



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

LÍNEA: CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DE  
MULTICULTURALIDAD

**RACISMO Y MINORIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.  
ANÁLISIS DE LA RACIALIZACIÓN EN LA DISTRIBUCIÓN DE  
DERECHOS**

Tesis que para obtener el grado de  
**Doctora en Educación y Diversidad**

Presenta

**Mitzi Silvana Gómez Neri**

Directora de Tesis:

**Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana**

Comité Lector:

**Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautsky**

**Dr. Saúl Velasco Cruz**

**Dra. Elizabeth Martínez Buenabad**

**Dr. Luis Manuel Cuevas Quintero**

CIUDAD DE MÉXICO FEBRERO 2024



Ciudad de México, 29 de febrero, 2024

**DESIGNACIÓN DE JURADO**

**CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA**  
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado, tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el Examen de Grado de la estudiante **Mitzi Silvana Gómez Neri**, quien presenta la tesis: **“Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos”**, para la obtención del Grado de Doctora en Educación y Diversidad. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky
SECRETARIO:	Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana
VOCAL:	Dr. Saúl Velasco Cruz
SUPLENTE (1):	Dra. Elizabeth Martínez Buenabad
SUPLENTE (2):	Dr. Luis Manuel Cuevas Quintero

Atentamente  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

**MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN**  
COORDINACIÓN DE POSGRADO



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<i>Preocupación inicial</i> .....	4
<i>Génesis del racismo para comprender los racismos</i> .....	7
<i>Investigaciones previas</i> .....	9
<i>Objetivos y preguntas de investigación</i> .....	17
<i>Estructura de la tesis</i> .....	18
<b>1 COMPLEJIDADES DEL RACISMO EN LA ACTUALIDAD. DISERTACIÓN SOBRE RAZA, RACISMO Y SUS MECANISMOS</b> .....	20
<b>1.1 El racismo como dispositivo</b> .....	22
<b>1.2 Racialización, mecanismo de producción de razas</b> .....	27
<b>1.3 Minorización, mecanismo de producción de inferioridades</b> .....	29
<b>1.4 Desposesión de derechos, caminos de un estado de excepción</b> .....	34
<b>1.5 Imbricación entre racismo de élite y el racismo cotidiano</b> .....	37
<b>1.6 Racismo cotidiano, resultado de las relaciones coloniales</b> .....	41
<b>2 BREVE RECORRIDO GENEALÓGICO PARA COMPRENDER EL MECANISMO DE MINORIZACIÓN RACIAL EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO</b> .....	44
<b>2.1 La evangelización. Mestizo o indio converso y el lugar de la población negra</b> .....	47
<b>2.2 El blanqueamiento. El llamado a la inmigración europea y el mejoramiento de la raza</b> 48	
<b>2.3 El mestizaje, la presunta superación del racismo</b> .....	51
<b>2.4 Nuevos paradigmas en torno a la raza. Inclusión e interculturalidad</b> .....	53
<b>2.5 El discurso de racismo en las políticas educativas</b> .....	60
<b>3 EL ESTUDIO DEL RACISMO EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO</b> .....	62
<b>3.1 Perspectiva de investigación</b> .....	62
<b>3.2 Origen, familia y clase en la configuración de la diferencia en la Ciudad de México</b> 78	
<b>3.3 Problemáticas entre la política, sus concepciones y la implementación en el aula en torno a la especificidad de la población estudiantil</b> .....	87
<b>4 CONCEPCIONES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS AL ABORDAR LA PREGUNTA POR EL RACISMO</b> .....	93
<b>4.1 De qué hablamos cuando se habla de racismo</b> .....	93

4.2	Por qué no se reconoce el racismo. Homogeneidad e invisibilidad formas de diluir especificidades .....	97
4.3	Por qué se niega su existencia. Motivaciones y estrategias de evasión.....	106
5	<b>RELACIONARSE Y ACTUAR EN LA ESCUELA EN TORNO A LA DIFERENCIA</b>	116
5.1	Diversidad, una fuente de disputas.....	116
5.2	Distinción para marcar estatus social, una forma de aceptar la inferioridad.....	122
5.3	Diferencia racializada, el origen y la construcción del estigma .....	129
5.4	Tipificación y discriminación como efectos del racismo.....	136
6.	<b>LA ESCUELA EN LA DISTRIBUCIÓN DE DERECHOS COMO EFECTOS DE LA RACIALIZACIÓN Y LA MINORIZACIÓN .....</b>	147
6.1	Responsabilidades frente al racismo: el ámbito jurídico y el ético-político .....	148
6.2	Reconocimiento del racismo en tres niveles de la responsabilidad en la definición del trabajo docente .....	158
6.3	Negación y asignación de derechos como efecto del racismo .....	166
6.4	Tensiones y posibilidades para el ejercicio docente antirracista.....	173
	<b>CONCLUSIONES</b> .....	186
	<i>Fenómenos que circundan al racismo en la escuela</i> .....	186
	<i>Formas en que cierto antirracismo se pronuncia y manifiesta en la escuela</i> .....	190
	<b>REFERENCIAS</b> .....	193

## INTRODUCCIÓN

### *Preocupación inicial*

En esta investigación me interesó indagar sobre el racismo que circula en las concepciones y prácticas de la política educativa, de docentes y apoyos educativos en la escuela primaria en México, particularmente en la Ciudad de México, intentando reconstruir su presencia mediante mecanismos de racialización y minorización que conducen a una distribución desigual de derechos.

Partí de la preocupación de que el racismo ha sido un tema constante en los intereses académicos y sociales del siglo XX y XXI, dada su constante presencia en los ámbitos más variados de la vida política, social y personal. Esto se explica porque perviven, en nuestros países, formas de organización y modos de producción, en los que prevalece la noción de raza, resultado de procesos de colonización que ocurrieron y se presentan de nuevos modos en nuestros territorios. La producción abiertamente eugenésica, biologista o esencialista sigue presente en las ciencias sociales, y detrás de muchos estudios, prácticas y políticas raciales se asoman, perfilan o esconden concepciones racistas fundadas en esta misma tendencia. Esto se distingue en trabajos del siglo XX guiados por un criterio culturalista, que conservan una relación entre evolucionismo, civilización, jerarquías morales, política y epistemológica, a partir de la noción de raza, etnia, cultura, casta o nacionalidad, como lo señalan diversas investigaciones antropológicas (Castellanos, 2000; Palacios, 2010; Iturriaga, 2020).

Basta con asomarse a algunos autores enaltecidos en instituciones educativas y culturales como José Vasconcelos, Samuel Ramos, Octavio Paz sumando a la ideología de la diferencia racial desde el ensayo, o Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Aguirre Beltrán, entre otros muchos indigenistas que desde la función pública intervienen particularmente en la educación, para reconocer el arraigo de las concepciones institucionales sobre raza y racialización.

También, se puede observar en encabezados, noticias y artículos de periódicos de circulación nacional evidencian la relevancia del racismo en los acontecimientos del mundo en la actualidad. Abundan las noticias sobre empresas que despojan a pueblos originarios de

sus tierras, migrantes que no encuentran vida digna, ni en el territorio de origen ni en los alternativos, conflictos bélicos entre países o comunidades por el uso o dominio de un territorio, actos de discriminación y situaciones de derechos humanos contra población negra, indígena, musulmana, semita, entre otras. Aunque también aparecen noticias en torno a las protestas, manifestaciones denuncias, grupos antirracistas dispuestos a respuestas que van desde la expresión pacífica, institucional hasta los enfrentamientos con cuerpos represivos del Estado o grupos de choque civiles. Sin embargo, poco se sabe, sobre las concepciones y prácticas de racismo en educación básica.

El tema del racismo ha estado presente en mi formación como estudiante y como maestra en la educación primaria. Me identifico en múltiples dimensiones, entre las que destacan el rechazo a la desigualdad, al abuso, a la explotación, a la riqueza que existe en razón de la pobreza de muchos, a la imposición y a la autoridad que provoca injusticias. De manera personal es lo que me motiva a investigar sobre el racismo, con el fin de ofrecer herramientas para quienes éticamente se opongan a estas prácticas, y gocen o padezcan un empleo en el ámbito de la educación.

Mi trabajo como profesora de primaria me aportó inmediatamente tres experiencias de violencia sistémica que me han marcado para la reflexionar sobre este problema. La primera fue la discriminación y agresiones en torno a mi persona por parte de directivos. Sobre esta no me concentraré, pues no está referida directamente con la investigación. La segunda, la viví como maestra de un grupo considerado por el equipo docente como “problemático”, en cuyo interior se violentaba a una niña de ocho años perteneciente a un pueblo originario, pues se señalaba que se encontraba en condición de descuido familiar, pero también se señalaba que tenía exacerbada su piel morena.

La tercera, fue que me asignaron a modo de castigo, a un grupo prejuizado como “complicado”, “problemático” y hasta “riesgoso”, llamado 9-14. Este último con una composición variadísima, que evidenciaba las marcas de desigualdad social y inequidad de niñas y niños más soslayadas en el sistema educativo. El grupo de 9-14 que me tocó atender estaba conformado por dos hermanos con fisonomía blanca, una niña de 12 años y un niño con deficiencia cognitiva. También se encontraban 4 hermanas cuyo padre había muerto y la madre había huido de su casa por violencia, sin los documentos de sus hijas, y el no tener documentos de identidad les impidió asistir a la escuela por muchos años, las más grandes

de 13 y 14 años, cursaban el 5° y 6° grado y sabían leer, las más chicas que cursaban 1° y 2°, de 10 y 11 años, no. También asistían, en el grupo de 5° y 6° grado un niño de 13 años que tenía una discapacidad motriz por motivos de enfermedad y un niño que se identificaba con las niñas en su sexualidad y se decía homosexual, pero que estaba en el grupo por petición de él y su madre, ya que había reprobado por su rechazo a la escuela, debido a que era discriminado por sus compañeros y maestra a razón de su preferencia sexual. Dos hermanos, de 3° y 4°, y 5° y 6°, respectivamente, cuya madre policia había caído en coma un par de años, quedando los niños en cierto abandono, pues nadie se encargó de llevarlos a la escuela. Una niña que cursaba el 3° y 4° años, cuyos estudios habían sido interrumpidos por las peleas y posterior divorcio de sus padres. Y un niño con problemas de lenguaje que, según su madre, no ponía atención en sus clases y reprobó dos veces el segundo año.

Estas experiencias, sobre todo la segunda y tercera, me plantearon muchas interrogantes acerca de la forma en que se separaba, de la atención educativa, a unos estudiantes respecto a otros por diferentes marcas, algunas de las cuales eran vinculadas al tema de la pertenencia étnica, discapacidad, sexualidad, pero algo que marcaba casi todos los casos era la desigualdad social. Siempre me pregunté que si estas maneras de definir, tipificar, separar a los estudiantes en la escuela tenían alguna explicación, o si estaban vinculadas, no solamente con formas de segregación, sino también con alguna otra forma semejante, paralela al racismo e interseccional.

También me ha preocupado la poca visibilidad que tiene el racismo, y cómo al silenciarse, puede detonar no solo en su reproducción, sino también en manifestaciones de violencia, sobre las cuales, considero, como investigadores, docentes y personal educativo no podemos hacernos a un lado.

Tomaré el caso de una reciente noticia que transitó por algunos periódicos, de un estudiante Otomí de telesecundaria en el estado de Querétaro, para contextualizar la relevancia y violencia del racismo en la actualidad. Se trata de una agresión cometida por niños de una telesecundaria hacia un alumno de padres otomís quien ya presentaba rechazo a la escuela por una estancia insegura en la escuela. Relata el padre del alumno que los niños rociaron alcohol en un pupitre, que la maestra proporcionó para limpiarlo. Cuando la maestra no estaba presente un grupo de niños empujaron al joven agredido para que se humedeciera de alcohol y uno de ellos inició el fuego en su ropa con un encendedor. Estos hechos,

provocaron quemaduras graves en el cuerpo del joven, por lo que necesitó cirugía reconstructiva. El incidente pudo haber terminado en la muerte del joven, por lo que los padres y abogado pedían la imputación de tentativa de homicidio, la cual no fue aceptada<sup>1</sup>. Cabe señalar que según “la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2017 [...] los principales ámbitos donde las personas indígenas enfrentan desigualdad son la escuela, servicios médicos, la calle, transporte público y el trabajo” (Redacción, 2022), por lo que podría pensarse que no es un hecho aislado, consecuencia únicamente del estado mental de los agresores, como en muchas ocasiones lo hacen ver las apreciaciones inmediatas.

Como esas historias de violencia y discriminación hay muchas otras todos los días en los medios noticiosos, desde insultos racistas y trato discriminatorio en la calle o lugares públicos, hasta agresiones físicas u homicidio con móviles de pertenencia (ser migrante, de pueblos originarios, de religiones minoritarias, tener rasgos afrodescendientes, tener condiciones pobreza, tener piel oscura, tener un acento en el habla, ser mujer con determinados rasgos, etc.). Por ello, considero la problemática macrosocial para enfocar la educación primaria en la Ciudad de México, en particular las concepciones y prácticas del personal docente y de apoyo a las cuales accedí a partir de sus testimonios y discursos por medio del diálogo.

De lo anterior, me planteé realizar esta investigación partiendo de un análisis de la emergencia del racismo y su incorporación en el sistema educativo, particularmente de las escuelas primarias en la Ciudad de México.

### *Génesis del racismo para comprender los racismos*

Desde el análisis del discurso, la búsqueda de las manifestaciones del racismo se enclava en el punto en que se localiza su emergencia o mínimamente su auge. Para concentrarse en el

---

<sup>1</sup> Para más información se puede consultar <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque-contr-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>; <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2022/7/11/queretaro-dan-de-alta-al-joven-otomi-que-fue-rociado-con-alcohol-quemado-en-su-escuela-420986.html>; <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/06/24/vincularon-a-proceso-a-dos-adolescentes-por-quemar-con-alcohol-a-nino-otomi-en-secundaria-de-queretaro/>; <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2022/07/14/maestra-de-juan-pablo-nino-otomi-quemado-por-companeros-tambien-le-hacia-bullying/> Cabe mencionar que los primeros días en que ocurrió fue poco difundida la noticia, pero poco a poco fue llamando la atención de los medios al grado de que hubo una condena internacional.



análisis del discurso, me interesó tomar como referencia el racismo, mirando cómo se encarna actualmente en las concepciones y prácticas docentes, intentando no abordarlo bajo supuestos que tienden a reafirmar estereotipos, estigmas y racializaciones que reproducen los prejuicios hacia lo que se señala como razas. Considero que, si se sigue hablando de raza indígena, blanca, negra, asiática, entre otras, no se termina de desconocer una supuesta objetividad biológica, más aún se perpetúa la idea de los determinismos de esa suposición. Es por lo que este trabajo, como lo mencioné anteriormente, no parte de que el racismo solo lo padecen indígenas o poblaciones negras como si estas fueran fronteras definidas y claras, sino que se concentra en los efectos del racismo como dispositivo para buscar las racializaciones que operan en las escuelas primarias de la Ciudad de México.

En la investigación se considera importante la genealogía (que se desarrolla en el capítulo 2), centrada en esclarecer la diversidad de los sujetos que, en el contexto de la educación masiva, se racializan considerándolos como inferiores o como portadores de formas de vida carentes de valor. Así, la enunciación de ese otro, esa otra, sirve para gestionar una diferencia que pone la atención en su minorización como solución a un problema de unidad. Minorización, como se abordará más tarde, en términos estadísticos, numéricos, representativos, morales y políticos.

El término racismo se comienza a emplear den el siglo XX. Sin embargo, asumo la posición de que se ha practicado como ideología entre los naturalistas, deterministas y racionalistas del siglo XIX y como política de Estado en tiempos aún más remotos. Dedico este apartado a explorar las formas que ha tomado el racismo, a veces tan diferentes que se ha optado por comprenderlos como racismos, en plural. Sin embargo, también permanece la idea de entender las diferencias como diversas manifestaciones de un mismo racismo.

De una u otra forma, el racismo es un fenómeno mundial de larga data. Para América, un momento central lo constituye el lugar que fue ocupando en la configuración política el régimen colonial, que dio lugar a una de las estructuras actuales más afianzadas sobre las que se construye el sistema racial. En el siglo pasado cobró importancia, en la política internacional, desde la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que buscaba señalar las políticas genocidas del régimen nazi, las cuales no estaban ligadas directamente al racismo colonial al cual se refiere Quijano (2014), aunque sí al de conquista que aborda Foucault (2014).

### *Investigaciones previas*

En Latinoamérica el racismo se ha estudiado ampliamente por el componente indígena y el afroamericano. La condición migrante, de extranjería y de minorías religiosas cobraron auge a mediados del siglo XX, y México tardó un buen tiempo en reconocer la existencia de lo que algunos llaman la tercera raíz, es decir la presencia afroamericana, aun cuando en la actualidad ya goza de cierta presencia en las instituciones y en la mentalidad popular. Lo mismo ocurre con el imaginario de que México es una nación hospitalaria con los extranjeros, de todas las latitudes, ya que algunas políticas de asilo se han difundido como cualidad de México. Sin embargo, detrás de esta difusión, existen políticas de migración y de refugiados nada amigables con extranjeros de diversos perfiles, incluso señalados por el Estado mexicano de diferentes épocas como nocivos *versus* benéficos. En cuanto a la relación que el Estado y la población construyen con las minorías religiosas, hay un silencio y una invisibilización. Aunque muchas veces negocien o convivan, se esconde recelosamente una violencia particular a la que se ha reconocido como racista. En este estudio se utiliza la noción étnica-racial de racismo (que incluye origen étnico, nacional, religioso o de rasgos corporales) como paradigmática del racismo que se presenta en el ámbito escolar. Sin embargo, se interesa por vislumbrar si son posibles nuevas formas de racialización que exceden los límites tradicionales de lo étnico y racial.

Retomemos un poco las investigaciones realizadas sobre racismo en América Latina. Colombia y Brasil encabezan cuantiosamente el interés por los estudios sobre población negra. “A diferencia de los demás países de la región, Brasil tiene una tradición investigativa de más de tres décadas sobre las relaciones de raza y de clase”, y en países como Perú, Ecuador y República Dominicana, Guatemala, México y Venezuela, a principios del siglo XXI, se incrementó el estudio del racismo en el marco de las luchas y los conflictos bélicos contra la población indígena y negra, y de la visibilización de los efectos que las ideologías racistas han dejado en la posición socioeconómica en los asentamientos y pueblos caracterizados como negros e indígenas. Subraya que para finales del siglo XX, México y Venezuela caminaron más por la crítica al indigenismo y otras políticas públicas que atienden a éstos grupos, que por la documentación de las prácticas concretas, con respecto a la producción de otros países.

Seguendo a París (2002), en los países latinoamericanos, las problemáticas que se han investigado en torno al racismo relacionadas con población indígena y afrodescendiente refieren a los abusos ocurridos de criollos y regímenes oligárquicos, que han conducido a la marginación e incluso el genocidio contra grupos racializados. Para la última década del siglo pasado, los levantamientos y conflictos étnicos del continente ya habían trastocado al ámbito académico, lo que condujo a que el indio, como hablante de una lengua originaria o como campesino tradicional, pasara a ser un sector incómodo para la gobernabilidad, en los aparatos gubernamentales y diferentes sectores de la población. La autora señala que hay un cambio de paradigma hacia los grupos racializados, pero se mantienen como indeseables:

Muchas veces el indio, al pasar a ser “levantisco”, se vuelve indomable, peligroso, invasor. [...] Rompiendo con el estereotipo que lo ubica en una actitud servil, es considerado ahora como “acriollado, ambicioso y arribista”. Así, las clases medias blancas y mestizas empiezan a cultivar un miedo nuevo, ante el peligro imaginario de ser desplazadas por los pueblos indios (París, 2002, pág. 307).

No es que dicha concepción y dicotomía sea nueva, porque los levantamientos de grupos étnicos contra las estructuras coloniales han ocurrido desde la colonia, y siguen presentes actualmente ante los regímenes capitalistas. Pero los estudios sobre la criminalización del “indio rebelde”, como parte de una herramienta del poder colonial, y del Estado, ha estado presente de diversas formas, y va adquiriendo actualmente, a partir de los noventa nuevas formas de expresión.

Mónica Moreno Figueroa (2016) realiza un estudio sobre los artículos, número de revistas y libros publicados entre 1956 a 2014 dedicados al tema del racismo, y señala que se ha dado un crecimiento de investigaciones interesadas en el fenómeno, cuyo pico se ubica entre 1994 y 2002. Las revistas que más han publicado sobre el tema son *Ciencias*, *Revista Mexicana de Sociología* y *Debate Feminista*. Este trabajo recupera las investigaciones sobre la amplia temática de racismo, sin embargo, cuando se sitúa en el campo educativo (labor a la que no se dedica Moreno), se observa que se mantiene la tendencia a crecer, pero tiene sus especificidades.

En una revisión sobre las investigaciones en educación de México, impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), recupero el Estado del conocimiento Multiculturalismo y educación 2002-2011 (Bertely, Dietz y Díaz, 2013), donde

se puede distinguir la temática del racismo de forma transversal y de manera más acentuada en la subárea de “Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración”. Esto hace evidente que el racismo de las instituciones se suma con el de los imaginarios sociales y las prácticas cotidianas. Para el año 2021, el COMIE incorporó la línea temática Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional, bajo el área Multiculturalismo, interculturalidad y educación, lo cual representó un avance, aunque polémico en términos de construcción de la otredad, ya que se ha vinculado el tema sobre poblaciones minoritarias, pueblos originarios, entre otros. En filosofía o historia de la educación aun no aparecen temas vinculados con el tema.

En el XVII Congreso de Nacional de Investigación Educativa, celebrado en diciembre de 2023, destacó la conferencia “Las múltiples formas en que el racismo afecta a la educación superior. Apuntes para identificarlas y combatirlas”, presentada por Daniel Mato, y un simposio en el que se abordó el tema de la interseccionalidad género-raza-clase con el trabajo “Realidades encarnadas. Tres contextos educativos interculturales al sur del país atravesados por el sistema de género/raza/clase”, con la participación de Sergio Iván Navarro Martínez y Martín Yoshio Cruz Nakamura, lo que da cuenta de que se abrió un espacio para el tema en este evento. En términos de las investigaciones que se presentaron, se encuentran: "Implicaciones éticas del racismo en educación superior" de Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gabriela Czarny; "La construcción de la responsabilidad docente en torno a la inclusión. El caso del racismo en el aula", de Mitzi Silvana Gómez Neri; "Opresión, racismo y enajenación en Chiloé. Una lectura desde el campo educativo", de Miguel Pablo Andrés Meza Bravo, y por último, la "Cartografía participativa como método para identificar racismo en una escuela secundaria en la Ciudad de México" de Salvador Geovanni Madrid Jurado. Tres de las ponencias están relacionadas, con trabajos desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional, México, y una de Chile. En el año 2021 en la versión XVI de este Congreso, se presentaron las investigaciones “Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Michoacán, México”, de Rosa Cleto, Mónica Chávez y Karina Vázquez; “Construyendo la identidad: Racismo en los libros de texto de Español. Lecturas de primaria” de Esther Charabati y Stephanie Lozano; “El racismo de la inteligencia en la educación superior pública en México. Una mirada decolonial”, De Ma. de los Ángeles Gómez y, en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación, el trabajo de

mi autoría “Un acercamiento al estudio del racismo y la minorización en la educación, para analizar los derechos que tienen como fundamento la seguridad”. Cabe señalar el poco espacio dedicado a investigaciones sobre el racismo en ambos congresos, tanto en las conversaciones, talleres, presentación de libros, materiales, con cuatro ponencias en cada uno, y en el último, destaca la presentación del libro “Racismos y educación Superior en Afro-Indo-Latinoamérica”, de Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas.

En la base de datos de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), llamada TESIUNAM, ubiqué en el período de 2011 a la fecha 20 tesis que contienen la palabra racismo en su título. Sólo dos se refieren al campo educativo, y 3 a la discriminación. En el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), también de la UNAM, encontré 17 artículos en español con la palabra racismo y 5 con discriminación racial o étnica.

En 2019, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) organizaron el “Primer coloquio sobre racismo y sus expresiones en México”, con ponentes de larga trayectoria y referentes en el estudio del racismo en México. Un año después la Revista de la Universidad de México (UNAM, 2020), dedicó un número al tema del racismo, con la intención de “revisar nuestras creencias, nuestras prácticas más cotidianas y las diversas formas en que el racismo se ejerce en nuestros entornos” y en septiembre de 2021 se realizó el coloquio “Educación primaria, racismo y xenofobia en México: pasado y presente” organizado por el CEIICH de la UNAM.

Por otro lado, desde la UPN Unidad Ajusco, se impulsa desde el 2017, el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas. Retos para una descolonización académica (FPEI), y desde el 2021 el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES), en cuyas investigaciones se ha abordado el tema del racismo, enfocado principalmente a la educación superior (Czarny, Navia, Velasco y Salinas, 2023; Villagómez, Salinas, Granda, Czarny y Navia, 2021; Czarny, Navia, y Salinas, 2020), y en años recientes abordando el racismo en educación básica (Navia y Gómez, 2023). También se desarrolló el año 2023, el “1er. Simposio Internacional sobre racismo en y desde la Educación Superior. Investigación, intervención y formación antirracista”.

Derivado de lo anterior, se puede observar que hay una producción en aumento en la última década sobre racismo en México, los que son muestra del creciente interés por el estudio del tema, pero en lo que se refiere a su impacto en el campo educativo, y en particular en la educación básica, es poca, comparada con la tradición de otros países con más visibilización de la negritud, de la población indígena, de la migración, de los conflictos religiosos. Esto puede deberse a la creencia en diferentes ámbitos (Navarrete, 2017), y en algunos casos sostenida desde la academia (Menéndez, 2017), de que en México el racismo no existe, no es un fenómeno actual o se ha superado. Por ejemplo, para la Comisión para Prevenir la Discriminación (COPRED, 2021), la única población que sufre de racismo es la afrodescendiente, pues a los otros grupos que atiende esta instancia, las prefiere atender desde la discriminación. Vale señalar que en otras instancias, como la Organización de Estados Americanos (OEA, 2016), sí se hace mención del combate al racismo contra los pueblos indígenas, como se aprecia en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas con base en la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963).

Me pregunto si esto ha contribuido a que en las políticas públicas, en particular del campo educativo, y en las escuelas, el racismo ha tenido una presencia menor como tema de análisis y reflexión. No puedo afirmar que no hay interés por el tema, pues existen numerosos estudios que lo abordan tangencialmente, relacionándolo con la migración, la cuestión indígena, la interculturalidad, la cultura, la lengua, la diversidad, entre otras. Pero es posible que una arraigada disociación causal entre racismo y clase inhiba la exploración frontal al tema, aunado a la idea de que el racismo sólo se da hacia “los negros”, o a “los indígenas”, y como para muchas personas en México esta ha sido una población invisibilizada, y cuando se lo ha hecho, es bajo una mirada indigenista o esencialista, se infiere que no hay racismo.

A cuatro años de finalizada la última guerra entre naciones europeas, en 1949, la recién creada UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), considera la necesidad de condenar el racismo con base en la evidencia científica insostenible del prejuicio racial (Giraud y Martín-Sánchez, 2013). Este interés supranacional en la condena del racismo como parteaguas de acciones globales para comprender la raza y los atentados contra ella, funda una línea histórica sobre el estudio del racismo y su participación en el debate político de las instituciones y las naciones. La

composición de los integrantes de dicha reunión es el resultado de potentes y constantes acciones en los países latinoamericanos por intervenir científicamente en la solución de problemas de unidad nacional (Giraudó, 2014), entre los cuales se encontraban las poblaciones más pobres y de producción menos modernizada, es decir la población menos rentable o residual, a la manera que lo analiza Bauman (2020). Es a finales del siglo XIX cuando esas poblaciones empiezan a formar parte del proyecto nacional desde una mirada civil y pacífica, en vez de servil y beligerante, aunque en la práctica sigan quedando fuera de él y de los “beneficios” de la modernidad.

Pese a los intentos por reducir la idea de razas a los grupos étnicos o a excluir el término raza de los estudios en las ciencias, persisten los estudios que podríamos calificar como racialistas (Fanon, 2009; Van Dijk, 2009; Wade, 2011; Gall, 2004; Nelson, 1999), pues parten, al menos en términos metodológicos, de la existencia de diferencias relevantes entre lo que se puede agrupar como razas, o los grupos étnicos clasificados bajo criterios raciales, aunque plantean diferentes niveles de problematización. El mecanismo de racialización como estrategia de reconocimiento, empoderamiento o resignificación son un recurso de los movimientos sociales y, por tanto, muchas investigaciones no se pueden distanciar de este, pero en la presente investigación me planteo que no existen las razas, sino maneras en las que se han ido reconfigurando y concibiendo como tales.

Olivia Gall (2004) agrupa los estudios europeos sobre racismo según el origen o momento histórico que les dieron cabida. La primera, con quienes consideran que nació con la modernidad a la par de la Ilustración y las Constituciones liberales, donde se encuentran Moreno Feliú, Michel Wieviorka, Esteban Krotz. El argumento central es que el racismo tiene necesariamente un componente biologicista y racionalista, es decir, que se basa en el conocimiento generado por la disciplina científica (aunque equívoca) y por la necesidad de dar una explicación y justificación del “carácter inevitable de la jerarquía económica, sociocultural y política establecida” (pág. 233). La segunda, con quienes, como Delacampagne y Castoriadis, consideran que es un fenómeno viejo “de exclusión, segregación e incluso exterminio, propios de la Antigüedad o de la Edad Media” (pág. 235), que tiene como componente principal el odio al otro. A la autora, sin embargo, le parece difícil asegurar que el racismo sólo es un producto de la modernidad cuando en la historia de

Latinoamérica el racismo convivía con estructuras premodernas, aunque reconoce que la modernidad y sus principios moldearon el racismo que hoy vivimos.

Para otras posiciones, ni la Ilustración, ni la Antigüedad explotaron ni se debieron tanto al racismo en su estructura de dominación, como las empresas coloniales de Occidente o más precisamente de la región europea occidental. Bajo la focalización del racismo como un fenómeno mayoritariamente colonial podemos encontrar a Segato (2007b), Quijano (2014), Fanon (2009), Grosfoguel (2012), Walsh (2007), Van Dijk (2009).

Comparto la perspectiva de que es un fenómeno longevo, antiquísimo, rastreable en la dominación instituida como Estado. Foucault (2014) tiene una postura que permite comprender los diferentes anclajes históricos que se le hacen al racismo. Para él, el racismo está enclavado en la biologización de la raza, es un dispositivo apoyado en la ciencia y como tal propio de la modernidad. Sin embargo, encuentra registros para comprender una lógica de dominación racial, para comprender al racismo como dispositivo de gubernamentalidad en el siglo XI con Guillermo el conquistador, a quien se le mitifica como un salvador del pueblo sajón. Es decir, el racismo es producto de la modernidad, pero tiene una historicidad anclada en lo que él llama la guerra de razas y posteriormente en todas las guerras de conquista.

Para comprender mejor lo que quiero ejemplificar con la genealogía del racismo de Foucault recurriré a lo que Ana Valle (2019) analiza sobre los focos de experiencia en *El gobierno de sí y de los otros*.

Los focos son lo que Foucault llamó Saber, Poder y Subjetivación. Los “focos” no son ni las experiencias ni las prácticas en sí, más bien refieren al análisis histórico de ellas [...] A la vez las experiencias están enmarcadas por una manera de hacer historia, que Foucault llamó “historia del pensamiento”. Podemos decir que la “historia del pensamiento” son los focos, con los cuales Foucault mira las experiencias a través de las prácticas (pág. 3).

Lo que las diferentes perspectivas de la génesis del racismo señalan es el foco de experiencia en el que sitúan su historia, o mejor dicho su historicidad como sujetos y sujetas de la experiencia individual y colectiva. En todos los casos donde el racismo es estudiado en su dimensión estructural, no se desconoce la aparición del racismo como una construcción social de dominación que se fue nutriendo de diferentes experiencias de luchas, encuentros de alteridad o sometimientos, hasta llegar a ser lo que hoy moviliza la racialización en



migrantes, poblaciones colonizadas, sometidas a trata, etc., pero se focaliza bajo el criterio que da identidad a su historicidad. Así, probablemente los que miran en clave de negros e indígenas localizan el racismo en las colonizaciones del proyecto de la modernidad, quienes los ven en clave de judíos, migrantes o comunistas (el caso de los EU hacia los rusos y cubanos) lo ubican en la primera mitad del siglo XX, y quienes lo analizan desde el odio y los impulsos de exterminio a la amenaza que representa la otredad, señalan la Antigüedad como el foco de experiencia que funda el racismo. Cada génesis metodológicamente desarrolla la forma en que el saber, el poder y la subjetivación le dieron y dan forma al racismo, así como el saber, poder y subjetivación que las o los hará partícipes del presente, partícipes de su historia.

Entonces, como punto de partida, existe el racismo, pero las razas humanas como hecho biológico o diferenciación ontológica no, incluso si las diferencias fenotípicas se estandarizan o generalizan en diversos grupos étnicos. De modo que este estudio no se funda en una visión racalista, sino escéptica a las categorías raciales, problematizadora sobre el uso político de las diferencias raciales, por lo que se pregunta más por los efectos de la racialización y con qué medios unos sujetos están por encima de otros, que por las condiciones del mundo colonial que sigue marginando y excluyendo a indígenas, negros y migrantes. Sin embargo, reconozco que el legado de las empresas coloniales de la modernidad son una forma preponderante del racismo en la actualidad, en sentido inverso a lo que Foucault (2014) sostiene como sólo “en cierta cantidad de casos, de dominación colonial” (pág. 67), de la forma que hoy adopta el racismo en Latinoamérica y otras partes del mundo.

La apropiación del término raza con el interés de sustentar biológicamente los derechos sociales y el merecimiento de vida o muerte, no debe hacernos olvidar que la raza tuvo y tiene hasta ahora una variedad muy amplia de usos y concepciones, ancladas en procesos históricos de subordinación de individuos agrupados en clases, no en el sentido economicista solamente, sino desde el amplio concepto que define el diccionario como “conjunto de elementos con caracteres comunes” (RAE, 2021), que abarcan clasificaciones por castas, determinadas por linaje con o sin la posibilidad de movilidad social que en determinados contextos tienen marcas fenotípicas o culturales (Cosamalón, 2017); por pertenencias étnicas o nacionales (Yankelevich, 2015); por identidad comunitaria, donde

aparece más claramente la posición de clase, género, condición de salud o capacidades físicas, principios políticos o preferencias sexuales y culturales. Diferenciaciones todas que dejan marcas claras o difusas en todos los individuos según características imaginadas como relevantes en la colocación de posiciones sociales, que subjetivan de manera jerárquica dentro y para las interacciones económico-políticas. Es desde esta lectura de la diversidad, desde la que en esta investigación me planteo, en una perspectiva no racista, mirar la problemática del racismo en las escuelas de educación básica, en su construcción y configuración de la presencia/ausencia del racismo, y las condiciones reales en las que se hace presente en las concepciones y prácticas escolares.

### *Objetivos y preguntas de investigación*

Como he señalado, en esta investigación me preocupa la forma en que el racismo se hace presente en el sistema educativo, particularmente en educación básica, y la intervención de diferentes actores educativos en el mismo, como docentes, asesores pedagógicos y especialistas. A partir de ello me planteé como objetivo comprender la imbricación del racismo y la minorización en las concepciones y prácticas de educación primaria, en el marco de un proyecto educativo de diferenciación de derechos, a partir de los testimonios y discursos de personal educativo, principalmente docentes, de las escuelas primarias.

Las preguntas de investigación fueron ¿Cómo se articula el racismo y la minorización en la educación primaria? ¿Cómo se administra la diferencia y los derechos en torno a ella, a partir de mecanismos de racialización y minorización? y ¿Qué prácticas y concepciones dentro de la escuela primaria propician el racismo o le hacen frente? Los objetivos particulares fueron: 1) Indagar en los testimonios y discursos presentes en escuelas primarias de la Ciudad de México, sobre las manifestaciones de racismo y mecanismos de racialización y minorización vinculadas al ejercicio de derechos y 2) Analizar las concepciones y prácticas de docentes, apoyos administrativos y de gestión de la educación primaria, en torno a procesos de racialización y minorización en la vida escolar, y cómo se expresan en la distribución de derechos.

He partido de los supuestos de que el racismo circula en las concepciones y prácticas de la política educativa, de docentes y apoyos educativos en la escuela primaria, además que

se presenta mediante mecanismos de racialización y minorización que conducen a una distribución desigual de derechos.

### *Estructura de la tesis*

Organicé el capitulo con la intención de dar orden a la argumentación sobre cómo se entiende el racismo en esta tesis, considerando algunos resultados del análisis de las entrevistas, principalmente respecto a ¿qué es el racismo para docentes y apoyos administrativos y de gestión en las escuelas primarias? y cuáles son las condiciones de visibilidad del racismo. El primer capítulo habla sobre las categorías iniciales para acercarme a una perspectiva particular sobre el fenómeno del racismo, considerado como un dispositivo de poder gubernamental para el control de la población (Foucault, 2014 y 2006), así como dos de sus mecanismos: la racialización y la minorización como base de las formas en cómo opera el racismo para la negociación social de la distribución de derechos y la justificación de una estructura social de desigualdad marcada por niveles socioeconómicos dinámicos, pero a la vez con ciertas determinaciones y capitales en juego.

En el capítulo 2 reconstruí una genealogía de la minorización en la educación, a partir de las poblaciones racializadas por políticas gubernamentales de cuatro periodos de la historia de México, bajo los paradigmas de evangelización, blanqueamiento, mestizaje y con los más actuales de inclusión y multiculturalidad/interculturalidad. El objetivo consistió en historizar la raza para no asignarle de facto un carácter estático y así problematizar, desde un proceso de distanciamiento, el objeto de estudio. Se trata, de mirarlo evitando, o problematizando los prejuicios presentes en torno a la racialización hacia diferentes poblaciones y su posibilidad de salir de los estigmas asignados por los prejuicios hegemónicos.

Más adelante desarrollé aspectos de la metodología, referidos al análisis del discurso, los instrumentos de recopilación de información y el análisis, así como algunas consideraciones del contexto en el que se problematiza el racismo en la ciudad de México, asociadas al origen de sus habitantes, la forma de habitar y acceder a la ciudad de las familias y la clase como un aspecto crucial del racismo. Estas situaciones generales se aterrizan en un análisis de las instituciones y políticas educativas que atienden la diversidad, la inclusión y

la discriminación en la Ciudad de México, así como la forma en que éstas se relacionan con el personal educativo, estudiantes y familias y viceversa.

