos de género presentes en el aula. Con ellos corroboraron el trato diferenciado que los maestros llegaban a presentar hacia sus alumnos y alumnas, dependiendo de su género, al mostrar un trato afectivo distinto o al darles retroalimentación en tareas específicas. Esto influirá claramente en la forma en que se ven los alumnos, en cómo ven al resto de sus compañeros y compañeras y la forma en que los tratan.

Continuando con los estudios sobre discriminación de género, se ha encontrado que aunque en el currículo se especifiquen actividades que promuevan la equidad de género, la realidad es que las y los docentes y las y los estudiantes siguen presentando comportamientos prejuiciosos y discriminatorios. Se ha encontrado que los estudiantes van fortaleciendo dichos comportamientos a lo largo de su desarrollo puesto que si bien los más pequeños no gustan de jugar con personas de distinto sexo, llegan a hacerlo en algunas ocasiones; mientras que los más grandes hacen una separación completa entre niñas y niños (Cortés, Che y Sosa, 2001). Nava y López (2010) comprobaron que las y los docentes se dedican a separar las actividades que realizan en el aula según el género, por lo cual las niñas y los niños van aprendiendo que la separación es algo completamente natural.

SEP y UNICEF (2009), por su parte investigaron situaciones relativas a violencia de género en escuelas mexicanas. Entre otros datos, encontraron que las y los estudiantes de 4° y 5° grado a los que se entrevistó señalaron que sus profesores hacen distinciones al momento de regañarlos según sean niños o niñas; a los primeros les hablan de modo más duro que a las últimas a pesar de que el regaño sea por el mismo motivo. Así mismo, menos del 30% de los directores de escuelas primarias dijeron que en sus escuelas no ha habido discriminación.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con discriminación o racismo realizadas en México, CONAPRED (2011) realizó una campaña denominada “Racismo en México” en el que se replicó el experimento realizado en 1947, referido con anterioridad, sobre percepción de la raza en niñas y niños afroamericanos; en este caso se solicitaba a los participantes que señalaran, entre otras cuestiones, con cuál de los muñecos que se les mostraron (blanco y negro) se sentían identificados. Las respuestas a las preguntas fueron bastante parecidas a las del experimento original, con la variante de que la identificación con una u otra “raza”, además de no concordar, era oscilante: los niños no sabían a qué muñeco se parecían más y después de identificarse con el de piel blanca daban argumentos muy poco sólidos.

En la misma línea, pero esta vez relativo a la docencia, Ortiz (2008) indagó acerca de las percepciones de las y los docentes con la llegada de estudiantes inmigrantes a una escuela española. Los resultados revelaron que para las y los docentes la relación entre las y los estudiantes inmigrantes y los nativos no es racista y los malos tratos ocurren sólo cuando los conflictos surgen y si hay algo racista en esta situación es porque lo han aprendido fuera de la escuela. Por esto, la autora termina por concluir que *“una característica del «nuevo racismo» es la recurrente manifestación de un discurso no racista, en el que se tratan de evitar posibles indicadores, indicios o sombras racistas”* (p. 267).

Por otro lado, en referencia a lo que el profesorado entiende sobre inclusión, Garnique (2012) encontró que la imagen que las y los docentes se crean acerca de este tema tiene que ver en su mayoría con la atención a alumnos de necesidades educativas especiales, que consideran son distintos y que requieren de atención especializada para lograr cambios significativos. Sin embargo, no consideran que sea pertinente o necesaria la inclusión en algún otro tipo de rezago o discriminación.

No obstante, el estudio anterior no hace referencia a las creencias que las y los estudiantes se forman con base en la imagen que las y los docentes generan

respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en su aula. A este respecto, lo que resaltan Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) es que las creencias que las y los docentes desarrollen afectarán su actuación en el aula e, incluso, impregnarán más su actuar que los conocimientos o el método que hayan aprendido para enseñar; en consecuencia, las profesoras y los profesores pueden impactar con sus creencias en las creencias de sus estudiantes.

Por ello es que comprender la estructura de las creencias del docente será una poderosa herramienta para mejorar su formación profesional con programas adaptados a sus necesidades y hasta al tipo de creencias que posean para que comprendan su actuar y puedan determinar la posibilidad de generar un cambio o mejora.

En el siguiente capítulo se realizará una revisión del pensamiento del profesor a partir de las creencias que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional y personal así como las creencias de las y los alumnos sobre la discriminación hacia diferentes estereotipos.

CAPÍTULO 3.

Creencias.

Cuando se habla de lo que una persona cree no se está haciendo referencia únicamente a lo que supone, sino también a lo que ha conformado su forma de ver el mundo y de actuar ante lo que sucede en él. A continuación se analizará la manera en que se han estudiado las creencias en general, así como la revisión de las creencias de docentes y estudiantes.

3.1 El estudio de las creencias.

Las creencias se han estudiado por diversos especialistas, por esta razón se ha generado teoría en varios aspectos. En el caso particular del filósofo Luis Villoro (1996), éste se encargó de analizar las creencias desde tres aspectos: el general, el psicológico y el filosófico. Luego de dicho análisis concluyó que creer es un estado que va a provocar un conjunto coherente de respuestas, que se determina por un objeto o situación objetiva aprehendidos por el individuo. Él plantea que es un error considerar a las creencias algo intrínseco y muy escondido en la persona; más bien dice que es posible observarlas cuando se da una interacción entre la persona y su entorno.

Quiroz (2004) determina que las creencias son una organización de percepciones y cogniciones acerca de algún aspecto del mundo del individuo. Son realidades e ideas que la persona acepta, reconoce y afirma como principio de lo que debe pensar, hacer y esperar. Por su origen y naturaleza son incuestionables y, a pesar de no ser explícitas en la mayoría de las ocasiones, influyen fuertemente en el comportamiento y percepción de las personas debido a que permiten interpretar, planificar, llevar a cabo tareas y tomar decisiones (Cruz, 2008; Quintana, 2001).

La necesidad del ser humano por creer en algo surge por su deseo de relacionarse con su contexto social y cultural y por la motivación que lo lleva a

comprender el mundo y lograr algo en él (Villoro, 1996). Por su parte, Marín (2005) coincide y destaca que tener una creencia significa hoy estar en posesión de una verdad que determina las acciones y forma de actuar del individuo tanto de forma positiva como negativa, es decir, influirá en las buenas y malas decisiones que tome en su vida.

Por su parte Díaz (2008), señala que las creencias se entienden como representaciones mentales que los individuos construyen consciente e inconscientemente sobre determinados hechos, actividades, personas, etc. y que se ven reflejadas en lo que hacen o dicen durante el transcurso de sus vidas. En la generación de éstas interfiere mayormente lo que el individuo percibe o supone de un determinado suceso; *“a diferencia de los saberes en los que se posee un respaldo para corroborar lo que se dice, éstas son constructos mentales que permiten al individuo comprender el mundo que le rodea”* (Fierro y García, 2005; p. 46).

De manera similar Serrano (2008) y Llinares (1991) entienden las creencias como conocimientos subjetivos, generados por cada individuo para explicarse y justificar sus decisiones y actuaciones personales y profesionales; se fundamentan en los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan. A fin de cuentas son productos culturales supraindividuales, fruto de la transmisión social que da a las personas un discurso compartido sobre el mundo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

La teoría de la profecía autocumplida, presenta gran relación con las creencias debido a que propone que la interacción social influye en la creación de creencias personales y es a partir de éstas que el individuo pretende controlar la situación, predecir y alterar los resultados probables para confirmar o desconfirmar expectativas propias (Vega e Isidro, 1997). Finalmente, lo que se busca con las creencias es cubrir la ausencia de conocimientos y adelantarse al suceso.

Otro aspecto relevante de las creencias es que puede parecer similar a otros como los saberes o las representaciones sociales; sin embargo, las creencias surgen en el ámbito individual porque es a partir de lo interiorizado por el individuo, a propósito de todo lo que para él es significativo, que va construyendo percepciones propias y que quedarán arraigadas en su persona.

En cambio, en el caso de las representaciones sociales, éstas surgen de lo social, de la interacción con otros, donde se va construyendo una imagen común de determinado tema hasta formar parte del individuo que pertenece a determinado grupo. Las creencias también se distinguen de los saberes debido a que éstos surgen a partir de conocimientos con un sustento científico reconocido y aceptado de manera conjunta (Díaz, et. Al.; 2010).

Comprender las diferencias entre los términos anteriores se realiza para delimitar de forma clara lo que son las creencias y cómo es que se van formando, puesto que hasta ahora no hay una teoría con la que se puedan explicar ampliamente.

Complementando los aspectos tocados por definiciones anteriores, se consideran representaciones netamente individuales con suficiente credibilidad para guiar los pensamientos y el comportamiento de los individuos; son un importante predictor de las decisiones que toman las personas a lo largo de su vida (Guerra, 2008).

A pesar de tener diferencias, las definiciones anteriores se complementan y permiten enriquecer al término; de tal modo que para este estudio las creencias se entienden como “herramientas” que otorgan al ser humano bases para sustentar su pensar y actuar en todos los aspectos. Son consideradas como verdades por la persona puesto que su experiencia le ha llevado a considerarlas un hecho (Quiroz, 2004). Cabe resaltar que se pueden aprender del exterior como pueden ser personas, medios de comunicación, educación, etc., pero es hasta que el individuo las interioriza y actúa con base en ellas que se convierten en sus creencias.

Pajares (1992), caracterizó las creencias por medio de nueve principios:

- ⇒ Las creencias se forman en edades tempranas, tienden a perpetuarse superando, incluso, las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.
- ⇒ Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo de su vida.
- ⇒ Las creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
- ⇒ Los conocimientos y las creencias guardan una profunda relación; no obstante, el carácter afectivo y evaluativo de las creencias se convierte en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.
- ⇒ Las subestructuras de las creencias se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.
- ⇒ Por su naturaleza y origen algunas creencias son más indiscutibles que otras.
- ⇒ Entre más antigua sea una creencia, más complicado será modificarla. El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno poco común.
- ⇒ Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto
- ⇒ Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto, juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

Respecto a los antecedentes, el estudio de las creencias se remonta a la década de los veinte, época en la que se pretendía encontrar su influencia en la forma de actuar de las personas (Cruz, 2008). En sus inicios se les considera proposiciones simples, pasando también a ser denominadas proposiciones razonablemente explícitas sobre características de los objetos, hasta llegar a algo

más complejo y denominarse construcciones mentales de experiencia que suelen ser condensadas en esquemas.

Así es como a lo largo del tiempo se ha ido complejizando la definición de las creencias hasta llegar a lo que actualmente se considera como tales; aunque, en todo momento con sus reservas de acuerdo con la perspectiva desde la que se aborde este término (Jiménez y Feliciano, 2006).

Como se ha mencionado, el surgimiento de las creencias puede basarse en la experiencia personal o en la educación; esto es, surgen del entorno cultural, de las relaciones cotidianas con otras personas o sucesos que son los que se interiorizarán e irán definiendo su generación y su curso. Específicamente, Quintana (2002) propone que las creencias se verán influidas por cuatro elementos principalmente:

- ∞ *Influencia de la sociedad.* Cuando el individuo comienza a interactuar con otros va a dar cuenta del conocimiento que ha formado a la humanidad a lo largo del tiempo y, a través del lenguaje, le será posible indagar más acerca de este conocimiento para, finalmente, interiorizarlo de acuerdo con sus propios esquemas e interpretaciones.
- ∞ *Razón.* Aunque no sea tan visible en algunas ocasiones, la razón o el conocimiento serán un cimiento en el que el individuo construirá su creencia.
- ∞ *Sentimiento.* El ser humano, al ser animal, requiere también satisfacer necesidades básicas y también necesidades intelectuales que le permitan tener una visión que le “complazca” del mundo y lo que lo conforma.
- ∞ *Voluntad.* El individuo nace en un entorno ya hecho, con normas, valores y costumbres propias; sin embargo, en determinado momento, será el individuo quien decidirá qué cosas creer e interiorizar como parte de sí.

Así también, la temporalidad es un elemento muy importante en la formación y el desarrollo de las creencias ya que las más antiguas, las que se adoptaron a más temprana edad suelen ser las más arraigadas y complicadas de modificar; mientras que las adoptadas más recientemente son susceptibles de cambio o complementariedad con ideas nuevas.

Hasta aquí, se ha hecho una revisión general del concepto y el estudio de las creencias. A continuación se presenta uno de las líneas de investigación que le brindan fundamentos al presente trabajo.

3.1 Creencias de las y los docentes.

Las creencias que poseen las y los docentes se han estudiado de manera más profunda ya que su análisis permite explorar lo que lleva al profesorado a actuar de cierto modo no sólo respecto a cuestiones explícitas sino también a lo implícito. A continuación se realizará un análisis sobre el estudio que se ha hecho a lo largo de tiempo acerca del pensamiento del profesor. Para Marín (2005), el valor que un docente conceda a sus creencias determina el significado que tiene para él o ella y también influirá en su actuación en el aula y la forma en que ésta sea vista por sus alumnos.

Algunos autores (Knowles y Pajeras en Macotela, Flores y Seda, 2001) señalan que las creencias sobre la enseñanza y la escuela surgen a partir de las experiencias de escolarización que van teniendo los individuos. De tal manera que al ser creencias tan antiguas resulta complicado modificarlas a pesar de que las y los docentes hayan estudiado en escuelas especializadas para formarse como tales.

El análisis de las creencias de las y los docentes se ha ido ampliando dándole incluso diversos nombres: creencias, teorías implícitas, pensamiento del profesor, juicios, percepciones, concepciones, axiomas, procesos mentales

internos, etc.; sin embargo, la esencia de su estudio pretende comprender el pensamiento del profesor en sus diversas facetas. Para fines del presente se emplearán indistintamente los términos creencias y pensamiento del profesor.

El surgimiento del estudio de las creencias de las y los docentes se da cuando Clark y Peterson publicaron durante la década de los 80 “Teacher’s Thought Processes” (1989), estudio en el que realizaron una revisión de las investigaciones que se habían llevado a cabo hasta ese momento respecto al pensamiento del profesor y la forma en que esto afectaba el ambiente en el aula.

A partir de su análisis crearon tres categorías para distinguir los diferentes temas acerca de los que se habían hecho las investigaciones:

- A) la planificación en el aula,
- B) pensamientos y decisiones de los docentes y
- C) teorías y creencias de los docentes; en general.

Todas son actividades que le permiten al profesorado generar un proceso de enseñanza-aprendizaje según el modo en que las lleve a cabo. Cabe resaltar que es una clasificación que da cuenta de dos aspectos relevantes: la manera en que se analizan los procesos de pensamiento de las y los docentes y lo que se observa que realizan en su contexto natural con base en esos pensamientos que poseen.

El aporte más relevante de Clark y Peterson no fue sólo catalogar los estudios referentes al pensamiento docente, sino que también pusieron en la mira de los investigadores este tema con la finalidad de ahondar más al respecto y de este modo dar solidez al estudio de las creencias docentes.

De los primeros en comprender que estar en el centro de lo que sucedía en las escuelas permitiría generar teoría sólida, fue Jackson (1991), quien estudió

cómo se da la vida en las aulas, analizándolo desde las aulas mismas. Mediante su trabajo pudo corroborar que el diseño y planificación que las y los profesores realizan pasa por dos fases: la preactiva y la posactiva, que van a suceder antes y después de la interacción en el salón de clase, respectivamente; ambas fases se verán influidas por las creencias docentes ya que está la forma cómo aprendieron, lo que van a interpretar luego de su aprendizaje y, luego de haber realizado sus actividades en el aula, surgen los procesos de cambio que puedan intentar para mejorar su labor.

De manera más reciente, se ha considerado que el estudio sobre el pensamiento del profesor contiene creencias, conocimientos y habilidades acerca de los alumnos, los contenidos, la enseñanza, las estrategias y diversos sucesos que se originan en el aula (Jiménez y Correa, 2002). Es precisamente por la comprensión que se puede llegar a adquirir de las razones que llevan al docente a actuar de cierto modo que investigaciones acerca del pensamiento del docente se han ido realizando con mayor frecuencia (Vega e Isidro, 1997; Jiménez y Correa, 2002; Marín, 2005; Garnique, 2012; López e Hinojosa, 2012).

Marrero, Jiménez, Martel, Castro, O'Shanahan, Baena, Hernández, Martínez, y Cepeda (2009) plantean que el pensamiento del profesorado es un ejemplo de cómo el estudio de la psique individual, de sus mecanismos y peculiaridades puede fungir como un elemento fundamental para comprender lo educativo. Resulta relevante dicha comprensión ya que formar a buenos profesores y profesoras implica promover unas actitudes, disposiciones y creencias determinadas (López e Hinojosa, 2012).

Al estudiar cómo piensa el profesorado se posibilita la comprensión de la naturaleza de las acciones que el docente efectúe (Pérez, 2010; López e Hinojosa, 2012). Es a través de construir sus creencias que él toma de su realidad humana los elementos necesarios para descubrir las contradicciones que hay en su vida personal y profesional; con ello, crea y pone a su disposición situaciones didácticas con las cuales podrá identificar sucesos y desarrollar respuestas ante

éstas para ampliar sus redes semánticas, modificar conceptos anticuados o generar nuevos (Jiménez y Correa, 2002).

De acuerdo con Marín (2005), la experiencia docente e investigadora, las relaciones con compañeros y alumnos y/o la historia de vida del docente son elementos que influyen en el proceso generador de creencias. Desde otro punto de vista (De la Pineda, 1994), se plantea que las creencias van más allá de la experiencia y que la intuición es un factor de gran relevancia para su creación. Sea cual sea su origen, este proceso de generación se verá influido por lo que aprenda de nuevo en la acción e interacción cotidiana que puede mantener o modificar las creencias ya formadas.

Los hallazgos de Pajares (en Jiménez y Feliciano, 2006) acerca de las creencias educativas fueron un avance claro en su conceptualización, en la determinación del impacto en el aula y en la relevancia de la transmisión cultural en su generación. Al respecto Cruz (2008) argumenta que las teorías y creencias que se han estudiado son aquellas que se refieren a la percepción por parte de las y los docentes de las causas de la conducta de las y los alumnos para entender la manera en que impacta en su aprendizaje. Asimismo, a partir de su estudio, se ha determinado que las creencias de la enseñanza son potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las que el docente tomará decisiones conscientes y priorizadas.

Otra investigación de importancia para comprender las creencias son los relativos a toma de decisiones. Lampert (en Marrero, et. Al., 2009) comenta que, debido a las complicaciones que llegan a surgir en su trabajo, las y los docentes aprenden más a convivir con los problemas que a solucionarlos.

Referente a las investigaciones realizadas en México, Aguilar (2003), realizó un estudio en escuelas de Tijuana para conocer las creencias de las y los docentes acerca de la educación formal, la escuela y el trabajo educativo. Al cuestionar a los profesores acerca de la escuela como institución encontró que

éstos construyeron creencias a partir de una idealización de la realidad ya que no comentan lo que ocurre con la escuela como institución sino lo que debería ser.

A pesar de que el estudio de las creencias de docentes sea relativamente reciente, los análisis realizados hasta el momento han permitido entender una parte del complejo pensar y actuar del docente, no obstante, se han propuesto programas para lograr cambios visibles y exitosos en el proceso educativo, al concientizar al docente de sus creencias para que éste podrá actuar en torno a ellas. Esto a largo plazo permitirá tener una visión distinta de la educación ya que, como señala Marín (2005), el proceso de reflexión que el docente puede realizar, logrará la potenciación del desarrollo profesional que promueva la mejora del conocimiento, de sus habilidades y logre cambios en sus prácticas educativas.

Las creencias respecto a la discriminación, prejuicios o estereotipos se han venido realizando desde años atrás. A ello refieren Clark y Peterson (1989) en su análisis sobre pensamiento docente:

Los investigadores han supuesto que, para los docentes, los alumnos negros tienen menos control sobre sus éxitos y fracasos que los alumnos blancos, y que sus fracasos se deben a la mala suerte y no a la falta de capacidad. Los descubrimientos de Wiley y Eskilson (1978) respaldan esta hipótesis. Cooper, Baron y Low (1975) demostraron que el efecto de la raza en las interpretaciones de los docentes estaba influido por la clase social a la que pertenecían los alumnos. Además, Domingo-Llacuna (1976) y Feuquay (1979) comprobaron que los efectos de la raza en la clase social eran más complejos cuando las interpretaciones internas y externas de los docentes sobre alumnos de diferentes razas se descomponían en causas específicas (como la capacidad, el esfuerzo y la suerte) de los éxitos y fracasos de los alumnos (p. 511).

En años recientes, con la finalidad de comprender el pensamiento de las y los docentes en los aspectos comentados anteriormente y para complementar lo realizado se han hecho nuevos estudios (Garnique, 2012; Ortiz, 2008; Becerra, Tapia, Barría y Orrego, 2007; López e Hinojosa, 2012).

Asimismo, para complementar los análisis llevados a cabo a partir de las creencias de docentes, se han revisado las creencias que poseen los estudiantes sobre diversos temas. En el siguiente apartado se revisará lo que se ha encontrado acerca de las creencias en niñas y niños y la influencia que esto va provocando en el quehacer en el aula.

3.2 Creencias de los niños y las niñas.

Debido a que las creencias se comienzan a formar en los primeros años de vida, se han hecho investigaciones con la finalidad de comprender desde cuándo se desarrollan, cómo y qué es lo que influye en su formación. Los análisis se han realizado con niños y niñas a partir de los tres años, debido a que es cuando comienzan a recibir educación fuera de casa y a interactuar con sus iguales; se revisan las creencias en cuanto a diversos temas relevantes para la sociedad y cómo impacta esto en la vida de cada niña y niño y su manera de relacionarse con su entorno.

No obstante lo anterior, las creencias no se desarrollan espontáneamente cuando las niñas y los niños entran a la escuela, sino que ya han comenzado a generarse cuando éstos interactúan con su entorno más cercano, esto es, con su familia. Es así como, con base en lo que los niños y las niñas creen, interpretarán los mensajes rápidos y ambiguos de su entorno y los colocarán en sus mentes según la manera en que se acoplen a sus creencias (Lacueva, 2000).

A medida que crecen y se desarrollan, las niñas y los niños captan los mensajes verbales y no verbales de los adultos, de otros niños y de los medios de comunicación sobre la forma en que está organizada la sociedad (Brown, 2010). La influencia social va impactando en la manera en que van a comprender el mundo y las reacciones que tendrán ante determinados estímulos. Conforme van incrementándose sus experiencias de vida, enriquecen y complejizan sus

concepciones sobre la sociedad, la economía, la política, etc., sin abandonarlas, más bien se dedican a complementarlas y darles mayor fuerza y fundamento.

Por otro lado, una serie de investigaciones (Aboud, Doyle, Piaget y Weil en Augustinos y Rosewarne, 2001) postulan que las creencias dependen del nivel de desarrollo sociocognitivo en que se ubiquen las niñas y los niños; por ejemplo, se ha observado que a la edad de 7 años se presenta una disminución en cuanto a los prejuicios raciales que externan las niñas y los niños, debido a que entran en el estadio de operaciones concretas y esto les permite tener más habilidades cognitivas y comprender con más claridad el impacto que esto provocará en la manera en que se le concibe como persona.

En otras cuestiones, la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) es una base importante para comprender el desarrollo temprano de los prejuicios porque permite entender la manera en que se desarrollan las creencias personales correspondientes con el desarrollo de estereotipos culturales predominantes. Esto se ve comprobado por la forma en que las niñas y los niños expresan determinados estereotipos, debido a que se encontró que los niños y niñas blancos en particular aprenden que no es una buena idea expresar estereotipos racistas hacia otros niños en presencia de adultos (Jeffcoate en Brown, 2010).

Los hallazgos de Augustinos y Rosewarne (2001) y Brown (2010) corroboran que, aunque no conozcan el concepto de estereotipo o las clasificaciones que existen según el nivel socioeconómico, el color de piel o el género, desde los 3 o 4 años de edad las niñas y los niños ya poseen conciencia de todos estos sucesos. Por ejemplo, en cuanto a la diferencia étnica y racial, distinguen entre una persona negra y una blanca, les asignan etiquetas raciales y reconocen a cuál de ellos se parecen. Además, saben identificar a un niño rico de uno pobre y comienzan a pensar que ser “rico” es mejor que ser “pobre” ya que esto representa una fuente de poder y control.

En este sentido, las concepciones que poseen las niñas y los niños acerca de los diversos tipos de estereotipos, tiene un impacto en la apropiación de los nuevos conocimientos que se traten de enseñar a éstos (UNICEF, 2001). Asimismo, las creencias que tengan sobre el grupo al que pertenecen va a causar una afectación en sus actitudes y acciones (Brown, 2010).

Los resultados aportados por Augustinos y Rosewarne (2001) demostraron que el nivel de desarrollo influye en la expresión de las creencias por parte de las niñas y los niños puesto que, entre más edad tengan, hablan de estereotipos negativos hacia las personas negras como conocimiento de la gente en general, más que como creencias personales sobre dichos estereotipos; en cambio, los niñas y niños pequeños únicamente expresan creencias personales más que hablar sobre lo que los demás creen o, en todo caso, sin hacer una identificación clara de si comentan lo que creen o lo que han visto que sucede.

Finalmente, lo que se observa en el estudio sobre las creencias de las niñas y los niños es un análisis desde su generación producto de la influencia social hasta cómo es que, dependiendo de la etapa de desarrollo sociocognitivo en que se ubiquen las niñas o los niños, van a responder con ciertos argumentos ante determinados estereotipos.

Las investigaciones arriba mencionadas han permitido determinar la importancia de indagar las creencias de docentes, así como la importante tarea de comprender la identificación y preferencia de los alumnos hacia determinados estereotipos. Todo lo anterior se analizará con base en la teoría presentada hasta el momento con la finalidad de recalcar no solamente la presencia de discriminación en el contexto social sino también presentando cómo estas situaciones perjudican el entorno escolar y a todos los que tienen que ver con la educación.

MÉTODO.

Planteamiento del problema.

Actualmente, la sociedad presenta forma más o menos constante de maltrato y rezago hacia las personas de diferente aspecto, diferente posición o diferentes ideas; parece que todo lo que sea distinto resulta no aceptable para las personas. Por ello, es fundamental conocer cómo es que se da la discriminación de manera particular hacia ciertos estereotipos de origen étnico en el contexto escolar.

De acuerdo con el censo de 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Distrito Federal cuenta con una población total de 123 224 personas hablantes de lengua indígena.

Las personas de diferentes orígenes étnicos que habitan en el país son vistas como vulnerables ya que, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México o ENADIS (CONAPRED, 2011) encontró que la mayoría, representada por el 53.7% del total de encuestados, dicen que no se respetan los derechos de los indígenas. De igual manera, un alto porcentaje, 65.1%, señalan que tampoco son respetados los derechos de personas de otra raza. Esta vulnerabilidad es perceptible con el sólo hecho de hablar del ámbito educativo.

Con base en lo señalado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2012) en la delegación Coyoacán hay un total de 18,132 personas de origen indígena. Pese a esto, la matrícula atendida en nivel primaria asciende aproximadamente a 164 alumnos (Dirección General de Educación indígena, 2011), de los 5603 habitantes entre 5 y 14 años que están en el rango de edad para cursar la educación básica. Esto representa que sólo el 5% de los niños y niñas están cursando la primaria.

Esta situación puede generarse por una cantidad considerable de factores entre los que están: el trabajo infantil, la imposibilidad o el desconocimiento de los padres sobre llevar a sus hijos a la escuela, etc.; todos estos problemas tienen

algo en común: la condición de rezago en la que viven las personas que llegan a la gran ciudad, donde suelen recibir con frecuencia malos tratos, groserías y distinciones muy marcadas.

El maltrato no se queda únicamente en la calle, en el transporte público o en el lugar de trabajo de la familia ya que se ha observado que cuando los niños y niñas de origen indígena llegan a las escuelas urbanas también sufren rechazo y burlas por su aspecto físico, su vestimenta, sus pertenencias o su forma de hablar; este rechazo va provocando que se vuelvan retraídos, que no participen en clase o en actividades grupales, que no se sientan seguros de sí mismos ni de lo que saben, lo que a la larga va provocando que su aprendizaje se vea mermado y su desempeño escolar no sea nada satisfactorio (Becerra, et. Al.; 2007).

En contraste con la discriminación que pueden llegar a sufrir estas personas de origen étnico, la ENADIS (2011; p. 78) reveló que *“casi tres de cada cuatro personas considera la diversidad cultural, étnica y religiosa positiva y muy positiva para la sociedad; mientras que para una de cada veinte personas resulta negativa o muy negativa”*.

A pesar de la buena aceptación que, aparentemente, la sociedad en general tiene hacia la diferencia étnica y cultural y que se podría concluir del dato anterior, la realidad refleja que no se ve así de manera cotidiana; lo que ya se ha resaltado en el caso de alumnos en la institución escolar también se puede percibir con las y los docentes quienes realizan una serie de actos discriminatorios hacia este tipo de personas.

Diversos han sido los estudios que corroboran la influencia de las creencias docentes en cuanto al ambiente y desempeño escolar de las y los alumnos y que dejan muchos referentes sobre los cuales analizar las creencias y sus consecuencias (Good y Findley, en Vega e Isidro de Pedro, 1997; Núñez y Loscertales, 1995; Marín, 2005; Ortiz, 2008; Díaz, et. Al., 2010; Garnique, 2012).

Preguntas de investigación.

¿Cuáles son las creencias de niñas y niños de primaria sobre 3 estereotipos raciales comunes en México: indígena, mestizo y blanco?

¿Qué piensan las y los docentes sobre la discriminación hacia los estereotipos raciales (indígena, mestizo y blanco) en el entorno escolar?

Objetivos generales.

- ✓ Analizar las preferencias y el rechazo que los alumnos de primaria presentan hacia niñas y niños con determinados estereotipos raciales.
- ✓ Analizar las creencias que las y los docentes tienen hacia la discriminación en el entorno escolar.

Objetivos específicos.

- ✓ Diseñar y aplicar una situación para indagar las creencias sobre estereotipos raciales en alumnos y alumnas de primaria
- ✓ Diseñar y aplicar una entrevista semiestructurada para indagar las creencias de las y los docentes acerca de la discriminación en entornos escolares
- ✓ Analizar los datos recabados acerca de las creencias de docentes y alumnos acerca de la discriminación existente en el entorno escolar por medio de un método cualitativo.

Diseño.

La investigación es de carácter descriptivo, debido a que se buscó identificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a analizar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El diseño empleado es no experimental, puesto que no se manipularon variables y las situaciones a estudiar se observaron tal como ocurren en su

contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, fue de carácter transversal puesto que los datos se recolectaron en un momento determinado y único.

Participantes.

Participaron en el estudio 29 estudiantes de una escuela primaria, de los cuales 15 fueron niños y 14 fueron niñas entre los 5 y 12 años, con un promedio de edad de 9.3 años. A continuación se presenta, en la tabla 1 el número de alumnos por cada bloque:

Tabla 1. Distribución y características de la muestra de estudiantes.

Bloque por grado escolar	Rango de edad	Género	Total por bloque
Bloque 1 (1° y 2°)	5 a 9 años	7 niñas 3 niños	10
Bloque 2 (3° y 4°)	8 a 10 años	4 niñas 5 niños	9
Bloque 3 (5° y 6°)	10 a 12 años	3 niñas 7 niños	10
			TOTAL: 29

La escuela primaria a la que asisten las y los estudiantes y donde se realizó la investigación cuenta con una población predominantemente de tipo mestizo así como un alto porcentaje de niños y niñas de extracción indígena y una minoría de estereotipo blanco. La mayoría de los alumnos participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo.

En segunda instancia, participaron 6 docentes de la misma escuela de 1° a 6° de primaria. Del total de entrevistados 4 son mujeres y 2 hombres. El promedio de años de antigüedad como docentes es de 16 años. La siguiente tabla muestra los datos generales de las y los docentes:

Tabla 2.

NOMBRE DEL PROFESOR(A)*.	EDAD.	INSTITUCIÓN DE EGRESO.	ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE.	CARRERA MAGISTERIAL.
Daniela	25 años	Normal Superior	5 años	Nivel A
Gilda	57 años	Normal Elemental	18 años	No participa
Sara	50 años	Normal elemental	26 años	Nivel A
Jorge	27 años	UPN	2 años	No participa
Valentina	48 años	Normal Elemental	17 años	Nivel A
Rubén	50 años	Normal Superior	28 años	Nivel A

Muestra.

La selección de la muestra se realizó de manera probabilística estratificada ya que luego de delimitar la población a la que se investiga, se elige la muestra representativa de ésta (Hernández, 2010). Así, al momento de elegir a estudiantes de primaria, se hizo la división de tres bloques de acuerdo con el grado escolar: 1°-2°, 3°-4° y 5°-6° y de cada uno de ellos se obtuvo una muestra representativa de 10 estudiantes por bloque, como se muestra en la tabla 1

La selección de la muestra en el caso de las y los docentes fue probabilística, ya que luego de contar con la lista de los mismos que laboran en la primaria en la que se trabajó, se hizo una selección aleatoria de los profesores a entrevistar.

Escenario.

La investigación se realizó en una Escuela Primaria pública del turno vespertino, ubicada en la colonia Santo Domingo, al sur del Distrito Federal.

La zona en la que se ubica la primaria es predominantemente de nivel medio bajo, a su alrededor se encuentran casas-habitación, comercios de los vecinos y una escuela de nivel preescolar.

* Los nombres empleados fueron cambiados respetando la confidencialidad de los participantes.

Debido a que se encuentra en una de las delegaciones con mayor cantidad de población de origen indígena, en esta escuela asiste un número considerable de niñas y niños del ya mencionado origen. La mayoría hablan el idioma español e, incluso, algunos llegan a ser bilingües puesto que aún se comunican entre ellos con su dialecto.