El capítulo 4 está dedicado al análisis de las entrevistas y diálogos que tuve con profesoras y profesores de primaria, con autoridades administrativas o de gestión y con un trabajador de los programas de intervención en comunidades de alta marginalidad y de desarrollo social. En el primer apartado de este capítulo exploro las concepciones explícitas e implícitas sobre el racismo a partir sus perspectivas sobre la presencia o ausencia del racismo en sus escuelas. Se encuentra que la homogeneidad y la invisibilidad funcionan como estrategias para desdibujar las especificidades de las diferencias entre estudiantes o entre docentes y escuelas. Además de que, no solo es un fenómeno que se esconde ante la perspectiva normalizada, sino que llegan a presentarse estrategias conscientes de evasión al abordar el tema del racismo, de modo que se niega su existencia o se enfatiza en otras problemáticas de discriminación y violencia.

En el segundo de tres apartados, se analizan diversas formas de enfrentarse a la diferencia: como diversidad y como distinción a partir de las cuales se encuentran las diferencias racializadas. Las prácticas de distinción y tipificación devienen en discriminación, en abandono, en desatención o en anulación de derechos de facto y se analizan como efectos de un contexto racista, es un acercamiento a las marcas de superfluidad (Bauman, 2020) y condiciones de excepcionalidad (Agamben, 2005) en estudiantes de educación básica que ven afectados sus derechos dentro de la escuela. El último apartado responde a las preguntas: ¿quiénes son los responsables de la reproducción o la extirpación del racismo en las escuelas primarias? y ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de visualización y afrontamiento del racismo al interior de las escuelas primarias?

Finalmente, a manera de conclusión, se destacan los hallazgos más importantes de la tesis, y se discuten las problemáticas más relevantes del problema de investigación, para posteriormente proyectar algunas tareas de investigación que se derivan de este proyecto, así como algunos elementos que contribuyan a la mejora de mi práctica profesional, y a la de otros y otras docentes de educación primaria.

## **1 COMPLEJIDADES DEL RACISMO EN LA ACTUALIDAD. DISERTACIÓN SOBRE RAZA, RACISMO Y SUS MECANISMOS**

A lo largo de los más de cien años por los que han transitado las reflexiones, políticas y luchas en torno al racismo, se han producido, pero también recuperado de siglos atrás, prácticas y concepciones sobre el tema (con sus antagonismos y coincidencias) de muy variados principios y operaciones. Podemos encontrar en el indigenismo del siglo XX diversas posturas sobre la idea de raza, como las que postulan que las diferencias entre culturas se deben a las condiciones del entorno, de la pauperización y la falta de estimulación cultural, entre los que destacan antropólogos que incluso en su tiempo tenían posturas antirracistas como Juan Comas, Manuel Gamio o Aguirre Beltrán, aunque ahora podamos identificar cierto racismo en ellos.

Bajo la concepción de los paradigmas de inclusión y diversidad las políticas públicas e intervenciones se han orientado seriamente a reducir la brecha entre favorecidos y desfavorecidos, tratando a su vez de cumplir con políticas que se inscriben en acuerdos internacionales de obligación de los Estados. Lo último plantea un problema para la profesión docente, pues mientras en la narrativa de los propósitos y logros se incorpora la inclusión y la atención a la diversidad como prioritarias, las instituciones dan por atendida una situación que de hecho está relegada, como ocurre con las poblaciones con deficiencias perceptivas o cognitivas, así como con aquellas pertenecientes a comunidades originarias, migrantes, entre otras.

Estudios actuales sobre racismo, incorporan el análisis de movimientos sociales que denuncian y se manifiestan en contra del racismo y las políticas sociales, que declaran estar en contra de la discriminación, la segregación y la exclusión social. Desde estos movimientos se ramifican las perspectivas del fenómeno y la forma en que se combate. Esto nos ha ayudado a ampliar la perspectiva sobre la historia de los pueblos y sus particularidades, oprimidos a razón de la raza o el origen. Pero, también ha producido pugnas en el campo de las prácticas discursivas y no discursivas, que a veces responden a diferencias inconciliables por estar en juego proyectos políticos antagónicos; y otras, a diferencias teórico-metodológicas más propias de posiciones académicas que se extienden o no en experiencias colectivas fuera de la academia.

Vivimos en un periodo de transición, donde el racismo aparece cada vez más en la narrativa de la lucha contra la desigualdad de los discursos gubernamentales. En muchas ocasiones las diferencias de las razas se dan por hecho, a pesar de que se niegue el estatus biológico de la diferencia. Tales son los casos de las políticas afirmativas en Brasil (Segato, 2015) cuya posición es que la población negra debe tener lugares específicos en la educación superior y es tratada como minoría en algunos espacios, a pesar de que representan más del 50% de la población. Esto también ocurre con las becas para estudiantes indígenas en México (México, 2022), cuyo objetivo es, reconociendo una relación entre desventaja económica y pueblos originarios, la continuidad, conclusión y titulación de estudiantes que pertenecen a un pueblo indígena.

La condición racialista de muchas políticas, reflejan un fragmento del imaginario cultural en el que se inscriben las razas. De este modo, en este capítulo se busca distinguir algunos elementos, efectos y genealogías de la raza y el racismo, ayudándose de fenómenos que considero implicados e insolubles, como lo son los procesos de racialización y de minorización, así como los efectos jurídicos y gubernamentales visibles en los derechos que disfrutan o no algunas poblaciones. A su vez se discute acerca de las conceptualizaciones de racismo, raza y racialización y la posible relación inherente con los derechos y el proceso de minorización. Detallo los puntos de partida en torno a los cuales abordo teóricamente al racismo y esbozo argumentos de la pertinencia de movilizar las categorías de minorización, y derechos en el estudio del racismo en la educación primaria en México.

Se trata de problematizar al ser racializado, en vez de darlo por entendido, comprenderlo a la luz de construcciones históricas que se configura desde una perspectiva parcial, eurocéntrica de la élite (Van Dijk, 2009) y reinterpretada por las prácticas populares, constituida más por asignaciones arbitrarias provenientes de una relación política de dominación, que por una diferencia visible y estática e inamovible. “Problematizar para hacerlo objeto del pensamiento y desnaturalizar nuestras formas de ser y conductas cotidianas” (Espinel, 2016, pág. 55) para lo cual se requiere de desvincularse de la representación de la raza, así como de la idea de que la raza no existe, sino permitirse observar “el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (pág. 55).

A propósito de lo que señala Van Dijk (2009), comenzaré la disertación hablando sobre las posibles redes en que se relacionan el racismo de élite con el racismo cotidiano, ya que es importante detenerse en el racismo que puede presentarse más visible en las relaciones diarias y lo que parece una narrativa que beneficia a un grupo muy reducido de la población que cumple con un perfil enarbolado como superior y que por ello goza, con cierto reconocimiento, de riqueza y estatus.

### **1.1 El racismo como dispositivo**

Entender al racismo como un dispositivo es un recurso útil, ya que el estudio de las relaciones de poder en torno a él cuenta con una fecunda tradición que aporta herramientas para su comprensión. Cabe señalar que no intento totalizar la explicación de una realidad bajo el término de dispositivo, pues reconozco que hay múltiples perspectivas en el tratamiento del racismo fecundas para su comprensión en las dimensiones estructurales desde el fenómeno psicológico, económico o de otras áreas. La desafortunada analogía con el ámbito tecnológico cuenta con fines ilustrativos para el análisis metódico del racismo, más que un paradigma omnipresente.

Las concepciones que sitúan al racismo en el momento de la conquista (en términos de fenómeno de dominación), como imposición de una visión política al conquistado (Foucault, 2014) y posteriormente de la conformación de Estados, que conllevó la división de clases, son aún más antiguas e incluyentes (más no por ello universales), dando lugar al racismo como un resultado colonial o como un fenómeno que posibilitó la ciencia. Si bien el racismo no es lo mismo que el clasismo en su dimensión ideológica, éste no puede entenderse sin la estructura de clases, puesto que la discriminación, la valoración moral diferenciada para tipos de personas, incluso el odio en torno a las razas y sus componentes, no podría darse de forma sistemática, no podría constituirse como un dispositivo de dominación, de no ser por la capacidad de los sistemas de estratificación social que permiten cierta estabilidad en la división del trabajo y la precarización de grandes sectores de la población, es decir, una gubernamentalidad basada en la:

racionalidad orientada a la gestión judicial y policial de las formas de excedencia que, al suponer una amenaza para la estabilidad del orden, será preciso controlar o evacuar del cuerpo

social, ya sea que se trate de poblaciones o sujetos específicos dentro de ellas. Estos trabajos, además constarán una importante mutación neoliberal de la forma estatal, donde a lo que se califica como una atrofia del Estado social, le sería correlativa una hipertrofia del Estado penal, de manera que la criminalización de los sujetos excedentarios actuaría como el complemento del trabajo precario y las políticas neoliberales desreguladoras, comprimiendo artificialmente los niveles de precariedad y desocupación en nuestras sociedades (Torres, 2016, pág. 163).

Torres expresa con precisión la forma en que la gubernamentalidad ordena a la población dentro de un aparato de gestión, donde se relaciona lo policial con lo económico y se logra extender la sanción judicial (dirigida al crimen) a la sanción moral (dirigida al criminalizado).

Es conocido que Foucault desarrolla gran parte de su filosofía apoyado en la idea de dispositivo. Para no arrastrar categorías vaciadas por la inercia de su uso, es conveniente discernir un poco en la conceptualización de dispositivo a modo de justificar la elección de la perspectiva del racismo como un dispositivo y de la racialización y la minorización como mecanismos.

Foucault, Deleuze y Agamben utilizan el término dispositivo como un “artefacto” de amplio espectro que se activa e inventa en momentos de emergencia como una estrategia de poder. Enmarcado en el poder, lo que una vez se comprendió como fenómeno, como discurso, el dispositivo une históricamente la estrategia con el acontecimiento. “El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional” (Castro, 2011, pág. 149). El dispositivo del racismo se inventa para eliminar el excedente o para explotarlo en un momento en que es necesario cercar a grupos humanos en su posición social, en un momento imaginado de defensa de la vida. Una vez implantado en el funcionamiento cotidiano de las relaciones humanas sufre de ajustes y reabastecimiento como una suerte de mantenimiento y limpieza del artefacto.

Si el racismo existe en la macroestructura, es de esperarse que se instale en la escuela y su proyecto educativo. Bajo las conceptualizaciones estructurales del racismo no resultaría tan obvio comprender su funcionamiento al interior del aula o de las relaciones entre racializados, en tanto que se hace presente como racismo institucional. Si no se concibe a docentes autoridades o estudiantes como pertenecientes a la élite, ¿cómo es que se pueden ver los dispositivos de poder en este ámbito tan pequeño de lo social? Una de las formas, es



que el racismo de Estado está presente en los contenidos escolares y las orientaciones sobre el trabajo de los diferentes actores de la educación (Corona y Le Mur, 2016).

En la concepción que en adelante seguiré, el racismo es una función de Estado (Foucault, 2014), según la cual es inherente al Estado porque es quien logra la legitimidad de la división de clases y de funciones. El Estado justifica su presencia por la garantía de un orden, el cual promete seguridad en distintos ámbitos, como la salud, el trabajo, entre otros, y lo que “propone como pacto a la población es: "estarán garantizados". Garantizados contra todo lo que pueda ser incertidumbre, accidente, daño, riesgo” (Foucault, 2012, pág. 50). La garantía obliga a intervenir en cualquier situación que se pueda justificar como amenaza, de manera que esa justificación aparece como solicitud de la población. El racismo es una de las grandes justificaciones por las que el Estado pasa por intervenida una petición de la población. Es decir, el Estado señala como amenaza sobre la población a indios, negros, mestizos, migrantes, judíos, musulmanes, palestinos, mexicanos, etc., y mediante la minorización de estas poblaciones en términos simbólicos (ideología) y concretos (producción de subjetividades y desposesión) se inculca el imaginario del peligro en la población, lo que restituye el racismo de Estado como una exigencia de la población. Esta es la relación que mantiene el racismo popular, el “horizontal”, con el de élite y el estructural.

Para Mbembe (2011) “el Estado emprende la tarea de «civilizar» las formas de asesinar y de atribuir objetivos racionales al acto mismo de matar” (pág. 38). La tarea de civilizar está relacionada con dos aspectos: el de presentar como un acto de progreso la selectividad del castigo, sus instrumentos y sus medios; y el de educar en la lógica de una perspectiva cultural propia del conquistador, lo cual implica reducir o desaparecer la perspectiva cultural de los conquistados, aunque la desaparición, en términos de hacer vivir, probablemente no se haya concretado nunca, salvo bajo los mecanismos más radicales de necropolítica. Por su parte, los objetivos racionales para matar se hacen posibles a partir del racismo, en tanto éste se esparce hegemónicamente al interior de la población dándole, no sólo legitimidad a la muerte de algunos, sino un beneficio común.

La violencia es ejercida contra grupos a los que se caracteriza como atrasados, primitivos, salvajes, y en algunos casos son reconocidos como enemigos. Por ejemplo, cuando se considera que al defender sus territorios o sus costumbres y actividad económica van contra el progreso, por lo que son declarados o vistos como enemigos de la nación.

Actualmente vale la pena seguir analizando a los pueblos que permanecen cargados o portan huellas de las sociedades que vivieron en carne propia la guerra de conquista, lo que deja a los indígenas y a los sujetos racializados en una de las posiciones de desventaja más visibles. En este trabajo, no se asume una postura del racismo solamente a quienes son indígenas o pertenecen a los pueblos originarios de los contextos colonizados, ni se parte de la propuesta de que “el indígena” y “el negro” tienen garantizado su acceso a la “calidad” de vida, por su condición diferenciada en una sociedad democrática de clases, pues en los dos casos tendremos como resultado una nueva racialización. En todo caso se considera que la indigeneidad es un mecanismo de poder con un sujeto mutable y, como tal, aventurarse a utilizar dicho término tiene implicaciones sobre la aprobación del sistema de castas colonial (Segato, 2007b).

El dispositivo como red entre elementos (lo dicho y lo no dicho que compone la estructura social en un momento determinado) se utiliza para responder a una urgencia. A una necesidad emergente, y por lo tanto tiene una “función estratégica dominante”. Entonces, indagaremos sobre el racismo partiendo de que es un recurso de poder que se mantiene vivo para movilizarlo a favor de quien lo activa; es dispositivo en tanto está a la mano, aprendido culturalmente para cuando sea necesario inferiorizar a alguien por pertenecer a un grupo, o a un grupo por haber parido a un individuo. Esta condición de educabilidad del racismo extiende dos vertientes: generar saberes verosímiles (mitos, historia patria, taxonomía, genética, antropometría, entre otros) que expliquen la división del trabajo y la estratificación social; y enseñar esos saberes como inapelables y necesarios. Y es en ese sentido que en esta investigación considera que la escuela puede fungir como un aparato clave para sostener al racismo.

Podríamos hablar del racismo bajo el mecanismo de la discriminación por oscuridad de piel, por el acento del habla, por la vestimenta en términos de lo tradicional, por el idioma que se habla, por la religión, etc. Pero, es necesario reconocer el racismo detrás de otros mecanismos, por su capacidad de mutación. Aquí propongo la minorización y la racialización como dos de ellos. Desde ahí, podemos afirmar que dentro de una estructura racista no existe la escuela no racista, sino que sólo se posibilita una escuela racista (en mayor o menor medida), o una escuela (con posiciones en su interior) antirracista, las cuales se definen por prácticas activas en contra del racismo.

Esta investigación se realiza en el marco de las políticas educativas híbridas que conservan en los materiales y documentos, como en programas de formación de docentes y en recursos bibliográficos y de formación continua, perspectivas de diversos gobiernos: del sexenio panista (2006-2012), con la Reforma Integral de la Educación Básica y la Alianza por la calidad educativa; del priísta (2012-2018), con las reformas estructurales que trastocaron a la educación en el nivel laboral, administrativo, pedagógico y curricular; y del morenista (2018 a la fecha) que está en proceso de otro cambio en los paradigmas y perspectivas de la educación. Todos ellos influenciados, o bajo acuerdos, con los estándares de organismos supranacionales.

Esto produce diferencias importantes en la planta docente y demás trabajadores de la educación básica, que han vivido diversos procesos de formación profesional, experiencias laborales, y asumen en consecuencia variadas, e incluso opuestas, perspectivas éticas y epistemológicas, referentes teóricos, aspiraciones profesionales y personales. En menor o en mayor medida todas estas condiciones de las y los trabajadores de la educación sostienen, o desautorizan, el racismo desde sus prácticas o concepciones.

Si el racismo es una condición ontológica del Estado, al menos en el caso de nuestros países en los que se esté funda bajo la negación o invisibilización de las poblaciones originarias y afroamericanas -cabría preguntarse si es exclusivo de él- mantener la imposibilidad de un Estado antirracista, puesto que esto puede posibilitar atender a las formas de racialización que conllevan las estrategias de estratificación y orden social, necesarios o consustanciales a la creación de nuestros Estados nación. Esta perspectiva:

nos permite situar el racismo desde el Estado y analizarlo no sólo como una ideología de la diferencia y de la desigualdad y como una forma de dominación y opresión entre clases o grupos étnicos, sino también como una lógica del exterminio y de la exclusión, como una tecnología del poder (Casaús, 2019, pág. 5).

Entonces, lo que pretendemos aquí es conocer cómo funcionan los mecanismos del racismo en una educación dirigida por el Estado desde diferentes flancos: los agentes del Estado, que son los servidores y funcionarios públicos que no se interponen (sino que median y son la carne) entre los fines institucionales de la educación y los fines sociales y las instituciones.

En ese entendido, al existir docentes, autoridades, así como otras y otros actores sociales que realizan prácticas antirracistas, se configuran como agentes antiestatales, que reconocen los mecanismos que funcionan dentro de la escuela para crear o mantener desigualdades asumidas como injustas.

## **1.2 Racialización, mecanismo de producción de razas**

Es en la relación de necesidad donde el racismo funciona como dispositivo de una sociedad que ha hecho de la desigualdad su forma de vida, que requiere justificar la existencia y permanencia de condiciones ínfimas a nivel social o económico de algunas personas, no como fallas del sistema por las cuales habría que recular, sino como fallas individuales atribuibles a un merecimiento de esas condiciones o, a lo sumo, un sacrificio, una muerte lenta (Moreno, 2019). Aparecen como excedentes, pero tienen un papel indispensable en la producción material y la producción de formas de vida. Ya lo señala Bauman (2020) con el análisis sobre cómo la sociedad moderna produce “vidas desperdiciadas” con su consecuente precarización y asunción satisfactoria de la explotación voluntaria. Más adelante explicaré cómo se relacionan estas condiciones de gubernamentalidad con los derechos.

En la actualidad, bajo este paradigma de la colonización en el estudio del racismo, el sistema de castas colonial está presente en el imaginario de todos los estudios racialistas y de las concepciones racialistas de movimientos sociales, no porque funcione rígidamente o lo haya hecho en el pasado, sino porque son un referente constante para nombrar la diferencia y clasificar las desigualdades.

Para Van Dijk (2009) “la «raza», la etnicidad o el color no son las únicas fuerzas organizativas sociales en Latinoamérica (...) están inexorablemente entrelazadas con los conceptos de casta, clase y género en la producción de las complejas estructuras socioeconómicas, políticas y culturales de cada país y región” (pág. 112), por eso es pertinente hablar de las castas como una figura eje de la relación entre la raza y la clase, en tanto que las razas se van fragmentando para colocarlas en una posición de la estructura vertical de la sociedad. Una regla de jerarquía social que no es rígida como las castas en la India, en términos de imposibilidad de casta, pero sí justifica, como en la colonia, la legitimidad de una posición en torno al linaje, al nacimiento y configura la existencia: ser

"(más) blanco significa «mejor» y (más) negro o (más) indígena significa «peor»" (pág. 111), en términos de las representaciones, aspiraciones y capitales que se invierten en la relación racial.

La primera idea de racialización se puede considerar como el proceso de producción y reproducción del racismo, por lo que ni la diferencia genética, ni cultural la producen. La primera porque no es substancial, ni concluyente y la segunda porque la persistencia del racismo se presenta incluso en sociedades pertenecientes a la misma cultura. Según Alejandro Campos (2012), la racialización se equipara con el desequilibrio de los grupos raciales, ejemplo de estas son la racialización de la pobreza, del crimen, de la injusticia, donde un grupo racial se encuentra sobrerrepresentado en una condición. "Esta manera de percibir el concepto toma por dada la existencia de las razas y reconoce su causalidad en un orden socialmente producido de jerarquías entre ellas" (pág. 2), esta concepción suele ser utilizada por las políticas compensatorias y algunos grupos sociales para visibilizar modelos de injusticia social. Mientras la sobrerrepresentación en la situación de desposesión, marginalidad, excepcionalidad de los derechos humanos y desventaja es una evidencia de las relaciones de dominación que imponen condiciones devaluadas para un conjunto aparentemente minoritario, también forma parte de las generalizaciones de las representaciones de los cuerpos, las culturas, los grupos racializados como inferiores.

Dicho de otra forma, la imposición a poblaciones dominadas de condiciones infravaloradas naturaliza la relación entre ambas. Esta producción de subjetividades racializa las posiciones subordinadas en un conjunto de atributos, inferiores. Es por esto que quienes hablan una lengua originaria son representados por los dominados, y en tanto lo son se acepta su subordinación al sistema educativo, y a la vez hay una sobrerrepresentación de niñas y niños hablantes de lenguas indígenas en las cifras de analfabetismo, rezago, entre otros índices de desventaja.

Como segunda concepción podemos localizar a la racialización como "la producción social de los grupos humanos en términos raciales" (Campos, 2012, pág. 2). Es un proceso de producción de subjetividades que además es necesariamente relacional, existe en tanto existe su otro, un ejemplo para América es "el indio", quien existió sólo a partir de que "el blanco" se definiera en oposición a él. De igual forma ocurre en la escuela de tradición mestizante, estudiantes de pueblos originarios se enfrentan a conceptualizaciones que hacen

de ellos y ellas, con criterios basados en las necesidades de producción de sujetos de la escuela “mestiza”, es decir, mientras que para la comunidad de un estudiante lo importante era nombrarse como tzotzil, entre los tojolabales o tzeltales, en la escuela lo que se impone es diferenciarse entre mestizos e indígenas.

Otro estudio (Tijoux y Palominos, 2016) señala la connotación negativa de la racialización al caracterizarla como un proceso de producción que inscribe a las personas en una posición social jerárquica, bajo estigmas o marcas de los dominantes. En esta concepción la racialización es el paso previo y condicionante para el racismo, podemos concebir el racismo sin razas, pero no sin racialización. En una analogía sobre la producción de sujetos racializados, podemos comprenderlo como la producción de ropa u objetos de moda, que no solo es útil para adquirir estatus y obtener ganancias, sino que requiere de una identificación para ordenar la ganancia: la marca, la ropa como la identidad racial se produce y se marca. Lo que se producen son figuras negativas en oposición a las figuras de inminente superioridad, la figura del pobre, del migrante, del incivilizado, cuya existencia misma, a su vez, pone en duda, cuestiona y señala las carencias y contradicciones del orden social.

Al hacer análisis del racismo en nuestros días, tenemos que ubicarnos en la economía política que rige las relaciones de la ciudad y de gran parte del mundo, para comprender que el racismo no es un fenómeno ni local, ni espontáneo, ni independiente a la acumulación. Por lo tanto debe leerse como un fenómeno precolonial, colonial y poscolonial, en tanto no inició con las colonizaciones europeas, sino con la creación de los Estados (de todas las latitudes) provenientes de las conquistas, donde se marcaron los cuerpos por la diferencia, la cultura y los rasgos físicos a partir del choque étnico-político, y en tanto más allá de las categorías coloniales modernas de negro, indígena, blanco, se proyectan nuevas formas más diversas y eficientes de racialización que mantienen las desigualdades basadas en una estructura de dominación hegemónica.

### **1.3 Minorización, mecanismo de producción de inferioridades**

Con algunos incipientes análisis sobre el racismo en la educación, me llama la atención que los procesos de conquista, de dominación de un grupo étnico sobre otro o de una agrupación de otra índole sobre otras, comienza con la superposición de una minoría sobre poblaciones

mayoritarias racializadas, pasándolas por un proceso económico y discursivo de minorización asociada al sincretismo y mestizaje, pero incluso al etnocidio perpetrado por estrategias de conquista. Este proceso de minorización de la población originaria (a la que se conquistó) es producto de la tendencia del nuevo Estado por homogeneizar bajo una forma hegemónica adaptada a las necesidades del mercado que justifica la conquista.

Se ha utilizado el término minorización en México como un proceso básicamente lingüístico, que induce a normas de uso social restrictivas, a un bilingüismo casi obligatorio de unos frente al monolingüismo de quienes hablan la lengua dominante, así como su asociación a un subconjunto de la dominante, lo cual obedece a la relación de poder entre lenguas hegemónicas y lengua subordinadas (Calaforra, 2009). En este sentido, rescato para mi análisis la relación que hay entre lo hegemónico, como una imposición con una capacidad de reproducción suficiente para preservarse y constituirse en mayoría (cuando menos en el ámbito simbólico), y lo minorizado, como la falta de fuerza para mantenerse, reproducirse y reconocerse como mayoría.

La minorización como proceso consumado se refiere a grupos que “tienen escaso o nulo poder de incidir en lo político, por lo que están en una posición de desventaja social” (López, 2007). Este sentido considera como primordial el poder político de diferentes grupos, sobre los que cae un privilegio, una ventaja o una desventaja social, en términos concretos de vida (recursos económicos, acceso a bienes sociales) y simbólicos (posibilidad de preservar la cultura y decidir sobre los proyectos de vida). Podemos entender la minorización como el conjunto de estrategias para reducir las diferencias de una población ya sea invisibilizándolas, negándolas o convirtiéndolas a la norma.

Diferenciar entre grupos minoritarios, minimizados y minorizados es fundamental en el desarrollo de la investigación. Minoritarios se referiría a una condición de minoría respecto a otro que comprende la mayoría, más no frente a otros que sumarían una mayoría. Minimizados entraría en un ámbito axiológico sobre la asignación de valor afectivo, moral, psicológico y cultural, que se considera de menor valor. Mientras que minorizados engloba procesos intencionales para configurar a un todo mayoritario (como la clase, los subalternos, los olvidados, los colonizados, los explotados, los condenados, etc.) en segmentos parcializados que se muestran como minorías. Los procesos para minorizar a la clase trabajadora es la subclasificación en clase alta, media alta, media, media baja, etc.; para

colonizados en la Nueva España, indio, mestizo, mulato, negro, cambujo, entre otros. Se trata de fragmentar un conjunto para constituirlo o presentarlo como minoría.

Las minorías jugarán un papel central en el análisis de la minorización, pues las instituciones del Estado han dado por hecho en diferentes momentos la existencia o inexistencia de minorías étnicas, religiosas, sexuales, lingüísticas, etc., sin haber reconocido los procesos de minorización a los cuales se han visto sometidas, ni se ha cuestionado o basado en evidencia estadística imparcial frente a qué tipo de sujeto se configuran como minorías o bajo qué criterio de diferenciación. Como lo señala Campos (2012):

Categorizaciones basadas en criterios raciales se utilizan para recolectar datos relacionados con cifras de desempleo, estadísticas de salud y encarcelamiento, por citar algunas motivaciones comunes. Ello permite la fijación de las poblaciones en términos raciales, con la finalidad de crear rankings, detectar fallas en procesos de distribución, establecer teorías comparativas y proponer intervenciones sociales (pág. 4).

Es importante diferenciar entre minoría con criterio numérico y una minoría con criterio social. Las élites son minorías numéricas, pero cuentan con condiciones sociales privilegiadas, estos pequeños grupos no son racializados para ejercer en contra de ellos racismo, pero sí pueden ser racializados para sostener su posición sobre otros. Una característica de las minorías es que no pertenecen al sector dominante, carecen de capitales, principalmente económico, pero muy marcadamente cultural y social. Es esto lo que diferencia a las minorías de las élites, y es sobre esta diferenciación política y no matemática que gira el análisis de la minorización.

La constitución de la población es el punto de inflexión para comprender la minorización como un mecanismo del racismo. La hegemonía (Gramsci, 1970) es el poder para hacer de ideologías o de prácticas la norma ética y de uso, y tiene la función de hacer vivir, pero no necesariamente basada en la cuantificación, clasificación y administración de la población. Los indígenas y negros en América van desde pequeñas minorías, minorías numerosas, grandes minorías a mayorías (Van Dijk, 2009, pág. 104) lo cual vuelve a poner en sospecha el tratamiento como minorías a los grupos discriminados por motivos raciales, así como hace evidente que la situación numérica es sólo una variable de la minorización, pues incluso tendría que investigarse si en la práctica racista del Estado hay equivalencias



del tipo 1 blanco es igual a 100 indígenas, como valor de cambio, o en la relación empresario – trabajadoras, autoridad – docente, gobernador – ciudadana.

La minorización también puede ser vista como un mecanismo demográfico. Siguiendo la gubernamentalidad biopolítica –concentrada en la vida- (Foucault, 2014) y la tanatopolítica –concentrada en la muerte- (Mbembe, 2011). La población se hace el objeto de gobierno y por tanto, el objeto de control. Este control clasifica en la retícula de tipificación de sujetos, crea perfiles para acomodarlos en el sistema de producción. El sistema de producción capitalista abarca la producción de sujetos, dándoles una nueva modalidad de vida dentro del sistema político en una condición de desechabilidad (Agamben, 2005), de “superfluidad” (Fuentes, 2012), de desperdicio (Bauman, 2020).

Entrando más en el análisis de la relación entre el racismo y la minorización, Alejandro Campos (2012, pág. 4) habla de los censos como prácticas políticas “neutrales” que racializan. Me parece que no es una práctica menor, y mucho menos neutral, el hecho de que los censos subjetivan. No es casual el cambio de criterio censal con el cambio de sistema económico político, pues para el liberalismo de finales del siglo XIX y principios del XX, lo importante era la observación de rasgos “objetivos” a la usanza de la ciencia natural; mientras que para el neoliberalismo lo importante es la identificación, el criterio subjetivo de pertenencia, de preferencia, a la usanza de la mercadotecnia, de la encuesta de opinión. Sabido es que estas técnicas subjetivan y utilizan las subjetividades de manera productiva, por lo que parece que la tendencia de hoy para minorizar no es generar una disminución de variedad “racial” sino la disminución de prácticas no productivas de “razas” en resistencia, voluntaria o involuntaria, a las prácticas de explotación capitalistas.

El racismo es explotación, desprecio y segregación (Wallerstein y Balibar, 1991) la minorización en el racismo aporta la posibilidad de explotar al máximo, disminuir las áreas “desperdiciadas”, así como los colonizadores del siglo XVI veían como desperdiciadas las tierras conquistadas, hoy las prácticas extractivistas sobre el territorio de poblaciones no inmersas en la sobreexplotación, se ven por las grandes corporaciones y los proyectos nacionales mercantiles como recursos desperdiciados por los habitantes, con base en lo cual se les arrebató e invade. Podemos entender la minorización como un proceso económico de exterminio, de disminución y de subjetivación productiva y homogeneizante.

Para Bauman (2020) una característica de la relación identidad-alteridad en una sociedad capitalista considera que siempre son demasiados de “ellos” y pocos de “nosotros”. Es una proposición del imaginario social, que significa el rechazo a la otredad y la concibe como una amenaza. La forma más radical de la minorización, para reducir la cantidad de “ellos”, es la guerra y el genocidio, pues no sólo se valen de la fuerza que les permite matar, sino que históricamente se han valido del saber que justifica la necesidad de matar al enemigo, al adversario, de considerar que para que valga la pena el sacrificio es necesario elegir a quienes valen menos y que, definitivamente, “ellos” son los que valen menos y no “nosotros”.

### **El componente hegemónico en la minorización**

Para Gramsci (1970), la cultura hegemónica es aquella que tiene la fuerza para imponerse por medio de la aceptación de las mayorías, una aceptación cuando menos práctica, que obliga a vender la fuerza de trabajo a un precio injusto para el trabajador, así como a reproducir una cultura que mantiene la opresión de “la clase política” sobre los subalternos.

Lo que ocurre cuando una cultura, una política, una perspectiva o una práctica se hacen hegemónicas, es que se aminora a la posición contraria. En el caso de Gramsci, lo minorizado es la posición revolucionaria, la cual tiene el “objetivo” de minorizar lo actualmente hegemónico.

Para la escuela la imagen hegemónica de formación es la del civilizado, éste toma la forma del europeo y su cultura clásica o del mestizo y su aculturación. Pero lo hegemónico nunca es la fuerza total, inquebrantable, lo que lo hace hegemónico es su rivalidad desproporcionada con lo subalterno, por eso mismo en México funcionan los modelos de formación basados en el blanqueamiento, porque no somos una población “blanca”, por lo que hay mucho que educar en la población, mientras menos blanqueada, más proceso de blanqueamiento requieren.

El pensamiento hegemónico en torno a la población indígena es que no son originarias de las ciudades, es por eso que las y los indígenas en la Ciudad de México siempre están señalados como migrantes nacionales. Más aun las personas afrodescendientes, que aparecerán casi ausentes en las entrevistas. Ese pensamiento minoriza la presencia indígena como habitantes permanentes (legítimos) de la ciudad, supone y hace suponer que la Ciudad

de México no tiene población originaria indígena. Una vez más se activa el dispositivo de racismo por medio de la minorización de la población indígena, la ciudad no sólo ofrece la conversión, sino que invisibiliza por medio de la desposesión cultural (como lengua, vestimenta, tradiciones, aspiraciones y proyectos de vida) a quienes son indígenas, por ser de generaciones atrás originarios de otro lugar.

#### **1.4 Desposesión de derechos, caminos de un estado de excepción**

Desde el antecedente de la manifestación en contra del racismo de la ONU (2001) derivados de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, que se celebró en Durban, Sudáfrica, los derechos son una pista para observar qué ocurre en la diferenciación de personas desde el discurso jurídico, de representaciones y de prácticas en torno a las razas, los pueblos y el papel que juegan dentro de un sistema de valores occidentales.

Pero mucho antes, en la utópica democracia platónica, ya se hacía expresa una diferenciación jurídica de corte clasista, donde se encontraban en posiciones políticas jerarquizadas hombres libres, esclavos, mujeres y niños. En esta misma lógica, Kant y los defensores de la razón ilustrada sostuvieron que no todos pueden participar con la misma condición en la vida pública, y por tanto el rumbo político de la sociedad está legítimamente sujeto a reglas que descansan en la semejanza a la figura humana al ideal de hombre ilustrado, es decir que sólo a partir de un “correcto razonar” y de una fisiología (no mujer, no niño o niña, no negro) y bajo formas conciliadoras con el Estado se puede participar “correctamente” en el ejercicio político.

Ubiquémonos en América para lograr una transición entre la guerra de conquista y la política del virreinato, se evidencia la necesidad de la legislación de la diferencia. A la llegada a las tierras americanas, había clara diferencia entre conquistadores trasatlánticos y pueblos a conquistar, pues la condición étnica bastaba para estar de un lado o del otro. Sin embargo, durante la guerra se reposicionaron las fuerzas bélicas y políticas en una relación interétnica, debido a las propias situaciones de dominación de lo que hoy conocemos como México, particularmente del imperio azteca frente a otros pueblos.

De las complejas alianzas bélicas y la empresa de explotación comercial surgió la conversión (de la cual se habla en el apartado Evangelización), una conversión cuyo cambio más evidente se centraba en la creencia religiosa cristiana (católica), pero sosteniendo todas las transformaciones sincréticas estaba la aceptación como pueblo conquistado, que representaba una estabilidad de conquistado en renuncia a la inestabilidad de la guerra. Esa estabilidad sólo fue lograda con la administración jurídica de la población. Una organización entre indios y peninsulares que prosperara en un sistema de castas poco rígido, pero que funcionaba como referente para la repartición del trabajo, para la estratificación social y, sobre todo, para naturalizar una vida política dirigida por los valores y la tradición de los conquistadores.

Lo que apareció en el catálogo de castas fue una tipificación de razas que convivían en la Nueva España, un “tipo” que supuestamente coincidía con la forma de ser de los diferentes grupos humanos, basado en su linaje (el origen de padre y madre, abuelas y abuelos, etc.). El uso del término tipificación se basa en la dimensión jurídica de la que había hablado en la normalización del dominio de un grupo hacia otros, del paso de la guerra de conquista a la política virreinal, donde entraron en juego los discursos sobre los indios conquistados, desde despojarlos de su humanidad, concederles un lugar en el cielo, hasta defender su derecho a las tierras o a un fruto por su trabajo. Desde entonces, el tipo mestizo tenía más derechos, o derechos asociados a la civilización occidental, que el tipo mulato o el indio despojado de derechos de origen. En esta repartición de tierras, separación de trabajo y oferta de derechos, podemos hablar de lo que Harvey (2005) abordó como acumulación por desposesión de derechos. El capital de unos se debe al proceso por el que se agudizan las asimetrías de poder (poseer-propiedad-uso) con base en la desposesión de otros y no sólo de capitales, sino de derechos vitales aún fuera de la composición capitalista de sus sociedades.

Además de desposesión de derechos se puede hablar de su inversión. “Hinkelammert habla de la “inversión de los derechos humanos”, según la cual en defensa de tales derechos se viola, se transgrede, se niegan los derechos humanos de aquellos a quienes se considera que atentan contra ellos” (Espinel, 2016, pág. 57). Este es el principio que guio a los derechos humanos de todas las generaciones, no sólo cuando se pisotean los derechos humanos en nombre de éstos mismos, sino cuando se vuelven una exigencia de universalidad garantizada por los Estados, los cuales se han expandido como forma gubernamental global. En este

artículo, Espinel reconstruye la historia de los derechos humanos con fines de contextualizar cómo están presentes en la formación ciudadana, dentro de la cual se fomentan valores de la modernidad capitalista e incluso de una democracia en los márgenes de la ciudadanía que debe actuar legal y civilizadamente para exigir sus derechos. El discurso institucional de los derechos humanos protege a los ciudadanos de cierto nivel y dentro del Estado de derecho, que muchas veces señala, y excluye de los mismos derechos.