El ambiente dentro de la institución es cordial puesto que las y los docentes junto con los directivos procuran que haya un trato igualitario y se apoye en el aspecto académico, económico y social a las niñas y niños indígenas con el fin de que no abandonen la escuela puesto que han enfrentado de manera regular situaciones de este tipo.

Instrumentos.

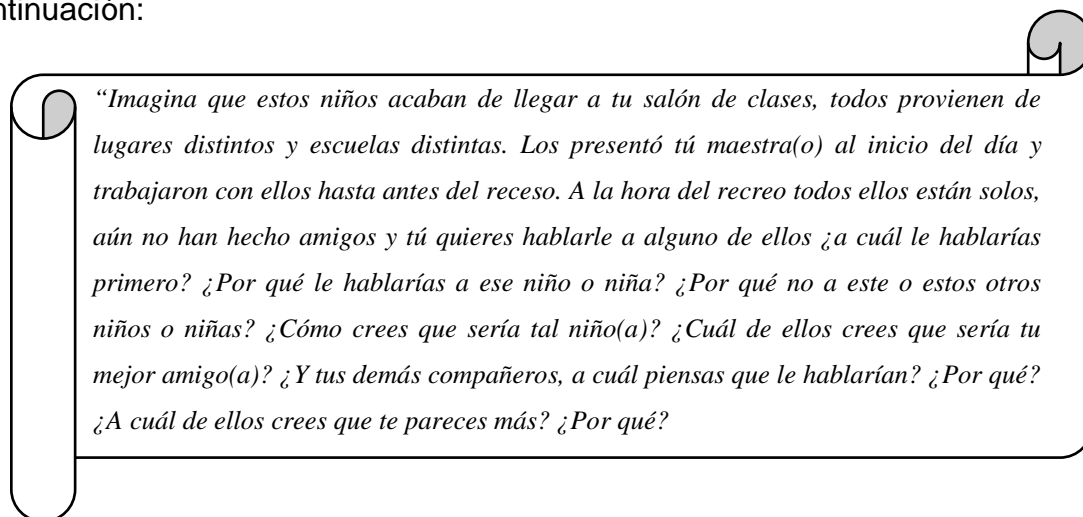
⇒ *Situación de evaluación para niños y niñas.*

Con la finalidad de que los alumnos visualizaran las características de cada uno de los estereotipos empleados para este estudio, se utilizaron seis fotografías de rostros de infantes: tres niñas y tres niños. Todas estas fotografías se presentaron del rostro hasta los hombros en un fondo blanco, con una playera blanca y procurando que los niños y niñas no mostraran expresión alguna.

Las imágenes incluyeron: una niña y un niño representativos de un estereotipo blanco común en México con características como piel clara, cabello claro y ojos claros; una niña y un niño representativos de un estereotipo mestizo común en México con características como piel morena clara, cabello castaño y ojos cafés; por último, una niña y un niño representativos de un estereotipo indígena común en México con características como piel morena, cabello negro y ojos cafés (consultar el anexo 1).

⇒ *Viñeta.*

El objetivo de esta viñeta fue dar un contexto a una situación cotidiana en la escuela, formulando una serie de preguntas para indagar sobre sus preferencias hacia determinados estereotipos raciales. El contenido de la viñeta se presenta a continuación:



⇒ *Cuestionario para docentes.*

El objetivo de este cuestionario fue contar con un perfil profesional de las y los docentes entrevistados. Se conformó de tres rubros generales: datos personales, formación y ejercicio profesional (Ver anexo 2).

⇒ *Entrevista semiestructurada para docentes.*

Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con el objetivo de indagar acerca de cuatro rubros: la convivencia docente-alumnos, la interacción entre alumnos, las creencias sobre la discriminación y las actividades en el aula para promover la no discriminación (Ver anexo 3).

Procedimiento.

1. Trámite y autorización de permisos. Se efectuaron los trámites correspondientes para la obtención del permiso para realizar la investigación en la escuela primaria pública.

2. Recolección de datos. En esta etapa se realizó la recolección de datos referentes a las creencias sobre discriminación tanto en alumnos y alumnas como en las y los docentes. A continuación se muestran las especificaciones de cada etapa.

- ✓ Recolección de datos con las y los estudiantes.

Luego de haber realizado el proceso de selección de las y los estudiantes a quienes se entrevistaría, se le avisó a su profesor o profesora para que diera su permiso y poder llevar a la o el estudiante a un aula en la que realizar las entrevistas.

Se solicitó el permiso de cada alumno o alumna para grabar la entrevista.

Después de establecer un rapport con los alumnos, se les contó la viñeta y se le mostraron las fotografías al mismo tiempo que se les hacían las preguntas.

Al finalizar ésta, se acompañó nuevamente a cada estudiante a su salón de clase agradeciendo su participación.

- ✓ Recolección de datos con las y los docentes.

Después de la elección de las y los docentes se habló con cada uno para determinar la fecha y hora en que les fuera posible realizar la entrevista y el cuestionario.

Se asistió el día acordado con cada docente; se realizó un rapport, se solicitó su permiso para grabar la entrevista.

Al finalizar la entrevista se agradeció su participación reiterando a cada uno la total confidencialidad de los datos aportados.

Análisis de datos.

El tipo de análisis considerado pertinente de acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación ha sido mediante un enfoque cualitativo, debido a que éste permite analizar el mundo empírico a través de la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales. Lo anterior quiere decir que el significado que los individuos atribuyan a los procesos psicosociales que experimentan será el centro de atención (Izcarra, 2009).

De acuerdo con Martínez (2004), el enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada.

Este análisis cualitativo se realizó con los datos aportados mediante las entrevistas realizadas a las y los estudiantes y a las y los docentes.

Ya determinada la metodología se realizó la transcripción literal de las entrevistas en formato Word condensando las entrevistas a alumnos en un documento y las hechas a docentes en otro documento distinto.

Posteriormente, se comenzó con la búsqueda de similitudes y diferencias en las declaraciones de las y los entrevistados con la finalidad de generar las categorías.

Al contar con las categorías definidas se decidió realizar un análisis centrado en el significado con base en los tipos de análisis planteados por Kvale (2011). Refiere al “proceso de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos” (Strauss y Corbin, 2002).

Aunado a lo anterior y de forma paralela, todas las entrevistas realizadas se analizaron tanto de forma horizontal como vertical; el primero relacionado con observar similitudes y diferencias que se presentaron entre el grupo de entrevistados. Mientras que en el análisis vertical se revisó la congruencia de respuestas a lo largo de la entrevista de forma individual.

Las categorías derivadas del análisis planteado con anterioridad, para el caso de las y los docentes fueron tres: interacción; revisión de contenidos escolares e impacto en los estudiantes de temas sobre convivencia, no discriminación y valores y creencias sobre discriminación.

En el caso de las y los alumnos las categorías se condensaron en torno 4 preguntas realizadas durante la entrevista: ¿a quién le hablarías primero? ¿A quién le hablarías al final? ¿Quién crees que sea más popular? Y ¿A quién crees que te pareces más?

Luego de contar con las categorías, el paso siguiente fue la condensación del significado, lo cual implicó resumir los significados expresados por los entrevistados de manera más breve y concisa. Para el caso del análisis de las y los docentes se indagaron los significados considerados representativos de cada categoría definida. Respecto a los alumnos se plasmó el significado que llegaron a dar de cada estereotipo de acuerdo con las respuestas en torno a las 4 preguntas sobre las que se planteó el análisis.

Finalmente, se hizo la interpretación del significado donde se va más allá de lo dicho directamente para concebir estructuras y relaciones de significado que no son aparentes de manera inmediata. En este punto la información reducida se amplía con base en el o los marcos teóricos de referencia, esto es, la triangulación teórica que se eligió.

En el apartado siguiente, referente a los resultados se podrá observar el análisis y la interpretación de los datos de la presente investigación.

RESULTADOS.

Con base en los objetivos planteados en esta investigación se presenta, en primer lugar la información recabada en las entrevistas con los niños y las niñas y, posteriormente, los resultados de las y los docentes. Como se explicó en el método, el análisis se realizó a partir de significados y mediante la generación de categorías.

Análisis de investigación con alumnos y alumnas.

A continuación se presentan los resultados del análisis que, como ya se mencionó, condensa las respuestas por cada una de las preguntas, y que se analizan a partir de los tres bloques conformados: bloque 1 (1° y 2°), bloque 2 (3° y 4°) y bloque 3 (5° y 6°).

Pregunta 1. ¿A quién le hablarías primero?

La frecuencia de los estereotipos que eligieron las y los niños entrevistados referente a la pregunta ¿A quién le hablarías primero?, se muestran en la siguiente figura.

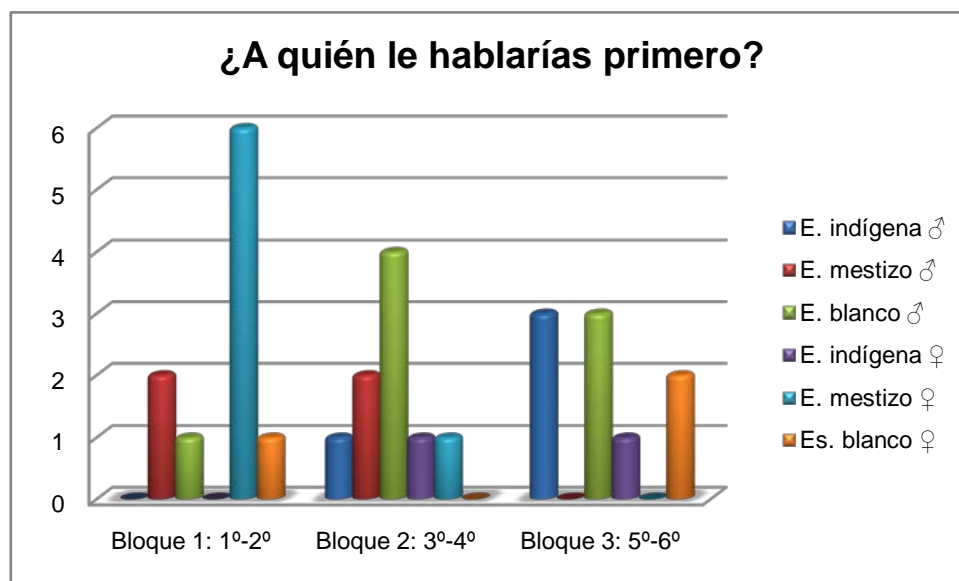


Figura 1. Frecuencia de bloques por grado escolar acerca del estereotipo a quien las niñas y los niños le hablarían primero.

Bloque 1:

De acuerdo con la figura 1 se observa que las y los entrevistados eligieron con mayor frecuencia a la niña mestiza, en segundo lugar fue elegido el niño mestizo. Entre las razones que dan para elegir a la niña están: «*porque quiero jugar con ella porque me cae bien*» (Susana, 7 años. Mestiza) «*porque me gustaría ser su amiga*» (Rocío, 8 años. Blanca). En el caso del niño mestizo no dan razón alguna para hablarle ya que comentan que no lo saben o que no se les ocurre nada.

En una menor frecuencia eligieron a la niña de estereotipo blanco como a la que le hablarían primero señalando que lo harían «*porque tiene la cara como que sorprendente y es un poco aburrida*» (Diana, 7 años. Mestiza).

Cabe destacar que las razones que dan los entrevistados en este bloque no son del todo coherentes, explicado en parte por la edad en que se ubican y el nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentran con base en lo postulado por Piaget ya que aún son egocéntricos, no consideran los puntos de vista de otras personas y les cuesta trabajo comprender conceptos abstractos (Mounoud, 2001).

Además, el niño y la niña de estereotipo indígena no fueron elegidos como personas con las que las y los entrevistados tendrían el primer contacto. Por ello, las niñas y los niños de procedencia indígena desarrollan sentimientos de desesperanza hacia el exterior por las situaciones de discriminación a las que se enfrentan, como lo señalan Becerra, et. Al. (2007) en su investigación.

Bloque 2:

Sobresale el niño de estereotipo blanco, siguiéndole el niño de estereotipo mestizo como los primeros a quienes les hablarían. Comentan que eligieron al niño blanco porque «*es nuevo, viene de otra escuela y lo tratan mal los compañeros*» (Fanny, 8 años. Mestiza) y también «*porque se ve como queriendo conocer a alguien pero le da pena*» (Gustavo, 10 años. Mestizo).

Bloque 3:

Las y los entrevistados le hablarían primero al niño de estereotipo indígena y de estereotipo blanco con la misma frecuencia. En cuanto a Felipe, de 11 años (mestizo) señala que elige al niño de estereotipo indígena porque: «*se ve muy triste y le invitaría algo porque se ve como que no tiene dinero, que está solito, no tiene amigos, se ve triste, quiere llorar*». En el mismo sentido, José dice que hablaría con el niño de estereotipo blanco porque «*se ve que me va a caer bien, con la mirada, se ve buena onda y que le gusta el futbol*» (12 años, mestizo).

Al contrario del bloque 1, en este último bloque no eligen a la niña y al niño de estereotipo mestizo; al elegir a la niña de estereotipo indígena comentan que le hablarían «*porque se ve simpática, se ve buena y compasiva*» (Edna, 11 años. Mestiza). Finalmente eligen a la niña de estereotipo blanco «*Porque se ve buena onda, se ve simpática, está bien para que no esté sola*» (Yadira, 11 años. Mestiza).

Como se observa, a lo largo de los tres bloques se elige en mayor o menor frecuencia al niño de estereotipo blanco; mientras que a la niña y al niño de estereotipo indígena se les menciona hasta el tercer bloque con una mayor frecuencia. Esto puede reflejar un sesgo en las respuestas de las y los entrevistados del último bloque debido a la deseabilidad social, esto es, la respuesta que es bien vista por la sociedad.

Pregunta 2. ¿A quién le hablarías al final?

Las frecuencias de las respuestas que dieron las y los entrevistados a la pregunta ¿A quién le hablarías al final? se observan en la figura 2.

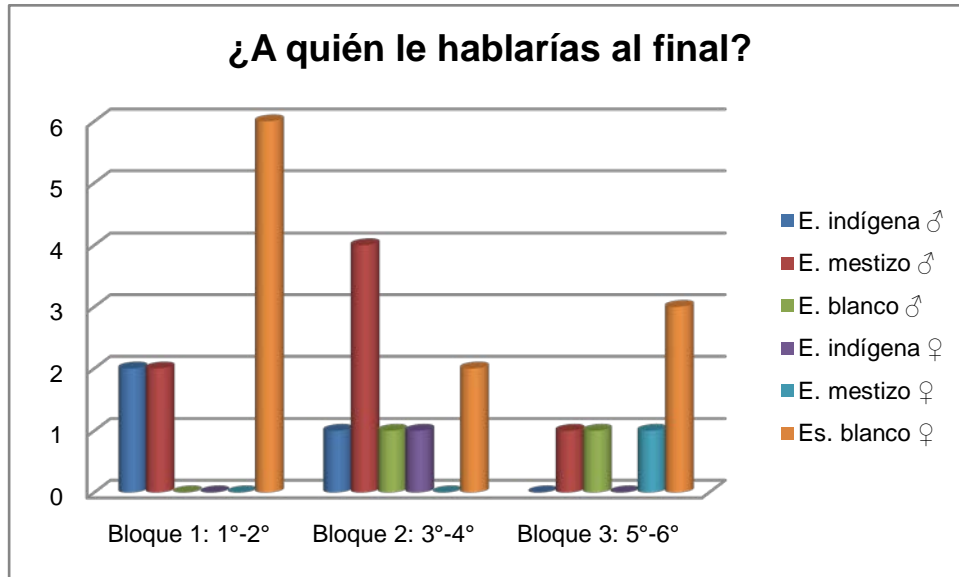


Figura 2. Frecuencia de bloques por grado escolar acerca los estereotipos a los que las y los entrevistados les hablarían en último lugar de los seis estereotipos presentados.

Bloque 1:

La última persona a la que le hablarían es a la niña con el estereotipo blanco. Las razones que dan para ello son:

«Porque está alta y es de sexto» (Omar, 7 años. Mestizo).

«La veo que está enojada» (Verónica, 8 años. Indígena).

«Porque a ella no le he hablado» (Fabiola, 7 años. Mestiza).

«Porque se ve un poco enojona» (Joselin, 8 años. Mestiza).

Además de ella, en este bloque mencionan a los niños de estereotipos indígena y mestizo. No obstante, no dan razones por las que hablarían al último al niño con estereotipo indígena.

Un hecho relevante a considerar es que uno de los niños entrevistados que encajaba con el estereotipo indígena, eligió al niño indígena para hablarle al final pero no dio razones para esto. Esta situación se puede explicar con la teoría de la

profecía autocumplida, puesto que la interacción que él ha tenido ha influido en sus creencias personales y por ello sabe que a un niño como el de la fotografía, si acaso le hablaran, lo harían al final y no sería de los más populares (Chaparro, 2005).

En cuanto a la selección del estereotipo mestizo, Diana (7 años. Mestiza) comenta «*la verdad no me junto mucho con niños*». Rocío (8 años, blanca), por su parte, dice «*al dos porque es muy raro*».

Bloque 2:

La mayoría prefiere no hablarle al niño de estereotipo mestizo, debido, entre otras razones, a que «*tal y es grosero o que hable groserías o algo así. Se ve menos inteligente*» (Gaby, 9 años. Mestiza). Como se observa, Gaby y otros entrevistados señalan que no le hablarían porque no lo perciben como un buen niño; sin embargo, otros creen que aunque le hablen al final le hablarían para tratarlo como lo dice Ema (8 años, mestiza): «*porque se ve bueno... le hablaría yo porque quisiera tratarlo*».

En este bloque mencionan nuevamente a la niña de estereotipo blanco con razones negativas y por las cuales le hablarían al final, tal como lo menciona Tomás (9 años, mestizo): «*fea, mala, no se lleve bien y grosera*».

Bloque 3:

La niña de estereotipo blanco es mencionada con mayor frecuencia. Las razones que dan las y los entrevistados coinciden con lo mencionado por los pertenecientes a bloques anteriores. Sin embargo, un comentario distinto que aparece en este bloque es el dado por Javier (10 años, mestizo) que señala «*ella se ve como que con dinero y lo presume*».

Con la misma frecuencia eligen a los niños de estereotipo mestizo y blanco pero con razones no precisamente negativas. Por ejemplo, Felipe (11 años,

mestizo) argumenta que le hablaría al final al niño con estereotipo mestizo «*porque se ve alegre y primero le voy a hablar a los que estén tristes*». Así también, Yadira (11 años, mestiza) señala que le hablaría al final al niño de estereotipo blanco porque «*así como que le gusta el futbol y se iría con otros compañeros*». Esto último dicho por Yadira más en referencia a una cuestión de género que de estereotipos raciales. Cabe resaltar que en este bloque no mencionan los niños de estereotipo indígena.

En las respuestas que dan las niñas y los niños a esta pregunta se observa una desconfianza común hacia la niña de estereotipo blanco explicando que la consideran de un nivel socioeconómico alto, lo que relacionan con ser presumido o de difícil trato. Lo que comentan se explica con base en la experiencia que han llegado a tener con personas con características propias del estereotipo blanco (González, 1999). Nuevamente se resalta el decremento de menciones que van teniendo la niña y el niño de estereotipo indígena según el bloque en el que se esté cuestionando debido a lo que las y los entrevistados mayores creen que es la respuesta que la entrevistadora espera que den.

Pregunta 3. ¿Quién crees que sea más popular?

Las frecuencias en torno a esta pregunta se pueden observar en la figura 3.

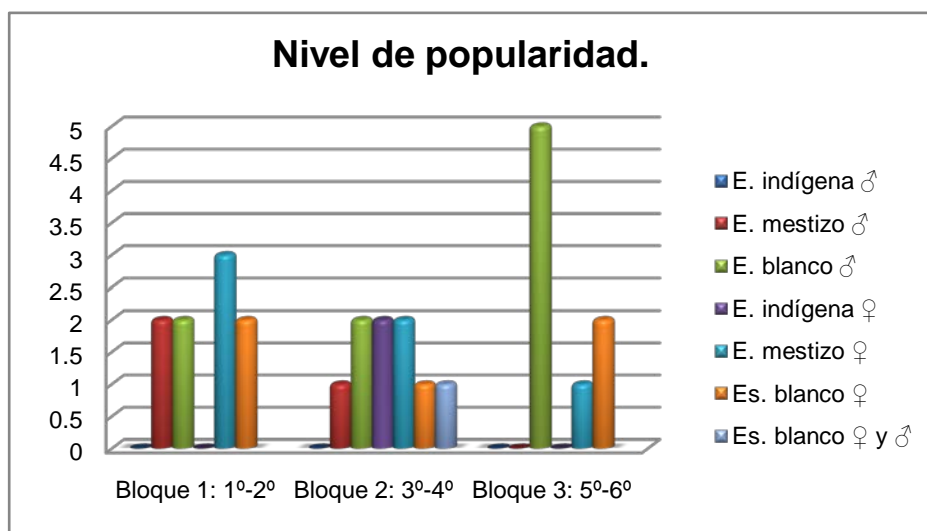


Figura 3. Frecuencia de bloques por grado escolar acerca los estereotipos a los que las y los entrevistados consideran que serían más populares en su salón de los seis estereotipos presentados.

Bloque 1:

A partir de la figura presentada arriba, se observa que las y los entrevistados piensan que tendría más popularidad la niña de estereotipo mestizo «*porque es lista y está bonita*», comenta Rocío (8 años, blanca).

Bloque 2:

Las respuestas de las y los entrevistados de este bloque muestran un equilibrio en cuanto a la mayor popularidad entre el niño de estereotipo blanco y las niñas de estereotipo indígena y mestizo. A continuación se muestran los argumentos que dan los entrevistados para elegirlos como más populares.

Niño de estereotipo blanco	Niña de estereotipo indígena	Niña de estereotipo mestizo
« <i>Por su ropa</i> » Héctor, 10 años. Mestizo	« <i>Porque ella habla otras lenguas y les podría enseñar. Sería muy bonito hablar esas lenguas que ella hablara</i> »	« <i>Porque todos le hablan a los inteligentes y debe de ser amigable, que le guste jugar con los demás y conocerlos</i> »
« <i>Por simpático</i> » Tomás, 9 años. Mestizo	Ema, 8 años. Mestiza.	Gustavo, 10 años. Mestizo.

Una peculiaridad de este bloque es que Paola (10 años, mestiza) comenta que los más populares serán la niña y el niño de estereotipo blanco «*porque se ven muy diferentes y quieren saber de dónde vinieron y cuáles son sus gustos*».

Bloque 3:

Se observa un cambio respecto a los dos bloques anteriores, ya que en éste mencionan únicamente a tres de los seis estereotipos presentados como los más populares. En primer lugar, resulta arrasadora la diferencia, ya que una mayoría muy marcada de entrevistados ven al niño de estereotipo blanco como el más popular. Entre las razones que dan se encuentran:

«*Se ve que tiene dinero*» (Enrique, 11 años. Mestizo).

«*Porque se ve buena onda y que le gusta el futbol*» (José, 12 años. Mestizo).

«Se ve fresa, como si le hablas y te contesta mal» (Andrea, 10 años. Mestiza).

El comentario de Enrique muestra concordancia y la clara influencia de las creencias populares generadas por la sociedad sobre las personas con estereotipo blanco acerca de que tienen un estatus socioeconómico destacado (González, 1999).

La niña de estereotipo blanco también es considerada como las más populares. Javier (10 años, mestizo) señala que será la más popular «*porque tiene dinero y se van a juntar con ella para que les preste*». A la última que mencionan es a la niña de estereotipo mestizo y al respecto comentan que será la más popular porque «*se ve la más lista del salón*» (Rodrigo, 11 años. Indígena).

En las respuestas que dan las niñas y los niños a esta pregunta se observa la creencia totalmente arraigada que han reproducido al hacer mención en todos los bloques de la niña y el niño de estereotipo blanco. Esto presenta concordancia con lo encontrado por otra investigación, en la que la mayoría de los niños y las niñas dan características positivas a los estereotipos blancos comparados con los negros. En este caso, algo tan relevante y positivo como es la popularidad para niñas y niños de estas edades lo otorgan a los estereotipos blancos que se les presentó (Augustinos y Rosewarne, 2001).

Pregunta 4. ¿A quién de los seis crees que te pareces más?

Finalmente, se solicitó a las y los entrevistados que seleccionaran con quién se identificaban o a quién consideraban que se parecían más. En la figura 4 se observa, por cada uno de los bloques, la frecuencia de preferencia.

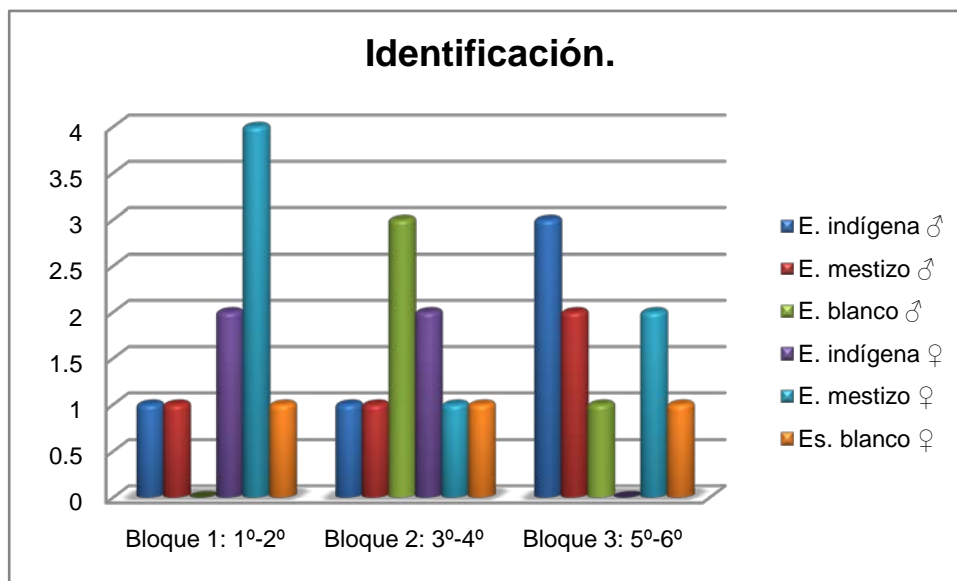


Figura 4. Frecuencia de bloque por grado escolar de los estereotipos presentados con los que se identifican las y los estudiantes entrevistados.

Bloque 1:

La niña con el estereotipo mestizo es con la que más se identifican las y los entrevistados de este bloque. En general las razones por las que se llegan a identificar tienen que ver con el aspecto físico, en específico en cuanto al cabello o los ojos, como se presenta a continuación:

«Mi cabello y mis ojos son de color negro como los de ella» Susana, 7 años.

Mestiza.

«Por los ojos en el color» Rocío, 8 años. Blanca.

«Por mis ojos, mi cabello, porque son del mismo color» Minerva, 7 años. Mestiza

En el mismo bloque se identifican con la niña de estereotipo indígena. Al respecto, Fabiola comenta que se parece a ella *«porque se le ven los ojos como que cafés, por la nariz»* (7 años, mestiza).

Con la misma frecuencia existe una identificación de las y los entrevistados con la niña de estereotipo blanco y los niños de estereotipo indígena y mestizo. Sus razones son:

«A la seis [niña de estereotipo blanco] *porque me gusta traer el pelo suelto y de la piel y nada más*» (Diana, 7 años. Mestiza).

«Al uno [niño de estereotipo indígena] *por el cabello negro y los ojos y nada más*» (Bruno, 9 años. Indígena).

«Ah pues... al dos [niño de estereotipo mestizo] *porque se peina igual que yo*» (Omar, 7 años, mestizo).

Bloque 2:

Las y los entrevistados se identifican con los seis estereotipos presentados; en este caso resalta el niño con estereotipo blanco, seguido de la niña con estereotipo indígena. Para el primer caso, Tomás de 9 años (mestizo) señala que se identifica con el niño de estereotipo blanco «*Por simpático, físicamente, por las orejas... soy de pelo negro. Y de la piel por rubio... yo me veo descolorado, será porque ando mucho en el sol*». A lo que hace referencia el niño es a que sí se parecen en el color de piel, sólo que él se ha asoleado y es por ello que no se nota tanto el parecido.

La elección por la niña de estereotipo indígena se debe a que: «*ella es de Puebla y yo también, porque es muy inteligente y trabajadora*» (Gaby, 9 años. Mestiza). Además, Ema (8 años, mestiza) dice que se parece a ella «*porque tiene los ojos cafés y luego yo me peino así*».

Bloque 3:

La mayor identificación se da con el niño de estereotipo indígena, seguido por el estereotipo mestizo representado tanto por la niña como por el niño. Así

mismo, se mencionan a la niña y el niño de estereotipo blanco. En este caso las razones que dan van desde el aspecto físico hasta el actitudinal. Por ejemplo:

«Al 1 [niño de estereotipo indígena] *en el cabello despeinado y cosas así*»

(Rodrigo, 11 años. Indígena).

«Al dos [niño de estereotipo mestizo] *porque estoy gordito, de que no estoy tan pobre (como el 1) y en el peinado*» (Enrique, 11 años. Mestizo).

«A la 6 [niña de estereotipo blanco] *porque mi pelo se me esponja como a ella y en los ojos porque ella los tiene como miel y yo los tengo así como miel*» (Andrea, 10 años. Mestiza).

Como se observa, la identificación de las y los entrevistados en casi en todos los bloques coincide con el tipo de estereotipo visible en cada uno y los mostrados durante la entrevista. Son muy pocos los que dan razones poco coherentes al momento de la identificación. Lo anterior difiere con el estudio realizado por CONAPRED (2011), en el que se emplearon sólo dos estereotipos comunes: el blanco y el negro. Mientras que en la presente investigación se mostraron tres de los estereotipos más comunes en el país, lo cual permitió que los estudiantes tuvieran más alternativas de elección y se logaran identificar de manera más realista con alguno de ellos.

Así también, la identificación coincidente con el tipo de estereotipo al que pertenecía cada entrevistado y entrevistada muestra que la identificación racial se desarrolla desde los primeros años de escolaridad, tal como se demostró en los hallazgos reportados por Augustinos y Rosewarne (2001).

Análisis por género.

Ahora bien, en cuanto al análisis por género se revisaron las diferencias entre niñas y niños entrevistados respecto a quién consideraron como más popular y con quien se identifican.

La gráfica respecto al género por el que se inclinan las niñas entrevistadas como el más popular, se puede observar a continuación en la figura 5.

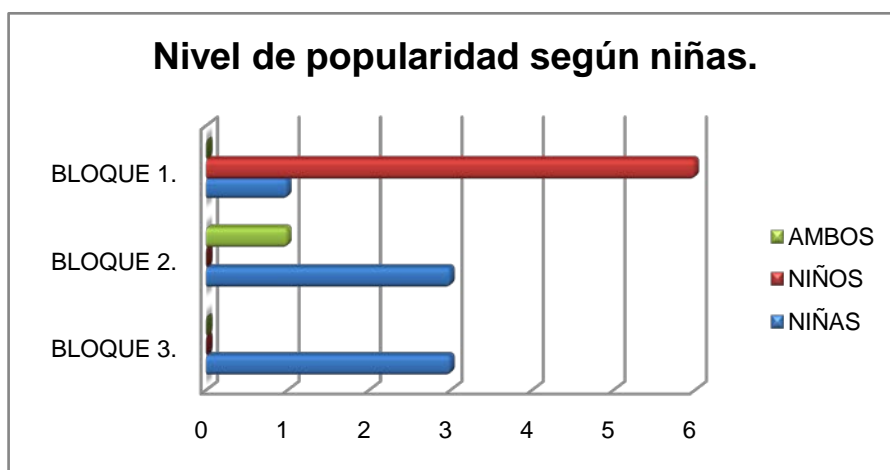


Figura 5. División de bloque por grado escolar que muestra el nivel de popularidad que las niñas entrevistadas dan a cada género.

En este caso se observa cómo las niñas del bloque 1 piensan que la mayor popularidad en su salón la tendrán los niños; en contraste con los dos últimos bloques en los que la popularidad se la otorgan a las niñas.

En el bloque 2 una niña considera que la popularidad será para ambos géneros; y en el bloque 3 la popularidad la ven totalmente en las niñas.

En referencia al género que los niños entrevistados mencionan con mayor frecuencia se encontró lo siguiente:

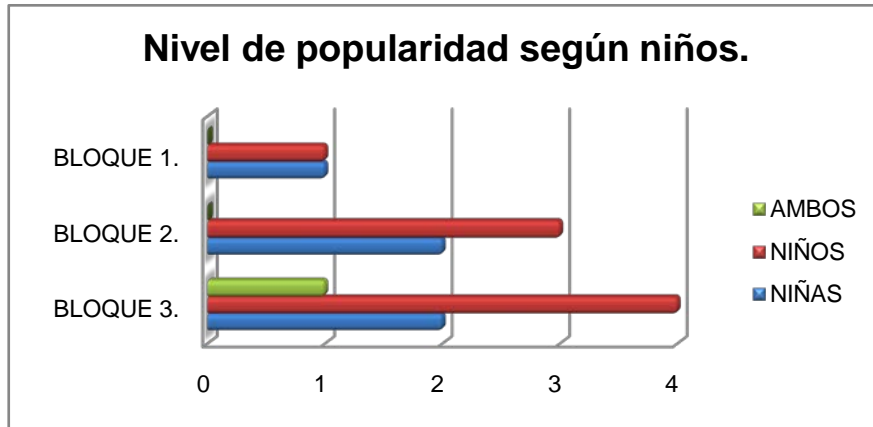


Figura 6. División de bloque por grado escolar que muestra el nivel de popularidad que las niñas y los niños entrevistados dan a cada género.

En el bloque 1 es perceptible cómo los entrevistados ven a la popularidad igualmente posible en niñas como en niños. Este equilibrio no se mantiene en el bloque 2, aunque siguen mencionándose a ambos géneros. Por último, en el bloque 3 los niños presentan mayor preferencia por sus similares, sin dejar de mencionar a las niñas e, incluso, pensando en ambos como los más populares.