La falta, la carencia, la precariedad en la que se sitúan los sujetos racializados como inferiores son reflejo de las distribuciones, incluyendo los derechos, es decir, que el supuesto papel del Estado de garante de derechos es ineficaz o deliberadamente desequilibrado, en última instancia el Estado está de hecho ahí para distribuir los derechos desigualmente. Esta es la relación necesaria que surge entre el racismo como un sistema de gubernamentalidad (racismo de Estado), las clases y los derechos que le corresponden a cada quien. Por eso, para Agamben (2005), el estado de excepción es permanente porque existen en todo momento condiciones de derechos suspendidos, y la ley funciona como inclusión exclusiva en el sentido de que el régimen político se incluye a la vida, pero de una forma en que abandona a la población en manos del derecho, incluso del vacío del derecho.

La suspensión de derechos está justificada por una ganancia o un beneficio mayor al daño que se hace en esta suspensión. Así, valen la pena los sacrificios que se hacen para "un bien común" o un propósito democrático. Los sacrificios de toda índole, ofrecidos por el Estado, se manifiestan en la carne de personas que vale la pena sacrificar. En el Estado racista, se establece un orden en que se elegirá sacrificar a las personas y grupos, según la gravedad. Todos pueden ser sacrificados menos el Estado mismo, pero incluso podrían serlo los gobernantes y las élites. La jerarquización tiene que mantener una estabilidad que proporcione seguridad a la hora de tomar decisiones, no solo la certeza de que se está haciendo el sacrificio correcto, sino de que habrá consenso y conformidad. El racismo aquí funciona como un marco normativo de valoración humana en las decisiones políticas emergentes. Como marco normativo, conduce las acciones de los gobernados por esa norma y eso produce lo que se ha llamado racismo horizontal. Pero no se puede borrar el racismo en las esferas populares si la sobrevivencia depende de racializarse frente a otros, a menos que no se sobreviva al interior de ese sistema.

¿Cómo se podría manifestar la suspensión racista de derechos en un contexto concreto? ¿Cómo se manifiesta? En los concursos por un trabajo, por ejemplo, o en la escuela primaria: Una niña pelirroja, blanca, delgada, alegre, es elegida para un bailable bajo el criterio de la maestra. Sólo la niña (o sus tutores) pueden cambiar esa elección, pero aun haciéndolo en favor de otra niña, estarían en una posición de mayores posibilidades de elección que otras niñas racializadas consideradas como feas, desgraciadas, no atractivas, no presentables. Las otras pueden: inconformarse con la autoridad, con la niña y sus tutores, pueden salirse de esa escuela, pueden desquitarse con la autoridad o incluso pueden hacerle entender a la maestra (autoridad) que no debe decidir por un criterio racista (¿ni unánime?) Pero esto no significaría un cambio en otros espacios, a menos que se revierta la selección racista en el resto de los ámbitos.

Si, como ha sido sugerido, la terminología es el momento propiamente poético del pensamiento, entonces las elecciones terminológicas no pueden nunca ser neutrales. En este sentido, la elección del término "estado de excepción" implica una toma de posición en cuanto a la naturaleza del fenómeno que nos proponemos investigar y a la lógica más adecuada a su comprensión. [...] El estado de excepción no es un derecho especial (como el derecho de guerra), sino que, en cuanto suspensión del propio orden jurídico, define el umbral o el concepto límite. (Agamben, 2005, pág. 28).

El estado de excepción se presenta más bien desde esta perspectiva como un umbral de indeterminación entre democracia y absolutismo. (Agamben, 2005, pág. 26).

Utilizo la idea de estado de excepción para fenómenos que podrían considerarse pequeños o poco graves. Lo que se puede observar en los testimonios de docentes en la escuela es que la suspensión de derechos no sólo es propia de estados de guerra o de regímenes totalitarios, sino que son parte del día a día en un contexto de desigualdad económica y social.

## **1.5 Imbricación entre racismo de élite y el racismo cotidiano**

En *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Teun Van Dijk (2009) hace la división de dos grandes formas en las que aparece el racismo según los diferentes procesos por los que este país y esta región han transitado. Le interesa lo que llama

el racismo de élite, particularmente el que se articula en los discursos que permean en diferentes capas y ámbitos de la sociedad, no porque el discurso sea la única práctica o la más importante en el complejo ejercicio del racismo, sino porque “el racismo de élite con frecuencia se ampara en el discurso, se adquiere a partir suyo o incluso se legitima en él” (pág. 114). Su interés sobre el discurso es observar cómo el racismo se manifiesta en éste y “comprender aspectos decisivos de los mecanismos ideológicos de la reproducción del racismo” (pág. 114).

Según Van Dijk (2009), la llegada de Cristóbal Colón a América “conformó los cimientos del racismo en Latinoamérica” (pág. 21). He aquí un elemento fundacional del racismo en América, a diferencia del racismo europeo: a pesar de las desigualdades sociales y las estrategias gubernamentales de unificación cultural con las que cargaban históricamente cada pueblo en el enfrentamiento de conquista, insiste que “buena parte del racismo en América Latina tiene sus raíces históricas en el colonialismo y en la conquista” (pág. 19). No hay un desconocimiento de las otras raíces del racismo, sino una demarcación de su estudio. En resumen, podemos decir que la conquista como enfrentamiento de fuerzas definió las posiciones que en la colonia le daría forma al racismo actual. La raza que le dio fundamento al racismo como acción discriminatoria, ideología y discurso nace con el encuentro interétnico de la conquista, con lo cual se utilizarán las diferencias de apariencia corporal, las diferencias étnicas en donde podríamos agrupar las lingüísticas, hábitos cotidianos, creencias religiosas, relación con el contexto, forma de gobierno.

Podría pensarse que, por la forma en que relaciona la raza con la etnia, lo racial con lo étnico, son nociones equiparables o que, mínimamente, la raza es reconocida como un prejuicio de lo étnico. Entonces, entendemos que discursos y prácticas interétnicas de dominación existían en los imperios azteca, maya, inca, etc., así como entre el imperio romano, el bizantino o incluso en los califatos que dominarían la península ibérica. Con esta identificación cabría la ubicación del racismo en momentos anteriores a las colonias modernas.

Hay un elemento fundamental para la especificidad del racismo: la exclusión que genera carencia, falta, precariedad en aquellos grupos que se les ha conquistado y que se les ha asignado la inferioridad como marca de existencia (se les ha colocado en la zona del no ser en palabras de Fanon). La potencia del prejuicio en la lógica del racismo se sustenta y a

su vez se extiende por una ideología y un discurso inmerso en un sistema de dominio étnico racial en cuyo interior las personas pueden ser “agentes, colaboradores o víctimas según el contexto” (Van Dijk, 2009, pág. 20), donde se posicionan gradualmente según la mayor apariencia europea en la cúspide y la menor en la base. Las personas y las comunidades sufren procesos de blanqueamiento según el acercamiento al imaginario de lo blanco o al modelo de lo blanco, más allá de su parecido físico o de vida producida.

Si, como Van Dijk (2009) supone, “el racismo en Latinoamérica es mayoritariamente «blanco»” (pág. 108) entonces se deja ver un racismo minoritario de otra índole, y si la tesis que postula es que “la tendencia general del racismo va de arriba a abajo” (pág. 109) para sostener que el racismo de élite preformula al racismo popular, entonces también existe un racismo que va de abajo hacia arriba, pero no es hegemónico, no es mayoritario y no es tendencia, es decir está en resistencia a la dominación. Esto podría implicar que existe un racismo que ejercen las clases bajas hacia las altas dentro de una estructura dominante que las subordina, lo cual me parece inconcebible. Esta estrategia de resistencia basada en la asunción de una diferencia racial es lo que estudiaré como racialista (término que abordaré más adelante). Puede haber luchas de resistencia racialistas, pero no racistas si no poseen el respaldo de una estructura de poder que someta a los racializados como inferiores en fuerza, en moralidad o en legitimidad efectiva. Cabe una interpretación de la formulación del racismo de élite sobre el racismo popular más acorde con los ejemplos aportados por el autor y con las investigaciones sobre antirracismo, donde los racializados como inferiores luchan entre sí para acceder a algunos de los derechos, de las oportunidades o de los privilegios de los «blancos» o blanqueados.

Coincido en que el racismo siempre está capitalizado por las élites, pues se deben a él (Grosfoguel), lo cual no significa que las mayorías que no constituyen una élite movilicen las prácticas, las concepciones y a los sujetos en quienes recaen. La originalidad o no del racismo que se ejerce en los estratos bajos o medios de la estructura social (“racismo popular” para Van Dijk, o racismo horizontal en otros casos) para su movilidad social o para la conservación de su posición social supeditada a otros como también lo estudia Cosamalón (2017). No es relevante para este estudio, pues se parte de la idea de que todo el racismo que pueda considerarse como tal, tiene como finalidad la organización jerárquica de una sociedad, independientemente de la forma y la autoría.



Van Dijk (2009) deja ver que raza y clase no siempre van a la par, sin embargo, no por ello deja de configurarse como un sistema de clasismo-racismo, pues es inevitable la imbricación que posiciona lo blanqueado o “menos negro” y lo “más negro”. Me parece que esta es la idea que conecta a las reflexiones sobre blanquitud – blanqueamiento, la propia construcción del “conquistador” de sí mismo se impone a los conquistados, que en los últimos siglos fueron europeos repartiéndose más de la mitad del mundo. ¿Qué es el conquistador si no quien ganó el control del mercado? En su capacidad para controlar el mercado, está la posibilidad para imponer la figura de sí mismo como superior, como una estrategia emergente de estabilización de las jerarquías sociales.

Los rasgos comunes para el estudio del racismo, pues es la forma más explícita en la actualidad y más denunciada, incluso desde las élites y los gobiernos en América, provienen de la experiencia de colonización iniciada en el siglo XVI, es un gran paso cuando no se institucionaliza / normaliza la censura del lenguaje sin denunciar y comprender las formas más profundas de racismo.

En este trabajo rescato más que el racismo de élite, aunque con algunos elementos en común, el racismo de Estado. En efecto, ambas concepciones involucran voluntades y determinaciones sobre las no-élites y lo que no es Estado. Así como las concepciones y decisiones de la élite resuenan en las esferas populares; las concepciones y decisiones del Estado resuenan en los espacios no coaccionados ni consensados con él. Sólo el racismo de Estado puede comprenderse como un dispositivo, lo que se ha equiparado como discriminación racial o racismo fanático sin legitimidad en las instituciones de Estado (como lo es la escuela pública) podrá comprenderse como fenómeno social, pero eso no convoca a este trabajo, salvo en tanto se hace visible el dispositivo en los actos y concepciones simpatizantes con el racismo de Estado.

El supuesto es que el racismo de estado es visible en la vida cotidiana porque el Estado forma parte de la vida cotidiana de todos los habitantes de las comunidades del territorio mexicano, más aún en sus instituciones educativas y más claramente en la educación básica. A continuación, exploro cómo se ha estudiado la visibilidad del racismo estructural en las relaciones cotidianas. Mas adelante abordo con apoyo de Foucault y Mbembe la implicación del racismo en la configuración del Estado.

## **1.6 Racismo cotidiano, resultado de las relaciones coloniales**

Para Laura Rita Segato (2007b) es necesario nombrar la raza, es decir, diferenciar lo que ha sido la construcción racial desigual en la población, pues detrás de evitar nombrarla se esconden prácticas de exclusión. En su participación sobre la inclusión obligatoria de cuotas raciales en las universidades de Brasil, no teme la agrupación de negros o de indígenas por autodeterminación o por marcas de racialización e impulsa una política de inclusión bajo los principios de identidad, considerando:

la densidad de las diferencias culturales emergentes de antagonismos históricos complejos en cada nación y en cada región, que hacen, por ejemplo, que la percepción de la negritud y de la indianidad en cada uno de los países del continente varíe en función de lógicas históricas propias (pág. 20).

Entonces, la raza es una construcción histórica, debido a lo cual hay que visibilizarla, así como su condición pasada y posible en la modernidad y la nación, lo que implica dotarlas y que se doten a sí mismas de derechos ejercibles (desde la inclusión profunda) dentro y no al margen de la sociedad moderna, como lo es el acceso a la educación superior, a la salud, a la vivienda, etc. Para Segato (2007b) la raza es:

trazo de una historia en el sujeto, que le marca una posición y señala en él la herencia de una desposesión [...] no es necesariamente signo de pueblo constituido, de grupo étnico, de pueblo otro, sino trazo, como huella en el cuerpo del paso de una historia otrificadora que construyó “raza” para construir “Europa” como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídico-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo. (pág. 23).

Aparece de nuevo la Europa consolidada, propia de la imagen de la modernidad, cuya unidad se construía en el éxito colonial de algunos países, que utilizaron la degradación de la otredad para sostener un régimen de cuerpos comunitarios racializados, no siempre de manera individual, como cuerpos aislados, descontextualizados, que excepcionalmente acceden a la posición de la élite, sino como cuerpos sociales que encarnaban, según los mismos colonizadores, lo que “Europa” míticamente no era, de modo que al inventar la raza se inventaban a sí mismos con un marcado aire de superioridad.

La misma Segato (2007b) refiere a Aníbal Quijano para comprender el proceso de formación de la raza, quien considera que la idea de raza es propia de la racionalidad específica del eurocentrismo, enmarcado en la modernidad y por lo tanto en la forma capitalista de los intereses mercantiles. Yo me quedo con que es propio del etnocentrismo, pero no exclusivo del etnocentrismo europeo, me parece que hay una confusión entre la forma más evidente de racismo y el racismo como estrategia de gobierno, es decir que no es intrascendente la forma eurocéntrica, pues es una de las formas más concretas de racismo en gran parte del mundo, pero al final es uno de entre tantos racismos.

El historiador Federico Navarrete (2017) denuncia el racismo en México como una forma de discriminación que genera prácticas cotidianas en las instituciones y entre los propios mexicanos. El racismo genera efectos de exclusión, hacia quienes, por motivos de aspecto físico, manera de hablar, forma de vestir, cultura y forma de pensar se les ha considerado “pertenecientes a una supuesta “raza” inferior (pág. 11). El estudio de este racismo está localizado en el territorio mexicano y focalizado mediante la forma mestizante y a las representaciones de una individualidad “educada” y otra “ignorante de la ideología de Estado, penetrada en todas las capas de la población. Coincide hasta cierto punto con la potencia del discurso de racismo de élite.

A grandes rasgos podemos adelantar que raza, racialista, racialización y racismo no son lo mismo y que pueden apoyarse mutuamente pero también neutralizarse o vencerse en tanto antagonistas. Por ejemplo, la raza no implica racismo y el racismo no implica la existencia de las razas como lo explica Balibar (Wallerstein y Balibar, 1991) con el término “racismo diferencialista”. La raza es una construcción de identidad; la racialización es un proceso de subjetivación que transfiere marcas corporales a marcas históricas, económicas y políticas; el adjetivo racialista refiere a la diferenciación de razas bajo criterios biológicos o culturales que no requiere de una estructura jerárquica y, racismo es el marco estructural por medio del cual se gobierna con diferenciaciones definidas para jerarquizar legítimamente la existencia de cada grupo social. Pero el racismo sin razas (Tijoux y Palominos, 2016) no sólo es propio de la investigación que no reconoce las razas y sí el racismo, sino de la censura de hablar de razas, que llevó a cambiar de término la diferenciación racial por la étnica, sin haber desbancado las concepciones biologicistas de las diferenciaciones culturales y étnicas. Podemos concebir un proyecto educativo mexicano racista en las primeras décadas del siglo

XX, cuando estaba en cierta disputa la conceptualización racialista de Vasconcelos y la culturalista de Manuel Gamio, estudiada en nuestra época también con fuertes componentes racistas.

## **2 BREVE RECORRIDO GENEALÓGICO PARA COMPRENDER EL MECANISMO DE MINORIZACIÓN RACIAL EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO**

He utilizado la genealogía desde el punto de vista de la tradición foucoltiana, donde se critica la validación científica clásica como un sustento de verdad. La genealogía como una forma de construcción del conocimiento considerando los saberes eruditos y los sometidos, ayuda a comprender las configuraciones de la raza y de su relación con el poder. Particularmente con el biopoder, cuya capacidad de imponer un modo de vida y disminuir las que supuestamente no son dignas de ser vividas, es sostenido por un saber que explica y legitima de qué población debe haber más y de cuál menos.

Este intento por historizar la raza en la educación en México, es útil para comprender las múltiples formas del racismo en la educación en términos de producción de la diferencia y de las emergencias de intervención pedagógica relegando el derecho a ser educadas bajo sus pertenencias culturales, valores familiares y cosmovisiones sociales, o mínimamente en respeto y reconocimiento de éstas.

En este recorrido aparecen poblaciones que, dependiendo el lugar y el momento, son consideradas mayorías o minorías, o simplemente no consideradas, que es la forma más extrema de la minorización, tal ha sido el caso de la población afrodescendiente tanto en la participación histórica, como en la presencia en la escuela o de representaciones contemporáneas y nacionales en el imaginario colectivo, muchas veces fomentado por los contenidos escolares.

Considero la aportación de Masferrer (2021) en torno a la memoria del racismo y las pedagogías del olvido, porque concierne una herramienta analítica y metodológica partiendo de diferentes autores interesados por la recuperación de la historia, la memoria al margen de la validación científica. Comparto que es necesario cuestionar, complejizar y problematizar los fenómenos actuales y locales que tienen raíces históricas comunes o análogas como lo es el racismo en sus múltiples eras y territorios.

analizar la memoria del racismo implica, precisamente, identificar y reactivar los saberes locales a través de la memoria, lo cual permite cuestionar -o cuando menos complejizar- las visiones totalizantes sobre el racismo a partir del contexto local. También, implica recuperar

o hacer reaparecer los saberes históricos enmascarados dentro de conjuntos sistemáticos, lo cual se logra mediante el ejercicio de una investigación diacrónica. Dada la importancia de lo local, vale recordar la necesidad de hablar de racismos en plural o de las diferentes expresiones del racismo en contextos particulares (Masferrer, 2021, pág. 193).

Esta cita refleja la recuperación de diferentes trabajos de Foucault en su aporte metodológico en tanto saberes sometidos y saberes eruditos, donde las experiencias de racismo forman parte de los primeros y se han intentado borrar en su amplia diversidad histórica. Es decir, que, así como Miguel León-Portilla (2008) intentó recopilar la visión de los vencidos en su famoso libro del mismo nombre, develando el sufrimiento, la derrota, las disputas locales, y la falsa visión del heroísmo de los conquistadores. Estas incipientes construcciones de las memorias del racismo sirven para desmitificar, por ejemplo, la benevolencia de la educación o la “mezcla” cultural como “lo mejor de dos mundos” (recordando la ideología mestizófila), así como para mantener viva una memoria que puede posibilitar un autorreconocimiento que contribuya a la autodeterminación política. Y por otro lado evidenciar las pedagogías del olvido presentes tanto en el curriculum como en las prácticas docentes en su enseñanza y en su convivencia diaria con sus estudiantes y familias.

La reconstrucción también es importante porque desenmascara algunos supuestos entre dicotomías mecanizadas que no explican una realidad dinámica en que las personas que las encarnan luchan constantemente por una posición ética, política, económica, social, etc. Como lo comenta Sousa (2019)

Vivimos en un tiempo de guerra, un tiempo de guerras declaradas y no declaradas, regulares e irregulares, internas e imperialistas. La mayoría de las víctimas de violencia no está activamente implicada en los conflictos, por lo que es inocente. Son muchas las superposiciones de factores que causan ese sufrimiento generalizado, y que vuelven menos clara la dicotomía entre opresores y oprimidos y los juicios éticos y políticos del sufrimiento (pág. 35).

Estas dicotomías funcionan, a lo sumo, en momentos y espacios localizados, muy particulares a pesar de su potencialidad teórica, como la de oprimidos y opresores, pero no pueden explicar las relaciones o situaciones de cada rincón del planeta y la mente humana. Por eso me pareció necesario reconstruir las condiciones del racismo en la educación hegemónica,

en periodos que marcan las diferencias que se convierten en objetivo de la minorización, para comprender, entre otras cosas, cómo dentro de una estructura racista caben los personajes racializados con orígenes de inferioridad en posiciones de superioridad, o cómo hoy quienes se perciben como mestizos parecen ser menos racializados que quienes se consideran de pueblos originarios.

Lo que se apuesta teóricamente en este trabajo es que el racismo, para serlo, tiene una condición intrínseca de dominación. Si no existiese una estructura de dominación que logre imponer una legitimidad en la estratificación social, ya sea en términos económicos, sociales, políticos o culturales, no se podría hablar de racismo en el sentido que aquí he querido referirme, como una categoría para comprender las condiciones concretas de inferioridad. No sólo como condiciones simbólicas presentes en una ideología, sino como el poder de los efectos concretos de esa ideología encarnada en la cultura. Podemos observar esos efectos en la desposesión de bienes materiales e inmateriales, en las acciones y reacciones sobre la diferencia, la alteridad o la otredad, así como en la intervención misma de la vida y la muerte sobre personas o grupos consideradas dignas de ser violentadas.

En este marco se torna fundamental volver la mirada a la historia, para comprender cómo se ha configurado la raza y el racismo en las condiciones concretas de quienes han sido racializados como inferiores. El presente capítulo sobre algunos datos de la historia de la educación en México tiene el objetivo de exponer la pertinencia de la categoría de minorización en las prácticas educativas que han tenido como referente la raza y la racialización, muchas veces dignas de calificárseles como racistas.

He identificado prácticas educativas asociadas al gobierno de la población que habría de convertirse en la base económica de cada uno de los proyectos de Estado, que enarbolaron esos mecanismos de conversión, mejoramiento, regeneración, incorporación y globalización. Para sustentar la perspectiva de las formas de minorización en la educación, pero enmarcadas en proyectos macropolíticos.

La evangelización fue la forma en que se incorporó a las poblaciones conquistadas a la visión religiosa del conquistador en detrimento, y en ocasiones exterminio, de la visión religiosa propia, por medio de la coacción, el convencimiento o la negociación. El blanqueamiento lo localizo en ese México que, virreinal o independiente, tendió intensamente a la política de acrecentar la llegada y mezcla de ciertos europeos, que

mejorarían la raza, en el camino a la nación mexicana. El mestizaje, aunque comenzó desde la conquista, se localiza como una ideología regidora de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Finalmente, se analizan los nuevos paradigmas de inclusión e interculturalidad que inician, en la política pública y educativa a finales del XX hasta la actualidad.

## **2.1 La evangelización. Mestizo o indio converso y el lugar de la población negra**

La evangelización es un proceso de minorización de creyentes de religiones oriundas, que se ha planteado castellanizar y convertir en católicos a los creyentes de otras religiones ¿Quiénes eran los indios? Eran, sin lugar a duda quienes habitaban el territorio recién conocido por españoles y otros europeos. En el momento de la conquista sólo eran indios para los conquistadores, pero con base en ello fueron imponiendo subjetividades y relaciones marcadas por una apariencia y por una forma de vivir.

La religión católica, con una férrea recuperación religiosa frente a los musulmanes, llega a América preguntándose si será conveniente convertir a los nativos en católicos, o si por el contrario no vale la pena invertir esfuerzo en ellos. Los debates sobre la humanidad de los nativos se inclinaron hacia considerarlos poseedores de almas dignas de la religión católica, por lo que inician arduos trabajos de evangelización de diferentes órdenes religiosas vinculadas al catolicismo, como una concesión del gobierno de la Nueva España.

La posibilidad de conversión al catolicismo se tradujo en una oportunidad para incorporarse a un régimen de intercambio social y de división del trabajo más accesible para los nativos. Un indio convertido al catolicismo implicaba la aceptación del nuevo régimen y la participación en la construcción del nuevo Estado. Cuando se habla de mestizos no se refiere sólo a la ascendencia de español e india, involucra una posición con base en los derechos frente a la corona española de posesión de tierras, de herencia. Esto estaba relacionado con la legitimidad del parentesco, es decir, podría ser alguien mestizo en términos parentales, pero no acceder a una posición diferenciada con base en sus derechos, su *hábitus* (como podríamos llamarle ahora) y su religión.

El aspecto también marcaba estatus, pero contrario a lo que cabría como evidencia para el racismo colorista, no era determinante.



Otros aspectos como la apariencia, el traje, el lenguaje y lo que podemos llamar «la manera de ser» y el temperamento, inciden en la caracterización del cuerpo mestizo. Es necesario insistir en que desde la primera generación mestiza, las diferencias biológicas estuvieron matizadas por consideraciones de rango y de jerarquía social (Bernand, 2010, pág. 93).

De lo que se trata es de señalar que lo que habría el campo en las posiciones sociales no era únicamente el criterio protobiológico, el de sangre, parentesco, sino que el mestizo, para adquirir mejores posiciones en la estructura social, debía cumplir con un complejo esquema de adquisiciones entre los que se encontraban como prioritarios la religión, la lengua y la apariencia, amén de ser descendientes legítimos de un español.

De esta forma, se ejerce el mecanismo de minorización cultural con diversas estrategias que incluyen la coacción económica, social y física en contra del sujeto oriundo puesto en relación de colonizado. Podríamos detectar a la religión católica como primera fuente de mestizaje, antes incluso que la idea de mezcla parental o racial, donde el objetivo era incorporar al régimen colonial a las poblaciones sometidas, desde un *habitus* íntimo, desde las creencias y uno público con la organización religiosa.

Esta concepción sobre la capacidad de convertirse funcionalmente por voluntad, más allá del linaje o de los rasgos físicos, volverá a aparecer en la noción de desindianizar, civilizar y castellanizar, que son formas más modernas de minorizar culturas y posiciones incómodas para un régimen global, llámese colonialismo, imperialismo o globalización, con lo que puede comprenderse el acceso de personas y grupos racializados como inferiores a posiciones privilegiadas.

## **2.2 El blanqueamiento. El llamado a la inmigración europea y el mejoramiento de la raza**

Las razas en términos de color se asocian a la postulación de un mundo moderno sostenido por la cultura occidental. No es posible entender la modernidad sin el trabajo explotado de poblaciones dominadas ya sea en las empresas de esclavismo, colonización o estratificación social interna. El debate sobre lo occidental la polémica y posturas que de ella emanan sobrepasan el espacio y pretensiones de este trabajo.

Podemos comprender la blanquitud como una forma de ser, de vivir, de conducirse, una moralidad. Para Echeverría (2010) es un *ethos* capitalista que produce una identidad, que a la vez es una solicitud de comportamiento y rasgos visibles que acompañan a la productividad, que se “consolida en la historia real, de manera casual o arbitraria sobre la base de la apariencia étnica de la población europea noroccidental, sobre el trasfondo de una blancura racial-cultural” (pág. 60). La blanquitud es una forma estereotipada e idealizada de sí mismos (los europeos occidentales) sobre la cual construyen superioridad ontológica desde su cultura hasta su intelecto, lo que incluye formas de gobierno, sistemas económicos, producción y validación de conocimiento, modos de relacionarse en la familia, gustos, preferencias y valores de toda índole.

La blanquedad (*whiteness*) se puede describir como un proceso “continuo e inacabado que dirige los cuerpos en direcciones específicas, determinando la manera como ‘ocupan’ el espacio” (Ahmed en Hellebrandová, 2014, pág. 155). La autora propone que la blanquedad se hereda y reproduce a través de hábitos, y se institucionaliza a través de repeticiones y acumulaciones de ciertas decisiones. Así, las instituciones, del mismo modo que los espacios, están orientadas alrededor de la “blanquedad”. El blanqueamiento es un proceso complejo que excede a las personas en sí, pero que se reproduce a través de *habitus* tanto personales como institucionales. Así, la “blanquedad” y el “mundo blanco” modelan no solamente los cuerpos sino también los espacios, orientados alrededor de ciertos cuerpos (“blancos”), más que de otros. En este sentido, la autora define el proceso del “blanqueamiento” como un intento de “no verse fuera del lugar”.

Tomaré tres formas que se gestaron en los procesos de blanqueamiento, relacionadas con la diferenciación entre privilegiados y desfavorecidos. La división del territorio en lo que se nombró como “república de blancos”, que constituía la ciudad, y la “república de indios” que se ubicó en el campo, como un espacio amplio e indistinto. Campesinos o indios eran parte de una misma categoría, ya que lo que marcaba la diferencia eran estas grandes posiciones entre propietarios y trabajadores. La segunda forma está asociada a la necesidad de poblamiento con visiones hacia la productividad de la tierra y al crecimiento de la población productiva. La tercera, fue la política de migración que incluyó el llamado a la formación de la familia mestiza y la conformación de colonias de extranjeros (franceses e italianos).

Es importante señalar que el criterio de diferenciación entre lo urbano y lo rural no es ni el número de habitantes, ni la actividad a la que se dedican, sino que “son otros los factores que allí actúan; el principal es el político” (Zambrano y Bernard, 1993, pág. 12). Según se explica, la historia no permite definir la ciudad por el factor de los habitantes, ni la actividad productiva, sino por:

estatus jurídico, de sociabilidad y de cultura. Estos rasgos derivan del rol primordial que desempeña el órgano urbano. Este rol no es económico, es político. La ciudad se diferencia del medio que la circunda, y en éste ella es el punto de residencia del poder. El Estado crea la ciudad. Sobre la ciudad el Estado toma lugar (George Duby en Zambrano y Bernard, 1993, pág. 12).

Entonces, lo que propongo es que el blanqueamiento es un proceso que parte del centro de poder político, donde la medida es la forma que toma el habitante de la urbe y el resto de las formas son marginales y por tanto inferiores. Lo que se buscaba era diferenciar entre blancos e indios por su condición en las esferas de poder asociadas a la ciudad.

Con lo anterior podemos comenzar a comprender cómo opera el racismo en la relación campo-ciudad, tanto desde el área urbana como desde la rural. Es en la conformación de las ciudades como centros de acumulación material y social, así como de poder político que van quedando relegadas las áreas rurales como espacios de atraso, pobreza (en algunos casos simbólicos, pero en muchos otros materiales), marginalidad y carencia.

Por otro lado, ya con el auge de las ciencias y sus representantes naturalistas y evolucionistas, comienza el racismo biológico que orienta prácticas políticas al blanqueamiento biológico, es decir, ya no basta con que se conviertan las personas en términos de creencias y *habitus*, sino que habría que buscar diluir los caracteres de las “razas atrasadas” con la descendencia blanqueada, lo que se concretaba en la disminución de descendencia india y el aumento de descendencia blanca con el llamado a la inmigración extranjera selectiva y los matrimonios de europeos con indias. De este modo podemos comprender lo que ha llegado hasta nuestros días como “el mejoramiento de la raza”, desde lo estético hasta las capacidades y posibilidades superiores que una “raza blanca” supondrían.

### **2.3 El mestizaje, la presunta superación del racismo**

Entender mestizo como la mezcla neutral y natural de diferentes grupos étnicos, aun en oposición de la concepción de razas puras en términos de un solo linaje, una sola raíz “no contaminada”, puede llevarnos al desconocimiento de una historia de selectividad en esas mezclas, en cuyo seno están inevitablemente las preferencias por una etnia, una cultura, una nación o mínimamente una posición (la colonial, la imperial, entre otras).

El análisis de Basave (2002) sobre Molina Enríquez, señala que éste consideraba que el derecho a ser propietario era una de las fuentes que el mestizo tenía para ser parte integral de la nación. Podemos observar una continuidad de la conformación del ciudadano como propietario individual, que define su imaginario en el mestizo. La mestizofilia se caracterizaría por la confianza en la mezcla biológica y la adopción de prácticas culturales en torno a la lengua, la producción, la familia, la religión, las aspiraciones, la moral, etc., es decir, unificación étnica. Esto posibilitaría una identidad nacional uniforme y justa tanto para herederos de conquistados como de conquistadores.

La ideología del mestizaje como camino de la nación mexicana condujo a que la antropología y sus exponentes más activos en la política indigenista, como Manuel Gamio, se inclinaran hacia el análisis cultural sobre el biológico, pero no se desprendió del componente integracionista, según el cual las poblaciones diferentes al modelo de sujeto que necesitaba el Estado, se formarían bajo los criterios de una sociedad civilizada, organizada en torno a estados nacionales y con una relación de máximo aprovechamiento, de explotación, frente a los recursos naturales y de trabajo (Castillo, 2014).

El medio para esta formación se consolidó en la escuela pública, la cual se pretendía extender a todos los rincones del país. Así, desde la dirigencia de Justo Sierra (2009) se pensaba que “mediante la educación escolarizada se transformaría la mentalidad del indígena” (págs. 310-311), la cual tenía que sufrir el alejamiento de sus formas y concepciones de vida para que lograra homogeneizar la identidad nacional. Los fundamentos y los resquicios de esta perspectiva tienen hasta la fecha una fuerte presencia en las políticas, en las prácticas institucionales y en las escuelas mexicanas. El indigenismo como una forma de pensar sobre y externamente a una población que no es consultada y considerada proto-ciudadana, sólo potencialmente participante política en tanto piense en la lógica occidental,

permanece en las concepciones de inclusión sobre pueblos originarios y afrodescendientes, y se extiende a otros ámbitos de la diversidad, como lo analizo más adelante.

Como señaló Urías, la victoria de los liberales -el posterior afianzamiento de los positivistas- confirmó la idea de que los indígenas representaban el atraso. Por ello era de relevancia capital transformar a estos grupos en “individuos” y “ciudadanos” a través de la escuela, las uniones con europeos occidentales y el cambio de su base material -las tierras comunitarias- (Urías, 2000: 54-55). (Castillo, 2014, pág. 180).

La historia de México aportó poco a poco elementos tanto jurídicos como ideológicos y económicos para que gestara el imaginario hegemónico de que el mestizaje era, no solo la opción de una nación diversa, sino el destino deseable e inevitable de un supuesto origen enraizado en la colonia entre blancos e indígenas (y muy marginalmente afrodescendientes). Esta opción representa una mezcla homogénea que hasta cierto punto libera de culpas al sector racializado como blanco y reivindica a las desposeídas poblaciones originarias, cuyo valor reside en el pasado y no en la capacidad histórica presente. Además, bajo un valor numérico primordial, posiciona a quienes se racializa como mestizos en el modelo de identidad justo para que las minorías se formen con él.

Cabe recordar que esa imparcialidad que caracteriza una consideración ingenua del mestizaje es una de las bases del racismo de nuestros días. En este trabajo considero el mestizaje como una forma de blanqueamiento, no porque las condiciones históricas de la colonización que sufrieron los pueblos originarios hayan borrado su capacidad de resignificación, resistencia, conservación y reivindicación popular, sino porque, como política de Estado y bajo la forma en que se construyó una ideología desde sus instituciones, tendió enormemente a preferir las características civilizatorias de la blanquedad.

implicó una dinámica de transformación sociocultural forzada y dirigida hacia lo no indígena (lo extranjero), una aproximación vertiginosa y contundente al “blanqueamiento”/ “occidentalización” en múltiples niveles, entendido éste como la ponderación y reivindicación de la herencia y raíces hispano-europeas, así como la asimilación a las tendencias internacionales hacia la modernización, la conformación de ciudadanos de las repúblicas democráticas y el robustecimiento y consolidación de un Estado-nacional capitalista caracterizado por una sólida economía mercantil (Castillo, 2014, pág. 183).

Basada en esta dinámica de transformación es que no cabe la posibilidad de invisibilizar la minorización que se hace de la diferencia étnica, política y comunitaria en los procesos y concepciones de mestizaje, pues, como se analiza más adelante, asumir esa posición facilitaría la reproducción del racismo.

## **2.4 Nuevos paradigmas en torno a la raza. Inclusión e interculturalidad**

Según Daniel Pinkas (2011) el proyecto educativo de América Latina, como ocurrió con el mexicano, se enmarca en el modelo republicano de educación universal, el cual se caracteriza por una aspiración de uniformidad en lo que podríamos llamar los regímenes de subjetivación del ciudadano, del modelo para las prácticas sobre el cual se centran la enseñanza. El ciudadano homogéneo excluye particularidades de las comunidades religiosas y étnicas, entre otras viejas diversidades. Podríamos asumir que el Estado ejerce legítimamente, no sólo la coacción física, sino también la violencia simbólica por medio de sus instituciones (Weber, 1969; Bourdieu y Passeron, 1979), y con base en ello seguir la ruta de la política educativa y los sujetos hacia quienes se dirige. Ejerce, pues, una autoridad pedagógica donde coloca “lo nacional” por encima de otras formas culturales.

Puede considerarse parte de esta construcción la contribución de la educación a la construcción de un orden, ubicando, consolidando o legitimando la posición de las personas en distintos estratos de la pirámide social. La correspondencia relativa entre estratificación educativa, ocupacional y social legitima las posiciones alcanzadas por las personas atribuyendo al mérito o al logro educacional el desempeño social (Pinkas, 2011, pág. 21).

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) operacionaliza en la Secretaría de Educación Pública (SEP) las formas en las que un grupo ejercerá mayor poder sobre otro en las formas de vida de toda la población educada. Para mantenerse le es necesario movilizar una serie de mecanismos para minimizar e invisibilizar la violencia que ejerce contra ella sobre las necesidades creadas de consumo, la ideología y las dádivas como cierta incorporación atenuada de las exigencias sociales. Algunos organismos que dictan su directriz son de índole económica, y los que sí son de índole educativos sólo emiten acuerdos y recomendaciones. Según el observatorio ciudadano de la educación el Banco Mundial analiza y emite documentos sobre los aspectos que determinan el aprendizaje. Estos organismos operan sobre

la educación con relaciones de poder muy asimétricas entre los países miembros, y con fundamentos racistas en torno a los derechos y la protección de poblaciones minoritarias, de los cuales argumentaré en el cuerpo del trabajo. No puede pasarse por alto las entrañas tan propagadas de racismo. Para fines del siglo XIX, donde se empiezan a construir los cimientos del SEM, no intervenían estos organismos, no existían porque la etapa de globalización del sistema político-económico aun no empezaba a conformarse.

El debate sobre la justicia social es un tema sobre el cual pueden situarse las acciones en torno al racismo. Podríamos comenzar poniendo en duda los criterios actuales de la distribución de los bienes materiales y simbólicos sociales (como lo es la educación) y así darnos cuenta de que no estamos siendo beneficiarios todos, ni de la misma manera, lo cual atenta contra la condición de igualdad y equidad que los mismos sistemas educativos interpelan.

No es la intención hablar de lo injusto de los sistemas, pues nos llevaría a sumergirnos en temas profundos de la filosofía y de la ciencia política. La justicia en educación “se centra en el servicio que un sistema educativo global ofrece a toda la población y se formula en términos de justicia distributiva” (Connell, 1999, pág. 23). Entonces, situándonos en un universo de proposiciones donde aceptamos que la educación es un bien social merecido por todo grupo e individuo y, que en la actualidad el sistema educativo es tan grande que sería impráctico atacarlo de principio, entonces todo grupo e individuo tiene el derecho a entrar al sistema educativo y ser partícipe y beneficiario de éste para la calidad de vida colectiva.

Pero la desigualdad estructural “como un conjunto de procesos sociales reproducidos que se refuerzan entre sí para permitir o restringir las acciones individuales de muchas maneras” (Young, 2001, pág. 2), impone privilegios para unos y desventajas para otros. Una desigualdad es injusta cuando las relaciones y procesos institucionales desfavorecen y no permite la capacidad para elegir, desde una posición individual que expresan ciertas diferencias a una norma de uso y que persisten a lo largo del tiempo y en la amplitud de un grupo identitario, como el género, la etnia, la edad, la ocupación, etc., rechazado a veces por la marca de inferioridad y exclusión.

Pareciera que, con el seguimiento de las recomendaciones de los organismos supranacionales en la constitución de políticas educativas locales, bastara para que el racismo se erradicara de un momento a otro con la única tarea de informar a la sociedad que la

connotación de raza carece de fundamento, y generalmente reducen el fenómeno a un problema de desarrollo donde las condiciones sociales son fuente de desigualdad, pero están desligadas de la estructura económica y política.

El racismo de la escuela básica se banaliza como una manifestación lesiva, se asume como discriminación racial a la que hay que combatir con la educación sin cuestionar sus raíces. Los organismos del gobierno se manifiestan contra el racismo como discriminación explícita en su normatividad para incidir en las instituciones sociales y gubernamentales en la prevención y eliminación de la discriminación, no para cuestionar al racismo profundamente. Se proponen erradicar el racismo siempre y cuando no se le quiten los privilegios a nadie, ni se disminuya la “calidad” de vida de los que no están marginados y excluidos ¿es posible erradicar la pobreza sin erradicar la riqueza en sus manifestaciones más extremas? ¿Es posible eliminar la exclusión racial sin disminuir la “calidad” o mejor dicho cantidad de bienes y privilegios de los hombres blancos racistas?

El planteamiento falso del problema de la educación consiste básicamente en extraerlo de su contexto estructural y adjudicar las desigualdades educativas a creencias equivocadas. Connell (1999) enumera tres: son un problema de minorías desfavorecidas, aun cuando hay minorías altamente favorecidas y un sinfín de desigualdades entre todos y no sólo las minorías, trayendo el problema poco explorado de si estas “minorías” son mayoría o si el problema debe focalizarse a las minorías privilegiadas sostenidas por las desigualdades; los pobres son culturalmente diferentes a la mayoría, lo cual tiene un gran trasfondo racial porque la pobreza se identifica con una cultura que los mantiene en condiciones de inferioridad, incluso la delincuencia como parte de su cultura, implicando una acción prejuiciada de población peligrosa y; que la reforma educativa es sólo un problema técnico, desconociendo la inminente condición política de la educación escolar: el pobre, el indio y el discapacitado no aprenden porque no hay suficientes investigaciones sobre su forma de aprendizaje, porque no hay personal capacitado para enseñarle o simplemente porque no pueden aprender por su condición humana.

Por ello, Connell (1999), se inclina a analizar el problema estructuralmente. Uno, es la forma del sistema educativo, donde la selectividad apunta hacia resultados desiguales, que con ciertas medidas educativas “refuerzan las ventajas de los privilegiados y confirmen la exclusión de los pobres” (pág. 37). Otra parte del problema es que los matices económicos



aportan ventajas y desventajas en la integración a los sistemas educativos, tanto en los diferentes países como en las diferentes regiones y escuelas. Las prácticas habituales de las escuelas que favorecen la exclusión y la historia social del curriculum y la pedagogía socialmente dominantes, último que reconoce nació de hombres europeos de la clase alta y que aporta su particular visión del mundo, concepciones excluyentes de las formas de vida no occidentales. En suma, reconoce una producción estructural de pobreza que se desarrolla en un ciclo de ventajas y de pobreza que comienza y tiene por efecto la distribución desigual de los recursos sociales.

Las vulnerabilidades, que genera una organización social de estructura inequitativa con tantos factores de riesgo a la exclusión, nos regresan a la pregunta de si son minorías los excluidos, pues la población femenina en México es mayoría, los trabajadores explotados y las personas no blancas son mayoría, y si sumamos los criterios de exclusión, entonces los excluidos en algún ámbito importante de la vida social somos una abrumadora mayoría. A la posición en la que nacemos que es marcada por los criterios de exclusión, Nussbaum (2012) los llama desventajas corrosivas, se puede ir sumando y corroyendo la situación social de la persona, son estructuras fuera de la voluntad del individuo que los ubica en una posición dentro del sistema social y con esa posición tienen que moverse a lo largo de la vida, algunos criterios de exclusión son estáticos y otros dinámicos: se puede dejar de ser pobre, pero la condición de mujer no cambiará a la de hombre sólo por cambiar de sexo, los negros e indígenas no dejarán de serlo, en un contexto racista, por ponerse máscaras blancas. La desigualdad estructural afecta, en última instancia, individualmente, pero el origen suele descansar en criterios grupales que va mermando intereses grupales también.

¿Qué encierra el proyecto educativo de inclusión? ¿No es acaso una necesidad de seleccionar qué, cómo y cuándo se incluye en qué, cómo, cuándo y dónde? Para gestar una estructura igualitaria, equitativa es necesario que cada grupo e individuo decida sobre su propia inclusión y exclusión, sin embargo “la injusticia y la exclusión se constituyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder” (Slee, 2012, pág. 164), poder que la estructura social les concede; añade en el mismo pasaje, que “la educación inclusiva [es] una teoría y una táctica de la reforma educativa social” (pág. 164). Quiero diferenciar que la propuesta manifiesta por Slee no equivale al proyecto educativo de inclusión que se gesta en las políticas educativas de México, por lo que cuando critico esa inclusión, critico pues, el

proyecto político que busca no dejar nada y a nadie fuera de su margen de control, de una acción que juega entre las formas de la inclusión y las de integración. Un ejemplo de estas prácticas gubernamentales y empresariales son la normalización de las contraculturas nacidas de una crítica, sustancial o no, a las formas impuestas de vida o la reducción del problema indígena de exclusión a un folklor aceptable.

Las tendencias de los organismos supranacionales hegemónicos ha sido enarbolar un discurso incluyente para disminuir la desigualdad económica y social a la que se enfrenta la educación, pero que también, según la forma de ésta, fomenta, avala y produce la educación misma. En sociedades como la mexicana, estos organismos son muy importantes para definir las políticas educativas que darán forma al sistema escolar y su influencia se deja ver en los planes y programas de educación básica y en los de educación media superior y superior de financiamiento estatal.

La escuela pública nace gracias a la necesidad de incluir a más gente a un proceso educativo que trajera como frutos una mayor cohesión social y una mejor integración productiva, pero incluir a más gente no significa incluir a toda la gente y mucho menos incluirla de la misma forma. Incluir en la igualdad en la tradición occidental siempre ha sido una oportunidad igualitaria para participar en la estructura desigual de la sociedad: los esclavos estaban incluidos en la vida productiva y excluidos en la vida política; los obreros están incluidos en la vida de consumo, pero excluidos de la vida patronal; los indígenas y sus territorios están incluidos en la nación mexicana, pero no en los procesos intelectuales de su construcción.

Cuando aparece la necesidad de incluir a la totalidad de la población en los procesos educativos escolares, se voltea la mirada a aquellos sectores que avergonzaban a las familias y que no habían sido invitados al sistema educativo: los niños especiales los cuales incluyeron inmigrantes, sordos, zurdos, invidentes, delincuentes, enfermos mentales, indígenas, negros, e incluso mujeres y adultos. Toda la educación especial encierra la selección de quiénes no son especiales y de quienes son “anormales”, en un intento por incluir parten de supuestos de desigualdad y sólo logran a lo sumo, integrar. Ya Slee (2012) lo señala con las perspectivas teóricas sobre la discapacidad, que, al contrario de lo aparente, han formado parte de la exclusión misma.

La historia de la educación especial casi dirigida en su totalidad a las discapacidades físicas y mentales, comparte con el desarrollo de la educación racista “una narración sobre el establecimiento de lo que, con el tiempo, iba a convertirse en una calibración más prodigiosa de la diferencia humana e, implícitamente, de una jerarquía del valor humano” (Slee, 2012, pág. 112) y así nos recuerda que la ciencia médica, la jurídica y la educación se aliaron en las políticas de supremacía racial donde la medicina justificaba la necesidad de educar, de juzgar y de castigar a aquellos individuos que representaran un peligro para la salud pública ya sea por su debilidad mental, por su tendencia a la criminalidad e ilegalidad o por predisposición a la enfermedad y malos hábitos higiénicos, todo apuntando a la supresión de las otras formas de vida que demostraran que la suya no era la única o la superior. Un proceso muy semejante sufrió la comunidad racializada en las invasiones coloniales con la sanación de las almas, la regeneración de los hombres y hasta la limpieza de la raza.

La educación especial está muy emparentada con las técnicas racistas de integración y normalización. La idea de que toda educación al enaltecer un ideal de hombre tiene fundamentos racistas, trae a colación inmediatamente la eugenesia como proyecto de Estado, cuyo fin serían el blanqueamiento de la sociedad. A mediados del siglo XIX en México el término regeneración se utilizaba a menudo para encausar las conductas morales y cívicas (de aquellos que daban por hecho que estaban desviados) que incesantemente estaban asociadas a la búsqueda biológica de una pureza y excelencia de la especie.

Dichas aspiraciones fungieron como pilares para la institución escolar. Y este nuevo espacio para el racismo encarriló la vinculación entre raza e inteligencia; una inteligencia basada en las capacidades del grupo que la fundó y consumada bajo las reglas que establece la institución en el curriculum como proceso formativo y selectivo.

Connell (1999) asegura que hay un gran nexo entre el cuánto (la distribución) y el qué (el contenido) en la educación, para lo que desarrolla su categoría de justicia curricular. En la actualidad no se puede pensar que haya educación inclusiva sin que se recuperen los conocimientos de las poblaciones originarias de México, pero aún se reconoce como legítimo, hablar de la historia como una consecución de civilizaciones y borrar todos los rastros históricos de culturas sin estratificación social; en general, no se consiente que se trate mal a un niño en el aula por pertenecer a un ámbito rural, pero se piensa que es un pobre atrasado del país. En un momento la historia de las civilizaciones fue importante para

implantar en la mentalidad de los educandos la naturalidad de las clases sociales y los Estados, en el otro caso sólo es importante enaltecer la formación de las naciones como un beneficio civilizatorio en detrimento de la barbarie. El proyecto civilizatorio que encierran estas tendencias en la escuela no puede ser más que racista, porque se centra en descalificar y erradicar el Otro tipo de vida que no es la suya.

¿En qué momento entonces la exclusión se vuelve un problema para la inclusión? La exclusión es un proceso que merma las condiciones de vida de un integrante de la sociedad y le determina la imposibilidad de desarrollarse en la vida social. Esta condición de “integrante de la sociedad” es clave para comprender el problema que se gesta en el fenómeno de inclusión e integración forzada, que en las sociedades colonialistas o xenóforas que reciben mucha inmigración se explicita en las prácticas racistas como una condición necesaria; no puede haber racismo hacia los extraterrestres, hacia los grupos que no están dentro del universo de dominio o de extensión territorial, el racismo se gesta al interior de las sociedades, aludiendo a la amenaza de peligro racial, de peligro en la salud, en la inteligencia o en el progreso. Para cierta posición racista la exclusión es un mal necesario para la preservación de la especie y la educación debe servir a este bien común. Las formas del darwinismo social y la persecución de los objetivos de la eugenesia están presentes en todas las ideas pedagógicas que buscan la formación de un hombre nuevo (Velasco S. , 2016) como único, alternativa de vida universal y absoluta. Las prácticas racistas en la escuela son más evidentes hacia la población migrante, explotada laboralmente, pobre, racializada como inferior.

López (2005) pone de manifiesto que hay una tensión entre los efectos universalistas e integradores y la proliferación de las microculturas, cada uno con procesos diferentes que acentúan las desigualdades en el acceso al bienestar debido a la ruptura de lazos sociales. “La primera se expande y homogeneiza gracias al acceso a los medios de comunicación masiva, la segunda refuerza en el plano subjetivo los procesos de fragmentación social y aislamiento” (págs. 59-60). Yo añadiría que la imposición y hegemonía de estos fenómenos que degeneran en desigualdad social es la que afecta a ambos casos: el universalismo integracionista porque suele ser unidireccional, unilateral y resultado de una relación entre intereses eventuales de victoriosos sobre sometidos; las microculturas porque son respuestas dolosas que conservan las mismas bases de odio y dominación que no van contra las relaciones desiguales, o se

vuelven paliativos de rebeldía que a la postre se normalizan y entran fácilmente a la lógica del mercado (aunque no por ello peores que otras respuestas alternativas).

El racismo pasa por ambas formas de la crisis de cohesión social y la escuela -que tiene, por un lado, el papel de producirlo, reproducirlo y mantenerlo en un sistema piramidal bien logrado y, por otro, el desafío de ofrecer oportunidades, calidad, conocimientos y estrategias como una institución equitativa para una sociedad más igualitaria- se enfrenta con las contradicciones de la inclusión y la exclusión que impone el sistema económico y político actual.

Si el problema es la exclusión de una vida dentro de un sistema acabado, cerrado, estable e intransgredible, entonces qué posibilidades tienen las vidas que no son compatibles con ese sistema. Valdría más abogar por la exclusión del sistema, de este tipo de educación y relaciones, que por una inclusión de los diferentes, los vulnerados y los excluidos al sistema. Es decir, parece claro que el problema no sólo es qué se excluye si no qué se incluye, quién y cómo.

No sólo los indígenas, los negros y los amarillos son racializados, también los blancos y los mestizos. Por ejemplo, en la perspectiva nazi y neonazi racializan a todos y la condición para que a las fragmentaciones de la población se le pueda llamar racistas son que éstas determinen un lugar de superioridad a unos y de inferioridad a otros, tomando como punto de partida un origen, una pertenencia, así como que sus bases sean relacionadas ampliamente con los diversos ámbitos de la vida: lo biológico, lo orgánico, lo social, lo intelectual, lo cultural, lo emocional.

## **2.5 El discurso de racismo en las políticas educativas**

Con base en estos antecedentes tendríamos que mirar con cuidado la introducción de políticas de inclusión e interculturalidad que postulan cierta reivindicación del derecho a la diferencia, a la construcción del conocimiento y del sujeto desde las diversas culturas que sobreviven en el mundo capitalista globalizado y una abierta condena a un racismo cuya lucha se oficializa desde las instituciones educativas el Estado, como es el caso de México, pero ya países como Bolivia (Rivera, 2015; Macusaya, 2020; Choque, 2021) han documentado como nuevas posiciones racistas.

Así como el multiculturalismo tuvo un declive y la interculturalidad necesitó del adjetivo crítica, se ha venido obstaculizando la imposición de una perspectiva oficial de lo indígena, lo originario, lo afro y lo popular por diversos sectores y movimientos sociales. El discurso sobre el tema de la raza y como se ha hecho cada vez más presente, se convierte en bandera (objeto de uso, se usa, herramienta para negociaciones) del discurso partidista y de contendientes por el poder gubernamental. El discurso sobre el indio a lo largo de la historia de este continente ha cargado con las concepciones e imposiciones de los grupos herederos del despojo colonial, como lo dice Silvia Rivera respecto a la experiencia de Bolivia:

Nos muestra con particular claridad la función ventrilocua de la palabra en la maquinaria de la dominación estatal de nuestros países. [Quienes] al cabo de un tiempo acaban expropiando y deformando sus demandas, [...] que coloca a los indios “allá lejos y hace tiempo” (Rivera, 2015, págs. 52 y 54).

Señala como una problemática:

[...] la conversión de mayorías con conciencia de mayorías, en mayorías minorizadas y empequeñecidas. [En el caso boliviano] La condición de mayoría es la que permite a la sociedad indígena brindar su esquema interpretativo, su esquema de conocimiento y su posicionamiento político, como una posibilidad hegemónica que sea atractiva y que cuestione a los mestizos nuestra identidad [...] “los certificadores de la indianidad” (Rivera, 2015, pág. 55).

La particularidad de Bolivia en el reconocimiento de la población indígena como mayoría muestra las posibilidades de un reconocimiento y perpetuación de una cultura, que a la vez que se sostiene y resiste, también cambia, pese a las imposiciones, reducciones y racializaciones del gobierno. Rivera da cuenta de cómo opera el mecanismo de minorización desde las políticas de Estado, en contraste con la propuesta de las políticas populares de indianizar el complejo intercultural de las sociedades actuales.

### **3 EL ESTUDIO DEL RACISMO EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

El presente capítulo tiene como objetivo estudiar y comprender cómo se hacen presentes, en el discurso de docentes y apoyos administrativos y de gestión de escuelas primarias de la Ciudad de México, diversas manifestaciones de racismo, así como algunas que se resisten a él o, incluso, van abiertamente en su contra.

Desde el enfoque de la experiencia docente frente al racismo me pregunté si el personal de las escuelas primarias considera que existe racismo al interior de sus centros de trabajo, cuáles son las prácticas que posibilitan que exista racismo, presente o no, y cuáles son las concepciones que rodean la idea de racismo. Por otro lado, en la búsqueda de documentos exprofeso para regir las prácticas en las escuelas, indagué en torno a las preguntas ¿se habla de razas o racismo en la política educativa y sus instrumentos normativos, de formación, capacitación? ¿qué términos y contenidos circundan lo que aquí se entiende por racismo?

De tal forma, que un sustento irrenunciable de la investigación es la contextualización histórica y discursiva dentro de la cual se enmarca la construcción social de los discursos del personal de las escuelas primarias, en su condición de integrantes de la sociedad, pero también en su condición de trabajadores y trabajadoras del sector público con las funciones y posibilidades políticas, asignadas o no, que ésta concede.

Partí del supuesto de que existe el racismo en las escuelas primarias como un fenómeno estructural, que diversos estudios han reportado tanto a nivel social como en las escuelas y el proyecto educativo mexicano (Castellanos, 2000; Urías, 2007; Gallardo, 2014; Yankelevich, 2015; Velasco 2016; Navarrete, 2017; Velasco, Gómez y Morales, 2021).

#### **3.1 Perspectiva de investigación**

La presente investigación se desarrolla desde el análisis del discurso de Foucault (2005, 2010), en particular en lo que se refiere a los focos de experiencia y a los privilegios del saber. Desde esta perspectiva, no todos los pensamientos se pueden expresar de manera pública, debido a las repercusiones que el o la enunciante prevé. Si la construcción del discurso “tiene por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento

aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2005, pág. 14), lejos de representar un obstáculo a lo que “realmente piensan”, en esta investigación contribuyó a reconocer cuáles son las formas en que se expresan los discursos invalidados, censurados o sojuzgados.

Los y las enunciantes no son personas aisladas de la cultura en la que están inmersos, la experiencia, la posición, el autoconcepto, están relacionadas con los fines y las posibilidades de decir verdad, o de usar estrategias para hacer pasar por verdad algo que piensan o bajo lo que realizan su función social. Así, el personal de las escuelas primarias puede resguardar sus prácticas y concepciones en los documentos normativos de la SEP, sin más reflexión, ni validación, como una verdad sostenida por la disciplina jurídica o por una autoridad. Pero también pueden defenderlas a pesar de la autorización hegemónica, ya sea tímida o aguerridamente, en cuyo caso hay condiciones que posibilitan cierta autonomía como las reivindicaciones identitarias, la experiencia en movimientos sociales, el contacto con una autoformación crítica, la sensibilidad a las injusticias o a situaciones de abuso y desigualdad o una desconfianza promotora de prácticas reflexivas.

En este estudio se reconoce que la escuela está conformada por diversos actores educativos, pero por las condiciones en que se realizó, con poca factibilidad de acceso a los centros escolares, me concentré en figuras docentes, administrativas y de gestión.

Como lo abordaré más adelante, la sospecha, como actitud necesaria de la experiencia, de algunas variables involucradas en las prácticas y concepciones del racismo en la escuela primaria, de categorías con potencial para comprenderlo y de una metodología para proceder en la investigación, dieron como resultado una articulación con los hallazgos de la indagación empírica. Fue necesario utilizar como eje las categorías raza, racialización, minorización y derechos diferenciados, para orientar la conversación con entrevistadas y entrevistados.

Bajo los indicadores de la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la cual tiene como fin la generación de teoría, utilicé como base las entrevistas y los documentos normativos de la educación primaria en la Ciudad de México, para codificar rasgos del discurso de ambas fuentes y así articular o desechar las categorías iniciales, simultáneamente analizar el contenido del material para reordenar, resignificar o indagar categorías más adecuadas en el estudio del racismo en la educación primaria.



Tanto la Teoría fundamentada como la arqueología del saber y la genealogía, reconocen la experiencia subjetiva, tanto de la investigadora como de las y los emisores del discurso estudiado, así como sus condiciones materiales, relacionales, históricas y culturales. De esta forma, utilizando las técnicas de recolección, codificación y análisis de datos, pude acercarme a las reglas de veridicción (Foucault, 2005) que sostienen las prácticas discursivas puestas en juego en la escuela primaria; a los discursos que norman el comportamiento, inmersos o no en una posición hegemónica; y a la forma en cómo se hace posible la conformación de sujetos en el contexto escolar.

En el discurso escolar está presente en diferentes formas el racismo tanto en la dimensión de saber, el poder y la subjetivación. Desde este supuesto (o sospecha) se procede a analizar la información recopilada.

Se toma el discurso como fuente primaria, para indagar sobre la experiencia en torno al racismo, y cómo esta nos informa sobre las posibilidades de reproducir o transformar las relaciones de poder. Los discursos son prácticas que pueden constituirse en matrices de conocimientos posibles (Foucault, 2010, pág. 20), los cuales entran en el juego de lo verdadero y lo falso en un campo discursivo.

Los y las docentes, como actores sociales construyen y transmiten un sentido del mundo y sobre el mundo. Considerar esto, nos mantiene atentas al orden del discurso que posibilita el racismo como práctica, pero más ampliamente como dispositivo. Como el sentido del mundo no puede fijarse, mantenerse inmóvil, éste transita históricamente por emisores y escuchas bebiendo de cada subjetividad. Las reglas de producción del sentido no están controladas por personas o grupos de élite, aunque es de reconocer que el racismo de élite como lo describe Van Dijk (2009) es una forma importante en términos de ideología racista y racial. Sin embargo, podemos comprender las reglas para ejercer un poder en determinada dirección. Es decir, no podemos deshacernos del racismo sólo por conocerlo y por negarlo, pero sí se puede reconocer y comprender las condiciones que hicieron posible ese discurso, para pensar en la posibilidad de su transformación o comprender las condiciones de sujeción y subjetividad presentes en él.

Recupero algunos elementos del *habitus*, el campo y los capitales de Bourdieu (año), para hacer un análisis de los datos. Según el autor el *habitus* es el sistema de disposiciones duraderas, uno de los dos estados de lo social relacionados en el principio de acción histórica,

según el cual el agente social actúa, percibe, siente, piensa de una forma determinada a partir de un proceso de inculcación e incorporación. Las fases del proceso responden al arbitrario cultural de la acción pedagógica y a las manifestaciones de una necesidad práctica orientada por las condiciones de existencia en las que se está inmerso. El discurso de las políticas educativas, en el que señala, sanciona, autoriza, desautoriza determinadas narrativas<sup>2</sup> en torno al racismo, como el orden de las prácticas escolares (no siempre de acuerdo con la política educativa).

Las condiciones de existencia se sustentan en gran medida en los recursos económicos, pero no son los únicos, interactúa con recursos culturales y sociales, a los cuales les llama capitales, ya que se insertan en un juego capitalista donde no basta poseer ciertos recursos, sino movilizarlos en un campo equiparable al del mercado, de ahí la denominación de capitales. En el análisis de la investigación se utilizó la categoría de capitales en función del uso, distribución y potencial para adquirir nuevos y más capital, y con ello mayores posibilidades de ascenso en una especie de mercado de existencia, donde no basta poseer mucha cultura, sino que tiene que ser el tipo de cultura que se convierte en mercancía, que se puede movilizar en un campo donde se valora jerárquicamente en función de la ganancia o beneficios, la cual le permite tener ascensos y descensos. En el racismo, suponemos que las marcas corporales como tonalidad de la piel, estatura, forma de la nariz, del cabello, entre otras constituyen a los capitales de mayor o menor valor en el campo educativo; por ejemplo:

El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas (¡“la distinción”!) en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado (Giménez, 2002, pág. 6).

El campo es un ámbito del espacio social, con cierta automatización histórica, definido por la posición que da la distancia social legitimada o naturalizada, que forma condiciones de juego, de intervención, de existencia con reglas propias de cada ámbito (la escuela es un

---

<sup>2</sup> Entendida como la base empírica del discurso, en relación directa con la estrategia discursiva, e indirecta con el campo de discursividad y la formación discursiva, que es la formación histórica y el plano institucionalizado. (Reguillo, 2000).

campo del espacio social, así como el saber escolar o la política educativa), que se relacionan con otros campos.

Esta “aceptabilidad” de la distancia (abismal o pequeña, pero sistemática) es probablemente la que no permite ver el racismo, porque hay una disociación de la práctica de desigualdad, de distinción y la práctica moralmente censurada de racismo. Es decir, la distancia social que hay entre inferiores y superiores; entre buenos estudiantes y malos; entre quienes tienen todos los recursos para cumplir en la escuela y quienes no, se asumen como normales y muchas veces necesarias o inevitables, como condiciones iniciales ahistóricas sobre las cuales no se interrogan, sino que basta con una atención con base en iguales oportunidades otorgadas en un tiempo igualmente ahistórico.

La distinción por su parte es, para Bourdieu (1988), una disposición cultivada para identificarse con una figura propia de una posición social. Esta disposición es mediada por una imagen social y por el futuro ligado a ella. La distinción predispone y legitima, marcando distancia entre los sujetos, sus prácticas, su forma de ser, de reaccionar y de presentarse frente al mundo y pueden funcionar como “marcadores sociales de clase”. Es productora de capital simbólico, el cual se traduce como propiedades de las personas que existen “en la medida en que sean reconocidas por los demás” (Giménez, 2002, pág. 8). Más adelante abordaré a profundidad dos objetos de la distinción observados en el ámbito escolar surgidos del análisis de las entrevistas.

Finalmente, para acercarme al discurso escolar retomo cuatro dimensiones, siguiendo a (Rockwell, 1995), que son la estructura de la experiencia escolar, que parte de reconocer que preexiste una estructura cuyas características inciden en los actos y toma de decisiones de quienes la tienen, y éstos se manifiestan en el uso del tiempo y el espacio; la definición escolar del trabajo docente, donde se evidencia la expectativa de una actitud y actividad docente, su formación, su papel como trabajador o trabajadora y la responsabilización de diversos aspectos -muchas veces inaccesibles, estructurales- en torno a la educación; la presentación del conocimiento escolar, donde están implícitas la jerarquización, la selección y la dosificación de conocimientos “autorizados” por las instancias oficiales, o por la autonomía docente, además de tener una relación de mayor o menor diálogo con los conocimientos no escolares, y la última, la transmisión de concepciones del mundo, donde elementos, como la ideología dominante, permean los contenidos de la escuela desde la

perspectiva de la política estatal y la subjetividad de los actores educativos, así mismo se marcan pautas de conducta deseable a partir de los valores de estas perspectivas.

Estas dimensiones están presentes y no son independientes, además de que complejizan la interpretación de lo que se observa, a la vez que ubica la observación según el reconocimiento que hagamos de nuestra posición frente a la comunidad y de nosotras mismas, es decir no complejiza más de lo que es la realidad, sino que al organizarla en dimensiones facilita la observación, la dirección y la interpretación.

También me fueron útiles las tres dimensiones que Bertely (2000), propone para abordar la investigación: “la política institucional, curricular y social, las cuales configuran la cultura escolar” (pág. 45). Destaca que recupera la dimensión de política institucional, que retomo en esta investigación, en tanto referente contextual del trabajo. La autora se interesa en conocer el escenario de la vida cotidiana en las escuelas, y considera que la investigación desde esta perspectiva tiene como finalidad “liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones sociales hegemónicas” (pág. 47). La propuesta de la autora convoca a quienes tienen esta inquietud o necesidad, investigadoras e investigadores que configuran un fragmento de la historia otra de la etnografía.

La experiencia de la cultura escolar se vive desde los sujetos que conviven en las escuelas de manera cotidiana, estudiantes, docentes, administrativos, apoyos de mantenimiento, tutores de las y los estudiantes. Son ellos y ellas de quienes hay que informarse en el trabajo de campo, pero hay que ubicarles y ubicarnos con una ardua investigación sobre el contexto espacial, social, institucional e histórico, para lo cual las dimensiones citadas son una excelente orientación. Como he señalado, en esta investigación recupero las dimensiones experiencia escolar, definición escolar del trabajo docente y el conocimiento escolar y la transmisión de concepciones del mundo, desde los discursos de docentes y de las políticas educativas institucionales.

### **La sospecha, una perspectiva epistemológica**

La mirada que puedo dar de la realidad es un reflejo de mi subjetividad como investigadora y de las dimensiones de formación (escolar, movimientos sociales, acción política, vivencias comunitarias) en que se apoyan mis interpretaciones. A partir de esos datos, he consolidado

fundamentos razonables para sospechar que algunas prácticas de maltrato, desprecio, imposición, desigualdad, abuso de autoridad, indiferencia (del equipo docente de las escuelas) obedecen a una intención destructiva e injusta de cierto tipo de personas, porque existen constantes que hacen de las relaciones un formato de subordinaciones y lucha por ganar posiciones, ya sea con la aceptación de perpetuar el esquema jerárquico o con la convicción de que esa posición se tiene que inscribir en una estructura horizontal o, cuando menos, reducir al máximo las brechas.

La sospecha es una actitud de la investigación que obedece a un método de desmitificación y de desciframiento relacionado con la adquisición de conciencia (Ricoeur, 1990) frente a algo que ha quedado oculto, desatendido, lejos de la percepción inmediata, de las primeras impresiones. Para Ricoeur, los tres maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud) “comienzan por la sospecha con respecto a las ilusiones de la conciencia y continúan por el ardid del desciframiento; los tres, finalmente, lejos de ser detractores de la "conciencia", apuntan a una extensión de la misma” (pág. 34). La interpretación del fenómeno, del habla y de la vivencia dan acceso a una conciencia de la relación que tenemos con el mundo y la relación que existe entre lo oculto-mostrado y simulado-manifiesto.

Para este trabajo me he planteado, por un lado, suspender las certezas de las interpretaciones hechas, incluyendo las propias, en este caso sobre las razas y el análisis de los sujetos del racismo. Por otro lado, confiar como orientación metodológica, en la intuición para el camino por el que puede avanzar la investigación. “Colocar bajo sospecha significa, en parte, deconstruir, es decir, demoler lo que estaba edificado: desmontar el discurso tradicional, pieza por pieza, para obligar, posteriormente, a elaborar uno nuevo” (Torralba, 2013, pág. 15). Deconstruir involucra la destrucción de una verdad que no nos deja satisfechas en términos de comprensión, pero también implica una reconstrucción que nos permita acceder a esos discursos, historias y lógicas que quedaron enterrados por la primacía del discurso tradicional o canónico.

El planteamiento metodológico que seguí consistió entonces en dudar y replantearse el sentido de la historia y de la moral en torno al racismo y a cómo se localiza y configura en escuelas primarias de la Ciudad de México. Si las condiciones de desigualdad son tan extremas para poder juzgarlas sin duda como injustas, ¿es pertinente preguntarse sobre las prácticas y concepciones que las justifican? Si en el discurso preconstruido se ha tipificado

al racismo como un asunto de ideologías y actitudes personales ¿cabe preguntarse sobre su dimensión social?

En ese sentido fue importante mirar los efectos antes que adelantar las causas. Podemos decir que la discriminación, por ejemplo, hacia los estadounidenses (la xenofobia hacia los “gringos”, asociados a su acento, a su blancura, hacia su lengua) no llama mi atención porque no me son cercanos los efectos de odio, desventaja, sufrimiento, pobreza, abandono, violencia, despojo, marginalidad. Lo que llamó mi atención fueron las capacidades del sistema capitalista para generar esos efectos, más aún la capacidad del Estado para generarlos. Es así como, coincidí con uno de los puntos de la propuesta de Santos, quien señala que:

Una de las formas posibles de abordar el problema del sufrimiento es empezar por las consecuencias en lugar de empezar por las causas [...] El movimiento que parte de las consecuencias a las causas comprende una pedagogía que reconstruye gradualmente el sufrimiento o la muerte como artefactos éticos y políticos. (Sousa, 2019, págs. 35 y 135).

A partir de lo anterior, comencé mirando a quienes están en las condiciones más marginadas del sistema educativo: el grupo 9-14 que oferta educación a quienes por unos años han perdido su derecho a ella, los llamados niñas y niños “problema”, muchas veces racializados por diversas marcas y estigmas, y estudiantes en condición de discapacidad que usualmente pasan por la escuela primaria sin una atención adecuada. La pregunta inicial fue ¿Si existe la racialización y qué forma toma en las personas evidentemente marginadas, desposeídas de derechos, bienes y condición humana? En vez de ¿cómo se manifiesta el racismo hacia pueblos originarios y afrodescendientes?

Esta visión me permitió, o al menos eso pretendía, que no se estudie en pro del reconocimiento, sino de la participación y posibilidad política; que no se luche contra la discriminación a los históricamente racializados, sino contra la legitimación de la desigualdad humana en términos de valor y de posibilidad colectiva, de decisión y acción política.

Mientras más conoces el racismo y su historia, es posible que más se reconozca una como racista, pero eso no implica que no se pueda abandonar en cierta medida la posición racista, si no que, siendo una parte fundante de la sociedad en la que vivimos, es uno de los

pasos que requiere la transformación, el mirarlo, reconocerlo y hacerle frente. La relevancia de este tipo de relaciones es que son parte de la vida diaria y se entrelazan en todos los ámbitos de las experiencias. Por tanto, considero, y esto tuvo implicaciones metodológicas en el análisis e interpretación, que no es fácil actuar con autonomía frente a la cultura y las dinámicas sociales racistas porque están enquistadas en nuestras concepciones y subjetividades. Por lo tanto, estuve atenta para mirar y reconocerlas en el proceso de construcción de la investigación.

También recuperé algunos elementos de Bertely (2000) y Rockwell (1995) que aportaron a una comprensión de las dimensiones históricas y culturales que imponen los proyectos educativos hegemónicos, que enmarcan los significados locales, desde la perspectiva de los sujetos. Se trató a partir de ello, de “reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela” (Rockwell, 1995, pág. 15). Las pautas de las dos autoras nos orillan a pensar que hay cuando menos dos ámbitos que valen la pena separar: el de la política educativa y el de la vida escolar cotidiana, aunque en este contexto nos resulte obvio, en la experiencia cotidiana de las escuelas es recurrente escuchar preocupaciones en torno a la confusión entre metas institucionales -como el logro de aprendizajes curriculares- y las metas particulares propias de las condiciones de estudiantes y docentes.

Desde la reconstrucción de las prácticas etnográficas críticas de las autoras mencionadas arriba, que han estado presentes en la tradición disciplinar a lo largo del siglo XX y XXI, se ha aportado a la comprensión de los discursos para comprender el problema de investigación, en particular para comprender la diversidad cultural y los conflictos inherentes a ésta. A la par de ser cautelosas en los criterios adoptados de discreción, como una habilidad más del investigador(a), de modo que los estudios sean “más complejos y circunstanciales, más que a despojarlos de su carne hasta dejar los huesos desnudos para hacerlos pertinentes en situaciones comparativas” (Wolcott, 2007, pág. 293) y, cómo lo hace el periodismo y la literatura, dejar a los lectores que infieran y concluyan desde el papel activo que les corresponde.

## **Recopilación de la información**

Las circunstancias en las que se desarrolló el trabajo de campo fueron complejas en tanto se atravesaba a nivel mundial la pandemia provocada por la COVID-19. El confinamiento al que nos obligó esta pandemia nos señaló la importancia de considerar riesgos, no solo a las y los investigadores, sino a las comunidades de estudio, de viajar al campo, se evidenció la necesidad de replantearse las herramientas para la investigación. Para evitar el aislamiento de las comunidades involucradas en los estudios, que en este caso serían principalmente docentes de la escuela primaria, (Hernández, 2020) propuso enfrentar los retos de la investigación colaborativa y activista en el contexto de pandemia, para lo cual era necesario diversificar las formas de acercarse al campo con creatividad, adaptándose a las condiciones del momento en el que se investiga. También señaló la necesidad de estar abiertas a replantearse las preguntas de investigación (sin cambiar el sujeto), pues la vida política y las problemáticas y dinámicas sociales no pararon por el confinamiento. Sería necesario aliarse haciendo de la investigación un medio útil, en cualquiera de sus ámbitos existenciales, y una investigación implicada, crítica y activista. Hablar de racismo implica reconocer desde dónde se habla, un lugar y una condición de cierta domesticación, deformación y el uso de la desigualdad de la cual hemos sido partícipes para estar en el lugar que ocupamos actualmente.

Sirvan las situaciones límite, de crisis y excepción, como aprendizaje de la necesidad de esta diversificación de formas de investigar como detonante para replantearse la importancia de los paradigmas, en este caso el viaje al campo, al archivo, y sus alternativas para generar condiciones suficientes de investigación.

Si nos ubicamos en las políticas multiculturales e interculturales sobre poblaciones racializadas, muchas veces los contenidos escolares que se proponen bajo el supuesto de que son parte de saberes o tradiciones de la comunidad, contribuyen a la enajenación, pues si bien no fue la comunidad la que eligió educarse de esa forma, la integra como propia, aun cuando en muchos casos adquieren formas de esencialización o folklorización. Entonces me interesó acercarme al campo estableciendo un vínculo con los sujetos de estudio, considerados como participantes de la investigación, de este modo, poder establecer con ellas y ellos una relación colaborativa para comprender lo que las y los educadores y educandos hacen con el proyecto educativo, en particular referido al racismo.