La identificación de acuerdo con el género se da de manera esperada ya que las niñas se identifican en todo momento con sus similares al igual que en el caso de los niños.

Análisis de investigación con docentes.

A partir del análisis de las entrevistas se encontraron regularidades, discrepancias y semejanzas entre cada una de ellas. Esto permitió estructurar tres categorías que agruparon los contenidos generales de las entrevistas y fueron facilitando su análisis. Las categorías y su respectiva descripción se observan en la siguiente figura.

NOMBRE DE LA CATEGORÍA	DESCRPCIÓN	
<i>Interacción</i>	Lo que el docente cree que favorece y perjudica la interacción y qué acciones son las que predominan en su salón de clase.	
<i>Revisión de contenidos escolares sobre convivencia, no discriminación y valores e impacto en los estudiantes</i>	Qué temas en específico son los que revisan en clase así como las actividades que implementan para ello. Además, qué tanto impactan y cuáles son a las razones por las que creen que se dé una mayor o menor influencia.	
<i>Creencia sobre la discriminación</i>	<i>Concepto.</i>	Relativa a lo que cada docente entiende acerca del término discriminación.
	<i>En el entorno escolar.</i>	Cuáles son las acciones discriminatorias que observan así como las razones por las que creen las y los docentes que se desencadenan en la escuela específicamente.

Figura 7. Nombre y descripción de las categorías generadas a partir de las entrevistas realizadas a docentes.

Con las categorías arriba presentadas, se pudieron obtener frecuencias de las opiniones de las y los docentes. A continuación se presenta el desglose del análisis por cada una de las categorías con los respectivos fragmentos de lo que comentaron las profesoras y los profesores en las entrevistas.

En el caso de la categoría *interacción* se encontró que las y los docentes consideran que la comunicación y la confianza son elementos que favorecen la interacción en el aula:

“La comunicación que puede haber entre los alumnos pues conmigo [...] La confianza que tú les inspiras o les has dado a ellos para poderse acercar a ti [...]” Profesora Sara, 50 años.

“[...] estar en diálogo, aprender a escucharlos y... cuestionarlos más que nada [...] darles la confianza y darles la oportunidad de que se equivoquen” Profesor Jorge, 27 años.

En caso contrario, las deficiencias en la interacción la producen la imposición en el aula. Así lo expresan los comentarios hechos por las y los docentes, como se muestra en los siguientes ejemplos:

“[...] cuando no logra comunicarse, que no hay buena comunicación, que no hay un buen ambiente de trabajo, una buena convivencia, etc. [...]” Profesora Daniela, 25 años.

“[...] imponerles, porque ellos aprenden por gusto, a lo mejor van aprendiendo por gusto y por unas necesidades [...]” Profesora Sara, 50 años.

Respecto a la interacción en su salón de clase, 16% de las los docentes señalan que la interacción es completamente buena y positiva; mientras que el 83% restante destaca que la interacción depende del momento y la situación que se esté viviendo. En la siguiente figura se grafica lo anterior.

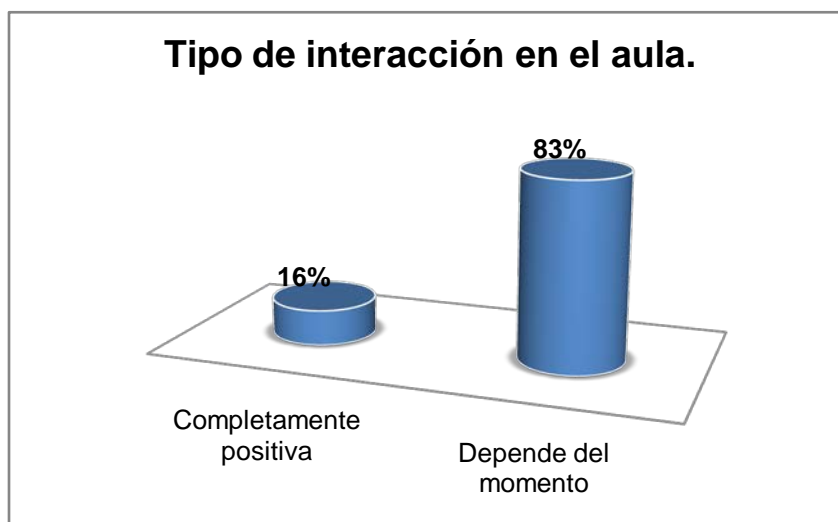


Figura 8. Frecuencia del tipo de interacción que las y los docentes creen que hay en su salón de clase.

Para la categoría *Revisión de contenidos escolares sobre convivencia, no discriminación y valores e impacto en los estudiantes* se encontró que el 16% de las y los docentes diseñan actividades para promover la no discriminación, por ejemplo:

“Yo tengo una escala en el trabajo en equipo que les aplico cuando los veo trabajar y eso me ayuda a calificar la convivencia y el trabajo que hacen” Maestra Valentina, 48 años.

Mientras que, el 83% de las y los docentes señalan que emplean todo lo que se incluye en la materia de Formación cívica y ética. En el caso del maestro Rubén comenta:

“[...] cada una de las asignaturas tiene su relación con esos valores universales [...] conducir al alumno para que se comporte de una manera adecuada y tener una actitud diferente...” Maestro Rubén, 50 años.

En la figura 9 se observan las frecuencias de la manera en que las y los profesores revisan los contenidos sobre la promoción de la no discriminación.

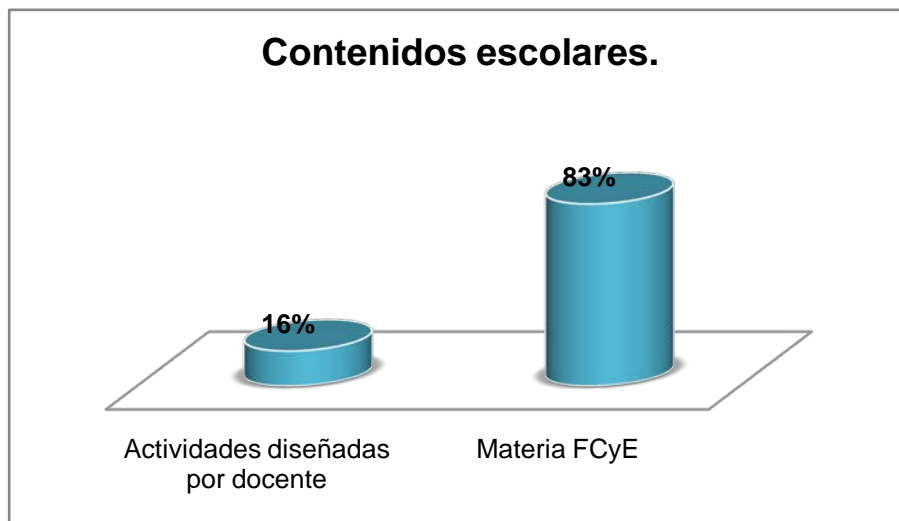


Figura 9. Actividades que las y los docentes emplean para revisar temas como convivencia, no discriminación y valores.

Las y los docentes de modo general comentan que sus actividades se basan en el currículo y el libro de texto, que procuran hacerlas vivenciales y practicarlas de modo cotidiano para lograr mejoras. Este hallazgo muestra

similitudes con lo que encuentra Torquemada (2007), al indagar el papel de los derechos humanos en la escuela primaria y comentar que las y los docentes realizan actividades para provocar la reflexión cotidiana.

Relativo al impacto en las y los estudiantes que tienen las actividades implementadas en el aula, las y los docentes entrevistados consideran tres situaciones primordialmente.

Por un lado, el 50% piensan que los cambios que se lleguen a dar en el comportamiento de sus estudiantes dependen de factores externos, es decir, lo que ven en la televisión, lo que sucede en sus familias o con sus amigos, etc., lo cual va influyendo en las y los estudiantes de manera determinante. Estos son comentarios que se han reportado en estudios anteriores (Torquemada, 2007). Las y los profesores de este estudio lo argumentan del siguiente modo:

“[...] al menos en el salón de clases sí. Pero vuelvo a repetir, aquí influye mucho su familia, los medios de comunicación y la sociedad [...] Yo creo que aquí nosotros debemos de buscar ese apoyo a través del mismo gobierno, del mismo sistema”
Profesor Rubén, 50 años.

“Pues a lo mejor transformar al niño no se puede, porque esa no es nuestra responsabilidad, nuestra responsabilidad es promover los valores, promover actitudes positivas pero el transformar pues no [...] pero que se transforme a la personita que ya viene mal, no... eso es muy difícil [...] Entonces como que si tenemos que ver toda la sociedad” Profesora Daniela, 25 años.

En segunda instancia, el 16% comenta que el cambio se puede lograr de manera paulatina, ya que es un proceso largo en el que no cuenta únicamente el trabajo que se haga en el salón de clase, como lo resalta la profesora Gilda:

“Yo pienso que poco a poquito [...] a lo mejor a veces se está luchando contra viento... pero si se puede, se puede lograr yo creo que con mucho esfuerzo y de parte de los tres, maestros alumnos y el medio en que vivimos [...]” Profesora Sara, 50 años.

Finalmente, el 33% de las y los entrevistados cree que el impacto de las actividades realizadas es visible y se logran mejoras sobresalientes en el

comportamiento de sus estudiantes. Al respecto, la profesora Valentina y el profesor Jorge comentaron lo siguiente:

“Lo que hago es platicar y conversar con ellos, incitarlos a que pidan disculpas, que ya no lo vas a volver a hacer o hablen, entonces yo creo que eso ayuda mucho. Es una forma de erradicar la discriminación...” Profesora Valentina, 48 años.

“Sí, siento que si... si hay un cambio, constantemente lo estamos viendo [...] El chiste es que convivan más para que se conozcan más entre ellos [...]” Profesor Jorge, 27 años.

Con base en lo anterior, en la figura 10 se puede observar la distribución de frecuencias en torno a esta segunda categoría.

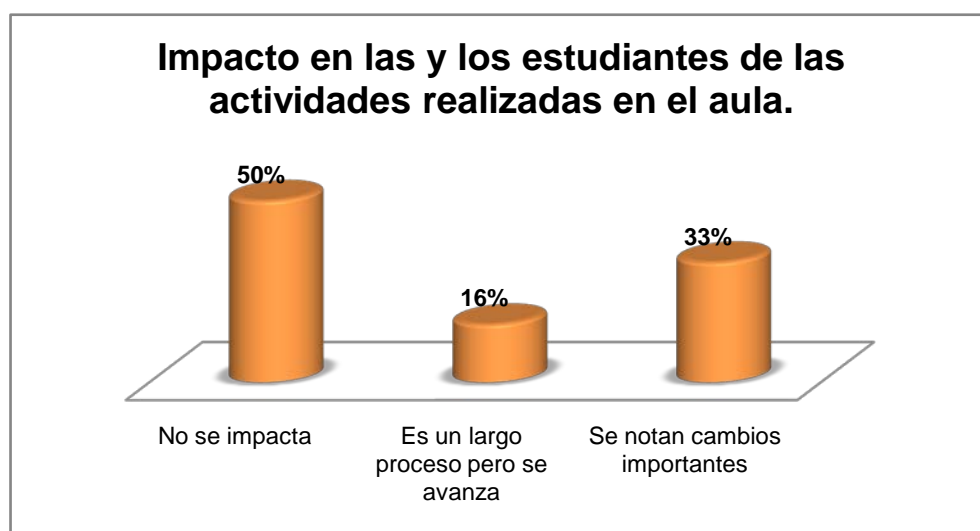


Figura 10. Distribución de lo que piensan las y los entrevistados sobre el impacto en las y los estudiantes de las actividades realizadas en el aula

Finalmente, la tercera categoría, *Creencias sobre la discriminación* se dividió en dos subcategorías: concepto de discriminación y discriminación en el entorno escolar.

En la subcategoría concepto de discriminación se incluye lo que las y los docentes comentaron que es para ellos la discriminación. Se presenta una creencia común entre las y los entrevistados ya que coinciden en que la discriminación implica diferenciación, para lo que sólo emplean distintas palabras

con significado similar (rechazar, segregar, señalar, separar, hacer a un lado). En lo que difieren es en las razones por las que ocurre esta situación, como se observa en los fragmentos siguientes.

“Tratar a las personas con rezago, segregarlas por algún defecto físico a lo mejor, por la forma de hablar, de vestirse, hacerlas a un lado y hacerlas sentir mal” Profesora Daniela, 25 años.

“Discriminar es poner aparte, es señalar, hacerlo a un lado... es todo ponerlo en mal ante los demás” Profesora Gilda, 57 años.

“Es un rechazo a la sociedad en cuanto a su cultura, a su género, a su medio socioeconómico. Yo así lo considero, es un rechazo” Profesor Rubén, 50 años.

Ahora bien, en cuanto a la discriminación en el entorno escolar las y los docentes en su mayoría reconocen su presencia; en lo que difieren es en las razones por las que piensan que sucede. La distribución de las respuestas es igualitaria ya que, 33% de las y los docentes cree que se debe a situaciones que ocurren fuera del entorno escolar; 33% lo adjudican a sucesos que se generan dentro del entorno escolar. Finalmente, el 33% restante señala que no se presenta en ningún escenario escolar. En la siguiente figura se puede observar la distribución.

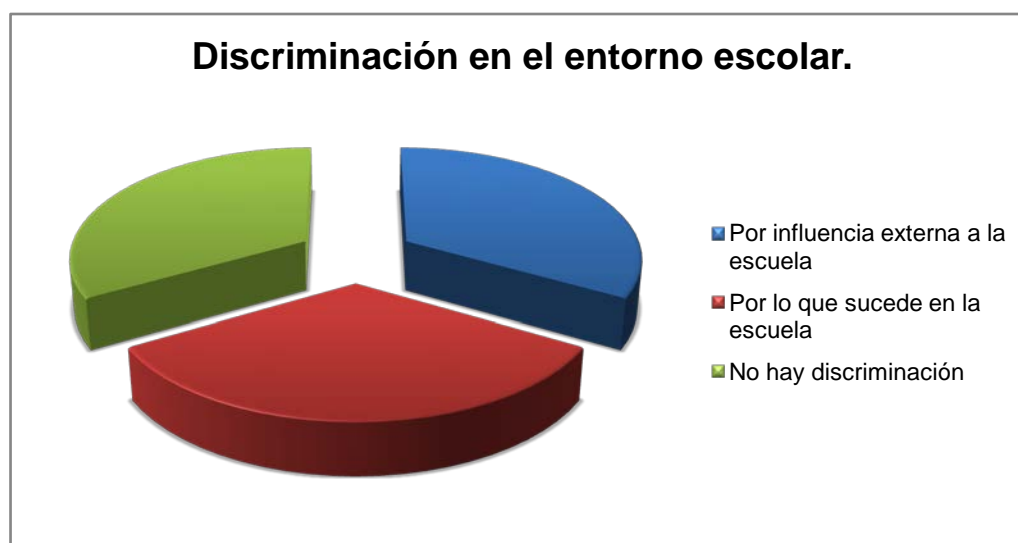


Figura 11. Distribución de las tres razones que dan las y los entrevistados por las que ocurren situaciones discriminatorias en el entorno escolar.

A continuación se presentan tres fragmentos correspondientes a las tres razones que dan las y los docentes para que se presente discriminación en el entorno escolar.

⇒ Por influencia externa a la escuela:

"[...] yo creo que eso solamente se da en los mismos niños y se da cuando pues no está su profesor dentro del salón o bien, en la hora de recreo cuando los niños tal vez anden solitos. [...] en ocasiones los niños son muy crueles. Es por naturaleza tal vez y esto yo creo que se da en todos los ámbitos de las sociedades [...] su familia, la sociedad... estamos ante una sociedad actual muy difícil [...] los medios de comunicación..." Profesor Rubén, 50 años.

⇒ Por los conflictos que se dan dentro de la escuela:

"a veces a los que se discrimina o se trata diferente generalmente son los niños de mala conducta y entonces esa es una forma de que el niño responsable le demande al otro que se calle, que se porte bien, que cumpla con las tareas, etc. [...]" Profesora Daniela, 25 años.

⇒ No ocurre discriminación:

"[...] eso no hay de no le hables a sultanito o a menganita, no, no la hay. Entre todos se aceptan [...] no hay aquí no te juntes con esta por eso" Profesora Gilda, 57 años.

Los comentarios del profesorado entrevistado acerca de las razones por las que se presenta discriminación en la escuela coinciden con lo encontrado por Ortiz en 2008 ya que cuando sus entrevistados señalaban que existía racismo sucedía por lo que los alumnos aprendían fuera del entorno escolar o, en todo caso, debido a la personalidad de los mismos, por su naturaleza.

Respecto a los sucesos que detonan la discriminación en su salón en particular o, en la escuela en general, las y los entrevistados mencionaron tres tipos de discriminación que piensan ocurren con mayor frecuencia.