Las fuentes de recolección de datos empíricos fueron las entrevistas en profundidad a diversos actores de la comunidad escolar, en particular docentes y apoyos administrativos y de gestión. También se recuperaron algunos documentos que sustentan la política educativa y su aplicación en los espacios escolares, así como producciones de instancias gubernamentales de diversa índole que documentan la administración, normativa, incluso, el estado actual del racismo y temas relacionados. Se revisaron fuentes secundarias que consistieron en investigaciones sobre racismo, discriminación, desigualdad, inclusión, derechos e interculturalidad en la escuela primaria.

Las mencionadas son fuentes primarias (Aróstegui, 1995), porque estudio los discursos en juego dentro de la escuela primaria, incluyendo docentes, personal de gestión, administración, y los documentos obligatorios de ejecución, incluso bajo las implicaciones de que el material no esté difundido y trabajado eficiente y eficazmente. Se consultaron fuentes secundarias con el fin de ampliar los datos sobre evaluaciones, hallazgos de investigación, datos estadísticos e interpretaciones del tema aquí estudiado.

## **Entrevista**

Seleccioné la entrevista como instrumento dialógico, porque permite la interacción con trabajadores y trabajadoras de la educación, quienes presencian y construyen las relaciones que posibilitan los fenómenos educativos en torno, en este caso, al racismo. La entrevista se centró en actores clave, que por su experiencia o conocimiento de lo que ocurre en la escuela, en su aula, nos da acceso a narrativas que expresan la perspectiva ideológica, teórica o moral, las cuales, a su vez, nos permiten penetrar en problemas de orden social y comprender su escenario.

Identifiqué dos planos de análisis; aquél que está relacionado con prácticas racistas (han presenciado entre terceros, a sí mismos o hacia alguien más), y el del discurso en torno al racismo como un sistema que permite ver concepciones, reflexiones y razonamientos de los sujetos del proceso educativo.

El acceso a las entrevistas fue por dos vías: acudí a personas que conocía en el ámbito de la educación que me contactaron a su vez, con gente conocida suya. La otra forma fue contactar a mis compañeros y compañeras que habían estudiado conmigo en la Normal, en diferentes generaciones, los y las cuales me contactaron con compañeras de su escuela con

diferentes formaciones y funciones, que diversificaron los discursos estudiados. Me parece importante contextualizar que mis compañeros y compañeras a quienes entrevisté participaron desde diferentes perspectivas en los movimientos estudiantiles de 2006-2010, en solidaridad a los conflictos magisteriales y de la APPO en Oaxaca, a la represión policial de Atenco, a la Otra campaña del EZLN y/o que experimentó una toma de dirección y paro estudiantil con fuertes tintes anarquistas.

Algunos de los entrevistados de la fase exploratoria se cambiaron de escuela y ya no pudo suscitarse una continuidad en el mismo centro de trabajo, es decir, con contactos que ya no respondieron quedando sólo uno o dos entrevistados por escuela, pero considerados dentro de la misma zona de la ciudad, del momento en que conversé con ellos.

Para hacer de una entrevista una buena fuente de información, el entrevistador debe posicionarse más como un lector que como un actor, dice Campbell (2002), no debe buscar ser protagonista en sus preguntas ni imponer su punto de vista, en realidad, el entrevistado es la fuente de la información que busca.

Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible. Significa, al mismo tiempo, comprender y reconocer que lo que conocen los investigadores suele estar basado en los valores, cultura, educación y experiencias que traen a las situaciones investigativas y que puede ser muy diferente de lo de sus entrevistados (Strauss y Corbin, 2002, pág. 48).

En la entrevista se pone en juego la diferencia entre el discurso escrito y el hablado, pues el texto que sólo transcribe lo que se habla es tan inofensivo como el habla que sólo reproduce lo que quiso decir el texto, y lo que diferencia a un informante o a un etnógrafo cosificado, instrumentalizado, de los agentes de la investigación etnográfica.

Ya Bertely (2000) nos alerta sobre las habilidades que se deben desarrollar para el trabajo etnográfico, en cuyo centro debe haber una gran sensibilidad a la alteridad, y a la novedad, la excepcionalidad de las experiencias cotidianas añadiría yo, nutrida por supuesto de la práctica de técnicas que se manejen, a la postre, con destreza.

Si el investigador escucha con cuidado u observa la forma de hablar y las acciones de los entrevistados, entonces el análisis lo puede llevar a descubrir los asuntos importantes o

problemáticos en las vidas de ellos [...] es la clave para ubicar donde debe enfocarse un proyecto de investigación. (Strauss y Corbin, 2002, pág. 43).

Se realizaron tres entrevistas exploratorias con el fin de captar ciertas preocupaciones de los entrevistados, así como de reconfigurar las preguntas de las próximas entrevistas y la reconsideración de las categorías analíticas y los referentes teóricos. Este proceso fue constante a lo largo de los tres momentos de entrevistas centrados de diferente manera en el racismo, los cuales se realizaron entre los meses de octubre del año 2021 y diciembre de 2022. El primero, un acercamiento tangencial, donde sólo hacia el final de la entrevista pregunté directamente sobre racismo; el segundo donde la primera pregunta fue sobre la existencia de racismo en la escuela y; el tercero, fue con mayor especificidad tanto a diferentes entrevistados y entrevistadas, como a algunas compañeras maestras a quienes ya había entrevistado.

La indagación versó sobre la existencia de racismo en la primaria y las marcas negativas de las diferencias, en relación con la asignación de derechos que la propia dinámica escolar, inmersa en un sistema de desigualdades (Rebolledo, 2009; Czarny, 2010; López, 2019), realiza al caracterizar y clasificar a las y los estudiantes, docentes, autoridades y tutores. Procuré diversificar las zonas de la ciudad para dar cuenta de una variedad de condiciones de la cual está formada, considerando sur, poniente, centro y norte. Es curioso que en el oriente (particularmente Iztapalapa que es en la alcaldía en la que estoy adscrita), las personas contactadas no mostraron interés en la entrevista. Por lo tanto, se realizaron 3 entrevistas en la Alcaldía de Tlalpan, 3 en Magdalena Contreras, 5 en Cuauhtémoc y 2 en Gustavo A. Madero.

Las entrevistas se realizaron a maestras, maestros de grupo regular y de SAEP 9-14 (1 maestro, 6 maestras, haciendo notar que, aunque se contactaron a más maestros que aceptaron ser entrevistados, por condiciones personales o de la pandemia, estas no se lograron realizar). También se entrevistó a 2 maestras de UDEEI, 1 directivo, 1 subdirector, 1 apoyo administrativo de inspección y 1 actor social de otras instituciones. Fueron 3 entrevistas exploratorias en profundidad, 3 bajo el tema directo de la presencia de racismo en sus escuelas en profundidad, y 7 como parte de la 3ª etapa donde se abordaron puntos específicos sobre las formas de racismo y sus concepciones. En total se realizaron 13 entrevistas (ver Tabla 1). Las personas entrevistadas, estaban estrechamente ligadas a las escuelas de

educación primaria, y fueron consideradas como casos que exhiben diversas perspectivas de las prácticas y concepciones posibles en este contexto del México ciudadano contemporáneo.

Tabla 1. Relación de entrevistas realizadas

Función -papel	Zona de CDMX	Alcaldía	Grado que atiende	Género	Años de servicio	Formación	Especialidad	Código de entrevistada (o)
Docente	Norte	GAM <sup>1</sup>	3o	H <sup>2</sup>	13	L. <sup>3</sup> .BENM <sup>4</sup> - M. <sup>5</sup> UPN <sup>6</sup>	Educación primaria	PG1-GAM
Docente	Norte	GAM	4°	M <sup>7</sup>	20	BENM	Educación primaria	PG2-GAM
Docente	Centro	Cuauhtémoc	3o	M	11	L.BENM-M.UPN / x	Educación primaria	PG1-ZC
Actor social	Centro	Cuauhtémoc	Programas apoyo a la educación	H	No aplica	M.UPN	SEPI <sup>8</sup> , PILARES <sup>9</sup>	AS-ZC
UDEEI	Centro	Cuauhtémoc	todos	M	18	Normal de especialización	Educación especial-administración	EI-ZC
Docente	Centro	Cuauhtémoc	1°	M	6	UABJO <sup>10</sup> M.UNAM <sup>11</sup>	Pedagogía	PG2-ZCT
Autoridad	Centro	Cuauhtémoc	Director (informal)	H	Sin inform	UPN	Sin inform	DIR
ATP <sup>12</sup>	Sur	Tlalpan	Inspección	H	11-may	L.BENM-L.ENAH <sup>13</sup>	Educación primaria - historia	AI-SP
Subdirector	Sur	Tlalpan	Dirección	H	5	D. <sup>14</sup> UPN	L. Derecho. D. Educación	AI-PM
Docente	Sur	Tlalpan	9-14 (1°-6°)	M	30	L.UPN	Licenciatura en educación	9-14-PM
Docente	Poniente	Magdalena Contreras	5o	M	11	BENM-	Educación primaria	PG1-MC
Docente	Poniente	Magdalena Contreras	4o	M	20	Normal rural Cañada honda	Educación primaria	PG2-MC
UDEEI	Poniente	Magdalena Contreras	Prioritarios	M	18	L.UAM <sup>13</sup>	Psicología	EI-MC

Nota: <sup>1</sup> Gustavo A. Madero, <sup>2</sup> Hombre, <sup>3</sup>Licenciatura, <sup>4</sup>Benemérita Escuela Nacional de Maestros, <sup>5</sup>Maestría, <sup>6</sup>Universidad Pedagógica Nacional, <sup>7</sup>Mujer, <sup>8</sup>Secretaría de Pueblos Indígenas, <sup>9</sup>Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes, <sup>10</sup>Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, <sup>11</sup>Universidad Nacional Autónoma de México, <sup>12</sup>Apoyo Técnico Pedagógico, <sup>13</sup>Escuela Nacional de Antropología e Historia, <sup>14</sup>Doctorado. Elaboración propia

Es preciso decir que los casos aquí presentados son una muestra de lo que ocurre dentro y alrededor de la escuela primaria, y como tal, no se manejan como generalización, pero, sí funcionan como casos que dan cuenta, justamente, de que no son excepcionales, sino que aparecen constantemente en la vida diaria de las escuelas. Se busca detonar el reconocimiento, de un fenómeno que no aparece como evidente, pero que el conocer las experiencias ajenas pueda mirarse la cotidianidad de la escuela desde otra perspectiva.

## **Documentos**

Trabajadores y trabajadoras del Estado tienen una función en la organización de los servicios que otorga, función normada minuciosamente en los ámbitos laborales y, en este caso, pedagógicos. En el primer ámbito, que tienen gran incidencia en el segundo, está la seguridad social, el salario, las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, entre otros; en el segundo, está la actualización y la profesionalización en términos de asumirse como agente del Estado en el logro de los objetivos y metas que se plantea. Para lo último, se generan estrategias de difusión como las capacitaciones escolarizadas o las publicaciones impresas. Son precisamente éstas, las que se recuperan como otro discurso que de una u otra manera está presente en la escuela primaria.

Entre algunas de las leyes, reglamentos y orientaciones producidos por las instituciones del Estado mexicano o por organismos supranacionales en las que se indagó si se aborda el tema del racismo en el campo educativo, se encuentran: *Ley General de Educación* (LGE, 2019); *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes* (LGDNNA, 2022); *Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación* (2022). *Enfoque Intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria* (SEP, 2006); *Planteamiento Técnico Operativo, de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva* (SEP, 2015); *Plan de Estudios de la educación básica* (SEP, 2022), *Derechos de las Minorías. Normas internacionales y orientaciones para su aplicación* (Naciones Unidas, 2010), y las *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (UNESCO, 2006) y la *Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*.

Para la identificación de los temas y categorías relevantes en el análisis de la información y de los documentos, se recurrió a elementos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), haciendo uso del software Atlas Ti, así como a algunas categorías analíticas de Rockwell (1995) y Bertely (2000), en las dimensiones para la comprensión de las concepciones y prácticas escolares. Una vez realizado el análisis de las entrevistas, fui ordenando las categorías emergentes en tres ejes analíticos, 6 categorías y 23 subcategorías, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Esquema categorial del análisis de las entrevistas

Ejes analíticos	Categorías	Subcategorías
Cómo viven las maestras la ciudad, la política y el racismo	Marco institucional, normativo,	Minoría Diversidad Inclusión Acción afirmativa y compensatoria Burocracia/simulación
	Efectos	Discriminación Segregación Violencia Abandono Derechos suspendidos Subjetivación
Racismo	Marcas raciales	Forma de hablar (lengua) Parecerse al pueblo-popular-marginal Fenotipo (marca corporal) estigmatizado Capitales (recurso scon valor de cambio)
	Aspiraciones	<b>Mestizaje</b> <b>Blanquedad</b> Reconocimineto
Condiciones de posibilidad (las <b>marcadas</b> corresponden a las condiciones que obstaculizan)	Formas de abordar tema	Visibilizar – hablar de <b>Negación, carácter esquivo, silenciar</b>
	Responsabilidad	Práctica autónoma y crítica <b>Práctica profesional heterónoma</b>

Nota: Elaboración propia.

### **3.2 Origen, familia y clase en la configuración de la diferencia en la Ciudad de México**

La Ciudad de México se caracteriza por ser un centro político, mercantil y cultural, tres aspectos que ocasionan, por su densidad, una gran movilidad poblacional en términos de estancias diurnas o cotidianas, temporales y permanentes (Garrocho, 2011). Estancias que son la causa de que en las escuelas primarias convivan estudiantes de diferentes localidades, ya sea porque las escuelas están más cerca de los centros laborales de las familias de las y los estudiantes, que de sus hogares; o porque las familias, habiendo sido originarias de otros estados, han decidido vivir en la ciudad por motivos económicos, de estudio, de violencia o desastres ambientales. También existe población que llega de otros países como primera o segunda generación.

Hablamos de movilidad porque no todas se refieren a migraciones en un sentido históricamente construido por cambio hacia un territorio ajeno, sino como lo refieren algunos estudios, me interesa hablar de poblaciones que pueden adscribirse como pertenecientes al territorio nacional, pero que se han desplazado, como por ejemplo en el sentido de población indígena que viene de otros estados a la Ciudad de México y en esta misma se ubican como población residente y reocupan los territorios que en algunos momentos pudieran haberles pertenecido a ellos, o a otros grupos indígenas, o que en este momento van poco a poco ganando terreno como un lugar de pertenencia. Esto queda reflejado en la Ciudad de México al establecer las normativas de reconocimiento de los pueblos originarios y residentes (SEPI, 2019), como resultado de demandas sociales incorporadas a la política pública.

“grupos indígenas originarios” para autoidentificarse como habitantes de la gran ciudad y mediante esta autodesignación han tratado de pugnar por el reconocimiento de sus particularidades como indígenas, y no sean tratados como extranjeros, arguyendo que con esta denominación son objeto de una doble discriminación: por ser indígenas y migrantes al mismo tiempo (Rebolledo, 2009, pág. 2).

En el reclamo sobre la doble discriminación podemos observar que es visible la diferenciación negativa hacia la población que viene de otros países (generalmente bajo un proceso de acumulación por desposesión) llamados migrantes, por lo que una forma de desvincularse del trato que éstos reciben es hacer notar, que los grupos indígenas del territorio

son mexicanos y, añadido, no hay razón legal para mantenerlos como ciudadanos de segunda clase o en situación de excepcionalidad.

Sería tan inadecuado catalogar de migración el cambio de domicilio que realizamos miles de personas en la ciudad por dinámicas culturales y económicas, como el hacerlo con quienes cambian de residencia entre estados, porque incluso la condición ciudadana en las mismas lógicas del Estado mexicano no cambia, pero en las prácticas suelen prevalecer formas de exclusión que intentan limitar los derechos ciudadanos de los nuevos residentes.

Me parece importante también distinguir la aparición de la noción de población flotante, que frecuentemente he encontrado en el discurso de los docentes, por ejemplo, en las expresiones de “estudiantes de paso”, “tenemos población fluctuante”, “lo que aquí le llamamos población flotante”. Para Panaia (2009) esta población surge como una necesidad del saber capitalista para asignarle un tratamiento económico y de acomodación del poder en segmentos de la población dentro de una dinámica de mercado; no se puede conocer a ciencia cierta cuál es la población flotante, la migrante o la residente, sino que es una división performativa para la estratificación social. Por otro lado, reconociendo cierta ambigüedad, Gándara, Padilla y Gutiérrez (2020) diferencian entre población residente, migrante y flotante, donde destacan los criterios de frecuencia, retorno, temporalidad, objetivo y definición, según los cuales la residente es permanente, vitalicia, sin intención de cambio; la migrante no cambia con frecuencia, se queda donde migró, no desea volver al lugar de origen, es indefinida la estancia, desea arraigarse y su residencia habitual es permanente; por su parte en la población flotante suelen ser variables según una determinada situación, su estancia es temporal para regresar al hogar, por lo que no se le considera permanente.

Lo anterior es relevante por dos aspectos: el primero es que el origen de docentes, estudiantes y familiares apareció constantemente como referencia cuando se habló de racismo en las entrevistas. Muchas veces de manera contradictoria, los asocian a la existencia del racismo con base en población externa: “sus pueblos originarios”, “de otras comunidades”, “de otros países”, “extranjeros”, “indígenas de los estados”, “migrantes”, etc. El segundo, es que en los estudios de población (estadística, demografía y mercadotecnia) se suele especular desde el saber y la subjetivación de la población y para la gestión de la ciudad (Panaia, 2009), y su gubernamentalidad (Foucault, 2006). Tanto las representaciones ambiguas del primer aspecto (por su atribución de “extranjería”), como su subjetivación del segundo, como



forma de control, son indispensables para minorizar en términos de valor y de número, como característica propia del racismo.

El racismo está íntimamente ligado a la etnicidad, a la etnia. No sólo por la connotación culturalista que se le dio a la raza y por los usos primigenios de las razas, sino porque en muchos casos se corresponden en las concepciones.

la diferencia cultural se extiende a lo largo y ancho del espacio geográfico. La gente usa su localización, o más bien su supuesto origen, para hablar de la diferencia y de la igualdad. [...] la perspectiva geográfica, la construcción de “una geografía cultural”, ayuda mucho a explicar qué entiende la gente por “diferencias étnicas”, y por qué la “etnicidad” parece haberse convertido en un fenómeno común e importante en el mundo moderno, en el que personas provenientes de diferentes lugares situados dentro de sus propias geografías culturales se han estado interrelacionando con intensidad cada vez mayor, por lo que conforman así periodos en los que se da una intensa redefinición de las fronteras y de las colectividades sociales (Gall, 2004).

Lo que podemos apreciar es que raza, cultura y etnia están íntimamente ligados en el fenómeno del racismo, y sus puntos de encuentro son el origen, la identificación, la pertenencia, la geografía como marco concreto en el que se vive, pero también simbólico en que se significa la vida cotidiana. Son complejas las relaciones que se gestan a partir de la geografía cultural en las ciudades porque justamente intervienen las condiciones concretas y las simbólicas. Probablemente la etnicidad es común e importante por la relación entre procedencia, estancia y genealogía (relacionado con linaje, familia, ascendencia) que constituye a las personas que habitan las ciudades, así como con el peso que tiene la racialización en la redefinición de las fronteras.

El origen o las marcas de un origen representado a partir de una cultura racista son clave para comprender la creación de minorías en un conjunto de mayorías, como lo mencioné en el apartado de minorización. En adelante evité el término migrante para cualquier persona o grupo que provenga de otra comunidad o territorio. En vez de eso, especifiqué los casos individuales y grupales, a excepción de cuando las fuentes así lo expresan. Entonces, habiendo esbozado algunas diferencias en el estatus de habitabilidad de la ciudad, me parece oportuno proseguir con la constitución de minorías en la Ciudad de México.

Si bien el marco político de la nación se plantea como régimen democrático, el cual podemos entender como el gobierno de las mayorías, pero en atención a las minorías, la reducción de “minorías” parece contradictorio, en tanto que las condiciones de diferencia están presentes en la mayoría de la población. Así lo muestra el reconocimiento a “otras”<sup>3</sup> culturas, hablantes de lenguas originarias, y ofrecer atención a quienes señala como grupos propensos a la discriminación, según la COPRED (2021): personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo, afrodescendientes, con discapacidad, en situación de calle, indígenas, LGBTTTI, trabajadoras del hogar, mujeres y niñas, niños y adolescentes, entre otras. Es decir, es más amplia la porción de personas discriminadas, de lo que la noción de minorías puede abarcar, como pequeños sectores que requieren la protección del Estado. Esta situación refuerza la caracterización de un régimen capitalista hetero-patriarcal blanco y euro-occidental (Bard y Artazo, 2017) que resulta prescriptivo para el modelo de ciudadanía, reservando el lugar superior en la estratificación social a un grupo evidentemente minoritario en el mundo.

Pero más allá de las estadísticas, que son propias de los análisis institucionales y las evaluaciones gubernamentales, lo que es de resaltar con los datos anteriores es que se sigue delimitando un sujeto minoritario, diverso y excepcional, atendido por estructuras que gestionan y marcan de manera reiterada, y a veces sutilmente, la diferencia. En la escuela primaria también existen estas instancias, que, si bien no están planteadas primordialmente para atender la diferencia, sí funcionan dentro de la cultura y de los cargos como autoridades para seleccionar las diferencias más problemáticas: la educación para adultos, la educación especial y la educación indígena, por mencionar las más acotadas, todas ellas asimiladas en el discurso de política educativa actual, cubiertas en un marco general de educación inclusiva.

Recordemos que la minorización, al igual que la racialización, está presente en espacios diversos, como ocurre en el caso de las ingenierías o especialidades médicas que parece excluir más a un género que a otro. En ambos casos opera de la misma forma en torno a las marcas visibles de la subjetividad, de quienes se ha puesto en una condición subordinada

---

<sup>3</sup> Entrecumillo *otras* ya que está marcando una posición relacionada al autorreconocimiento del enunciante, es decir el gobierno reconoce una cierta cultura a la que pertenece como gobierno, como Estado o como nación y declara que respetará otras culturas, a las cuales, además, llama minoritarias. Esta relación entre nosotros-ellos-ustedes, la una-la otra-aquella estará presente a lo largo del análisis como problematización de la pertenencia, la enunciación y la relación con la alteridad u otredad.

de educabilidad, por lo cual se imponen currículos ocultos y formales, conduciendo a las y los estudiantes a su “justo” lugar en la sociedad, en las profesiones, en las instituciones educativas.

En el aula, se puede observar que para estas formas de exclusión resulta práctico minimizar algunas diferencias que parten del discurso de la homogeneidad “necesaria” para trabajar con un plan y programa nacional, un perfil estándar y ofrecer una formación institucional sesgada, lo que en muchos casos desmotiva u obtura la posibilidad de que los profesores den una atención oportuna y justa a la diversidad de estudiantes. De esta forma se pasan por alto algunas diferencias que podrían ser trascendentes en el ejercicio docente, sea en la planeación didáctica, en la orientación para la convivencia, en la adaptación curricular o en el logro de aprendizajes. Más allá de estas metas institucionales, reconocer las diferencias podría ser útil para comprender las relaciones de saber, poder y subjetivación en el aula y realizar una práctica docente comprometida con una inclusión o un reconocimiento de la diversidad más sólida, sostenida en prácticas reflexivas y no en imposiciones institucionales.

### **Instancias y normativa en referencia al racismo y la discriminación**

Como parte de un proyecto educativo, son importantes los documentos que orientan, desde la jurisdicción, la administración y la perspectiva institucional, para comprender qué ocurre en una de las partes más íntimas del sistema escolar: el aula.

La educación primaria en México está regida por una serie de documentos que dictan formas de ser, de actuar, de acceder, permanecer y certificarse. También validan el conocimiento y clasifican los saberes, de modo que la retícula que mantienen unida en un mismo proyecto, la educación primaria en México sea sólida en su base. Estos principios de unidad en el discurso son los que analizaré a continuación, aunque en ocasiones, la dinámica política globalizada, industrializada y tecnificada los ponga en oposición.

Quise comenzar por una ley en materia de discriminación (Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación, 2022), expedida en 2003, por su cercanía al tema de racismo, para continuar enfocándome en la educación. Ésta considera la discriminación como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar,

restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el **origen étnico o nacional**, el **color de piel**, **la cultura**, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la **condición social**, **económica**, de salud o jurídica, **la religión**, la **apariencia física**, **las características genéticas**, la **situación migratoria**, el embarazo, **la lengua**, **las opiniones**, las preferencias sexuales, **la identidad o filiación política**, el estado civil, la **situación familiar**, las **responsabilidades familiares**, **el idioma**, los antecedentes penales o cualquier otro motivo [...] También la homofobia, misoginia, cualquier **manifestación de xenofobia**, **segregación racial**, **antisemitismo**, así como la **discriminación racial** y otras formas conexas de intolerancia (2022). [Subrayado mío].

Podemos encontrar que hay un acercamiento a la idea de racismo en los ámbitos de la discriminación señalada en negritas, que podríamos agrupar en tres: el origen familiar, territorial y cultural; los rasgos visibles en las características del cuerpo y, la identidad que puede abarcar visiones políticas o religiosas del mundo. La discriminación señalada por la ley está considerada como prácticas que se realizan al margen del sistema normativo que la sustenta, lo cual hace referencia a que no es un problema sistémico. Es esto, lo que la mantiene como un paliativo para un contexto de racismo donde se parte de que el racismo es un sistema de privilegio. Es interesante que haya tantos términos en que caen las prácticas reconocidas como discriminatorias, pues denota una amplia gama de ámbitos en que se da, y las sutiles diferencias que un aparente mismo aspecto es diferenciado como en los casos lengua e idioma; origen étnico y nacional, xenofobia y situación migratoria; segregación y discriminación raciales; origen étnico, religión y antisemitismo; color de piel, apariencia física, características genéticas. Son términos que se relacionan, pero que aparecen por una reconocida situación histórica visible, pero muy difícil de comprender en el contexto del párrafo.

No se habla de racismo probablemente porque ya había transitado por un proceso de discusión el término de raza en su connotación biológica y logrado eliminar del vocabulario institucional por considerarse una categoría sin sustento científico<sup>4</sup>, por lo que también logró

---

<sup>4</sup> Para vislumbrar el discurso autorizado por la UNESCO en la época en que se inauguraba la preocupación por el tema de la raza desde un organismo de alcance internacional, puede leerse la publicación de la UNESCO de 1953 titulada “El Fraude intelectual del prejuicio de raza”, o la publicación de 1984 “Racismo, ciencia y pseudociencia”.

ganar terreno la idea de que no podía hablarse de racismo si no existían las razas. Mientras esta ley y otras con jurisdicción nacional aún evitan el término racismo, la UNESCO y muchos otros organismos supranacionales retoman la importancia de hablar de racismo por la ineludible expansión del racismo en múltiples manifestaciones.

Mientras que en 2003 se utiliza el término discriminación racial, en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, actualizada en 2021, no hay ninguna mención de lo racial, la raza o el racismo, aun cuando convive con el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, los cuales hablan de los privilegios de raza. Con lo que podemos observar que la idea de raza y racismo ha estado en tensión en el discurso jurídico y normativo del país, al grado que ha desaparecido o puede convertirse en uno de los ejes centrales, como lo muestra el documento de trabajo del Plan de estudios de la educación básica (SEP, 2022b).

La cuestión de la no discriminación se encuentra asociada a la convivencia, la cultura de paz, la no violencia y el ejercicio íntegro de los derechos. Por lo que la discriminación y lo que aquí se puede entender como racismo, de algún modo está inscrito en una preocupación más amplia: el efecto que causa en las relaciones sociales, en la gubernamentalidad. Esto nos conduce a pensar que la discriminación es un objetivo que se puede eliminar independientemente de la estratificación social, que la discriminación es producto de los prejuicios de grupo o de individuos y no de un sistema de movilidad social basado en el capital.

### **Marco institucional en torno al racismo**

México se inscribe a una serie de tratados internacionales, en los que se reconoce la responsabilidad del Estado para proteger a grupos vulnerables y minoritarios adquiriendo el compromiso de generar instituciones, sistemas, organismos y programas que atiendan las problemáticas que éstos grupos enfrentan para cada una de sus condiciones, como *La Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas* (ONU, 1992), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2016), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Naciones Unidas, 2008), *Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, de la Agencia de la ONU para los Refugiados* (ACNUR,

2016), entre una vasta producción de acuerdos y tratados referentes a estos temas. Además, atiende a la población en edad de escolaridad primaria en diversas instancias según su condición y circunstancias. Para migrantes, indígenas, situación de enfermedad, discapacidades, el maltrato, situación de calle, entre otras condiciones, existen los siguientes organismos que atienden a población que consideran minoritaria, entre los que podemos mencionar: La Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, el Instituto Nacional de Migración (COMAR), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Secretaría de Pueblos Indígenas (SEPI), La Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

A pesar de los compromisos internacionales, las instancias creadas y los recursos destinados para la atención de minorías, el fenómeno del racismo, la xenofobia y la discriminación se mantiene sin grandes cambios, situación incluso reconocida en los mismos estudios gubernamentales.

Con un enfoque para atender la “inseguridad” y ampliar la oferta educativa, como al que actualmente se le apuesta en los temas de educación superior y regeneración ética de la sociedad, según se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024 (DOF, 12/07/2019), en la década del setenta, como parte de las medidas preventivas a la intensidad de las manifestaciones de descontento social, el gobierno de Luis Echeverría Álvarez impulsó una reforma educativa, que incluyó la ampliación de la oferta educativa con la creación de nuevos centros escolares, más maestros contratados y opciones de primaria acelerada en la educación básica. Por su parte en la educación media superior y superior se incrementó la matrícula y también se abrieron nuevos centros educativos: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), las Escuelas nacionales de estudios profesionales (ENEP's), de la UNAM en diferentes zonas de la ciudad y área conurbada; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), por mencionar algunos. Roberto González (2018) explica que otros medios de acción de la reforma fueron la vía intensiva la cual se dirigía a la capacitación para el trabajo; y la vía modernizadora, que incluía nuevas propuestas pedagógicas como la de los CCH. Además, la apertura de centros universitarios descentralizaba las protestas estudiantiles espacialmente y con diversificación de condiciones y peticiones.

Una reforma compleja, en la que se combinan los objetivos de formación ciudadana con los de soberanía económica, descolonización científico-técnica, movilidad social y dinámica

social. Una reforma que atacaba muchos de los cuestionamientos de la oposición estudiantil y progresista a los objetivos, contenidos, métodos, técnicas y mecanismos del SEN. (González, 2018, pág. 97).

Coincido con el autor en que la apariencia de apertura democrática (que hasta cierto punto lo era, inaugurando la perspectiva de pluralidad a fin de que “cambie todo para que no cambie nada”) era una estrategia de gubernamentalidad, de abrir opciones para que el descontento se deslegitime, que se juzgue al pobre y al desindustrializado con base en la elección personal, la pereza y la resistencia al cambio. Un poco como ocurre hoy, donde la política contra la inseguridad no solo adopta la imagen de que la pobreza y la falta de estudios son la base de la violencia y la inseguridad, sino que se abren oportunidades, de situación laboral precaria ofertadas como becas, dentro de la estructura estatal, como el Programa social de la Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES), la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC), la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto de la Juventud (INJUVE), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), por mencionar a algunos de captación de la población racializada). Bajo la perspectiva de que la pobreza y la juventud están asociadas a la delincuencia y e inconformidad social estas estrategias sirve para contener la acción popular en centros institucionalizados.

La Ciudad de México está considerada como una ciudad pluricultural donde “los sujetos de los derechos de los pueblos indígenas son los pueblos y barrios originarios históricamente asentados en sus territorios y las comunidades indígenas residentes (Constitución de la Ciudad de México, 2017). Podemos considerar la etnicidad y la identidad territorial como una diversidad reconocida por las instituciones del Estado.

La SEPI trabaja de cerca con la SEDEREC para la atención de las localidades rurales de la ciudad, los barrios y pueblos originarios, así como pueblos y comunidades indígenas establecidos en diferentes zonas de alcaldías urbanas. La SEPI “tiene como responsabilidad establecer y ejecutar políticas públicas y programas en favor de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes” (SEPI, 2022). Para ejercer el presupuesto y desarrollar su actividad, ha sido indispensable definir la población objetivo a la cual se deben estas secretarías.

Esta dependencia tiene como objetivo: “Garantizar el respeto, reconocimiento y promoción de los derechos de los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes de la CDMX, de manera transversal y con perspectiva de derechos humanos, intercultural y género” (SEPI, 2022), así como garantizar y no promover ni procurar, pero no los derechos, sino el respeto, reconocimiento y promoción, objetivos que corresponden más a una acción pedagógica que jurídica. Sin embargo, como parte de esta acción pedagógica se encuentra la promoción de estructuras jurídicas, en acompañamiento a los pueblos y barrios originarios, por ejemplo, que sean permanentes y efectivas.

Existe el Consejo para prevenir y erradicar la discriminación (COPRED), órgano descentralizado de la Ciudad de México, creado en 2003, que trabaja con objetivos sobre toda la población “para prevenir y eliminar la Discriminación en la Ciudad de México” (COPRED, 2021). Con más años de trabajo que la SEPI y la SEDEREC, atiende las formas de discriminación por considerarlas un mal social. Es importante señalar que la LGNNA considera el derecho a la no discriminación.

Tlalpan, Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Xochimilco y Milpa Alta cuentan con un área rural reconocida como productiva y fuente laboral agrícola de la ciudad de México, aunado a eso son reconocidos sus pueblos y barrios originarios como valor cultural y como condiciones de derechos colectivos. En Tlalpan se reconocen nueve pueblos originarios reconocidos por el gobierno de la entidad, y tienen un contacto cercano con el estado de Morelos, San Pedro Mártir y San Andrés Totoltepec. A su vez tiene espacios urbanos, semiurbanos y rurales. Iztapalapa y Gustavo A. Madero, por su parte son localidades con una gran densidad poblacional, con características exacerbadas de la desigualdad metropolitana. En ellas coinciden cotidianamente personas cuyo hogar se encuentra en la Ciudad o en el Estado de México, con ascendencia cercana y remota de muchos estados de la República.

### **3.3 Problemáticas entre la política, sus concepciones y la implementación en el aula en torno a la especificidad de la población estudiantil**

Es difícil recurrir a los documentos normativos de la política educativa en momentos de transición porque suele pasar que los materiales que reflejan sus objetivos y finalidades no están listos, pero da cuenta de los recursos que utiliza la administración para poner en marcha



un proyecto más amplio. También es interesante lo que ocurre en las escuelas en esta transición, las habilidades de las y los trabajadores de la educación en los niveles más pragmáticos, que se enfrentan con modelos y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje opuestos, antagónicos, complementarios, y en ocasiones súbita y punitivamente cambiados.

Uno de los documentos a los que me he acercado es el *Planteamiento técnico operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva* (SEP, 2015), cuya función es atender a “grupos en situación de vulnerabilidad” (pág. 7) es decir a aquellos que por diversos factores están en riesgo de perder el ejercicio de su derecho a la educación de calidad. Las poblaciones de prioridad son quienes están en situación de enfermedad o de calle, cuentan con capacidades y aptitudes sobresalientes, discapacidad o talentos específicos, son migrantes e indígenas.

La unidad atiende prioritariamente a las poblaciones mencionadas, pero no son ni su único objetivo, ni se les atiende por sólo pertenecer a estos grupos, el propósito primordial según el planteamiento vigente hasta hoy es “contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal” (SEP, 2015, pág. 7) hoy Ciudad de México. Cuenta con un equipo multidisciplinario: un psicólogo, trabajador social, maestro especialista y de comunicación, no especifica los perfiles de estos dos últimos. Sin embargo, una parte importante del personal está formado, y considera su ejercicio profesional relacionado con la atención a personas con discapacidades intelectuales, sensoriales o motoras.

En la escuela existen figuras con una función diferenciada cada una. Los y las docentes de grupo “regular” atienden a niños y niñas de edades similares que cursan un grado de la escuela primaria, con duración de un año. Las encargadas de UDEEI son especialistas en un campo de educación especial, o profesionales en psicología o trabajo social.

La UDEEI se conforma por un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos, asignado a una escuela. Es importante mencionar, que la Dirección de Educación Especial pretende a mediano plazo, fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y

lingüísticos. [...] Bajo el liderazgo del supervisor o supervisora, estos profesionales, que pueden ser especialistas en discapacidad intelectual, sensorial o motora (SEP, 2015 pág. 16).

Las trabajadoras cuya función es administrativa son profesoras que ascendieron por diferentes mecanismos de promoción y pueden tener profesiones variadas, entre las cuales no se encuentran las carreras de educación indígena, sociología de la educación, por ejemplo, o especialidades en cultura o diversidad. Es de resaltar la responsabilidad de profundizar y analizar que se les asigna aspectos variadísimos y complejos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos, y cabría preguntarse qué alcance tienen las profesiones, los perfiles profesionales y el planteamiento colaborativo de trabajo para lograr profundizar en estos aspectos del contexto escolar, familiar y personal.

Existen otras figuras docentes en el sistema escolar que atienden a varios grupos, pero dependen de la disposición que se haga del personal para determinar el tiempo y la modalidad de sus clases, estos son: educación física, quienes sí cuentan con plan y programa, así como, en algunos años, con libro de texto; promotor(a) de lectura y de Tecnologías de la información y comunicación (TIC's), quienes no cuentan con plan y programas, pero sí con algunos materiales y orientaciones, aunque no necesariamente conocen, pues la difusión y publicación de éstos no está generalizada. El resto de la comunidad escolar, involucradas en menor o mayor medida, son las trabajadoras y trabajadores de servicios de limpieza y cuidado de la escuela, normalmente marginadas en los asuntos educativos; los padres, madres de familia y tutores que inscriben a las niñas y los niños y son los responsables de ellos y ellas; y la comunidad circundante de la región geográfica del centro escolar, donde podemos encontrar vecinos, comerciantes, centros religiosos y otros centros escolares del mismo y otros niveles.

En la Ciudad de México, también se identifica el programa llamado Servicio Acelerado de Educación Primaria (SAEP-9/14), el cual destina personal para la atención a población de "extraedad", a niñas y niños con carencia o deficiencia al acercamiento escolar, quienes se han rezagado en relación a la edad con el grado de estudio de la educación primaria. Este servicio persigue la finalidad de darle cabida a niñas, niños y adolescentes a concluir su primaria en un sistema acelerado (dura 3 años en vez de 6), para que accedan al nivel superior, secundaria, con una edad igual o más cercana a la de la planeada para

educación secundaria y eviten la deserción o la incorporación al sistema de educación para adultos.