<i>Discriminación hacia alumnos que muestran actitudes apáticas o conflictivas</i>	<p>“[...] En cuanto un niño empieza a dar muchas faltas de respeto de manera muy constante, ya los otros si empiezan como que a limitar, a enojarse con él, etc.” Profesora Daniela, 25 años.</p> <p>“[...] en cuestión de conducta, que no lo aceptan por su antipatía con los demás, el que no sabe convivir [...]” Profesora Valentina, 48 años.</p>
<i>Discriminación por apariencia física</i>	<p>“[...] lo físico, muchos niños por ser gordito, por ser guapo, por ser alto, por ser chaparrito, en lo físico se fijan mucho...” Profesora Sara, 57 años.</p>
<i>Discriminación por nivel socioeconómico</i>	<p>“[...] la cuestión económica también entra un poquito porque a veces hay algunos niños que traen ciertas actitudes de presunción porque tienen un poquito más [...]” Profesor Rubén, 50 años.</p>
<i>Discriminación hacia alumnos que muestran actitudes apáticas o conflictivas</i>	<p>“[...] En cuanto un niño empieza a dar muchas faltas de respeto de manera muy constante, ya los otros si empiezan como que a limitar, a enojarse con él, etc.” Profesora Daniela, 25 años.</p> <p>“[...] en cuestión de conducta, que no lo aceptan por su antipatía con los demás, el que no sabe convivir [...]” Profesora Valentina, 48 años.</p>
<i>Discriminación por apariencia física</i>	<p>“[...] lo físico, muchos niños por ser gordito, por ser guapo, por ser alto, por ser chaparrito, en lo físico se fijan mucho...” Profesora Sara, 57 años.</p>
<i>Discriminación por nivel socioeconómico</i>	<p>“[...] la cuestión económica también entra un poquito porque a veces hay algunos niños que traen ciertas actitudes de presunción porque tienen un poquito más [...]” Profesor Rubén, 50 años.</p>

Figura 12. Comentarios de docentes respecto a los tipos de discriminación que suceden dentro del contexto escolar.

Referente a los dos primeros comentarios se observa cómo las y los docentes creen que la segregación que llega a observarse en su aula la «provocan» los alumnos a quienes se discrimina, debido a que su actitud apática o su poca capacidad para convivir es lo que incita a que los demás compañeros no quieran relacionarse con ellos.

Cabe resaltar que la profesora Daniela comentó que no estaba muy segura de que hubiera discriminación en su salón debido a que:

“discriminación como la conocemos, que a una niña de capacidades diferentes se le trate diferente, no [...] en la escuela hay una niña [...] y no se le trata mal,

no se le ve con malos ojos, no se le señala, se trata de que toda la escuela la conozca y la trate bien”.

Este comentario concuerda, por un lado, con lo señalado por Garnique (2012) quien encontró que sus entrevistados no pensaban que las actividades inclusivas se tuvieran que realizar cuando se presentaran otros tipos de discriminación. Esto debido a que, para ellos, la única situación que pueden considerar discriminatoria es aquella en la que hay un rezago hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En el mismo sentido, Becerra, et. Al. (2011) hablan de *discriminación positiva* presente en sus hallazgos al indagar la práctica cotidiana de docentes en cuanto a la manifestación de prejuicios y discriminación étnica. Este tipo de discriminación refiere a las facilidades y beneficios que dan directivos y profesores a algunos alumnos pertenecientes a minorías, con lo cual tratan de compensar diversas situaciones de discriminación que han vivido con anterioridad.

La discriminación positiva se pudo observar en el discurso de algunos docentes del presente estudio. En el caso de la profesora Daniela, comenta acerca de la niña con discapacidad: *“se trata de que toda la escuela la conozca y la trate bien”*. Así mismo, la profesora Sara señala respecto a una niña que sufre enanismo que *“[...] me acuerdo que a Lupita se le hizo su bañito especial y todo [...]”*. Como se observa, sus comentarios refieren a los buenos tratos y facilidades que se les da a los alumnos que sufren alguna discapacidad y que han estado presentes en su entorno escolar resaltando que se les trata igualitariamente y tienen cubiertas todas sus necesidades.

Ahora bien, los dos tipos restantes de discriminación a que se refieren los entrevistados se relacionan con un mismo suceso: la discriminación que viene de estereotipos determinados por la sociedad. Los mencionados por la profesora y el profesor entrevistados son la apariencia física y el nivel socioeconómico como los más frecuentes en el aula de cada uno.

Complementando la información otorgada con anterioridad se determinó hacer un análisis individualizado por cada entrevista realizada a docentes. Fue un análisis centrado en el lenguaje que permitió distinguir entre el discurso oficial y lo que verdaderamente puede ser una creencia de los docentes.

El análisis mostró que la mayoría de los docentes poseen un discurso oficial ante el manejo de contenidos escolares referentes a la convivencia y no discriminación, lo que coincide con lo aportado por Aguilar (2003), en el sentido de que los docentes construyen creencias idealizadas de la realidad y esto es lo que externan más que lo que sucede en verdad. Por ello a continuación se describen un par de análisis individuales, que se ha considerado que ejemplifican el quehacer y pensar docente acerca de la discriminación en el entorno escolar.

El caso de la profesora Daniela (25 años).

Su creencia reiterada radica en que los valores se han perdido desde casa y que por ello al llegar las niñas y niños a la escuela tienen actitudes discriminatorias hacia sus compañeros. Agrega que no es su responsabilidad transformar a niños y niñas «*que ya vienen mal*».

Considera que la discriminación en la escuela se debe a dos razones: la edad en que están los niños y las niñas (de 7 a 8 años) «*porque son conscientes de lo que hacen pero aún así llegan a hacer a un lado a los demás o a burlarse de ellos*». En segunda instancia comenta que la sociedad es la que más influye en cómo actúan.

No obstante, también duda que la discriminación ocurra por ser mujer o por el color de su piel. Más bien cree que el rezago que se llega a presentar en su salón es porque hay chicos que se portan mal, que son apáticos, pero que esto es una forma en que el resto del grupo les exige que hagan bien las cosas.

Esta situación corrobora que la discriminación está presente en el discurso docente y que se transmite al alumnado, tal como lo plantearon Becerra, et. Al. (2011) puesto que lo que señalan los profesores es transmitido a los alumnos y, por lo tanto, los estudiantes discriminados se autoexcluyen, mientras que el resto de los mismos los tratan del mismo modo que la profesora, esto es, rezagándolos y reprendiendo su conducta.

El caso de la profesora Sara (50 años).

Piensa que hay discriminación tanto en la escuela como en su salón. Cree que la más frecuente es por la apariencia física y por lo que llegan a tener cada uno en cuestión de pertenencias materiales. No cree que en la actualidad exista discriminación en el entorno escolar por alguna discapacidad.

Las situaciones de discriminación que se llegan a presentar dependen de los valores que se les ha inculcado a los chicos desde sus casas y al mal uso de los avances tecnológicos por la poca supervisión de padres y maestros con lo que revisan los chicos y chicas.

Cree que la discriminación no se ha erradicado por completo y que este es un trabajo que deben realizar maestros, padres y el medio que son de las cosas que más influyen en la presencia de estas conductas. Considera que el cambio de actitudes sobre la discriminación es poco perceptible por las influencias externas; más bien señala que el cambio se da pero poco a poco aunque a veces se luche contra viento. Coincide en que la discriminación implica segregación principalmente en referencia a lo que tienen o no tienen los niños o al aspecto físico.

A diferencia de la profesora Daniela, esta profesora externa en su discurso que sí observa discriminación en el entorno escolar y la concibe más allá de discriminación hacia niñas y niños con discapacidad.

CONCLUSIONES.

Las conclusiones a las que se llegan en la presente investigación se organizan en tres apartados con la finalidad de dar claridad y fluidez a su lectura. Primero se encuentran las conclusiones a las que se llega a partir de los datos aportados por las y los estudiantes.

En seguida están las conclusiones acerca de la información recabada con las y los docentes entrevistados. Éstas se desarrollan de acuerdo con algunas premisas fundamentales a las que se llegó luego del análisis de datos.

Así también se podrán encontrar dos apartados más: en referencia a las conclusiones metodológicas.

El racismo como sistema estructurante de lo social se expresa en todos los espacios de la vida cotidiana (Chaparro, 2005). La discriminación es frecuente en la sociedad en general, tanto en países como en contextos específicos; este hecho es el que va provocando que estereotipos y prejuicios sean parte inherente del ser humano.

En el entorno escolar, un componente fundamental de la sociedad y donde las personas comienzan a interactuar con otros desde edades tempranas, se observa la presencia de creencias discriminatorias. La escuela no se puede aislar del entorno social, por ello docentes y estudiantes reproducen la discriminación que observan desde fuera sin notar, o sin querer notar, las consecuencias que esto va provocando.

Sobre las y los estudiantes.

Las y los estudiantes entrevistados reproducen comportamientos que han visto en sus profesores referentes a la discriminación positiva o racismo moderno debido a que le hablarían al niño y a la niña indígenas porque los estereotipan como los pobres y que están tristes así que deberían apoyarles (Santomé, 1992 y Navas y Holgado, 2012).

Respecto al ***nivel de popularidad***, consideraron a la niña y al niño blancos como los más populares debido a que los prejuicios que mantienen sobre ellos tienen que ver con el estatus socioeconómico, esto es, los ven como los que tienen dinero y esto les da ventaja sobre el resto de las niñas y los niños que se les mostraron en la viñeta. Este hecho es explicado en diversas investigaciones (p. ej. Brown, 2010; Becerra, et. Al., 2011), en las que se señala que los niños y las niñas aprenden de los mensajes externos que se dan de ciertos grupos, aunque no hayan interactuado con ellos, sino simplemente por todo lo que la sociedad en que se desenvuelven les ha enseñado a partir de esos prejuicios preexistentes que han mantenido a lo largo del tiempo.

Sobre la ***identificación con los estereotipos presentados***, las respuestas que dan las niñas y los niños entrevistados varían en cuanto a los estereotipos que seleccionan según el bloque al que pertenezcan, sin que se presente una frecuencia muy marcada por ninguno. Esto puede deberse a que las y los estudiantes contaron con más alternativas de elección: tres estereotipos (indígena, mestizo y blanco) de niño y niña y, por ello, se observa una mayor variación e inclusive, una mayor identificación con estereotipos como el mestizo o indígena que correspondían con su propio estereotipo.

En contraste con los resultados obtenidos en otros estudios (Clark y Clark, 1947 y CONAPRED, 2011) donde las niñas y los niños elegían preferentemente el muñeco blanco sobre el muñeco de piel oscura ya que en este estudio, a

diferencia del que aquí se presenta, sus entrevistados tenían únicamente estas dos alternativas de elección.

Un dato que llama la atención es que las niñas y los niños con estereotipo indígena que se entrevistaron no eligieron a su mismo estereotipo, a diferencia de los mestizos o los blancos. Probablemente lo anterior se deba a que las y los entrevistados prefieren decir que no se parecen a los indígenas ni a los mestizos debido a que los ven en la vida cotidiana en una posición de desventaja y minusvalía. En relación con esto, Vega e Isidro (1997) y Becerra, et. Al. (2009), señalan que las niñas y niños generan creencias alrededor de la aceptación social hacia las niñas y los niños mestizos, por lo que las niñas y los niños indígenas eligen la identidad mestiza por las situaciones discriminatorias que observan en la vida cotidiana hacia las personas indígenas.

Respecto a las preferencias hacia determinado género se observó que las niñas participantes del segundo y tercer bloque (3°-4° y 5°-6°, respectivamente) mostraron un rechazo hacia los niños de cualquier estereotipo por el simple hecho de ser niños. En el mismo sentido, Cortés, et. Al (2001) encontraron diferenciación y discriminación de género según el grado escolar e identificaron una separación total según el género en estudiantes de sexto grado de primaria. Lo anteriormente señalado permite reiterar que es en el espacio escolar donde se legitima la separación de géneros, debido a las posturas y acciones que llevan a cabo las y los docentes y por lo que terminan haciendo de la separación de sexos algo completamente natural (Nava y López, 2010; Vega e Isidro de Pedro, 1997).

El hecho de que las niñas y los niños de estas edades vean de un modo extraño convivir y “juntarse” de manera heterogénea es algo que se ha aprendido socialmente. Por ello manifiestan discriminación hacia el género contrario con mayor frecuencia. Muestra de cómo la sociedad va marcando diferencias innecesarias entre niñas y niños, es la revisión sobre violencia de género hecha por la SEP y UNICEF (2009) donde el 40% de los estudiantes de 4° y 5° de primaria, señalan que las y los profesores regañan de manera más dura a niños

que a niñas aunque el motivo de regaño sea el mismo. Nava y López (2010) y Bustos (2003) reporta algo similar al señalar que en el aula las y los docentes dividen las actividades según las atribuyan a tareas propias de niñas o de niños.

Con base en los resultados y de modo general se encontró que dependiendo de la edad, las niñas y los niños manifiestan una preferencia o un rechazo hacia diferentes estereotipos. Entre más pequeños sean las y los entrevistados (1° y 2°) expresan con mayor libertad sus preferencias y opiniones; mientras que cuando son más grandes (3°-6°) su elección se guía por la deseabilidad social más que por una preferencia real. Esto ocurre tal como se ha descrito por Augustinos y Rosewarne (2001) quienes explican esta situación con base en la teoría de desarrollo sociocognitivo puesto que, entre más pequeños sean los entrevistados van a señalar su preferencia o su rechazo real hacia los estereotipos que se les muestran; mientras que los entrevistados mayores, podrían enfrentarse a la deseabilidad social y por ello responder a estereotipos que ellos realmente no prefieren.

Sobre las y los docentes.

Las conclusiones a las que se llegan respecto a la investigación con docentes se han organizado de la siguiente manera:

- contenidos sobre no discriminación en el programa de primaria
- creencias sobre discriminación en la escuela
- diferencias de las creencias respecto a las características de las y los docentes

En cuanto a los **contenidos sobre no discriminación en el programa de primaria**, en el presente se pudo observar cómo en el discurso oficial las y los docentes hablan de la no discriminación, prácticas de inclusión y respeto a la diversidad por medio de actividades estipuladas por la materia de formación cívica

y ética, que ellos consideran genera cambios en la manera de pensar de sus estudiantes, si bien de un modo lento, pero que llegan a presentarse mejoras. Sin embargo, la afirmación que hacen no concuerda con lo que manifestaron en sus comentarios las y los estudiantes puesto que aún mantienen ciertos prejuicios que generan discriminación hacia determinados grupos.

Con lo anterior se corrobora lo que investigaciones anteriores han encontrado. Tal como lo reportan Damm, et. Al. (2011) al señalar que mientras el discurso de los profesores hace referencia a que en sus prácticas pedagógicas se respeta y responde a la diversidad de los estudiantes, el análisis su actuar pedagógico muestra ausencia de estructuras, procedimientos y prácticas que den cuenta de manera efectiva de estas acciones (Torquemada, 2007; INEE, 2012).

Por otro lado, respecto a **las creencias de los docentes acerca de la discriminación en la escuela**, se concluye que son partidarios de un «nuevo racismo» debido a que, según su discurso, la discriminación no se presenta en el contexto escolar puesto que se tratan de ser incluyentes e igualitarios y, si acaso se presenta, es producto de eventos que ocurren en el exterior y que perjudican la forma de comportarse de los estudiantes.

Así mismo, las y los profesores reflejan un *prejuicio sutil* (Espelt, et. Al., 2006) puesto que culpan a las niñas y los niños que llegan a ser discriminados en su aula por los rasgos que poseen y que provocan que el resto de sus compañeros los rezague. En ocasiones los comentarios que hacen las profesoras y los profesores denotan que responsabilizan a los estudiantes que tienen mal comportamiento de las situaciones problemáticas que se presentan en su aula (Hernández, 2010).

Con base en lo anterior, se observa una situación que podría resumirse en la frase “*yo no discrimino, pero...*” o en el término *racismo aversivo* (Dovidio y Gaertner, 2004) en donde se denota una contradicción puesto que es en el aula donde se va rezagando a esos niños y niñas “mal portados”, comenzando por la o

el docente y es un comportamiento que termina siendo reproducido por sus estudiantes.

La conclusión anterior es similar a lo que llegaron Ortiz (2008), Muñiz, et. Al, (2010) y Espelt, et. Al., (2006) quienes mencionan el término, comentado anteriormente, «nuevo racismo» donde no se habla abiertamente de que se discrimine a un grupo en particular, porque decir de forma directa que se discrimina a alguien es algo mal visto; pero en la acción esta situación es totalmente opuesta.

Así también, las y los docentes, como las y los estudiantes, manifiestan discriminación positiva (Santomé, 1992), puesto que además de negar la existencia de la discriminación, al hablar de estudiantes con capacidades diferentes resaltan cuestiones referentes a *todo* el apoyo que se les ha brindado para que se integren de manera exitosa al ambiente escolar. Se habla de ellos con términos como *pobrecitos* o *necesitados*, reiterando ese lugar que siempre se les ha dado, no por sus capacidades, sino por los prejuicios generados y mantenidos a lo largo del tiempo.