[Es un programa que nació] a finales de los años setenta en el marco del programa “Primaria para todos los niños” [...] fue preparado y puesto en marcha de forma piloto por el Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav (Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional), en el ciclo escolar 1979-1980 (Cruz, en Ayala, 2011, pág. 38).

La condición de “extraedad” que se les ha asignado a las y los estudiantes en todos los niveles educativos genera una compleja producción de subjetividades, marginadas y “automarginadas”, porque los antecedentes, que llevan a una persona a acceder a la escuela en una edad (generalmente mayor) con marcas de diferencia frente a la de las demás que cumplen con la norma de uso, son interpretados como marginales y al acceder, las ubica de nuevo en la marginalidad, lo que podemos apreciar en la siguiente cita:

Si asumimos tales significados, en particular el último, podemos inferir que la «extraedad escolar» hace referencia a una situación que coloca al niño(a) o adolescente «fuera de» la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del aparato escolar. Por consiguiente, se pueden derivar dos posibles afirmaciones: la primera, que la «extraedad» implica una situación que está «fuera de la norma» o de lo «preferido por la norma», es decir, como una situación de «anormalidad educativa», en tanto no se ajusta a una de las normas educativas preestablecidas; y la segunda, quizás como consecuencia de la primera, la «extraedad» es una situación que está atravesada, desde su origen o, mejor, desde su procedencia semántica, por la exclusión escolar (Ruiz y Pachano, 2006, pág. 36).

La edad de las y los estudiantes de la escuela primaria marca una situación de normalidad-anormalidad, generalmente visible por los caracteres sexuales de la adolescencia, pero ese rasgo no está desligado de atributos de exclusión escolar, más aún, responde a una exclusión sistemática que parece ser entendida por sectores amplios en la educación.

En las entrevistas podremos encontrar de nuevo la marca de edad como estigma de marginalidad y cómo es que la marca de extraedad tiene un efecto entre este grupo de estudiantes tanto en el aprovechamiento curricular como en el socioafectivo. Según los testimonios de las docentes que atienden al grupo dan cuenta de esta condición.

Un menor que llega de 9 años trabajando lo mismo que uno de 6 años en escribir. Entonces esa diferencia de edad les genera, en ocasiones, ser cohibidos, qué les da pena. [...] [Les decía] te quiero aquí adelante porque te tengo que estar monitoreando cosas así, de que los papás me dicen es que mi hijo no quería venir, es marginado, se sentía mal, pues gracias a usted ya logró leer, o sea, en mi situación, sí me han tocado chicos que este... no leían y entonces ya termina leyendo, terminan con gusto por la... por la escuela [...] Nos ubican como de marginalidad, alta marginalidad el grueso de nuestros papás... y además estoy ahorita en turno vespertino [...] Entonces, sí, 9-14 suele ser este... un tanto, verse marginado. Nos vemos como perdidos. [...] La otra, pues te puedo decir que es justamente el hecho de que ellos no tengan, por ejemplo, con lo de la pandemia, no tenían ningún celular, si llegan a tener... bueno, tan solo el hecho que te decía yo que tiene el celular, pero no les llega señal, señal de teléfono ¿no? O sea, así de marginal es la situación (9-14-SP, 160-164, 482-486).

[El estudiante de 9-14] no tiene el sustento económico para inclusive rentar una computadora internet [...] Es el único grupo que hay en la zona escolar [...] en ocasiones las escuelas pues prefieren cerrarlo y destinarlo a un grupo regular y entonces marginan más a estos menores que de por sí ya están bastante marginados (AI-SP, 73-75, 184-188).

La marginación es visible en el ámbito económico desde la carencia de recursos para adquirir materiales indispensables para recibir el tipo de educación que se imparte en primaria; en el social donde podemos encontrar la interacción entre docentes, estudiantes, familias en la esfera del aprendizaje, de la posición que se ocupa en la organización escolar, como ser un grupo especial de rezago que los deja como estudiantes “extraedad”, ser del turno vespertino o aprender a leer mucho después de los 6 años o el de ser considerado un grupo prescindible a diferencia de un grupo regular; y como consecuencia, en el ámbito emocional esa posición en la escuela puede llevarlos a sentirse cohibidos, con pena, con una diferencia que los aleja de la escuela.

Otra línea discursiva, me llevó al documento directivo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (SEP, 2006), en el cual sobresale la atribución primordial del personal docente de la falta de operatividad en el enfoque intercultural. Es por ello que realiza este documento con la finalidad de orientarlo para “contribuir a la formación de sujetos seguros de sí mismos, que valoren su cultura y lengua propias, al tiempo que están abiertos al mundo” (pág. 15). Para normar el enfoque intercultural, el documento incluye una

instrucción en los términos básicos como lo son cultura, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural bilingüe; así como descripciones en torno a cómo deben conducirse los y las docentes en el espacio escolar. Un apartado se dedica a las formas de relacionarse, sostiene que el enfoque sirve “para alcanzar una sociedad justa y pacífica a través del diálogo y la convivencia entre pueblos e individuos de culturas diferentes” (pág. 48), pero está dirigido a docentes que atienden a comunidades que de por sí han aprendido, a la fuerza, a vivir según las normas de la cultura hegemónica, aunque esta actúe minorizando y racializando. Pareciera que la población de lenguas minorizadas está siendo orientada para que respeten la diversidad en un clima de tolerancia, respeto y castellanización, mientras que la de lengua nacional –y las minorías inmersas–, está educada para mirar la diversidad lingüística en el aparador del libro de texto y de eventos especiales que folclorizan la diferencia.

Por su parte el CONAFE no participaba en la Ciudad de México hasta el reciente año de 2020, cuando la SEPI “canalizó la solicitud de atención educativa de la comunidad Triqui al CONAFE [que] la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del CONAFE, inauguró el servicio de Educación Comunitaria La Candelaria” (CONAFE, 2020).

En este contexto de diferenciación, de atención a la diversidad y de una idea muy marcada aún de “integración de los grupos minoritarios”, proseguiré a reconstruir las nociones que brotan desde docentes y apoyos administrativos y de gestión en algunas escuelas primarias de la Ciudad de México.

#### **4 CONCEPCIONES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS AL ABORDAR LA PREGUNTA POR EL RACISMO**

Recordemos que las entrevistas se realizaron en tres etapas, a las que le correspondían diferentes formas de acercarme al tema del racismo, según se encontraba la etapa de la investigación. Las nociones sobre el racismo, ideas y prácticas que se asocian o se distinguían estas se encuentran en todas las entrevistas, incluso, en un ejercicio reflexivo, surgieron dudas sobre qué podía considerarse como racismo y qué no.

Cabe destacar que las concepciones sobre racismo son confusas, difusas al marcar un límite entre un tipo de prácticas y otro. Hablar de racismo no es fácil, más aún cuando nos interpela en términos de culpa o de humillación. A pesar de lo explícita que fui al manifestar mi interés por hablar de racismo en la escuela, me encontré con la desviación del tema hacia otros tipos de discriminación o hacia las dificultades de las y los docentes de tener prácticas inclusivas, muchas veces desligada del racismo, por lo cual hice el esfuerzo de descryptar, sin dar concepciones acabadas y tajantes, algunas concepciones que se dejaban ver en estos casos.

Dedicaré este apartado a analizar las concepciones explícitas e implícitas de racismo en las y los docentes, apoyos administrativos y de gestión que me concedieron en las entrevistas, para sustentar el subsecuente análisis según las categorías e ideas principales que fueron surgiendo en el análisis de la información.

En diferentes entrevistas llama la atención que hay quienes reconocen la existencia del racismo sin vacilar, como evidente y, en contraste, otras y otros no lo ven. Como en esta investigación partimos del supuesto de que existe, consideramos a quienes niegan su presencia con una dificultad para reconocerlo o para hablar del tema. Incluso, he podido observar que existen estrategias de evasión. En los siguientes apartados abordaré las diferentes perspectivas en torno a la presencia de racismo en sus escuelas.

##### **4.1 De qué hablamos cuando se habla de racismo**

Más allá de que exista una dificultad para definir unánimemente el racismo, las personas se forman una noción, definición o concepto de las palabras que figuran en su vocabulario profesional o comunitario. Lo que ocurre con fenómenos como el racismo es que pueden no formar parte del vocabulario de las y los trabajadores de la educación, a pesar de que sí forme

parte de sus prácticas y experiencias cotidianas. Es decir, puede encontrarse que existe una cultura escolar, sin que ninguno de sus miembros la llame así en su día a día, no por ello se desconoce o no se practica esa cultura, incluso es un término cuando menos escuchado alguna vez. Entonces, racismo es una palabra que todas las personas entrevistadas han escuchado, de la cual se han formado una idea cuando menos vaga, que se refiere a la relación entre personas. Sin embargo, he observado en las entrevistas diversas manifestaciones de vaguedad, de problematización del término racismo y la práctica racista.

El racismo está principalmente asociado a la discriminación, a una discriminación especial, pues en algunos centros de trabajo se habla de la existencia de discriminación y de la inexistencia del racismo. A continuación, algunos testimonios de la respuesta afirmativa sobre la existencia del racismo.

existe esta segregación de alguna forma de estas comunidades que tienen lenguas indígenas, que el menor no habla bien el español o que sus rasgos fenómicos son mucho más firmes, o sea sí hay culturalmente, entre los menores y los padres, evidentemente, esta preferencia por la blancura, por lo occidental, tratar de verse como los de ciudad, en este caso yo lo podría calificar como pueblo y ciudad. Viene relacionado con la discriminación (AI-SP, 299-306).

En el relato anterior se puede observar la segregación como primera idea del racismo, en particular la segregación de comunidades que tienen como patrimonio cultural la lengua indígena. Más allá de hablarlas, abre de manera interesante la posibilidad de identificarse como indígena. Pero también se observa que hay otra marca, pues se presenta como que se delata la pertenencia a ese grupo que “debe” ser discriminado: no hablar bien el español, lo que hace más evidente la pertenencia a un grupo indígena. A esto se le añade un fenotipo identificado por el profesor como “firme”, lo cual sólo indica que atribuye una marca visible en los gestos, el rostro y/o el cuerpo, aunque no queda claro qué imaginarnos con firme, ya que no es un atributo común en las descripciones físicas de las personas, salvo cuando se habla, por ejemplo, de la fuerza física, de la capacidad de mantenerse firme, o podemos imaginarnos el resultado de un carácter firme, sin vacilaciones, seguro.

También aparece, como consecuencia, la preferencia por la blancura y lo occidental en oposición a la posesión de lenguas y del rasgo fenotípico “firme”. Ambas características se traducen en presumir y aspirar a la apariencia del ciudadano a la vez de alejarse de la figura del pueblerino. El racismo está relacionado con la discriminación, lo cual implica

diferenciarlos, en estos términos de separar tipos de personas basados en la caracterización de habitante de ciudad (en principio, blanco occidental) o de pueblo (indígena, rasgos corporales específicos).

obviamente en la discriminación pues, quizá no... eh... perdón en el racismo ¿en qué sentido? como ¿si eres de color o si eres de cierta clase social específicamente o a qué te refieres? [...] creo que en esta selección de alumnos que llega a haber, pues sí eliges a... o ves que eligen pues a los que son blanquitos, insisto a los que económicamente parecen estar más estables (PG-MC. 22-36).

Esta profesora, luego de responder que sí hay racismo y hablar sobre la discriminación, se pregunta, con una actitud atenta y crítica “el racismo ¿en qué sentido?”, pues reconoce que no es fácil delimitarlo, aunque aparezca claro en primera instancia y comienza a relacionarlo con el color de piel y con la clase social, pero también lo relaciona con la selección de alumnos, la creación de unos y otros, distinguiendo quiénes son blanquitos y económicamente estables frente a los otros que podemos deducir como más oscuros, morenos o negros y son pobres o económicamente inestables. Recurre al comentario de que las profesoras seleccionan a sus alumnos por cómo se ven o por el capital que tienen en distintos ámbitos, y de este modo exhibe la relación que hay entre raza y clase, racismo y marginación. Al igual que en la cita del profesor anterior, aparece la idea o percepción de blanquedad en torno a las preferencias de a quiénes seleccionan, deciden u ocupan un lugar con mejores oportunidades económicas entre la comunidad, en el imaginario y en lo concreto.

Sí, sí [hay racismo], te decía, aunque usan uniforme, pues los niños se dan cuenta que el nivel económico es más limitante. Por el físico, por los zapatos, que algunos este... nos ha tocado chicos que venían de Veracruz y traían zapatos de plástico. Chanclitas de plástico, entonces sí se nota y sí, entonces, los demás chicos sí... pues sí nos ven, así como ‘marginados’ (9-14-SP, 346-352).

El racismo aparece como indisoluble del clasismo o de la condición de clase. En este testimonio la profesora relaciona el racismo con la clase social, con las marcas que se portan por pertenecer a un sector marginado de la población, las cuales no solo están en el cuerpo orgánico, sino en su extensión a la corporalidad: el cuerpo ataviado, una forma de portar el uniforme que delata el nivel económico inferior, completarlo con cierto tipo de zapatos que,



por un lado, pueden verse como inadecuados, baratos o incómodos, y por otro, se asocian a una región del país aunque de manera circunstancial. Lo que reafirma su condición es la evidencia, la obviedad, la insistencia que la docente menciona en que “sí se nota” y la fuerza que impide ubicar al sujeto en su pertenencia a un grupo menos marginal. Digo menos marginal porque se refirieron a esta escuela como catalogada de marginal, es decir que en esta escuela puede apreciarse que no importa lo marginal que pueda ser un grupo, siempre puede haber alguien en condiciones más críticas.

Las prácticas que ocurren al interior de la escuela podrían comprenderse con lo que llaman racismo popular (Van Dijk, 2009) o racismo horizontal (Ramírez, 2021), pero en este trabajo me distancio de ambas herramientas conceptuales, ya que el racismo popular tiene una línea muy delgada con la reproducción del racismo de élite y aquí no se analiza, sino, en todo caso, en la forma en cómo se entienden, aplican y resignifican las políticas educativas. Por otro lado, la horizontalidad puede en principio no ser parte de la lógica de la estructuración del racismo, pues si consideramos que el racismo es ante todo una lucha por acomodarse en los niveles superiores de la estratificación social, y que ésta es un continuo que no tiene límites definidos, por lo que el racismo es el principio de la verticalidad, de la jerarquía, lo que se opone a considerar una condición de horizontalidad en el mismo.

Los estados de la república, y especialmente los del sur (Guerrero, Michoacán, Morelos, Oaxaca y Chiapas), y los cercanos a la Ciudad (Puebla, Hidalgo y Veracruz) representan condiciones de pobreza, de movilidad forzada, de inestabilidad en la vivienda, de carencia en los referentes y apoyos escolares, además de que se asoma una idea de que los indígenas de la ciudad son procedentes de estos Estados. Más adelante abordaremos la relación entre racismo y ciudad, entre raza y región.

Me parece entonces, que se puede hablar de que las prácticas más evidentes, cercanas y reconocibles del racismo son las que discriminan. Esta discriminación deja desprotegida a la persona que sufre la discriminación, en el campo escolar desde el reconocimiento, las oportunidades, las relaciones sociales, etc., colocándolas con un criterio racial, excluidas o segregadas al interior mismo de la escuela. Es por ello que considero la discriminación como un efecto del racismo y no como el racismo mismo. Más adelante abordaré a profundidad el criterio racial, la marca racial y la racialización, por ahora lo que salta a la vista es el contraste de la seguridad con que se afirma o niega la existencia de racismo en la escuela primaria. El

siguiente apartado aborda las condiciones de visibilidad del racismo en los espacios escolares, a razón del supuesto de que existe el racismo en las primarias de la Ciudad de México.

#### **4.2 Por qué no se reconoce el racismo. Homogeneidad e invisibilidad formas de diluir especificidades**

El primer supuesto que surge de por qué no se reconoce el racismo es que se homogeniza la diferencia, es decir, la población que merece un trato diferencial es la que tiene dificultades para acceder o permanecer en la escuela. Esta homogeneidad de la concepción sobre las y los estudiantes provoca que sobresalga la población tradicionalmente atendida en la política de inclusión (deficiencias orgánicas o intelectuales, “diversidad funcional”, situaciones perceptivas menguadas en comparación con la normal), y que se invisibilicen otras diversidades que generan desventajas en el aprovechamiento, permanencia, logro y oportunidades de la escolaridad y la educación (pobreza, situación de habitabilidad, condición de origen, diferencias culturales con la forma hegemónica, etc.).

Para Mendoza (2017) el discurso de la inclusión como un paradigma que sustituye al de la interculturalidad tiene implicaciones de reconocimiento y visibilidad para quienes han sido beneficiarios de las políticas interculturales como lo es la población indígena hablante lenguas originarias. Considera que las categorías equidad, vulnerabilidad y rezago como componentes primarios de la inclusión diluyen las especificidades de los grupos excluidos por la educación básica a lo largo de la historia e incorpora en la misma estrategia administrativa y educativa a grupos que deberían tener atención educativa diferenciada. En suma, la sustitución de la política de inclusión referida a todos los sectores y grupos marginados por el modelo nacional de educación genera, como primer momento, una homogenización de las problemáticas que enfrentan (cuando tienen historias, condiciones y soluciones muchas veces distantes) y, en segundo, “tiene implicaciones prácticas que apuntan a la integración, al estilo indigenista, en un modelo de atención homogéneo” (pág. 68), sentido en el cual pone en riesgo los derechos de los niños y niñas indígenas, y, añadido, a las y los no indígenas en torno a su compartido derecho a la convivencia armónica, reconociendo al “otro” desde construcciones no instrumentales o esencializadas.

La muestra más clara de este fenómeno es la que nos aporta la experiencia y concepciones de las maestras de la UDEEI, quienes han tenido un trabajo orientado a la diversidad funcional y las barreras de aprendizaje desde lo que antes era USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). Lo cierto es que las maestras de la UDEEI tienen una responsabilidad específica sobre la atención a la diversidad, pero es problemático porque su esfuerzo se centra sólo en un tipo de diversidad. Entonces, ocurre que se hace pasar por atendida una diversidad, que no necesariamente está atendida, se deja pasar una diferencia que requiere de conocimiento, debido a que el sistema educativo no le aporta pertinencia ni en su modalidad escolar, ni en sus contenidos, ni en sus propósitos.

Pues hay una diversidad enorme porque hay niños que tienen, este, una falta de atención, alumnos que tienen dificultades económicas, o sea, por eso no vemos en sí la condición de cada uno, sino la vulnerabilidad ¿no? Y la vulnerabilidad que lo ocasiona el sistema, el mismo sistema educativo. No el grupo, no el niño ¿ajá? Por eso es: las barreras se identifican en interacción con sus contextos y el contexto es el escolar, el áulico y el familiar. (EI-MC, 142, 149).

Ella identifica la diversidad y la considera enorme porque sale de las definiciones de discapacidad, también es la diversidad económica. Más aun, reconoce que esa condición de las y los estudiantes es provocada por el sistema social y el educativo en particular, aun así no es visible el racismo para ella, mientras que para su compañera entrevistada sí. La falta de visibilización o prioridad a las especificidades que la misma unidad señala, se diluyen en la atención, lo que parece estar confirmado por otra maestra, quien afirma que en este centro de trabajo hay necesidades de atención que quedan fuera, a pesar de lo altamente capacitada e informada que está esta maestra de UDEEI en sus funciones y orientaciones, quizá su formación, sus intereses o la propia gestión, le impidan dar seguimiento a todos y todas.

Sí, yo creo que por lo menos unos dos niños por grupo podrían necesitar atención de UDEEI ¿cuántos la reciben? yo creo que por ejemplo te estoy diciendo que... (Hay 15 grupos por dos niños) serían 30, pero UDEEI sólo trata 8, de 8 a 10 niños. (PG1-MC, 275-279).

No sólo aparece la falta de concordancia entre los propósitos de la política y la realidad escolar, sino la necesidad, en la práctica, de dar seguimiento a un número muy limitado de alumnos, como si la realidad pudiera adaptarse al planteamiento de la política.

Veremos más adelante que no ocurre así en otras escuelas, pero parece responder más a las dinámicas de autoformación e interrelación en los espacios escolares que a las políticas y materiales educativos. Porque, si bien se ha planteado que la UDEEI trabaje sobre la cultura escolar y las prácticas docentes, no todas las maestras de la unidad le dan la importancia necesaria al colectivo, es decir, a trabajar la inclusión como una actitud, que lleva a prácticas integrales en torno a la diversidad y que no sólo se concentre en la diversidad funcional, la de origen, la étnica, la económica, aisladamente, sino que se reconozca la condición interseccional de diversidad y las necesidades propias de cada una, contextualizadas en lo que la escuela facilita u obstaculiza.

Cabe resaltar que se presentaron coincidencias entre quienes describen la existencia del racismo en sus centros de trabajo, y su formación, autoformación en la diversidad, en las vivencias de discriminación, maltrato o injusticias, que han vivido en su persona o que han tenido la oportunidad de abordar el tema en situaciones concretas, como el movimiento social o la escuela y la cercanía del contacto que tienen con las poblaciones que viven el racismo. Por otro lado, quienes relatan que no existe o que, por lo menos, no se han dado cuenta de que ocurra, están centradas en otros problemas de la vida escolar, a partir de los cuales no encuentran relación con el racismo, como la discapacidad, el género, la violencia escolar, la gestión de la convivencia y la idea de que la población estudiantil es convenientemente homogénea para que no exista racismo, o que esas diferencias son atendidas, desde la escuela, exitosamente para que no exista.

Sobresale que las maestras consideran que sus estudiantes no tienen prácticas racistas, que respetan las diferencias y son nobles. Por otro lado, más hombres de los entrevistados sí han observado prácticas ofensivas, irrespetuosas o violentas en torno al racismo, reconociendo que el sector infantil también está trastocado por una forma de relación racializada y jerárquica. Hubo dos casos en el que se describen prácticas racistas y a la vez se niega su existencia, los cuales analicé más adelante en el documento.

Detrás de la impresión de que niños y niñas no tienen prácticas o concepciones racistas se impone una ruptura en las historias de vida y en la formación, pues ¿de qué forma puede ocurrir que no sean agresivos, irrespetuosos o discriminatorios, si sus docentes o familias sí lo son? Esto supondría que basta que las autoridades o el discurso educativo oriente a las y los estudiantes para que se comporten armónica y respetuosamente. Hay varios

indicios de que no se concibe el racismo bajo una dinámica estructural, pues se hace mención de que depende de la actitud, de la autoestima y el fomento de valores de manera descriptiva y prescriptiva.

A continuación, algunos ejemplos que muestran la pertenencia o la cercanía de quienes afirman que el racismo existe, sin duda, en la escuela primaria. Sin intención de tipificar actitudes que invisibilizan el racismo, lo que intento dar cuenta con el siguiente análisis es la posible relación que tienen las vivencias, la autoformación, la ampliación de horizontes profesionales y la valoración de la diversidad en la visualización del racismo como un fenómeno o práctica injusta que genera desigualdad.

Una profesora que recurrentemente asocia el racismo con la clase (en términos económicos), comenta que no comprende cómo es que hay maestras que discriminan, seleccionan y excluyen con base en la creencia de que son superiores y exclama “Amiga, date cuenta, ¿no? somos clase baja todos”, con lo que se incluye en un sector de la población a grandes rasgos homogéneo, donde no cabe la distinción minuciosa de estatus. Con ella, aparece otra mención sustancial sobre su interés y el reconocimiento de la diversidad: la autoformación fuera de los espacios institucionales de la educación.

[En la normal] Mmmm, ay, mmm no sé. Quizás, voy a decir que sí [programas y maestros fomentaron el respeto a la diversidad de todo tipo] porque yo creo que mucha teoría si tiene esa finalidad que tú, [...] conozcas que no todo es rosa o que no vas a llegar a una escuela con todos los privilegios y que también las otras escuelas están chidas [...] tratan de decirte que aprecies, que disfrutes, que la gente es cálida, que te dejes querer entonces yo creo que sí que sí lo intentan. [...] Pero yo creo que en eso más bien influyó el tipo de amigos que tenía. [...] Yo por ejemplo pese a que soy... bueno no pese. Yo que soy de un lugar, una zona pus' rural, no fui una persona que tuviera algún tipo de carencias, mis papás solventaban siempre todas mis necesidades ¿no?, nunca tuve algo. Y de pronto llegar a la escuela y ver que alguien decía “¡ay el pasaje de 30!” yo decía: pues ¿está bien no güey, 30? y alguien decía “no mira has la cuenta podríamos gastar diez” y conocer y ver aparte que hay personas que sí les cuesta y que, aunque estén en la ciudad no necesariamente implica que tengan varo o que tengan acceso a todas las cosas, sí me hizo abrir mi mundo y darme cuenta que no eres más ni menos, que todas las personas son bien valiosas, que todas te pueden aportar algo. Yo aprendí por ejemplo apreciar muchas cosas que antes hubiera pasado por alto, pero insisto yo creo que sí fue el tipo de amigos que tuve. (PG-MC, 495-513, 520-535).

La formación influye en la sensibilidad de docentes para tratar problemas especiales o situaciones particulares de sus estudiantes. En este caso pone énfasis en la interacción con un círculo de amistad que es diferente a ella, a las que “sí les cuesta” conseguir dinero, pero no deja de lado que la orientación de los programas y docentes de la normal contribuyeron a esa experiencia de valoración y empatía frente a la diversidad. Si consideramos “la autoformación como un proceso en el que el ser humano deviene en autor y actor de su proceso de formación para sí, por sí, con otros y con el mundo en que vive” (Navia, 2006), tendríamos que mirar la actitud dinámica y crítica de la autoformación como indispensable para la visualización del racismo o mínimamente de las injusticias que ocurren en las relaciones personales y sociales dentro de la escuela.

En la frase “apreciar muchas cosas que antes hubiera pasado por alto” se señala que esa experiencia con un tipo de amigos, que eran diferentes a ella en algunos aspectos, le enseñó a valorar, pero también a visibilizar la realidad, en este caso del racismo, pues está relacionado con lo que naturalizaba (tener treinta pesos para el pasaje, en relación a dos que costaba en la capital) respecto a la condición económica de estabilidad y suficiencia, y con lo que, de otra forma, hubiera pasado por alto, ya sea por ignorancia o por indiferencia.

Podemos suponer que las instancias institucionales como cursos, programas, docentes y visiones son un referente importante, pero no suficiente para comprender y sensibilizarse sobre las problemáticas sociales de desigualdad, incluso, no basta capacitarse, sumergirse en un tipo de injusticia, o sensibilizarse por un caso particular, sino que se requiere de un actitud dinámica, una actividad constante de autoformación relacionada con una ética que involucre ideas de justicia-igualdad-diversidad en construcción con la realidad a la que se enfrentan las y los docentes.

No queda clara la forma en cómo se trabajó en la Normal el tema de la diversidad de escuelas (que, según el programa que le tocó en 2006, trabaja en una escuela marginal, rural, para educación especial, regular e indígena). El hecho de conocer que “no todo es rosa” en términos de que se padece, tanto docentes como estudiantes y familias, de que hay un tipo de escuela que tenemos en el imaginario y hay otras que se construyen de una forma diferente sin privilegios, con carencias. Que las escuelas con estas condiciones estén chidas, se aprecien, se disfruten podría caer en diferentes dinámicas de relación: la de normalizar la pobreza y mirarla como alteridad folclórica, en tanto se disfruta una forma de vida carente

pero bonita; la de valorar el trabajo colectivo entre el papel docente y el de la comunidad escolar, así como las posibilidades de la educación y la escuela para mejorar las condiciones de vida; puede ser una exhibición de una realidad ajena que se tiene que conocer como dato, como cultura general; o aunado a que la gente es cálida, una romantización de la carencia, de la pobreza, de la marginalidad o de la diferencia.

Retomando la importancia de reconocerse como parte de un colectivo en acción, lo veíamos con la profesora del grupo 9-14, quien insiste en referirse a su grupo en el campo del “nosotros”: “nos ven, así como marginados, nos ven como que estamos perdidos”. Al referirse de este modo, la maestra expresa una preocupación de que pueda ser identificada del mismo modo que los alumnos, como marginados, pero sobre todo cuestiona el hecho de que estos estudiantes sean discriminados o inferiorizados injustamente. Este ejercicio de identificación con los estudiantes, desde el “nosotros” permite a la maestra intentar frenar hasta cierto punto las prácticas racistas, al reconocerse como parte de un grupo que visiblemente se coloca material y simbólicamente en desventaja social. Ella asume que si sus alumnos son golpeados o racializados afectan a ambos y por tanto puede responder por ellos.

Así como para que exista el racismo no basta que los “otros” sean ajenos. Para defenderse contra el racismo es necesario que los otros se involucren como afectados en un sentido de responsabilidad social o de justicia social.

excluidos y tenidos como inferiores, sino que como individuos y como colectividad se vuelven punto de apoyo de una segunda cristalización imaginaria que les confiere un conjunto de atributos y, detrás de estos atributos, de una esencia malvada y perversa que justifica de antemano todo lo que uno se proponga hacerles sufrir (Castoriadis, 1987, pág. 23).

Para Castoriadis (1987) las dos posibilidades en las que se han encontrado dos grupos son: concebirse como iguales o inferiores/superiores. Pero la inferiorización no basta para que el racismo exista, es necesario hacer indisoluble la relación entre esa inferioridad, moralidad y exterminio, y es siempre el temor al extraño, al diferente el que motiva a las expresiones racistas. Imaginar o construir una diferencia es lo que da la posibilidad de racializar y de someter, lo que no significa que ciertas diferencias sean medulares. Con las y los iguales no ocurre lo mismo.

Es decir, que una forma de enfrentarse al discurso racista es identificarse con una forma de ser no esencial y que por lo tanto no está ineludiblemente ligada a la inferioridad ni a la dominación, ni al exterminio. Cuando la maestra dice “nos ven” está empatizando con la identidad ajena, porque en última instancia la condición marginal del grupo al interior de la escuela es, en el imaginario social, un rasgo de distinción también para quien lo atiende: mientras que para el resto de las y los docentes, estudiantes, familias y autoridades es un grupo “perdido”, para ella y el director es un grupo indispensable y que exige de una sólida formación y profesionalidad: 30 años de servicio, experiencia con método Montessori, su interés por el grupo, estudios pedagógicos y científicos, universitaria.

Por el contrario, podemos encontrar en maestras y autoridades muy capacitadas, con extensión de estudios superiores (especialización, maestría y doctorado), que aparecen desdibujadas las diferencias históricamente racializadas porque priorizan problemas que se han trabajado de manera institucional en sus escuelas, subordinando las desigualdades “raciales” bajo la pretensión de que todos somos mestizos, de que no hay afrodescendientes o indígenas, de que no hay extranjeros, ni diferencias relevantes en su población estudiantil o de que no hay discriminación hacia esa población.

“Todos somos de cultura, mestizos”, “nadie es más ni menos, no sé por qué se fijan en esas diferencias”, “En esta escuela no hay racismo porque no existe población indígena, de otras etnias o de otros países”. Estas son algunas expresiones que dan cuenta de que el racismo, para muchas, es una problemática que surge a partir de la visibilización de un “otro”, un “ajeno” que detona prácticas en su contra. Como decía, si no existe la diferencia no tiene cabida la especificidad, pero resulta que el mestizaje es justamente producto de una diferencia racializada que refuerza el componente blanco en el imaginario ideal, desde la colonia, pasando por la concepción del positivismo y el indigenismo en Latinoamérica.

Sin embargo, en esta negación de las diferencias y asunción de una homogeneidad mestiza, puede esconderse una concepción racialista, en el sentido de suponer que existen grupos definidos claramente como indígenas, mestizos, extranjeros y blancos.

resulta que la idea de “raza” tiene un enorme peso en la realidad porque las personas que creen en ella se comportan como si las razas realmente existieran; por ello, las transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder: en realidades sociales sumamente significativas (Gall, 2004).



Puede incorporarse al discurso el término raza para referirse a poblaciones marcadas por un fenotipo diferenciado como la raza negra y la blanca. O puede excluirse el término en el discurso, pero estar utilizando constantemente la racialización de los grupos humanos en términos de diferenciaciones de superioridad/inferioridad, aceptabilidad/inaceptabilidad, capacidad/incapacidad, de modo que sólo se sustituye raza por etnia o cultura, dejando la misma relación entre los grupos diferenciados. Es decir, la idea de raza no termina con la sustitución de un término si el comportamiento obedece a la diferenciación racial, compuesta por la etnicidad o por la cultura. Así nuestro lenguaje cotidiano significa al indígena, negro, mulato, entre otros que incluso ya sólo se utilizan de forma peyorativa.

El discurso del mestizaje funciona para la invisibilización de las diferencias culturales e históricas insertas en un sistema racialista, que ha promovido la aceptabilidad de la desventaja que genera estatus social. Al mismo tiempo funciona para homogenizar diferencias que, de ser reconocidas, obligarían a la reformulación de proyectos políticos que el mismo Estado reconoce como parte constitutiva de la nación. Esto lo podemos ver, al menos en la enunciación, en la educación para el medio indígena, la cual ha tenido más presencia que la educación indígena en el medio urbano considerado casi por definición, no indígena. Hay un reconocimiento en un lugar donde se presume de mayoría indígena, pero se prefiere ignorar, en términos de pertinencia, la condición indígena en contextos donde se considera minoría.

De modo que podemos considerar la invisibilidad y la homogeneidad como medios de minorización, y encontrar que a los sujetos “sacrificados” por estos medios se les reconoce por marcas raciales. A quienes se les sacrifica valen por el resultado que deviene del sacrificio, es decir, si se necesita modernizar un camino con posibilidades comerciales, entonces hay que sacrificar a las poblaciones que viven de una producción no industrial; si se necesita construir un aeropuerto para que menos del 30% de la población nacional viaje, se sacrifican a los pobladores de los terrenos y sus formas de vida en nombre del progreso; para que la educación en el país eleve sus índices de alfabetismo se sacrifican las lenguas y sus hablantes; para que los números en las evaluaciones educativas supranacionales se eleven, se sacrifican los conocimientos locales.

Una manera de invisibilizar el racismo está asociada a las marcas raciales que movilizan jerarquías. Se orilla a docentes y estudiantes a asumir una subjetividad que, en los

casos más trágicos (en el sentido de inalcanzado, infausto, no logrado, desgraciado), no accede a la condición impuesta, de modo que permanecen subjetivados del modo inicial (como ignorantes, analfabetas, desescolarizados), el cual es visto como causa de exclusión. En el apartado de marcas racializadas abordo a profundidad cómo circulan en los posicionamientos sociales dentro de la escuela y su relación con la política de inclusión.

La diversidad del alumnado parece fundamental para reconocer la presencia de racismo, no porque sin ella no se presente, sino porque ésta detona y evidencia las prácticas y concepciones racistas. El problema se acentúa cuando la diversidad está presente, en el momento de ese reconocimiento, se evade o se intenta someter a la homogeneidad deseada por la autoridad, por la costumbre, por la normativa o por la moral. Es así que marcar la diferencia para construir relaciones de alteridad es un paso necesario, que no precisa de etiquetas preestablecidas, pero sí de la construcción de un orden de verdad y delimitación de la práctica y las posibilidades de ver la realidad de maestros y maestras.

¿Qué impide o prohíbe delimitar y mirar los mecanismos del racismo? Para gran número de docentes el racismo está atravesado por el señalamiento de las diferencias, de modo que las acciones afirmativas o posiciones compensatorias pueden ser un obstáculo para lo que podríamos llamar justicia social, como lo muestra una profesora que habla al respecto:

Yo creo que por ejemplo este tipo de propagandas como de “Abraza a un niño que si tiene síndrome de Down si crees que es especial este niño con autismo darle un corazoncito si crees que este indígena es preciosa es la mujer más bella ponle me gusta” no sé, o sea güey tú mismo estás diciendo que esa persona vale más o menos que otra no la estás haciendo igual a ti ¿sabes? o sea es como estaba lemas por ser indígena está vale más por ser no, no deberías de enfocarte a decir “todos valemos lo mismo, pero está te puede aportar estas cosas está otras cosas” y aparte porque insisto los programas pues no están hechos para, para fomentar o aprender algún tipo de, por ejemplo, de lengua o algún tipo de escritura que no sea lo que ya tenemos establecido no. (PG-MC, 744-756).

De la misma forma en que se dice que todos somos mestizos, desdibujando no solo las diferencias potencialmente conflictivas o enriquecedoras, sino también la historicidad de las posiciones que ocupa cada persona, cada grupo en el aula, en la escuela y en la sociedad, existe una percepción de que la actitud compensatoria es injusta. Esto tiene efectos de invisibilización de la desventaja con que llegan unos frente a otros, lo que puede ser un

obstáculo para hacerle frente a la cultura racista. Pero esta idea no se cristaliza del todo en la práctica, pues la misma docente considera que hay una diferencia entre exhibir a alguien por su diferencia o por sus logros y reconocer en alguien características y virtudes que no lo hacen superior ni inferior sino valioso. Incluso expresa una crítica a la visión romantizada de la diferencia y a la concepción de minusvalía, sobreprotección y paternalismo.

El mestizaje no es la única condición que, en las mentalidades, esconde el racismo para marcar las ventajas de la homogeneidad, como lo vemos en el siguiente testimonio, también ser todos indígenas de una comunidad logra por sí mismo evitar el racismo. Por ejemplo, frente a la pregunta sobre racismo entre los niños: “No, entre ellos no. No había porque pues la mayoría eran de la cultura, hablaba la lengua y todo, pero no, nunca me tocó ver, así como un acontecimiento [de racismo]” (AS-ZC, 263-265). De esta forma se imagina que la pertenencia a una comunidad, a un sector o a una tradición lingüística impide que las relaciones estén marcadas por el racismo, pues se supone que no hay marcas raciales diferenciadas. Lo mismo ocurre en el ejemplo de la autoridad que nos responde que no existe el racismo a razón de que no hay población indígena ni extranjera.

Entonces ¿el racismo marca o diluye diferencias? El racismo las marca y acentúa de una forma negativa. En un contexto de intercambios, identidades y subjetividades racistas y racializadas la invisibilización o evasión de las diferencias y, sobre todo, de las especificidades en las necesidades y proyectos históricos reproduce el racismo. Incluso, la negación del racismo de frente a las evidencias marca indiferencia o enmascaramiento, lo que en últimos términos se puede traducir en una actitud racista, como se observa más adelante.

#### **4.3 Por qué se niega su existencia. Motivaciones y estrategias de evasión**

El racismo no es un fenómeno evidente para el personal educativo, a pesar de la marcada y reconocida brecha económica y social que existe en su comunidad. Esta multiplicidad de condiciones es poco cuestionada y problematizada por quienes participan en la educación básica, da la impresión de que la distancia está normalizada como una característica de las escuelas que hay que solventar con el esfuerzo, la actitud y la capacitación, para “no dejar a nadie afuera del máximo logro de los aprendizajes” (EI-MC, 121-122). En este apartado me pregunté sobre las formas en que se niega la presencia del racismo en las escuelas, para lo

cual analicé la evasión como una estrategia de invisibilización y el carácter esquivo como una condición en la que se encuentra el tema del racismo desde su circulación hasta su enunciación.

Cuando el racismo se concibe en su relación con la clase o el capital económico, con las marcas de diferenciación presentes en la marginación y segregación, con las diferencias culturales que niñas y niños no expresan abiertamente, aparecen mayores posibilidades de observar la circulación del racismo en la escuela. Por el contrario, cuando se concibe como un tabú, como algo de lo que no vale la pena hablar, como una realidad extraña, en varias ocasiones cuando se les plantea de manera directa, las y los entrevistados reaccionan con una expresión de sorpresa, de la que pronto quisieran desafanarse y rápidamente tienden a responder que no hay racismo. Sorprende en diferentes momentos que parece haber una reacción como si se estuviera hablando de algo “innombrable”, relacionado exclusivamente con la discriminación (malos tratos, negar oportunidades) o las concepciones abiertamente de inferioridad a personas de piel oscura, de culturas tajantemente diferentes a la “nuestra”. De este modo se obstaculiza la visibilidad del racismo como un fenómeno entretelado en las relaciones actuales de nuestro espacio, evitando una suerte de maldición o culpabilidad.

En este sentido, más psicológico, de las reacciones, me parece que, sin profundización disciplinar, hay tres formas de enfrentarse con la pregunta sobre el racismo: 1) Afirmar que existe, porque se ha vivido en primera o en tercera persona, pero es tan evidente a los ojos que no podría negarse; 2) Afirmar que no existe para distanciarse del tema y así evitar ser evidenciada como una persona racializada; 3) Negar que existe porque nunca se han sentido racializadas como inferiores y han tenido experiencias de normalización de prácticas y discursos que devalúan o inferiorizan a determinado tipo de personas. En todos los casos me parece que sí interpela la emotividad de las y los entrevistados, y de que es un tema mediado por las vivencias.

Se podría hablar de estrategias de evasión porque quienes dicen no haber presenciado manifestaciones de racismo, no se preguntan o me preguntan a lo que se refiere, sino que se esquivo hablando de otras problemáticas o deslindándose de haberlo presenciado, como si eso cerrara la conversación sobre el tema. “No hay racismo, pero sí te puedo decir que hay discriminación a quienes son llenitos, a los que no vienen bien aseados, a los que vienen vestidos diferente” (PG2-GAM, 56-57), “hay maestros que sí se van más a la parte de: el

hombre es el que sí tiene esta parte de estudiar, la mujer tendría que estar en su casa” (EIMC, 238-340). Hay una separación, esto sí se da, esto no. Quisiera reiterar que, incluso en otros casos de discriminación, se trata de atribuir más a razones emocionales la problemática, que a la presencia de prácticas sistémicas racistas, lo que impide abordar el tema en una dimensión amplia más allá del papel de la educación moral en la infancia y en la formación docente.

Una manera de entender por qué ocurre lo anterior es que la naturalización de las relaciones raciales, según señalan algunos autores, supone que unos grupos acepten que las diferentes posiciones de los individuos y los grupos son justas y necesarias para el “beneficio de todos”. A esto se lo ha nombrado aceptabilidad de la distancia social (Bourdieu, 1988) y de la muerte (Foucault, 2014), que se manifiesta como una forma de naturalizar las relaciones y las diferencias creadas, tanto económicas como políticas, biológicas y morales. Es así que parece predominar en las afirmaciones de las y los entrevistados que no hay nada de asombroso, novedoso o indignante en el hecho de que existan estudiantes de diferente estrato social, con mayores o menores posibilidades de acceso a los conocimientos escolares o que, quienes provienen de ciertos estados de la República o de pueblos originarios, sean pobres, tengan trayectorias escolares de bajo nivel académico o se les dificulte la escuela. Estas asociaciones son formas en que opera la naturalización de las diferencias con sus atributos, como un hecho ineludible, y frente al cual los profesores no creen necesario posicionarse o cuestionarse. Más bien he podido apreciar que se suele evadir la existencia del racismo y al hacerlo inevitablemente se devela que reconocen su existencia, porque ponen en juego diversas estrategias que intentan borrar su presencia y silenciarlo.

Esta “aceptabilidad” de la distancia (abismal o pequeña, pero sistemática), es probablemente la que no permite ver el racismo, porque hay una disociación de la práctica de desigualdad, de distinción y la práctica moralmente censurada de. Es decir, la distancia social que hay entre superiores e inferiores, entre buenos estudiantes y malos, entre quienes tienen todos los recursos para cumplir en la escuela y quienes no, se asume como normal, y muchas veces necesaria o inevitable. Es decir, esta aceptabilidad de la distancia social, como condiciones iniciales ahistóricas sobre las cuales no se debe interrogar, conduce al desarrollo de prácticas según las cuales basta con una atención con base en iguales oportunidades sin

poner a discusión que es una problemática derivada de procesos sociohistóricos cuya atención tiene mayor complejidad e implica dimensiones éticas y políticas en el profesorado.

A continuación, presento los casos de quienes consideran que no hay racismo en las escuelas, a modo de ver las variadas formas en que se enuncia y percibe su inexistencia.

No, en cuanto a esa parte no, bueno no lo he notado, no lo he visto que sea en cuanto esa parte de etnias, no, Fíjate que no. Creo que esa parte la enriquecen en cuanto que sí la toman en cuenta para sus clases, para darlo a conocer a los niños. No, esa parte no la he observado, no la he visto (EI-MC, 250-254).

Lo primero que me salta al oído y a la vista es la recurrente negación de que existe racismo en la escuela. Comprendo que les anticipé que mi trabajo era sobre racismo y quizá para evitar ser juzgados o cuestionados respondieron de manera negativa, dejando en claro de manera enfática de que no se presenta en sus escuelas. Contrasta cuando responde otras preguntas sobre temas problemáticos, tales como la discriminación, que les resulta mas familiar o más visible y tal vez más fácil de nombrarla y de reconocer su presencia en la escuela. A diferencia del racismo, la discriminación tiene lugar en sus respuestas reconociendo que existen diferentes casos, han desarrollado estrategias para atenderlo, e incluso han tenido resultados cuando han intervenido, como lo muestra la siguiente cita.

Anteriormente creo que se daba más [la discriminación] por la integración [...] hoy es como más fluido en esta parte, sí hay maestros que todavía dicen: este niño tiene una condición. Pero es lo que estamos trabajando. No es el niño y su dificultad, no es el niño y su condición sino las prácticas del maestro (EI-MC, 96-110).

Y sobre la respuesta de la pregunta de si las resistencias que encuentra la UDEEI en los maestros para la inclusión está relacionada con una cultura de discriminación, ella responde:

De discriminación... pues yo creo que sí tiene que ver, pero no se dan cuenta de eso. No se dan cuenta porque están metidos tanto en esta parte inconsciente, que no tienen conciencia de que lo que están haciendo es una discriminación, y entonces es lo que nosotros hacemos también que reflexionen, que lleguen a esa parte, que lo digan para que lo logren analizar y reconocer (EI-MC, 227-232).

Como se puede observar es más fácil hablar de la discriminación o reconocer su existencia, pero no es así con el racismo. Éste parece tener un efecto especial en las emociones de los profesores, así como en la atención institucional que se le da a esta problemática. Hay respuestas muy completas para la discriminación, particularmente las que atiende en su ámbito profesional (discapacidad), pero también sobre la que ha vivido, como la de género, pues ella reconoce que la mentalidad donde las niñas son menos capaces está presente.

También llama la atención que cuando se responde o se reconoce que hay discriminación en la escuela parece haber una tendencia a minimizar su presencia, de ahí que aparecen respuestas como que no hay o ya hay muy poca, o no se presenta. La referencia del “no” por delante que aparece de manera reiterada puede asemejarse a la estrategia de evasión que más atrás mencionamos sobre el racismo. Pueden aparecer en torno al tema del racismo y la discriminación en contraste el desconocimiento frente al conocimiento, la institucionalización del combate al segundo frente al (hasta antes de la última reforma) silencio institucional. También puede deberse a que se percibe una diferencia en la gravedad de reconocer que se ha sido racista o se ha discriminado. El apoyo que se tiene para reconocer uno y el otro no, entre otras diferencias de oposición.

Lo que es cierto es que en nuestras sociedades y en la escuela parece estar presente una forma de abordar las problemáticas sociales, en particular, el tema del racismo que incide en las prácticas y concepciones de las personas, colectivos e incluso el personal de la escuela. Me refiero a que la manera en que se aborda el tema del racismo es desde el “no darse cuenta”, como lo dice una maestra, quien señala que está en el inconsciente. Más que considerar que está en una dimensión psicológica, se trata del lado oculto en la cultura, y de lo incómodo que resulta asumirlo pues tiene a su vez un vínculo emocional. Al respecto Navarrete (2017) señala que es como una práctica vergonzante frente a la cual “aprendemos a hacernos de la vista gorda y a mirar a otro lado” (pág. 6), lo que se analizó más adelante en torno a lo que implica dejar pasar o pasarlo por alto, que podemos considerarlo como una forma de reaccionar a lo evidente o al momento de darse cuenta del racismo, de la discriminación o de cualquier otro acto reprobable, que tiene como efecto el abandono y la exclusión.

Dicho de otra forma, está tan normalizado que se esconde en el *habitus* de las y los docentes, y es preciso un ejercicio de reflexión para acceder a ese inconsciente o para sacar a la vista un rasgo de la cultura que está naturalizado como cotidiano y aceptable. Este *habitus*

puede considerarse un caso de evasión en tanto se evidencia una diferencia en el trato de un tema aparentemente prohibido frente a uno autorizado, que resultó en no dejar pauta para continuar hablando de racismo sin provocar agresión o incomodidad (lo mismo que ocurrió con el director entrevistado del área céntrica de la ciudad). Pero no lo es, en tanto no es evidente que existe racismo para la profesora de UDEEI, ya que si no hay “diversidad racial” (ella considera que no hay indígenas, negros, extranjeros, ni migrantes), entonces quizá lo que la orilla a negarlo es que bajo su concepto de racismo y discriminación racial no está presente, pero lo que la orilla a negarlo de forma contundente y reiterativa podría ser un temor o un rechazo a la idea de que pueda haber racismo en su espacio de intervención.

La evasión se presenta sólo cuando el tema es incómodo y se considera que es inadecuado o perjudicial hablar de él, pero existen también los casos en que simplemente no se ve, se piensa que no existe porque no hay evidencia o signos de lo que se considera racismo. Cabe reiterar que racismo no es una palabra técnica, ni erudita, es una palabra del léxico popular que genera impresiones, imágenes más o menos claras, venidas de recuerdos verbales o visuales, principalmente, porque en México circula el desprecio, la burla, el menosprecio y la devaluación en los medios populares como la televisión (Navarrete, 2017), las revistas u otros asociados a la imagen (Tipa, 2020).

La evasión es un paso que puede producir naturalización. El fondo de la naturalización es que no permite mirar un fenómeno, a la vez lo acepta como cotidiano. Como esto no implica la descalificación aludiendo directamente a la pertenencia a una raza, se reconocen los efectos negativos sobre las personas. Un ejemplo claro es la selección de alumnos que una profesora denuncia en las prácticas de sus compañeras. Ella dice que eligen a los más blanquitos, más aseaditos y que tienen recursos económicos sobresalientes. Esto es una práctica que ocurre para los festivales, las representaciones, las conmemoraciones o eventos diplomáticos, etc.,. Generalmente, dicha selección no se reconoce como racista, ni como injusta, pues se justifica con las necesidades del evento (tener buena presentación, asociado verse bonita aunado a ser bonita). Sin embargo, se pueden ver las desventajas de las personas morenas frente a las güeras (de pelo claro), de las bien vestidas y aseadas con las desaliñadas, de las solventes con las precarias, y aun así se invisibiliza la relación entre posibilidades y condición histórica, en otras palabras, entre acceder a los derechos y ser estigmatizada.



Por lo tanto, la naturalización se presenta como un velo que impide ver las prácticas racistas como proceso histórico de las relaciones sociales y políticas, lo cual podemos distinguir cuando en las y los maestros parece develarse un sentimiento de vergüenza ante la posibilidad de que ocurra el fenómeno ante sus ojos, pero también puede ser la estrategia para reproducir un fenómeno minorizado que es apropiado o cuando menos necesario.

El carácter esquivo es analizado como una actitud ética, por tanto, voluntaria, en la decisión de no querer mirar lo que es evidente o de ocultar una realidad inaceptable. En caso del tema mismo, como una analogía, lo refiero a lo escurridizo que se vuelve bajo condiciones del discurso entre lo permitido y lo prohibido. Prueba de lo último es la censura que siempre mantiene una relación entre palabras y moralidad, es por lo que puede comprenderse la facilidad con que hoy se habla de discriminación y la dificultad para hablar de racismo.

Entonces esquivar<sup>5</sup> es una forma consciente de evadir, que en algunos casos se puede acudir por el desconocimiento o falta de claridad de lo que se va a hablar. Parece ser parte de las barreras que impiden abordar el tema. Si las barreras se encuentran en la cultura escolar y no en cada uno de los individuos revelaría un posible abordaje más estructural, o al menos institucional, sin perder de vista que quien lo niega son personas que tienen una responsabilidad en la producción y reproducción de conocimientos y de subjetividades, las cuales no deberían evadir, pero generalmente no se pone sobre la mesa de discusión, como un problema sobre el cual se puede incidir. Me parece que se puede observar en la recurrente respuesta dubitativa una forma de racismo, como vemos en las siguientes expresiones:

“racismo... a ver defíneme tú racismo” (PG-ZC, 6);

“Y ya, pues, obviamente en la discriminación pues, quizá no... eh... perdón en el racismo ¿en qué sentido? como si eres de color o si eres de cierta clase social específicamente o a qué te refieres?” (PG-MC, 22-25);

“Estoy pensando... es que no recuerdo. Bueno puede ser racismo como no de cualquier forma. Es que entiendo un poco el racismo como exclusión podría ser bueno es como lo que pueda entender el racismo pues no sinónimo de exclusión, pero un poco no” (PG-ZCT, 2-6).

---

<sup>5</sup>Este significado aporta una imagen muy adecuada respecto a lo que se observa cuando se propone hablar de racismo en la educación primaria: verbo transitivo 1. Realizar un movimiento para evitar un golpe o para salvar un obstáculo. "agachó la cabeza esquivando una rama baja de castaño" 2. Eludir un asunto o problema o rehuir un encuentro. (Oxford languages, <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>)

No siempre se devela un interés o una preocupación por comprender de otro modo el problema. Es entonces que me interrogo si es el fenómeno mismo que se esconde, es decir, si en la cultura en la que vivimos no es evidente, lo cual me permite pensar que la negación y la ideología del mestizaje ha logrado diseminar el fenómeno del racismo haciéndolo borroso, resbaladizo y que, aunque haya disposición de aceptar que existe, no se tienen claros sus mecanismos y manifestaciones.

Lo riesgoso de suponer que el racismo no se manifiesta en la escuela es que puede generar inacción de los profesores y la escuela frente al problema, a tal grado que en algunos casos se producen situaciones extremas que se pueden cobrar la vida de una persona, como el caso del estudiante otomí de una secundaria del estado de Querétaro quien fue quemado por sus compañeros por considerar probablemente ofensiva la situación de “no hablar bien el español”, al cual me referí más atrás. Frente a lo evidente, la violencia con capacidad de matar, lo cierto es que estos jóvenes encontraron verosímil quemar a su compañero a causa de tener una lengua diferente a la suya, ya sea como motivación o como justificación, lo cual habla de la circulación del odio y de la aceptación que puede haber en un acto de violencia entre fuerzas desiguales.

Resulta paradójico que varios entrevistados dan cuenta de hacer uso de este carácter esquivo, pero a la par manifiestan con firme convicción que habitan en un país respetuoso de la diferencia y la diversidad. Esto pone en vigencia la crítica que se realiza al discurso multiculturalista o de reconocimiento de la diferencia, que sostiene que por el solo hecho de enunciar que ahora somos respetuosos de la diversidad, pareciera ser que estamos excluidos, librados, perdonados de hacernos responsables de las consecuencias que puede tener el no reconocer y atender el racismo en las escuelas.

Con base en lo anterior, consideré como los aspectos más visibles del racismo los asociados al tono de piel, al lugar de origen, principalmente al ámbito rural y pobre, así como portar una marca considerada indígena o afro. Sin desconocer que no son las únicas marcas raciales en el contexto que estudio, éstas serán las principales sobre las cuales se centrará mi análisis.

De esto se desprende, para el primero, la blanquitud (blanquedad) y la blancura; las condiciones de originarios, urbanos/rurales, centro/periferia, migrantes, extranjeros, etc.;

para la última, las categorías de mestizaje, lengua, exotización/folclorización, indigenismo, etnicidad.

La Tabla 3 representa la asociación directa de los aspectos que aparecieron en el análisis de este apartado y las categorías que se han propuesto para éste. Sin embargo, como se aborda en todo el trabajo, están íntima e irreductiblemente relacionadas, ya que la lógica de la racialización se vale justamente de la interrelación, que se construye a partir de estos aspectos con la valoración de inferioridad o superioridad de los grupos clasificados.

Tabla 3. Rasgos presentes en las concepciones del racismo

Rasgos presentes en las concepciones de racismo	Categorías de análisis
Tono de piel Facciones Cabello, etc.	Blanquitud Blanquedad Blancura
Lugar de origen y tránsito territorial (territorialidad)	Originario Urbano/rural Centro/periferia Migrantes, extranjeros
Marca indígena o afro	Mestizaje Lengua Exotización, folclorización

Nota: Elaboración propia

Puede entreverse la idea de que el racismo se puede erradicar por medio de la educación, que es cuestión de actitud y de trabajo en el aula, que siempre y cuando niñas y niños estén educados en el respeto las prácticas racistas estarán ausentes, porque se considera interpersonal y con efectos únicamente en la actitud y autoconcepto de quienes son discriminados, sea en la autoestima, en el gusto por la escuela, en la socialización. Es una posición generalizada imaginar un colectivo en que se respetan mutuamente aun cuando haya

diferencias sustanciales en las posibilidades económicas, sociales, culturales y políticas, pues estas se normalizan y suponen aceptables.

¿Cómo operan las prácticas y concepciones basadas en la idea de racismo de las y los entrevistados, en un análisis más minucioso de las relaciones en la escuela primaria? Abordaré sobre este tema en el siguiente apartado.

## **5 RELACIONARSE Y ACTUAR EN LA ESCUELA EN TORNO A LA DIFERENCIA**

Este apartado centra el análisis en cómo el racismo aparece, es reconocido, afrontado o reproducido, en escuelas primarias en la Ciudad de México. Parte de la indagación se enfocó en reconocer ideas en torno a la diversidad, con el fin de acercarme a las experiencias de minorización y de racialización presentes en las prácticas y concepciones del personal educativo entrevistado, o en todo caso a las concepciones de diversidad que tienden a reconocer la otredad valiosa y respetuosamente. Doy cuenta de lo que defino como la práctica de discriminación, distinción y tipificación de actores educativos a partir de la asignación de un conjunto de marcas raciales, y otras que aparecen asociadas. Discriminación como un efecto del racismo, distinción como una estrategia personal asociada a la segregación y tipificación como una estrategia global de clasificación de subjetividades.

Pude observar que generalmente el racismo es entendido como un tipo de discriminación, que se ejerce entre personas, y que se hace presente en la escuela en diferentes prácticas como en contenidos educativos y sus materiales. Las y los entrevistados refieren una semejanza entre racismo y discriminación, pero no expresan claridad sobre el límite entre un tipo de discriminación y otra. De ahí que intenté identificar situaciones en las que aparezcan discriminaciones que se pueden concebir como racistas. En varias respuestas se encuentran como motivos de discriminación formas de vestir, de hablar, color de piel, falta de aseo, porte, entre otros aspectos que puedo identificar como marcas raciales. Si discriminación no es igual a racismo entonces ¿cómo se diferencian? o ¿Qué discursos o elementos aparecen cuando hablamos de racismo?

Propongo recorrer las concepciones sobre diversidad y diferencia tanto en las entrevistas como en los documentos de política educativa analizados, para rastrear si existe una tipificación de la diferencia problemática y, en consecuencia, una discriminación que devenga en exclusión, minorización o segregación.

### **5.1 Diversidad, una fuente de disputas**

La diversidad forma parte del discurso de la política educativa del siglo XXI. Sin embargo, la diferencia, aunque no tan presente en el discurso, es parte de la política desde el siglo XX, pues a lo largo de la historia de la SEP ha habido escuelas y currículos paralelos a la

educación primaria regular. Para poner sólo algunos ejemplos: la escuela rural que mantenía una prioridad en la castellanización, la alfabetización y la higiene (Calderón, 2018); la educación para adultos que era orientada según el contexto campesino, proletario, indígena (Loyo, 1994); y la educación especial que desde la creación de la SEP se preocupó por captar a niños y niñas que no estaban integrados –o era una integración problemática- a la escuela regular por diversas causas (Ríos, 2016).

En un recuento, desde las entrevistas, de las personas que son consideradas no incluidas, al menos íntegramente, de quienes las y los docentes han llegado a pedir apoyo extra para hacerlas partícipes de la educación, podemos encontrar una variedad muy amplia: las que no entienden el español, tienen problemas de atención o disciplina, tienen alguna discapacidad perceptiva, motriz o intelectual, no tienen apoyo en casa, no están escolarizadas, las que no ostentan una higiene “aceptable”, no cumplen con el material y responsabilidades deseadas, no respetan, tienen una edad menor o mayor a la estándar, son maltratadas física o psicológicamente, tienden a ausentarse, pertenecen a población flotante, no son de la localidad. Lo que exhibe una norma más imaginada que efectiva de estudiantes con recursos o capitales suficientes, hábitos de higiene y estudio muy específicos, y condiciones extraescolares -de esferas sociales- estables en términos económicos y psicológicos.

Bajo estas diversidades que representan una dificultad ¿Dónde queda la formación del personal educativo en la diversidad y en la interculturalidad, que se promueve desde la política educativa, los planes y programas de estudio de educación básica? Cabe recurrir al contenido, la práctica educativa y la autoformación sobre la atención a la diversidad en la educación normal, cursos de psicopedagogía, nivelación pedagógica y formación docente. Por un lado, la formación en diversidad está en las publicaciones, manuales, orientaciones, donde destacan las orientaciones para la educación inclusiva y para la convivencia (SEP, 2015; SEP, 2017).

En la oferta de actualización docente, que formula el sistema educativo, a través del correo institucional, no existe un espacio específico, o la formación en diversidad aparece en forma marginal o como contenido de temas más generales. Por ejemplo, se comenta que de vez en cuando se habla someramente de la inclusión en los CTE (Consejo Técnico Escolar), sin continuidad, sin profundidad, salvo en excepciones. El sistema educativo carece de espacios específicos que puedan atender a la diversidad de estudiantes y algunos docentes

suelen referir que la instancia capacitada para atenderla es la UDEEI, sobre todo en lo que se refiere a los sectores más visibles de la diversidad, quienes enfrentan barreras para acceder al aprendizaje por conducta disruptiva, por discapacidad, a veces por problemas del lenguaje, del desarrollo social o cognitivo.

En general, la política educativa propone que la diversidad debe ser atendida de forma transversal en todos los espacios escolares. Como instancia que atiende de manera específica la diversidad se encuentra la UDEEI, que como antecedente directo ha atendido a la población con diversidad funcional (Palacios, 2008), la integración e inclusión educativa en términos de la ahora llamada atención a las barreras de aprendizaje. Otra instancia es el proyecto 9-14 que atiende a estudiantes de extraedad, que, a diferencia del primero, este es un proyecto que sólo está presente en pocas escuelas, generalmente ubicadas en la periferia sur y poniente de la ciudad y que tiende a desaparecer por la falta de interés institucional.

Llama la atención que para muchos docentes la instancia visible para atender a la diversidad es la UDEEI, y en el contexto actual se les asigna el papel de capacitar, de acompañar, de sensibilizar a las y los docentes de grupo, desde una perspectiva que integra, además de la atención de estudiantes con alguna discapacidad, la de estudiantes que se encuentran en condiciones desfavorables para el aprendizaje, debido a las barreras de aprendizaje que le imponen las prácticas, las culturas y las políticas (Booth y Ainscow, 2000).

Desde la perspectiva de una maestra de UDEEI, su función es sobre la capacitación docente.

En esa parte de la asesoría y orientación es decirles el cómo hacerlo. Ya te di teoría, ya te di enfoque, ahora la orientación: A ver ¿Cómo identificarías una barrera o cuál sería una barrera en tu práctica que está dificultando que el niño acceda a los contenidos? Pero eso cuesta mucho trabajo ¿no? porque los maestros dicen “pues no, yo no tengo ninguna barrera que le esté imponiendo”, pero sí las hay porque la niña no crece por algo. Entonces, sin el acompañamiento, si tu implementas junto con ellos alguna estrategia diversificada pues ya lo acompañas en esta parte de implementarla (EI-MC, 210-220).

Esta maestra tiene claro que hay que capacitar a las y los docentes para modificar las prácticas y las culturas de acuerdo con las políticas. Expresa que la dificultad estriba en que los maestros no identifican las barreras que ponen sus prácticas a niñas y niños con determinadas características no afines a sus prácticas. Si consideráramos, como la maestra, que la inclusión,

y añadido, digna, libre de racismo se resuelve transmitiendo un conocimiento –con teoría, enfoque y orientaciones- y con un apoyo en la planeación o en el aula, podríamos asumir que basta con la capacitación. Parece centrada en un enfoque que se reduce a la transmisión de información, de tipo instruccional, que no toca otras dimensiones (reflexión, visibilizar la experiencia mover las emociones del profesor) del personal para prácticas no racistas. Pronto nos daríamos cuenta de que no se trata de acceder a un conocimiento ya construido, pues incluso en las experiencias donde las políticas son explícitamente no-racistas o antirracistas, el racismo sigue estando presente, porque su carácter estructural obliga a ser partícipe de la dinámica de acomodación vertical con base, entre otras, de las marcas raciales.

En palabras de otra maestra de UDEEI, su papel no es el de capacitar, sino que es uno más complejo en función de comunicarse con el fin de un trabajo colaborativo orientado a la inclusión.

luego los maestros de educación especial desgraciadamente tienen una fama de [inaudible] entonces un poco sospechosa, jaja, la verdad es que sí muy triste, pero entonces aquí mi trabajo la verdad es que no ha sido sencillo, mi trabajo me ha abierto las puertas. Te puedo decir que antes los maestros me cuestionaban en cada momento sobre qué iba a hacer “¿tú lo vas a hacer?, ¿tú vas a venir aquí con el grupo?”, además de que me gusta y lo disfruto tanto, es un elemento muy importante para mí, para mi trabajo, el trabajar con todos los grupos. Yo te puedo decir con mucho orgullo que te conozco de primero a sexto [...] conozco a toda la población, pero no ha sido sencillo porque al principio es ganarse la confianza del maestro, muchas veces también las maestras UDEEI van con la **bandera de reparar o de instruir** a los maestros de grupo. Entonces muchas veces su forma de ser, o de abordar el trabajo que tenemos que hacer, las formas a lo mejor no nos ayudan mucho [...]. Una fórmula que ha funcionado en la escuela podríamos decir que es la colaboración entre docentes, entre UDEEI, la directora también se ha involucrado mucho en todas las situaciones de la escuela (EI-ZC, 175-193, 221-224).

Desde esta perspectiva, lo importante no es instruir o “reparar” la formación de docentes, estudiantes o familiares, la base sería conocerse para comunicarse y trabajar en conjunto, pues eso posiciona a las maestras de UDEEI en un papel más horizontal que se presta a lo colaborativo e incluso a la diversidad con el personal educativo, pero una diversidad que no está marcada por la jerarquía de criterios, como se observa con la anterior maestra, sino por



el apoyo, el acuerdo, el respeto y el trabajo, principalmente entre el personal educativo. No se trata entonces de detectar minuciosamente a la población que tiene “una condición”, o que se enfrenta a barreras de aprendizaje, sino de ubicar las prácticas y situaciones que obstaculizan la inclusión para incidir sobre ellas.

todos hacen su flexibilidad curricular porque tienen identificado qué niños son la prioridad o qué niños son de los que se tiene que hacer un ajuste especial al currículum. Al principio que yo llegué te daban lista de 15 niños cuando tenían 25 [...] ahora no, ahora los maestros ya son más, pues sí más intuitivos y tienen ya un marco de referencia distinta para decirme: este sí, porque este tiene esta dificultad, este sí porque este también, o sea ya no es toda la población (EI-ZC, 345-354).

Es común encontrar que las y los docentes consideran que sus estudiantes enfrentan barreras en la integración social, en el aprendizaje, en el ambiente familiar, entre otras. Como lo señala la maestra anterior, los referentes de la atención especial no contemplan a toda la población, aun sea un contexto efectivamente inmerso en la desventaja. La atención especializada se contempla para un número limitado de casos prioritarios, sobre los que se hará un ajuste curricular, lo cual no implica que sólo se trabaje la inclusión con estos.

Bajo el cambio de paradigmas de la integración a la inclusión y a una inclusión que subsume todas las diferencias presentes en la escuela, como no solo de la atención a las personas con alguna discapacidad, sino también a las personas o colectivos que pertenecen a grupos indígenas, afroamericanos, migrantes, de género entre otras, se intenta armonizar la diversidad. Sin embargo, en esta perspectiva de incluirlo todo, siguen quedando estas formas de diferenciación de los normales y anormales (Foucault, 2000), los regulares y no regulares, que contribuye a reproducir estas marcas que se les asignan a otros como portadores de diferencias atípicas, con la consecuente atención educativa diferenciada para unos y otros. Uno de los problemas es que los maestros asignados para atender a todas las diversidades de la escuela se vean en la dificultad de poder mirar a los estudiantes con criterios clasificatorios desde esta noción de lo normal y lo anormal, vinculado a las nociones de discapacidad u otras que tienen marcas de minorización a poblaciones específicas, como ocurre también con las poblaciones de estudiantes indígenas.

Se muestran desplazamientos entre lo que se considera el umbral de la diferencia y de la diversidad, el cual delinea, mayor o menormente, una normalidad en las y los

estudiantes por un lado y una diferencia atípica, por el otro. Entonces ¿cuál es el “tipo” de estudiantes que reflejan esta norma imaginada o prescrita? Son las y los incluidos, a quienes no se les señala cuando de inclusión se trata, salvo cuando se apela a una actitud que deben tener hacia quienes aún se mantienen en el proceso de inclusión. La oposición entre el tipo de estudiantes “adecuados” para la educación que ofrece el Estado devela la percepción de la diferencia excluida, de la diferencia problemática, de estudiantes con carencias que no permiten aprovechar esa educación. La pregunta sobre la educación adecuada para los estudiantes “inadecuados” quedó pendiente en esta investigación.

Por ejemplo, los criterios para elegir a qué estudiantes UDEEI les dará continuidad, varían, pero indican “una barrera”, o mejor dicho una condición a la que se le imponen barreras

Aja, más bien sí ven unas cuestiones de aprendizaje, por ejemplo, no sé: si tu niño lo que tiene es problema de lenguaje no, ese no porque no necesariamente tiene que ver con el aprendizaje; si más bien tiene algún problema como de retención de comprensión, ahí tal vez sí. De convivencia también, de conducta. Pero también sobre de eso tienen que ver... hacen una valoración y ahí dicen como: “Este sí, este no, esté tal vez” (PG-MC, 292-302).

A partir de observar la diversidad como una condición prioritaria, que ocasiona problemas visibles que transgreden el orden de la normalidad, nace la opción de distinguirse de esa diversidad en términos del deber ser, pero sin claridad entre el deber ser diferenciado. Es decir, si en la práctica de distinción se reconoce una legitimidad en la estratificación social, o si lo que se busca es ponerse de ejemplo para homogeneizar. Me parece que una forma en la que está presente el racismo es en esta distinción, en ambos casos. Aparece de forma visible y recurrente en las entrevistas a docentes de la escuela primaria.

Alcanzan a distinguir que los intereses del **grueso** de la escuela son diferentes a los de ellos [estudiantes de 9-14] [...] Entonces lo que pasa es que las niñas se empiezan a sentir muy atraídas, las chicas de quinto y de sexto, por los jovencitos o por las jovencitas (PG-SPM, 390-392, 243-245).

Los maestros sólo quieren a los bonitos, a los bien vestidos, a los que cumplen con todo el material, a los que siempre van muy bien aseaditos y muy pocos aceptan o no hacen esa distinción entre los alumnos que a lo mejor no tienen ese recurso [...] Sí eligen [algunas

profesoras] pues a los que son blanquitos, insisto, a los que económicamente son más estables (PG-MC, 16-22, 34-36).

En estos dos ejemplos se habla, primero, de la distinción entre estudiantes por diferencia de edades, pero una distinción que produce segregación y estigmatización. En algunos casos, mencionan a las y los cercanos al grupo, esta distinción es “positiva” desde el punto de vista de quienes distinguen, en este caso niñas que les atraen los niños más grandes por tener una corporalidad más sexuada, por el interés en la sexualidad o por el mismo estigma de sus intereses.

En el segundo caso, es una distinción entre docentes, pues parece que habría una selección de los estudiantes que les otorgaría un cierto reconocimiento a los maestros o distinción, queda muy claro cuando deciden que sólo quieren a los “bonitos, los bien vestidos”, etc. Parecería que esta distinción les otorga prestigio a los docentes, pero lo que está detrás de ello es una exclusión de trato, de oportunidades y de una cultura de distinción racializada. Es de resaltarse la falta de atención de la dirección en este asunto, la permisividad y normalización de estas prácticas de exclusión y discriminación.

En el siguiente apartado se analiza el papel de la racialización en las prácticas de distinción entre docentes, estudiantes y familiares, así como otras formas de distinción como estrategia para posicionarse en el intercambio social.

## **5.2 Distinción para marcar estatus social, una forma de aceptar la inferioridad**

La distinción es, para Bourdieu (1988), una disposición cultivada para identificarse con una figura propia de una posición social. Esta disposición es mediada por una imagen social y por el futuro ligado a ella. La distinción predispone y legitima, marcando distancia entre los sujetos, sus prácticas, su forma de ser, de reaccionar y de presentarse frente al mundo y pueden funcionar como “marcadores sociales de clase”. Es productora de capital simbólico, el cual se traduce como propiedades de las personas que existen “en la medida en que sean reconocidas por los demás” (Giménez, 2002, pág. 8). Los objetivos de la distinción son ubicarse en un lugar simbólico que abra el acceso a condiciones concretas y materiales.

A fin de cuentas, docentes y apoyos son profesionales que se enfrentan con una gran diversidad de estudiantes, con quienes tienen que negociar y adaptar el currículo, la

organización escolar y su método de enseñanza. A su vez, la normativa les asigna un conjunto de funciones administrativas y académicas, en las que se involucran el registro y la utilización de diferentes clasificaciones y distinciones, que en la práctica son indisolubles de los prejuicios y valores sociales del contexto de estudiantes y docentes.

En el análisis de sus respuestas pude identificar formas de nombrar la diferencia, entre quienes conforman la comunidad educativa. No siempre son explícitas y claras y están en constante reconstrucción con base en experiencias nuevas de toda índole, dentro y fuera de la escuela.

Algunas de ellas aparecen como prácticas de distinción, vinculadas al racismo en sus centros de trabajo. Aun cuando en sus respuestas negaban el racismo, como también identifiqué su ausencia en los documentos normativos de política educativa, en las entrevistas se develó la presencia de una construcción de criterios que nombran y gestionan la diversidad, con sus censuras (hablar de racismo) y sus legitimidades (hablar de mestizaje). Esto me llevó a preguntarme si las tipologías son en los hechos promovidos por el sistema educativo cuando se enuncia la atención oportuna e inclusiva de la diversidad. Más aún, valdría la pena considerar si se traduce, por parte de los actores educativos, en formas de estigmatizar y excluir.

Hay a lo largo de diversas entrevistas una constante referencia a marcar el estatus de estudiantes, docentes y directivos recurriendo a su diferenciación por niveles económicos, jerarquías sociales o inferioridad y superioridad moral. También se marcan estas diferencias para negociar y adaptar la didáctica en el aula, entre otros aspectos curriculares. A partir de ello se crean tipologías de estudiantes y docentes donde pueden distinguirse las oposiciones como la de estudiantes a los que se definen como aseados/no aseados, cuidados/descuidados, “morenitos”/“güeritos” o “blanquitos”, pobres/ricos, bien educados/mal educados, entre otras.

Entre el discurso educativo y la cultura escolar aparecen las prácticas de simulación, que muchas veces son resultado de la inconsistencia del sistema y otras de la capacidad profesional de sus trabajadores. En el caso de las últimas, generalmente son fáciles de detectar tanto por las familias, las y los docentes y hasta por las niñas y niños. Tal es el caso de la maestra que señala que en los Consejos técnicos o en la resolución de problemas sólo

hay simulación porque es la forma de gestión del director y porque algunas maestras lo apoyan.

No [hacen propias las actividades comunitarias]. La verdad es que cada vez tenemos autoridades más cuadradas, más cerradas y, cumple con lo que tienes que cumplir y no, pocas se acercan a la comunidad, la verdad. Nada más es como “finjamos que escuchamos” (PD-MC, 166-169).

yo veo que como que siempre se está tratando de homogeneizar [...]. Se pone el bien común pero en disfraz de homogeneizar, porque ahí mencionan mucho en mi escuela: acuérdate que es el bien común, pero el bien común es saber cuántos votan por que haya piñatas [...]. Pues por el bien común tiene que haber piñatas en navidad, pero pues bueno esa es una situación como más superficial, pero así se dialoga desafortunadamente todo, porque no hay chance de hablar [...], todo resolvemos en votos, sin discernir más [...]. Hay otras situaciones que no son tan así que tendrían que valorarse más y sí ser más específicas para pues para cada necesidad (PG-ZC, 66-76, 78-85).