Por otro lado, también se puede observar que las creencias de las y los docentes entrevistados sobre la discriminación se reducen a la que se ejerce hacia niñas y niños con necesidades educativas especiales ya que es sólo en este contexto en el que emplean el término discriminación. Esta situación remite al estudio de Garnique (2012) debido a que las y los docentes de este estudio, al igual que el presente, creen que la discriminación y la inclusión son hechos que sólo se pueden revisar cuando se habla de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sin tomar en cuenta los otros tipos de discriminación existentes en la escuela.

La discriminación está presente dentro de la escuela; la cuestión es que su presencia es más bien sutil, lo que provoca que además de ser un problema grave resulte muy difícil que las víctimas o, aún más los victimarios la reconozcan. En

consecuencia, la discriminación deja de verse como un problema social, apareciendo sólo como problemas sin importancia entre compañeras y compañeros de clase.

En cuanto a las **características de las y los docentes**, no se observaron diferencias en sus discursos y creencias según la antigüedad como docentes o el grado escolar en que imparten clases. Esto refleja en primera instancia, que las y los docentes cuentan con creencias definidas al comenzar su formación y que únicamente las van afianzando con los años en que desempeñan su labor docente, puesto que en los programas de formación docente no se contemplan actividades en las que se indague el pensamiento docente. Y respecto al grado escolar que imparten, es posible que no se encuentren diferencias ya que todos los profesores han dado clase en todos los grados.

Con base en lo anterior se concluye lo que en estudios anteriores se ha señalado (Jiménez y Feliciano, 2006; Marín, 2005; De la Pineda, 1994; Pérez, 2010; López e Hinojosa, 2012) puesto que las creencias que poseen los profesores influyen en la manera en que se van a comportarse en el aula. En este caso lo que ellos y ellas entiendan por discriminación va a impactar en las acciones que efectúan en torno a este tema como se reiteró en párrafos anteriores.

Por otro lado, resulta muy complicado acceder a las creencias ya que éstas pueden verse opacadas por el ser políticamente correcto, esto es, por tener que emplear el discurso oficial para evitar ser juzgados o vistos mal por sus opiniones.

Por último, en cuanto a la metodología utilizada en este estudio se concluye que ha sido pertinente, puesto que con él se ha podido dar cuenta de las creencias tanto de las y los profesores como de las y los estudiantes.

La modificaciones realizadas en este estudio en relación a los anteriores (Clark y Clark, 1947 y CONAPRED, 2011), posiblemente permitió que las y los estudiantes entrevistados se identificaran con un estereotipo más parecido al

propio debido a que se emplearon tres estereotipos: indígena, mestizo y blanco, tanto en hombre como en mujer; además, se presentaron a las y los entrevistados por medio de fotografías con una historia que permitía situarlos en un acontecimiento que les ha llegado a ocurrir al menos alguna vez en su trayectoria escolar.

Recomendaciones para futuros estudios.

Se considera pertinente incluir observaciones en el entorno escolar con la finalidad de contar con información para cotejar lo señalado en las entrevistas tanto por las y los docentes como por las y los estudiantes. Las observaciones sin duda darían mayor soporte a la investigación, pues otorgarían un amplio panorama de la forma en que se desarrollan comportamientos prejuiciosos y discriminatorios en el aula, tal como Jackson (1991) lo llegó a realizar en algún momento con su investigación sobre la vida en las aulas.

Se propone realizar entrevistas a profundidad, dividida en varias sesiones, en la que se indague las creencias de las y los profesores puesto que una entrevista no permite llegar a identificar por completo las creencias que posean.

Implicaciones de la investigación.

Los hallazgos de este trabajo han permitido reiterar la existencia de discriminación de distintos tipos dentro de las aulas, ejercida ésta por docentes y/o por estudiantes. Por ello, plantear acciones que permitan que la discriminación y sus efectos se vean reducidos resulta de vital importancia. Sin embargo, el trabajo es complejo, más no por ello imposible, y requiere de la participación de la sociedad en general para crear un entorno realmente justo y equitativo. En casa se les debe inculcar valores a las niñas y los niños, procurar su bienestar físico y

emocional, tal como se plantea en sus derechos fundamentales. Las autoridades también deben contribuir para que las comunidades en que se desarrollen niñas y niños sean seguras, limpias y las oportunidades de desarrollo sean óptimas. Lo que se dé en los entornos sociales se puede reflejar dentro de las escuelas.

La escuela es uno de los entornos en los que pasarán más tiempo las niñas y los niños a lo largo de sus vidas. En este lugar van a comenzar a tratar a sus iguales, comprenderán lo que es la interacción con la sociedad más allá de sus hogares, aprenderán como deben comportarse y lo que se espera de ellos según su sexo, su origen étnico o su posición socioeconómica; en pocas palabras, lo que suceda y aprendan en la escuela sentará las bases de la forma en que se desenvolverán cotidianamente. La educación reviste gran importancia como institución generadora de cambios en la formación de las personas, por lo que puede contribuir a eliminar estereotipos y construir un entorno justo y equitativo (Bustos, 2003).

Ya que la escuela constituye un espacio fundamental para promover el respeto por la diversidad cultural, las y los profesores son una pieza clave para que se pueda generar y concretar entornos inclusivos. A partir de los resultados encontrados en este estudio se presenta una propuesta sobre formación docente tanto inicial como permanente.

En ambos tipos de formación se tomará en consideración los contenidos en los que se traten temas de inclusión, multiculturalidad, no discriminación, etc., vinculados con el currículum oficial, en particular con Formación cívica y ética.

Formación inicial.

El plan de estudios de Licenciatura en educación primaria (SEP, 2012) consta de 55 cursos, divididos en 5 trayectos formativos:

- psicopedagógico,
- preparación para la enseñanza y el aprendizaje,

- lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación,
- práctica profesional y
- optativos.

Cada uno de dichos trayectos engloba algunas de esas 55 asignaturas o cursos de los cuales, algunos tienen una relación directa con temas referentes a discriminación, inclusión y Formación cívica y ética. Dentro del trayecto *psicopedagógico* se imparte a las y los estudiantes las materias de Ambientes de aprendizaje (tercer semestre), Atención a la diversidad (quinto semestre) y Atención educativa para la inclusión (séptimo semestre). El enfoque de estas materias se basa en que las y los estudiantes adquieran conocimientos referentes al desarrollo habilidades que les permitan trabajar de modo adecuado con estudiantes con necesidades educativas especiales así como apoyar que el resto de las y los compañeros en el aula sean inclusivos.

Como parte del trayecto de *formación para la enseñanza y el aprendizaje*, durante el 6° semestre se imparte la materia de Formación cívica y ética, para continuar en el siguiente semestre con Formación ciudadana; estas asignaturas tienen como finalidad preparar a las y los normalistas en la enseñanza de temáticas relativas a valores, cuestiones cívicas, sociedad democrática, participación ciudadana, etc.

Como se puede observar, en el currículum están presentes materias relacionadas con la inclusión y multiculturalidad; sin embargo, se considera que las horas dedicadas a este tipo de materias deberían incrementarse, incluyendo también actividades en las que se lleve a las y los estudiantes a la reflexión, con el objetivo de que desarrollen una sensibilidad temprana que les permita tomar conciencia de la relevancia de la inclusión, no discriminación y multiculturalidad.

Respecto a la manera de impartir las materias, se propone que los métodos de enseñanza también sean modificados debido a que los aprendices tienden a reproducir la manera en que se les enseña. La enseñanza en un espacio que

forma a futuros profesores debería de ser más dinámica, vivencial, situada y significativa.

Formación permanente.

En el caso de la actualización o formación permanente para las y los docentes de educación primaria, la Secretaría de Educación Pública promueve diversos cursos y talleres que abarcan temas referentes a las asignaturas de los programas, dentro de ellos está Formación cívica y ética, así como conocimientos que permiten que las y los docentes se mantengan al día en cuestiones de estrategias y métodos de enseñanza.

En cuestiones relativas a la no discriminación, inclusión, etc., no sólo la SEP promueve este tipo de programas ya que también participan en su diseño y aplicación diversas instituciones nacionales tanto civiles como gubernamentales. A continuación se muestran algunos de esos cursos o talleres representativos para analizar cómo es que están conformados y quienes los han creado:

NOMBRE DEL CURSO/ TALLER	AUTOR (A)/ AUTORES (AS)	AÑO	DURACIÓN/ MODALIDAD/ POBLACIÓN	DESCRIPCIÓN	FUENTE
<i>El derecho a la no discriminación en México</i>	CONAPRED	2011 2012	40 horas/ presencial Curso Docentes	Se revisan diversos temas referentes a la discriminación, las consecuencias de su ocurrencia, derechos humanos y derecho a la no discriminación y la influencia de la escuela para luchar contra la discriminación. Todos estos temas se revisan con actividades individuales y en equipo así como discusiones durante las sesiones.	www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/.../SEP210038.pdf

Construyendo la equidad de género en la escuela primaria	Instituto Nacional de las Mujeres, Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (Olga Bustos)	2003	40 horas/ presencial Curso Docentes	Se revisan temas relativos al sexismo presente en la escuela. Inicialmente se revisan temas sobre el concepto género y cómo se ha desarrollado en diversos ámbitos de la sociedad; se analiza la presencia de sexismo en la escuela mediante el currículum explícito y el currículum oculto. Al finalizar los docentes deben diseñar una estrategia para eliminar estereotipos de género. Se realizan discusiones en grupo, reflexiones y algunas tareas que se les pide implementen en el aula.	Bustos, O. (2003). <i>Curso General de actualización: construyendo la equidad de género en la escuela primaria</i> . México. SEP.
Hacer los derechos realidad. Talleres de sensibilización sobre cuestiones de género	Amnistía Internacional	2004	24 horas/ presencial Taller Docentes Directivos Estudiantes	En este taller se ven temas sobre el género, los estereotipos que se forman, la equidad de género, discriminación y violencia. Las actividades son más bien lúdicas y se analizan los temas con reflexiones finales acerca de lo realizado durante las sesiones. Las actividades pueden ser individuales o en grupos.	http://www.fonodcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_PROYECTOS_ACTIVIDADES_Y_RECURSOS/ANALISIS_DE_GENERO/MATERIALES_ANALISIS_DE_GENERO/Hacer_los_derechos_realidad.pdf
Educar en y para la diversidad en preescolar	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. (Javier López, Alejandra Elizalde y María L. Mejía)	2003 2004	30 horas/ presencial Taller Docentes	Se revisan temas relativos a la diversidad en el entorno escolar así como a la enseñanza de estrategias en las que se tome en cuenta la multiculturalidad e interculturalidad para poder aplicarlas en el nivel preescolar. Con los contenidos que se revisan y las actividades que se llevan a cabo las y los docentes tienen que llenar su cuaderno de trabajo y hacer discusiones en grupo para comentar los temas.	http://www2.sep.gob.mx/para/para_maestros/formacion/archivos/PE07080316CGA8.pdf

Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar	Comisión Nacional de los Derechos Humanos		2 días/ presencial Conferencias y talleres Padres de familia Maestros y autoridades escolares Estudiantes en tres segmentos: 7-10 años, 11-15 años y 16-18 años.	Se plantea ofrecer conferencias a la población señalada con temas referentes al acoso y la violencia escolar, el derecho a la educación, así como la forma en que deben actuar las personas que lleguen a ser víctimas de este suceso, haciendo valer sus derechos. En los talleres dirigidos a padres se revisará una película en la que se hable sobre violencia escolar para que reflexionen al respecto. Así mismo se elegirán personas para conformar un consejo para promover una escuela libre de violencia. Los talleres para estudiantes se revisarán películas para fomentar la reflexión de los mismos.	Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2009). <i>Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar</i> . México. CNDH.
--	---	--	---	--	---

Los contenidos en los diferentes programas hacen referencia a cuestiones sobre discriminación y su prevención, a temas como la inclusión y demás. Las estrategias utilizadas van desde lecturas, discusiones en grupo, reflexiones individuales e incluso en algunos cursos se propone que las actividades se lleven a cabo en el aula ofreciéndoles recursos como listas de cotejo, rúbricas, etc., para evaluar su aplicación; no obstante, ninguno de los que se han mencionado señalan que tengan algún seguimiento en las aulas o más allá de las horas planteadas en los programas. Se considera que, es esta falta de seguimiento, lo que provoca que los contenidos que se revisan teóricamente no generen un impacto en las aulas.

Los talleres y cursos arriba presentados son sólo un ejemplo de los que se han diseñado para trabajar temas relativos a la discriminación de cualquier tipo (de género, etc.) tanto para profesores como para estudiantes e incluso para padres de familia. Es por ello, que con la presente propuesta antes que diseñar un taller, curso o programa más, para la larga lista de los que ya existen, se pretende

proponer que esos se aprovechen y se les agregue algunos puntos que se ha observado llegan a generar cambios y mejoras en la actividad en el aula para tener un impacto real. Dichos puntos son los siguientes:

- ☉ Diseñar **actividades basadas en los contenidos** que se revisan en el programa de Formación Cívica y Ética de la RIEB.
- ☉ Contar con **actividades prácticas** en las que las y los docentes puedan llevar los aspectos teóricos revisados en los cursos al aula, con la finalidad de que, al mismo tiempo que adquieren conocimientos, los lleven a la práctica para que sea posible que exista un aprendizaje significativo de lo revisado.
- ☉ Que los productos finales en los que se pide la creación de estrategias o planeaciones didácticas para el aula sean probados en el **contexto real** por sus creadores para que puedan tener una función verdadera y que no sólo sean un requisito para obtener una calificación o un nivel.
- ☉ Que en todas las **actividades propuestas se cuente con un espacio para la reflexión**, con la finalidad de que las y los participantes tomen conciencia de sus creencias sobre temas referentes a la discriminación y así puedan reflexionar al respecto. Esto se podrá llevar a cabo gracias a las actividades prácticas que se realicen puesto que la reflexión llevará a las y los docentes a pensar en el modo en que actúan en el aula cuando se trata de contenidos referentes a la no discriminación.
- ☉ Una parte importante de estos cursos es contar con un **seguimiento en el aula**, esto es, que sea posible reunir a los participantes nuevamente para que se pueda comentar los avances, retrocesos, estrategias que han funcionado, aspectos a tomar en cuenta, etc. La idea es que las y los docentes puedan intercambiar vivencias sobre la aplicación de los conocimientos que adquirieron y así puedan reflexionar recordando el camino que han transcurrido desde el momento en que comenzaron a tomar el curso.

El listado anterior no se debe quedar sólo en buenas intenciones, estas se pueden y deben llevar a la práctica. Para ejemplificar, a continuación, se muestra una carta descriptiva en la que se puede observar el uso de algunas de las propuestas anteriormente mencionadas.

SESIÓN INTRODUCTORIA. Sensibilización.		
<p>Objetivo: Que las y los participantes tomen conciencia acerca de los sentimientos que provocan ser discriminados.</p> <p>Duración: 60 minutos.</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Plumones - Cinta adhesiva - Espacio amplio y cómodo 	<p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicitará a las y los participantes que se acomoden en círculo. 2. A cada participante se le pegará un papel en la espalda en el que diga qué tipo de persona será (persona indígena, persona con VIH, persona de la tercera edad, persona de la alta sociedad, empresario (a), obrero (a), ama de casa, persona con discapacidad, indigente) 3. Cuando cada quien tenga su papel pegado se les pedirá que comiencen a caminar en todo el salón y que interactúen entre ellos. 4. Cada participante pondrá mucha atención en cómo trata y es tratado (a). 5. Luego de 10 minutos de interactuar entre ellas y ellos, se les solicitará que formen equipos porque la tarea que realizarán será organizar una quermés para el día de la madre. Para ello deberán elegirse tres participantes al azar que decidirán quién estará en su equipo. Habrá 3 equipos: para manejar el dinero y hacer las compras, para decorar y montar los puestos, para promocionar la quermés. Quien se quede sin equipo tendrá que trabajar en solitario o formar un equipo aparte con actividades extra. 6. Tendrán 20 minutos para organizar la quermés. Luego de pasado el tiempo se solicitará se detengan. 7. Se revisarán el modo en que llevaron a cabo o diseñaron las actividades y se reconocerá a quienes hicieron el mejor trabajo. 8. Finalmente, se les pedirá que tomen sus lugares. <p>Retroalimentación:</p> <p>Se pedirá a cada participante que relate la experiencia que tuvo al momento de la interacción, al formar equipos y al trabajar de este modo.</p> <p>Cuando todos terminen de relatarla se les pedirá que se quiten el papel que tienen en la espalda.</p> <p>Nuevamente se les pedirá que mencionen cuál fue la experiencia y el o los sentimientos que tienen en el momento.</p> <p>Se explicará a las y los participantes que eso que sintieron o lo que ejercieron es la discriminación. Como tarea se solicitará que definan la discriminación con base en la experiencia que acaban de atravesar y que tomen en cuenta lo que sintieron al realizar equipos y lo trasladen a su salón de clase.</p>

Para finalizar, resulta inaceptable e injusto delegar la compleja tarea de promover un entorno sin discriminación a las y los docentes por lo que, debería considerarse de manera importante la participación de las familias de las y los niños. Sin duda alguna, la y/o el docente debe estar en continuo proceso de aprendizaje, no puede ni debe aislarse en su contexto, puesto que éste lo lleva a actuar y, al mismo tiempo, determina su actuación (Díaz, et. Al., 2009).

Tal como fue señalado por Gutiérrez Espíndola, Director General Adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del CONAPRED (2005), resulta muy importante sensibilizar, formar y capacitar al personal de las diversas instituciones, entre ellas la educativa, que trabajen con poblaciones en situación de vulnerabilidad con la finalidad de modificar pautas sociales y culturales en las que se fundamentan los prejuicios y la intolerancia, para que de este modo se logre combatir la discriminación.

Por lo anterior, y así como se ha comentado en reiteradas ocasiones por organismos como UNICEF, CONAPRED, INEE y por diversas investigaciones (Garnique, 2012; Brown, 2010, Muñiz, et. Al, 2010; Navas y Holgado, 2012; Hernández, 2010), resulta fundamental que se inculquen desde tempranas edades buenos hábitos respecto al trato con los demás, evitando el rezago y la discriminación por razones físicas, sociales o de cualquier otra índole.

Promover, desarrollar y mantener una sana convivencia en la escuela permitirá que los niños y niñas conviertan esas acciones de su alrededor en creencias propias que vayan reproduciendo a lo largo de sus vidas. Cabe resaltar que no se ve a la escuela como la panacea para erradicar la desigualdad que hay en el mundo ni el resto de los problemas que esto conlleva; lo que se concluye a partir de la investigación documental realizada a lo largo de este trabajo así como de los comentarios hechos por estudiantes, profesoras y profesores y sus respectivos análisis, es que la existencia de ciudadanos y ciudadanas que posean una educación de calidad permitirá que tengan una base sólida para convertirse

en personas de bien, críticas, justas y responsables tanto individual como socialmente.

Así, se pretende que con los hallazgos de esta investigación se posibilite ampliar el estudio de temáticas como esta para abrir paso a soluciones reales y acordes con los conflictos que se presentan en el entorno escolar.

REFERENCIAS.

- Aguilar, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*. 15, (26). p. 73-102.
- Aguilar-Morales, J. (2011). Prejuicios, estereotipos y discriminación. *Network de Psicología Organizacional*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. p. 1-13
- Augustinos, M. y Rosewarne, D. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*.19. p. 143-156.
- Becerra, S.; Beldaño, C.; Castro, A. y Coñuepan, J. (2011).Prejuicios y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Rev. Teoria e Prática da Educação*. 14 (1). p. 7-17.
- Becerra, S.; Tapia, C.; Barría, C. y Orrego, C. (2007). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Tomado de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf el 05 de marzo de 2013.
- Billig, M. (1986). Racismo, prejuicios y discriminación. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Psicología social y problemas sociales*. p. 575-600. Barcelona. Paidós.
- Bourhis, R.; Gagnon, A. y Moise, L. (1996).Capítulo 8. Discriminación y relaciones intergrupales. En Bourhis, R. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. p. 139-169. México. Mc Graw-Hill.
- Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid. Morata.

- Bustos, O. (2003). *Curso General de Actualización. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México. SEP.
- Calderón, S. (2010). *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes autóctonos*. Memoria para obtener el grado de doctor en psicología. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Centro de Información de las Naciones Unidas (2000). *Lucha contra la discriminación y el racismo*. Tomado de http://www.cinu.org.mx/ninos/html/onu_n6_discri.htm el 17 de marzo de 2013.
- Chaparro, J. (2009). "Es que tenía que ser negro": estereotipos y relaciones sociales. Obtenido de lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2009/chaparro.pdf el 22 de marzo de 2013.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Capítulo 6. Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. p. 443-540. Paidós. Barcelona
- Clark, K. y Clark, M. (1947). Racial identification and preference in black children. *Socialization of the child*. p. 169-178.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2012). *Catálogo de Localidades Indígenas 2010*. Tomado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2578:catalogo-de-localidades-indigenas-2010&catid=38:indicadores-y-estadisticas&Itemid=54 el 6 de marzo de 2013.
- CONAPRED. (2008). *Curso-taller "Prohibido discriminar"*. México. CONAPRED.
- CONAPRED. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados Generales*. México: CONAPRED.

- CONAPRED. (2011). *El derecho a la no discriminación en México*. Tomado de http://www2.sep.pdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos/SEP210038.pdf el 14 de agosto de 2013.
- CONAPRED. (2011). Racismo en México. Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=Z341bBS7oj0>. El 13 de febrero del 2012.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México. Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Tomado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> el 7 de marzo de 2013.
- Cortés, G.; Che, W. y Sosa, M. (2001). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF> el 21 de febrero de 2012.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Revista Qurrriculum*. pp. 137-156.
- Cunin, E. (2005). El Caribe visto desde el interior del país: estereotipos raciales y sexuales. En *Colombia y el Caribe: XIII Congreso de Colombianistas*, Universidad del Norte. pp. 265-280. Barranquilla: Uninorte.
- Damm, X.; Barría, C.; Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva ¿Mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (1). p. 125-143.

- De la Pineda, J. (1994). *Educación, axiología y utopía*. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*. 9 (25). p. 421-436.
- Díaz, C. (2008). El proceso de cognición docente y su impacto en la calidad de la educación. *Consensus*. 13, (1). p. 31-43.
- Dirección General de Educación Indígena. (2011). *Indicadores Educativos 2010-2011*. Tomado de <http://dgei.seb.sep.gob.mx/DireccionGeneral/PlaneacionEstrategica/911/PRIMARIA%5CINDICADORES.pdf> el 26 de febrero de 2013.
- Dovidio, J. y Gaertner, S. (2004). Aversive Racism. En Zanna, M. [ed.]. *Advances in experimental social psychology*. 36. p. 1-51.
- Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J. (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil ¿una o dos dimensiones? *Anales de psicología*. 22, (1). p. 81-88.
- Espinosa, A.; Calderón-Prada, A.; Burga, G. y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de psicología*. 25 (2). p. 295-338.
- Fierro, F. y García, H. [comp.] (2005). *Pensamiento didáctico*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flaubert, G. (2001). *La primera educación sentimental*. Barcelona. Alba Editorial.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). *Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York. UNICEF.
- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid. Narcea.

- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*. 34 (137). p. 99-118.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*. 12. p. 79-88.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con la práctica del aula*. Tesis para obtener el grado académico de Magister en psicología mención psicología educacional. Escuela de psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Guerrero, A. y Cuadra, J. (2013). Construcción psicosocial de la alteridad: racismo en México. *Cultura y representaciones sociales*. 8 (15). p. 73-96.
- Gutiérrez, J. (2005). El CONAPRED y la lucha contra la discriminación en México. *El Cotidiano*. 21 (134). p. 12-22.
- Gutiérrez, P. y López, M. (2006). Estereotipo-prejuicio. Programas hacia la tolerancia intergrupala. *Revista Digital. Investigación y educación*. 25 (2). p. 1-18.
- Hernández, A. (2010). Violencia, autoridad y discriminación por razones étnicas en escuelas públicas urbanas. *Decisio*. 27. p. 42-45.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Tomado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mlen05&c=27641&s=est> el 17 de febrero de 2013.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe de resultados del EXCALE 06*,

aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica. México. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009.* México. INEE.

Izcará, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa.* México. Plaza y Valdés.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid. Morata.

Jiménez, A. y Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa.* 20 (2). p. 525-548.

Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía.* 64 (233). p. 105-122.

Jiménez, E. y Ortego, M. (2009). El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica. *Revista foro de profesores de E/LE.* 5. p. 1-6. Tomado de <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/154/151> el 17 de enero de 2014.

Jiménez, J. (2000). *Derechos de los niños.* México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Kvale, S. (2011). Capítulo 9. Análisis de las entrevistas. En *Las entrevistas en investigación cualitativa.* p. 134-154. España. Morata.

Lacueva, A. (2000). Cambio conceptual en la escuela. *Revista española de pedagogía.* 58, (215). p. 97-114.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* 14, (40). p. 255-287.

- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- López, M. e Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*. 15 (1). p. 195-218.
- Macotela, S. Flores, R. y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Tomado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF> el 25 de agosto de 2013.
- Marín, V. (2005). Las creencias formativas de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Versión Digital*. Tomado de <http://www.rieoei.org/profesion36.htm> el 24 de febrero de 2013.
- Marrero, J.; Jiménez, A. Martel, M.; Castro, F. O'Shanahan, I.; Baena, M.; Hernández, A. Martínez, J. y Cepeda, O. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona. Octaedro.
- Martín, M. y Brändle, G. (2013). Buscando la inclusión de las minorías en un contexto multicultural. Una revisión teórica del prejuicio y las estrategias para reducirlo. *Papers*. 98. (1). p. 79-102.
- Martínez, M. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid. Síntesis.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*. 4. p. 53-77.
- Muñiz, C.; Serrano, F.; Aguilera, R. y Rodríguez, A. (2010). Estereotipos mediáticos o sociales. Influencia del consumo de televisión en el prejuicio

- detectado hacia los indígenas mexicanos. *Global Media Journal México*. 7, (14). p. 93-113.
- Navas, L. y Holgado, P. (2012). El estereotipo racial en los adolescentes. *Revista de psicología*. 1, (1). p. 461-468.
- Nava, D. y López, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El cotidiano*. 164. p. 47-52. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007> el 14 de julio de 2013.
- Navas, M.; García, M.; Rojas, A.; Pumares, P. y Sánchez-Miranda, J. (2004). Actitudes de aculturación y prejuicio: un estudio desde la perspectiva de autóctonos e inmigrantes en Almería. En *4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación*. Noviembre, Girona.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1995). Las conductas sexistas en la educación primaria. En Vega, M. y Taberero M. *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Salamanca. Eudema.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2010). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Recuperado el 2 de febrero de 2013 en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>
- Ojeda, D. y González, M. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES Psicología*. 5 (2). p. 101-118.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Tomado de <http://www.unicef.org/spanish/crc/> el 7 de marzo de 2013.

- Ortelli, P. y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*. 33. p. 115-118.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*. 87. p. 253-268.
- Ovejero, A. (1991). Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 44 (4). p. 485-493.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 62, (3), p. 307-332.
- Pérez, M. (2010). Docentes con creencias constantes con las orientaciones curriculares. En *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. p. 143-166
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona. Herder.
- Quin, R. y McMahon, B. (1997). *Historias y estereotipos*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Quiroz, A. (2004). Parte I. En *Actitudes y representaciones. Temas actuales de psicología social*. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. p. 15-73.
- Rodríguez, J. (2006). Discriminación y no discriminación: de las definiciones a los conceptos. En *Un marco teórico para la discriminación*. pp. 15-30. México. CONAPRED.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.

- Santomé, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- SEP. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México. SEP.
- SEP y UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México. SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México. SEP.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*. 352. p. 267-287.
- Silva, M. (2006). *Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social*. México. Plaza y Valdés.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Suárez, J., Pérez, B., Soto, A., Muñiz, J. y García-Cueto, E. (2011). Prejuicios, estereotipos y asignación de culpa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. 16 (1). p. 1-12.
- Torquemada, A. (2007). La práctica educativa de derechos humanos en educación primaria. *Eikasía. Revista de filosofía*. 2 (8). p. 181-204.
- Torres, J. (2009). *La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación*. Conferencia pronunciada en el IMCED en el XII Coloquio de Educación Especial, hoy: derechos humanos, discapacidad y educación. Marzo, Distrito Federal.
- UNESCO. (2012, Noviembre 19). *Los derechos de los niños son derechos humanos*. Tomado de <http://www.unesco.org/new/es/education/>

resources/onlinematerials/singleview/news/childrens_rights_are_human_rig
hts/ el 19 de Febrero de 2013.

UNICEF. (2001). Memorias. *Primer Encuentro Interuniversitario: Derechos de la niñez y la juventud*. Bogotá. Guadalupe Ltda.

UNICEF. (2013). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 en <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Vega, M. e Isidro de Pedro, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Tomado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm> el 24 de febrero de 2012.

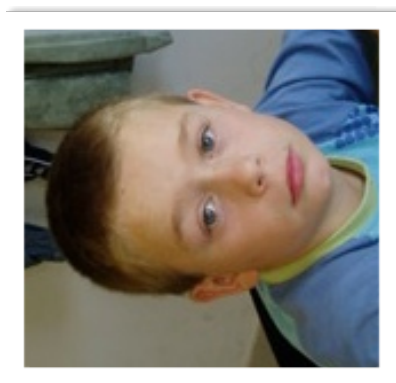
Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México. Siglo XXI.

Yzerbyt, V. y Schandron, G. (1996). Capítulo 7: Estereotipos y juicio social. En Bourhis, R. y Leyens, J. Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. México. Mc Graw-Hill. p. 113-137.

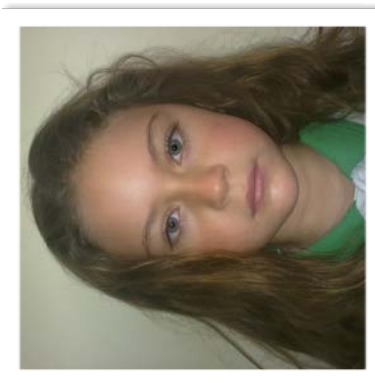
Zorrilla, M. (1998). Los valores del sistema educativo mexicano en los programas de estudio. *Sinéctica*. 13. p. 1-18.

Anexo 1. Imágenes de los seis estereotipos.

A continuación se encuentran las seis imágenes que se mostraron a las niñas y los niños entrevistados.



3



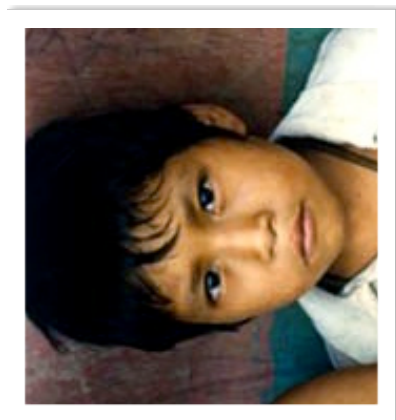
6



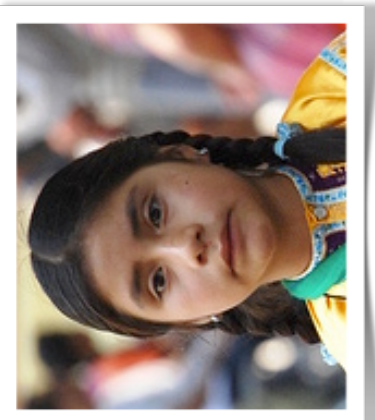
2



5



1



4

Anexo 2. Cuestionario para docentes.

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES.

El propósito de este cuestionario es conocer las características de los profesores de esta escuela con fines educativos. **Todos los datos que proporcione serán totalmente confidenciales.**

INSTRUCCIONES.

A continuación se presentan una serie de preguntas a la que pedimos responda con sinceridad.

I. DATOS PERSONALES.

Sexo: F () M ()

Edad: _____

II. FORMACIÓN PROFESIONAL.

Institución de egreso: _____

Nivel de estudios: _____

Antigüedad como profesor: _____

Tipo de contrato laboral Base () Interino ()

Escuela(s) en que labora:

1° _____ Grado escolar:

Pública ()

Privada ()

Matutino ()

Vespertino ()

2° _____ Grado escolar:

Pública ()

Privada ()

Matutino ()

Vespertino ()

¿Participa en carrera magisterial? Si ()

No ()

¿En qué nivel? _____

¿Ha tomado cursos, talleres, diplomados, etc., sobre derechos de los niños, convivencia en el aula, no discriminación o temas similares?

Si ()

No ()

¿Cuáles?

¿Cuándo tomó el último?

III. EJERCICIO PROFESIONAL.

¿En qué grados ha impartido clases? _____

¿Qué grado(s) son de su preferencia? _____

¿Por qué?

¿Cuál es la materia(s) que más le agrada impartir?

¿Por qué?

¿Qué tan satisfecho se encuentra con su labor como docente y por qué?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada para docentes.

Interacción

Con base en su experiencia diaria en el aula, ¿cuál considera que sea una buena interacción en su salón de clases?

Con base en su experiencia diaria en el aula, ¿cuál considera que sea una mala interacción en su salón de clases?

¿Qué cree que influya para que se dé una buena relación entre los miembros de un grupo (maestros y alumnos)?

¿Cómo es la interacción entre los miembros de su grupo?

¿Por qué la considera buena/mala?

¿Cómo es la interacción entre usted y sus alumnos?

¿Por qué la considera buena/mala?

Discriminación

¿En las clases revisan temas relativos a la buena convivencia, a la no discriminación, el respeto, etc.?

¿Qué tipo de actividades se realizan para revisar estos contenidos?

¿Considera que estas revisiones ayuden para mejorar la interacción?

¿Considera que haya discriminación en su escuela? ¿Por qué?

¿Considera que haya discriminación en su salón de clase? ¿Por qué?

¿Cuál cree que sea el tipo de discriminación que se da más frecuentemente en la escuela o en el salón de clase?

¿Qué entiende por discriminación?

¿Piensa que la discriminación se pueda erradicar en las escuelas y salones de clase?

¿Cómo cree que esto se pueda lograr?