La primera profesora opone en cierta medida la mirada y actividad heterónoma ligada al planteamiento institucional con la escucha activa, a la integración de la escuela en la comunidad y a la incorporación de elementos comunitarios como partícipes de la escuela. Por otro lado, hay algo que obliga al director, en este caso, a mostrar que escucha, mostrar ante el colectivo docente, ante padres y madres de familia, ante instancias superiores en mando. Si es así se infiere que hay un discurso y una pretensión de que su papel es escuchar, como tomador de decisiones y cabeza de la gestión, ese discurso y expectativa de su papel está planteado desde sus superiores jerárquicos en la administración educativa como en sus subordinadas, lo cual puede significar que la democracia, la participación y la toma de acuerdos circula en las concepciones de escuela, pero también circula la posibilidad de simular.

La segunda profesora hace evidente una forma en cómo se vuelven a tergiversar ideas que aparentemente tienden al igualitarismo o al derecho a la participación política en todos sus niveles: la democracia. Incluso no queda claro si considera que la democracia misma es una simulación del bien común o sólo es que en la cultura escolar se alimenta una equivocada práctica democrática, limitada a la emisión de un voto, con el afán de homogeneizar, de

aplanar la diversidad de perspectivas, de necesidades y de propuestas pedagógicas [incluso hay una crítica a la cultura del voto como la práctica más importante de la democracia]

He podido detectar que existe el reconocimiento simulado de la diversidad, respecto a la diversidad sexual, la contracultura, la discapacidad, entre otras, pero con un carácter particular cuando se refiere a pueblos indígenas, afromexicanos y migrantes. Este reconocimiento se manifiesta a partir de la exhibición de una perspectiva blanqueada y desde la blanquedad propia de sociedades pos- raciales (Tate y Bagguley, 2018) como estandarte de cumplimiento y distinción, así como la exhibición de las personas con base en condiciones superfluas, esencialistas o folklorizadas.

Bajo el auge de las políticas de inclusión en su fase más presente en las prácticas escolares, poder atender a alumnado que porte marcas de diferencia cultural se presenta como una ventaja para la opinión pública, para el prestigio escolar. Siempre y cuando esa diferencia sea funcional en el sentido de que la vida escolar no sea alterada en términos de violencia y cambio de jerarquías o disciplina. Una profesora y un profesor hablan sobre ello, refiriéndose en el primer caso a la indumentaria y en el segundo, a la lengua y la condición de extranjero de un niño:

la parte que se supone que, bueno, la parte que dejamos así es lo físico ¿no? lo que se supone que ya puede ser como cada quién quiera. Pero si tienes que homogeneizar las actitudes en formas de manifestarse dentro y fuera del aula, obviamente dentro de la escuela, por ejemplo tienen que estar sentados, ser alumnos que trabajen limpio, que ordenado, letras bonitas, o sea, aún si el alumno es muy... bueno es que también eso es como darle una etiqueta y no sabes bien, pero si lo consideras muy inteligente, pero no estás sentado, pues no le puedes poner el 10 [...] no es tan general [...] pero sí sucede, o sea, tampoco se puede decir que ya está super inclusiva la escuela y así en atención a la diversidad, pero ahí va el proceso (PG-ZC, 489-510).

Lo que explica la profesora es que el tema de la inclusión ha entrado de diversas formas en las prácticas y concepciones del personal educativo, pero que no siempre se respetan todas las diferencias. Ella refiere cierta aceptabilidad de la diferencia en torno a lo que es más externo, lo físico, como cabello pintado, la forma de vestir. Son diferencias hasta cierto tipo superficiales las que están terminando por aceptarse al interior de la escuela, mientras que aspectos como la actitud, la ideología, las ideas pedagógicas activas u horizontales que se

oponen a los imaginarios del deber ser, permanecen sin grandes cambios, y cuando los hay, no son bien vistos, lo cual obstaculiza la inclusión y la atención profunda o auténtica de la diversidad. Con esto podríamos comprender que cuando el discurso circula dentro de la escuela, cuando menos comienza un proceso en el que el personal educativo se cuestiona, reacciona, reafirma creencias y principios o se opone al discurso institucional.

Aunque a veces se cuelgan, por ejemplo, tener un caso así a veces se toma más como algo deseable, como que se presume, decir: lo estamos atendiendo y eso pues sí, a lo mejor eso se queda en el discurso. Hace años, por ejemplo, llegó un chico que era de origen africano [...] La historia de ese niño, que era africano, entonces de África estuvo en Haití, ... terminó aquí en México, y se le atendió a ese chico, hablaba francés y medio que hablaba español y se le seguía atendiendo. Entonces era algo que presumía la escuela, decían: lo estamos atendiendo, a chicos que incluso hablan otro idioma [...] se usaba más para presumirlo [...] La maestra que lo atendía pues así ... se sentía internacional, pero por ejemplo no se atiende a esos chicos que son hablantes de alguna lengua indígena (PG-GAM, 19-34).

Cuando la diversidad es un aspecto llamativo que no altera las relaciones y principios con que suele vivir un grupo, entonces se le valora por su connotación asignada de exótica. Esto puede utilizarse como un elemento “bonito”, festivo, raro, asombroso, “maravilloso”, etc., o en el sentido en que lo comenta el profesor, como un estandarte de inclusión que no sólo da prestigio a la escuela, sino que se precia de haber logrado hacer efectiva una política educativa y en consecuencia de ello no tener más compromisos que cumplir en torno a la igualdad, la diversidad y la inclusión, asumiendo incluso, ser la vanguardia escolar. De esta forma se obstaculiza la comprensión, la crítica y la adopción de prácticas de inclusión que beneficien en las condiciones concretas de vida, a quienes han sido históricamente excluidos del sistema y oferta educativa, y queda relegada a una práctica meramente discursiva de uso político y para obtener ventajas, al menos simbólicas.

Puede observarse el contraste con quienes hablan lenguas indígenas, que podrían ser tomados en cuenta desde la misma perspectiva folclórica, pero no se hace por un lado porque no se dan cuenta, no sobresalen, no portan marcas llamativas de presunción. Puede ser que no se vean como una oferta de acceso al prestigio, a la distinción o al cumplimiento del deber. A veces el exotismo da la oportunidad de ser atendido, y aunque se señalan de más, se visibiliza la diferencia y con ello las necesidades. Hay una condición de extranjería que a

veces se utiliza como marca de ventaja con la que, en cierta perspectiva, no cuentan estudiantes nacionales o migrantes, lo cual los posiciona en los espacios más olvidados y desechables (Bauman, 2020) de la comunidad escolar. Se trata de exhibir una diferencia como extraña y atractiva y de tapar la que es desagradable y desconocida en su motivación, en su forma.

Hay cuando menos dos formas en la que se puede concebir al extraño, al diferente: como amenazante o como no amenazante. En la primera es donde se presentan los mayores daños de destrucción y de minorización. En la segunda emerge la forma igualitaria “intercultural”<sup>6</sup>, podría decirse, y la forma de menosprecio, donde ni siquiera es importante emprender acciones en contra, basta con la indiferencia para evidenciar el menosprecio y minorización del otro. Entonces es en la amenaza donde hay que poner más empeño, pero en los no amenazantes donde hay que poner más atención porque suelen presentarse invisibles ante los ojos de lo cotidiano.

En todas las épocas hubo gentes que nos hacen pensar que había entonces una sola pertenencia primordial, tan superior a las demás en todas las circunstancias que estaba justificado denominarla "identidad". La religión para unos, la nación o la clase social para otros. En la actualidad, sin embargo, basta con echar una mirada a los diferentes conflictos que se están produciendo en el mundo para advertir que no hay una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás. Allí donde la gente se siente amenazada en su fe, es la pertenencia a una religión la que parece resumir toda su identidad. Pero si lo que está amenazado es la lengua materna, o el grupo étnico, entonces se producen feroces enfrentamientos entre correligionarios. Los turcos y los kurdos comparten la misma religión, la musulmana, pero tienen lenguas distintas; ¿es por ello menos sangriento el conflicto que los enfrenta? Tanto los hutus como los tutsi son católicos, y hablan la misma lengua, pero ¿acaso ello les ha impedido matarse entre sí? También son católicos los checos y los eslovacos, pero ¿ha favorecido su convivencia esa fe común? Con todos estos ejemplos quiero insistir en que, si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, ésta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos (Maalouf, 1999, pág. 9).

---

<sup>6</sup> Lo escribo entre comillas porque me refiero a la acepción más literal del término y no a las tensiones políticas de historia del término.



Esta observación de Maalouf (1999) nos ayuda a comprender que a pesar de la pretendida homogeneidad también se encuentra el conflicto identitario, en tanto se crean diferencias en torno a una disputa: la verdadera fe, los verdaderos mexicanos, los “legítimos oaxaqueños, los verdaderos maestros con vocación. Estas diferencias aluden a un criterio racial en el sentido de la identidad de origen, de linaje, de legitimidad en el legado histórico, material o espiritual, como lo es la etnia, la nación, la religión, todas asociadas a la territorialidad, a la relación parental, y a la forma de vida, es decir, a la raza.

La amenaza y el peligro que representa, como lo analizo en el apartado genealógico, es el motor de la construcción de la diferencia, la cual sirve para justificar el proyecto político en relación con la inclusión/exclusión. De la misma forma en la escuela, la amenaza de una diversidad capaz de transformar las prácticas, las culturas y las jerarquías, ocasiona rechazo y la sensación de necesitar combatirla. Hay indicios de que cuando se presenta una diversidad no amenazante, controlada y hasta con ventajas, se puede configurar como aceptable, siempre con una actitud cautelosa para poner límites oportunamente frente a los daños que pueda causar la subjetividad extraña.

Para mostrarse como perteneciente a un grupo o a otro hace falta distinguirse por medio de las prácticas propias del grupo al que se quiere pertenecer. En el caso de docentes podemos encontrarlo sobre pautas que van dejando en la cultura la idea de buena maestra y buen maestro. El contexto político influye en esa concepción, así como en la aspiración y, por tanto, en el ejercicio activo de la asimilación de intentar parecerse a un modelo.

El modelo de maestro que enarbolaría el gobierno de Peña Nieto (2012-2018) fue el que impulsó la organización empresarial Mexicanos primero, la cual se centraba en la práctica del maestro como un “profesional”, quien se debe a los usuarios de sus servicios y sus proveedores, y por lo tanto el profesor tiene que atender sus necesidades de consumo. Según Hugo Aboites (2016), la idea de Mexicanos primero sobre el maestro es que sea el sujeto que mantenga el orden a base de control del salón de clases, pero, añadido, con una cara amable, un maestro que sólo valía en tanto las pruebas internacionales salieran altas y fuera escrupulosamente normativo. Por el contrario, la política en torno a la concepción del maestro en el más reciente sexenio (2018-2024), se centró en devolver al docente la figura del profesional entregado que se centra en el proceso de comunicación para el aprendizaje significativo. Con la pandemia acrecentó la idea de que el buen maestro es quien “se pone la

camiseta”, quien aporta sus recursos económicos personales para sacar adelante a los niños y niñas de México, y utiliza sus tiempos no pagados por el compromiso que tiene con la educación, lo que proyectaba una imagen de héroes, sin acusar de malos maestros a nadie, pero dejándolo implícito en oposición a las formas heroicas.

Los ejemplos de estos modelos que se plantearon en diferentes circunstancias dan cuenta del propósito de alcanzar semejanzas que impone un sistema de tipificación, donde se orilla a las y los docentes a distinguirse de sus iguales, para acceder a un estímulo, a más oportunidades o incluso ahorrarse acoso laboral o críticas perniciosas en su contra. Una profesora Oaxaqueña comentó que por su procedencia en muchos lugares la han estigmatizado como una maestra revoltosa, con habilidades de movilizar a sus compañeros en las calles. Para ella no sería una ofensa, pero percibe el tono de burla y crítica sobre el estigma que, además, se relaciona a ignorante, flojo y sin responsabilidad sobre la educación de sus estudiantes.

Estas prácticas de distinción con marcas raciales me permiten suponer que en las escuelas de educación primaria prevalece un fuerte discurso de distinción cargado de marcas raciales, sobre lo cual seguiré indagando en esta investigación.

### **5.3 Diferencia racializada, el origen y la construcción del estigma**

Como lo hemos visto en la escuela, como en diversos campos de la vida social, la diferencia y la marca de una diferencia problemática organiza posiciones y legitima intervenciones, es decir, que al nombrar la diferencia se asume una especialización en la práctica y la atención educativa, para orientar al mismo logro y a un sujeto homogéneo.

Una de las diferencias problemáticas es la racializada, pues en esta distinción racial se señala el problema de las diferencias inaceptables que se convierten en el objetivo de la transformación o la destrucción. En el caso de las personas con diversidad funcional esa diferencia se puede tolerar, con ciertas prácticas de relego o de adaptación curricular, que pueden no tener un sólido sustento, pero se tiende a la integración en el propio seno de la familia. En el caso de los grupos racializados, las familias suelen estar integradas en un mismo sistema que la escuela repele con prácticas de la propia cultura escolar y de las y los docentes, prácticas que se censuran, rechazan, critican, mofan, humillan o minorizan las diferencias concebidas en ellos. ¿De qué se nutre la diferencia racializada?

Con base en la idea de marcas raciales, me centro particularmente en el análisis de la población superflua de Bauman (2020), caracterizada bajo una supuesta condición de desperdicio en la producción de subjetividades, en este caso presente en la educación primaria. La población marcada en el contexto capitalista como superflua o desechable porta marcas de identificación que sustentan la exclusión de los beneficios sociales, como la educación pertinente, la salud, la subsistencia a partir de un trabajo digno, entre otros.

Esas marcas pueden aparecer, por un lado, en la pertenencia territorial, comunitaria y étnica, por el otro, las supuestas anomalías individuales como extraedad, las deficiencias en el uso del español, el color de la piel, los intereses para aprender, la falta de capitales o la incompatibilidad con los contenidos educativos, las cuales se encuentran en tensión con el proyecto educativo mexicano.

La diferenciación racial requiere de una posición activa de exclusión, una actividad violenta contra quien se considera inferior, quien no merece la educación que imparte:

Cierto grupo de maestras, como te digo, selecciona a los niños que se vean más bonitos ¿no? si eres morenito, si eres regordete, si eres, no sé, poco aseado, no entras en su selección y si le llega tocar hacen como lo posible para que ese niño o sus padres pidan el cambio a otro grupo. Aja, en especial a las maestras que nos hemos dado cuenta que son en ese tipo de situaciones (PG1-MC, 59-65).

El problema de lo que narra la maestra es que hay impunidad en torno a las prácticas de exclusión y selección que hacen las maestras. No hay intervención para parar la discriminación por diferentes criterios y para el uso que hacen de sus estudiantes, como el prestigio y la distinción. En este hacer todo lo posible porque pidan el cambio, se ejerce una violencia permitida por la autoridad, pero más grave es que no hay mecanismos en la administración, ni en la cultura escolar, para que estudiantes y familias hagan uso de su derecho a no ser discriminados.

La función de la UDEEI en el apoyo, trabajo y gestión de la diversidad en todas las prácticas educativas inclusivas, y hasta la capacitación al magisterio, no se justifica en la formación y orientación de la unidad. Con la inserción de otros sectores puestos en situación de vulnerabilidad en el modelo de la inclusión educativa, sin una reconfiguración de la formación del personal que los atiende, hay una tendencia a mantener marginados por

omisión a las poblaciones que ya ha reconocido el Estado como históricamente marginadas, y el tratamiento de la diversidad se relega a aspectos psicológicos y de capacidades.

Esta organización, deja a expensas de las voluntades y sensibilidades personales la consideración incluyente de la diversidad cultural, territorial y de condiciones económicas. Por supuesto es complicado, porque no en todas las escuelas funciona igual, pareciera que la atención depende mucho de supervisoras, directoras, la especialización e interés de la maestra de UDEEI y sus compañeras de trabajo.

Con base en la falta de atención, en las escuelas pasan como no graves las prácticas de distinción basadas en un criterio racial, porque están más visibilizadas las que se refieren a discapacidad, a incluir a estudiantes que tienen privaciones intelectuales, perceptivas o motrices. Puede notarse la conservación de diferenciaciones racializadas en las concepciones de diversos sectores de la comunidad escolar, como lo muestra el siguiente maestro.

Bueno, pues es más de **ciudad** aquel papá que va de traje quien, pues evidentemente es un poco más blanco, porque está perfectamente delimitado que el color de piel te da una apertura a diversos trabajos. El que se traslada en coche, por lo tanto, esta familia, este papá y este hijo es más de ciudad. Y los otros, que su papá trabaja en la comunidad o que es comerciante informal, que su tono de piel es mucho más moreno y demás, pues es el del pueblo, ¿no?, él pertenece al **pueblo**. Y la última parte tendría que ser aquellos que no son ni del pueblo, ni de ciudad, que son los **migrantes**, los que vienen de quién sabe dónde. Pues sí en algunos puntos se dan problemáticas que no severas, pero sí comentarios entre los niños, “tú eres del pueblo, tú eres de aquí, tú eres de allá”. También es cotidiano que las comunidades tengan apellidos oriundos por ejemplo el Sunaya, no recuerdo todos, pero hay **apellidos que son muy de la región**, que son muchos años viviendo ahí. Eso de alguna forma **determina el rasgo geográfico de dónde vienes**: “tú eres de aquí no, tú no eres de la ciudad, tú eres pueblerino, tú eres pueblo, tú vas para arriba, hacia Parres”. Cotidianamente también esos comentarios se escuchan: tú vienes de Parres, tú vienes de Hornos, tu vienes de allá”, porque son comunidades de alta marginalidad, realmente golpeadas por todo este sistema, entonces el decirlo así de alguna forma es una agresión, una discriminación “tú estás fregao” (AI-SPM, 307-327).

Para este profesor el racismo es evidente desde la condición de marginación de la comunidad (cosa que corrobora otra profesora de su centro de trabajo). Parece que lo primero que salta a la vista es que hay desigualdad económica: empleos, salarios, condiciones de vida.

Posteriormente se señala otra condición propia de quienes se encuentran en las capas bajas del estrato social: son monolingües de lenguas indígenas, rasgos “fenómicos firmes”, su forma de vida está asociada a lo rural y lo rural a la pobreza.

Finalmente, se concentra en la distinción pueblo-ciudad, donde todo lo asociado a pueblo es despreciable e indeseable y lo asociado a la ciudad es la aspiración o el capital con el que accederán a mejores posiciones, cuando menos sociales, en la escuela. Aparece una tercera forma de ser, ni de pueblo ni de ciudad: quienes vienen de otros estados, pero no es claro su origen, o no es visible o es indiferente, quienes probablemente también se les diferencie por su parecido a lo ciudadano o a lo rural. No es lo mismo venir de Argentina, de China, de Estados Unidos, del Salvador, de Oaxaca, de Monterrey o del Estado de México. Todos los orígenes se manifiestan de alguna forma y cargan con estigmas diferentes según la cultura escolar, nacional y concepciones de cada docente.

### **Origen, familia y residencia**

Existe una relación muy fuerte entre la pertenencia a grupos oriundos, procedencia de la familia, y residencia en términos de habitación reciente, temporal o permanente. Esta relación podría entenderse considerando la raza en el sentido sociohistórico como lo manifiesta Castoriadis (1987) del Estado, la nación, la familia, la religión, agrupaciones y pertenencias relacionadas al racismo y por tanto a la raza, donde el reconocimiento de la diferencia del otro se traduce en inferiorización o en odio. Esa diferenciación está basada en una necesidad de construir barreras de relación como iguales, la construcción de la diferencia al interior de los grupos que comparten características, pero se distinguen bajo jerarquías que cambian con el tiempo (Maalouf, 1999). El racismo estaría basado en la construcción de la diferencia de un/a otro/a, que, por no pertenecer a la idea de ciudadano, se desvincula de algún modo a la ciudad, se hace ilegítima su estancia o a lo sumo problemática, sea ciudadano, mexicano, o fácticamente habitante de la ciudad.

Para muchos es inconcebible el racismo en una comunidad homogénea, en términos territoriales, “nadie viene de otros estados ni de otros países”, “todos son de aquí”, o en términos culturales “ni hay hablantes de otras lenguas o idiomas”, o en términos corporales “todos somos mestizos”, “aquí no hay población afrodescendiente o negra”.

Lo que quiero resaltar es que más allá de color de piel, el racismo está, en la práctica de las escuelas primarias de la ciudad, más implicado en la movilidad de la población y la diversidad de las prácticas socio-culturales, que en una gradación de la tonalidad de la piel. Aunque esta gradación sí se considera en el lenguaje descriptivo: bien moreno, casi negro, moreno, morenito, moreno claro, blanco, blanquito, güero, güero de rancho, güero rojo, güero michoacano, lo que podemos apreciar en el siguiente testimonio:

Fíjate, te digo de mi familia soy la menor. Mi Papá es moreno, es más moreno que yo, pero mi mamá no, no es que sea blanca pero es morena clara quizás. mis abuelos por parte de mi mamá me cuentan que eran, sí, güeros de ojo azul y no sé qué, o sea que tienen familia. Y la familia por parte de mi mamá no es de piel morena, es de piel clara, y por parte de mi Papá sí son morenos, porque ellos sí son oaxaqueños legítimos, creo que por parte de mi mamá no, la verdad no sé muy bien la historia, pero a mí se me hace muy raro que de donde estuvieran no hubiera gente morena porque según cuenta mi mamá que no (GP-ZCT, 369-379).

A veces surge la necesidad de distinguirse de un color para paliar condiciones económicas, sociales o culturales. Sin duda, cuando una conoce y configura la historia personal considerando las migraciones familiares, la condición económica, las lenguas en que se han comunicado, el color de la piel, etc., se busca asumir o reconocer una posición. En este caso es muy claro cómo está presente una narrativa de la historia familiar, según el color de la piel y el color de los ojos, marcando distinciones a manera de oposición, entre ser originario de piel blanca y ser “oaxaqueños legítimos”. Es decir, su historia y el lugar que los miembros de su familia ocupan tiene al menos la marca del color de la piel (o racial).

El tema de la inclusión se incorpora, tanto en los contenidos como en los esfuerzos personales e institucionales “bien o mal entendida” dice una profesora. Los y las docentes reconocen que sí hay un trabajo en torno a la inclusión, pero no siempre contribuye genuinamente al respeto y destrucción de las barreras sociales y de aprendizaje.

### **Vivencia del deseo de la blanquedad “Yo quiero ser azul”**

La blanquedad es un rasgo frecuente para la identificación del racismo. Constantemente se hace referencia al color de la piel tanto para argumentar la presencia, como la ausencia de racismo en la escuela. Resalta que pocos son quienes han observado actitudes racistas entre

estudiantes, sin embargo, se señala constantemente que entre autoridades, docentes, madres y padres de familia sí aparece.

La blanquitud, por su parte es la idea, que involucra imagen y características culturales, biológicas y psicológicas, de lo que los autodenominados blancos suponen de sí mismos. Por ello, no depende del color de la piel, sino de la pertenencia que reconozca la persona o su grupo a una tradición, a un sector, a un legado y a una condición de ser. Dentro del campo escolar, se gestan relaciones que tienen como referente un modelo hegemónico de estudiante, de familia, de docente, con pautas del modelo que están blanqueadas en todos los aspectos que recorre el término.

Como ejemplo de la relatividad del color en la presencia de privilegio de las personas y de la marca histórica que tienen las poblaciones “blancas” a las que se le atribuye productividad, “apariencia de su cuerpo y entorno limpia y ordenada, hasta la propiedad de su lenguaje” (Echeverría, 2010, pág. 59), como un rasgo identitario-civilizador que llega como aspiración a múltiples geografías por medio de la colonización, presento el testimonio de una profesora que expresa haberse sentido agredida, discriminada y estigmatizada, a razón de ser oaxaqueña:

bajita la mano el maestro me tiraba, así como que pues sus bromitas, verdad, queriéndose hacer el simpático como por el hecho de yo ser oaxaqueña [...] quería decir, es que yo era una trepadora, no, o algo así, y entonces yo le dije, me ofendió, obviamente, y le dije cómo es posible que me esté diciendo esto. Él se sintió, o aparentemente lo que dio a notar es que se sintió muy apenado y me dijo, no maestra, es que yo no quise ofenderla ni decirle alguna mala palabra, sino que no sé, no sé qué era lo que me quería decir, pero siempre me tiraban carrillo como que el hecho de ser oaxaqueña era como sinónimo de ser grillero, es revoltoso, de no estar de acuerdo con la mayoría, siempre tener alguna inconformidad y tal. [...] si eres de Oaxaca mejor no te contrato, mejor evito problemas contigo porque sí, y hasta los mismos compañeros me decían que a ver cuándo ya traía mis compañeros para cerrar la escuela (PG-ZCP, 19-22, 29-38, 56-59).

Por un lado, dice que está muy presente la idea de que los maestros oaxaqueños son “revoltosos” (palabra que constantemente se utiliza de forma peyorativa) debido a la lucha magisterial, principalmente del año 2006. Esto evidencia que la lucha social sigue estigmatizada, en un amplio sector de la población, como un lastre de unos pocos

inconformes que han sido desafortunados en esta organización social ya sea por circunstancias predeterminadas o por condiciones de su cultura o personalidad. En este caso se extiende la crítica o el miedo a una práctica de protesta a la identificación de un gremio - en la que una parte importante de la población es hablante de lenguas indígenas o autoadscritas a comunidades indígenas- de regiones específicas con atributos culturales de todos los individuos, que genéricamente se ubican ahí.

El estigma y la negación de los derechos del magisterio llega al grado que, en los sectores donde se puede hacer, no se les contrata por provenir de un estado, por portar marcas raciales oaxaqueñas en este caso, que es una forma de subjetivar entre ocultar el origen por estrategia, por temor a ser excluidos o por convencimiento de que no deben ser “como los oaxaqueños”. Esto es una forma que se extiende bajo muchos estigmas y estereotipos que asocian la región o estado de origen con una forma de ser mejor o peor dotada de capitales. Mas adelante se expresa con la diferencia que se hace de estudiantes de origen chino y de pertenencia triqui.

Una profesora reconoce que desde su familia pudo experimentar el trato diferencial de ventaja que coincidía con los diferentes colores de piel:

de mis hermanos yo soy la más morena y cuando éramos niños mi hermano me decía que yo estaba negra y que no sé qué, y cha-la-la, cha-la-la. Incluso yo a esa edad que tenía, le decía a mi mamá: ay es que yo quiero ser azul como mi hermano. Porque mi hermano tiene la piel, pues no clara, pero no es moreno como yo [...]. Como estaba chiquita no sabía distinguir entre el güero, el moreno [...], sabía que su tono de piel era diferente, entonces yo le decía a mi mamá, ay es que yo quiero ser azul, ¿no? Pero pues obviamente porque pues la gente como se dice allá chuleaba más a mi hermano el güero (PG-CP, 387-400).

Este relato ilustra la relatividad de la blanquedad y la subjetividad de la identificación del privilegio. La profesora observaba que recibía un trato que a ella le hubiera gustado recibir, y que ese trato se definía por el color de piel. Aquí, probablemente se cruzaba su condición de mujer, a quienes se les ha atribuido como símbolo de valor el halago (chulear) a su corporalidad, a su apariencia y fue por donde resintió cierta “superioridad” del hermano no moreno, güero. Según me platicó, de grande pudo entender que ese color azul era claro, pero desde niña pudo captar que había diferencia de piel y que el color marcaba esa diferencia en las relaciones y en el trato.



Destaca en el relato de la maestra, cómo al interior de la familia existen formas de clasificación de las personas por el color de la piel y cómo se manifiesta en las interacciones con los miembros de la comunidad. A su vez nos muestra que esta práctica de diferenciación de las personas por el color de su piel, en su caso fue marcando una forma de construir la interacción con los otros. Sin embargo, hay diferentes maneras de responder a ello. Cabe señalar que esta persona encontró satisfacción en el autorreconocimiento como “morena” y sus implicaciones, en vez de hacerlo en el deseo y logro de blanquearse. Silvia Rivera (2015) señala la importancia de este reconocimiento como una forma de posibilitar la acción política. “Yo soy morena y soy oaxaqueña, eso fue algo que me ha costado mucho trabajo aceptarlo, reconocerlo” (PG2-ZC, 437-439).

La profesora tuvo que hacer un trabajo sobre sí, una construcción de sí misma en función del color de su piel y las demarcaciones que se hacían de ella como mejor o peor. Desde el núcleo familiar hasta lo comunitario, y frente a la entrevista que realicé, pudo reflexionar sobre cómo está presente las clasificaciones por su color de piel en su historia familiar.

#### **5.4 Tipificación y discriminación como efectos del racismo**

En términos lingüísticos la tipificación es “ajustar varias cosas semejantes a un tipo o norma común”, mientras que lo típico es “característico o representativo de un tipo” (Diccionario de la Lengua Española). Lo que interesa en este trabajo es dar cuenta del movimiento que se hace de la construcción del tipo al ajuste de los sujetos al tipo y viceversa. Y de cómo se subjetiva a partir de la tipología de la cultura escolar, de las concepciones de la política y de las concepciones docentes.

Para explicar mejor la práctica de tipificación en las escuelas, tomaron el caso de situaciones basadas en acusaciones e intervenciones en el ámbito de la delincuencia, para lo que recuperaré un caso de especialización en la SEP. Esta Secretaría creó las 1947 clínicas de la conducta, cuya sección médico-psicológica constaba de tres especialistas: médico, psicólogo y psiquiatra. Este equipo trabajaba con “anormalidades” tipificadas que constituían perfiles psicológicos de los niños, basados en un saber constituido para orientar la selección de tipo de niños que debían ser tratados en las clínicas (Ríos, 2016). A continuación, un

ejemplo de la tipificación en cinco niños descubiertos robando en la escuela, cuya interpretación del resultado de detectar al cabecilla y separarlo del resto fue que dejaron de mostrar tendencia la robo.

Este niño cabecilla de la banda de ladrones, fue diagnosticado como “tipo anormal perverso” y fue trasladado a otra escuela; por su parte los otros cinco no volvieron a mostrar tendencia al robo pues eran sujetos altamente influenciables y una vez retirado el elemento nocivo (Ríos, 2016, pág. 119).

En el ejemplo, podemos observar que hay una minorización de los niños problema: en vez de captar a cinco niños con prácticas de robo en la clínica de la conducta, se busca sólo a uno, por suponer que toda “banda de ladrones” como fueron calificados, operaba con un cabecilla, el cual ni siquiera fue sorprendido robando. Al cabecilla lo cambiaron de escuela, probablemente con la oportunidad de no llegar estigmatizado desde la nueva escuela, pero con un proceso de estudio que necesariamente marcó su subjetividad. Por otro lado, el cambio pudo deberse a la creencia de que, desmantelando la “banda”, se desarticulaba una organización, con un supuesto *modus operandi*.

La tipificación de conductas, de situaciones, de vulnerabilidades, de diferencias es una práctica económica, en el sentido de que facilita la administración de recursos. Pero también es una práctica epistémica porque organiza el pensamiento en función de asignaciones imaginadas de un modelo estándar a la particularidad, es decir, encasilla. Por su parte, el perfilamiento predice a partir de un procesamiento estadístico inductivo las conductas probables de una persona o grupo, y asume la probabilidad por incidencia como digna de acusación. Por ejemplo, basta con que las estadísticas digan que la mayoría de ladrones son hombres morenos para que se persiga a hombres morenos.

Desde el discurso que orienta y fundamenta la tendencia de las políticas actuales (Booth y Ainscow, 2000; Nussbaum, 2012b) desarrollaron una tipología de formas de pensar la inclusión que contribuye a resumir sus principales vertientes: a) orientada a personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales; b) como respuesta a la exclusión por mala conducta o indisciplina de los estudiantes; c) para aquellos considerados vulnerables y susceptibles de ser excluidos; d) orientada a una escuela para todos, vinculada con las comunidades; e) como “Educación para Todos” promovida por la UNESCO; y f) como un

enfoque “de principios” para la educación y para la sociedad, tales como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, sustentabilidad y derechos” (Mendoza, 2017).

De este modo, la inclusión como principio orientador engloba la atención educativa de alumnos con necesidades educativas sumamente diversas que se ubican en contextos diferenciados, y de esa manera se diluyen sus especificidades (Mendoza, 2017, pág. 58), y se diluyen el perjuicio de quienes hasta hoy han sido más racializados, de nuevo la pretendida neutralidad de la indiferenciación, acentúa las desventajas. Así, la inclusión se ha convertido en un concepto paraguas para referirse a minorías, población vulnerable y en rezago, entre las cuales se incluye a los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros (pág. 58). Mendoza asegura que se diluye la especificidad y con ella, el reconocimiento y la visibilización de las necesidades (en particular de la juventud y niñez indígena, la cual tiene reconocibles marcas racializadas, como la etnicidad).

Por otro lado, para reforzar la idea de que hay diversidades que se prefiere no atender, no tener contacto con ellas es la que menciona el profesor sobre el grupo 9-14.

lamentablemente es un proyecto que se ha ido perdiendo, se ha ido cerrando en muchas escuelas porque también muchas escuelas no quieren aventarse, muchos docentes no quieren entrar a tener esos niños, porque de nuevo no va a tener... va generándoles... más conflicto, porque no quieren trabajar con ese tipo de niños. También están muy estigmatizados tanto por la comunidad docente como por los estudiantes. Casi, casi los tienen etiquetados como delincuentes. Son los que ya son de los más grandes y qué apenas están en primero y segundo grado, y entonces también los maestros pues evitan atender ese tipo de grupos, y las escuelas también hacen hasta lo imposible porque no les toque aperturar, atender a esas comunidades, aunque en todas las colonias haya muchos chicos que sí [lo necesitan] (PG-GAM, 130-136).

Podemos considerar estos mecanismos de exclusión, y a la vez expulsión muy violentos dentro de la escuela. Aquí hay una muestra de cómo la diversidad y la marginación se acepta siempre y cuando no genere problemas y no raye en lo inaceptable, juzgado por los maestros. A los niños de 9-14 se les asignan variados atributos en torno a su falta de escolaridad, en uno de los casos más extremos en perjuicio de las y los estudiantes del grupo es el de delincuentes. Esa supuesta orientación o actividad los hace incluso indeseables, ya que nadie quiere atender problemas de dicha magnitud. Según este profesor, lo que ocurre en 9-14 no

es racismo, sino clasismo, porque sus estudiantes son señalados y juzgados a partir de una condición de desventaja (no haber accedido a la escuela en las edades deseables) que denota carencia económica y condiciones sociales precarias. Sabemos que la presencia de clasismo no excluye el racismo, pues ambos se reconfiguran entre sí, Entonces ¿cuál es la manera de racializar a esta población? ¿qué marcas raciales se refuerzan o se activan en esta desventaja?

En otro experiencia se manifiesta que en la comunidad otomí de la zona de La Merced hay muchas necesidades que la escuela no puede solventar e incluso participa en la reproducción de las carencias y exclusión dentro de la escuela al grado del abandono escolar, en ambos sentidos: la escuela que no atiende adecuadamente con base en la incapacidad de enfrentar la pobreza y violencia del contexto de sus estudiantes, ni otorga educación pertinente, así como el abandono de estudiantes de la comunidad por falta de interés o arraigados sentimientos de fracaso que terminan en deserción. Esta relación que materialmente hay entre racializados y pobreza, tiene que entenderse como una consecuencia del sistema de opresión racial, y no de un supuesto atraso racial. Es importante señalar que esta relación no se da naturalmente ni en todos los casos, pues según lo refieren diferentes testimonios no viven igual las comunidades otomíes en la colonia Roma que en La merced, pues sus recursos para sobrellevar el racismo ciudadano varían territorialmente, no siempre de forma estática y se desarrollan como un bloque de oportunidades.

Una maestra, da cuenta de otras formas de diferencia racializada más allá de la apariencia, bajo la consigna de que no importa cómo se vistan o cómo se vean siempre y cuando actúen como lo indica la escuela. En una política superficial de inclusión la aceptación de la diferencia está definida (o marcada) por la presentación de una realidad novedosa que excluya los efectos de la exclusión como la pobreza, la violencia, la rebeldía, la resistencia, los temores, entre otras situaciones que se ven mal o representan mayor compromiso, trabajo y sacrificio de privilegios o ventajas. Hay un límite de aceptabilidad de la diferencia. Por ejemplo, cuando se les atribuye a los estudiantes la potencialidad de ser delincuentes, la exclusión se convierte en una marca de diferencia de no pertenencia, que incluso genera más exclusión, Esto nos plantea la tarea de encontrar entre qué formas oscila ese límite, para poder acercarnos a comprender cuándo la racialización se vuelve un sistema para dar posibilidades, para repartir derechos o distribuirlos.

En los testimonios de las personas entrevistadas se encontró que aparecen los estados del sur de México y las comunidades marginadas como la marca de los indígenas, de los “jodidos”, de los que encuentran múltiples obstáculos en su vida escolar. Se alude mucho a un formato donde se pregunta a quiénes se inscriben, si son pertenecientes a una etnia indígena o hablantes de una lengua. Generalmente se critica la función exclusivamente estadística, burocrática y la falta de trascendencia al plano de la práctica. Este requisito corresponde a una estrategia de atención a la población estudiantil a fin de “lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y eficiencia” (LGE, 2019), información que es vertida a un sistema computarizado de la actual Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM).

Se supone que en la política, cuando hay este tipo de niños debía atenderseles en su lengua materna, pero pues aquí se invisibilizan. Sólo reportamos en el formato. Se les pide a los papás que registren si son hablantes de alguna lengua indígena, pero pues nunca lo marcan, a veces, los papás. En los casos que yo he detectado nunca lo habían marcado. Entonces te digo, hay chicos que llegan hasta quinto grado y hasta ese grado es donde los detectan y al revisar los expedientes, pues los papás nunca habían anotado esto. Entonces, pues creo que, aunque por más que la escuela y las instituciones digan que hay esta apertura y hay este respeto, este reconocimiento y atención diferenciada, en los hechos no existe. Los papás no se sienten con esa confianza de decir somos hablantes de lengua indígena, y te digo pues, ni siquiera los libros se les gestionan [...] no hay como una intervención de las autoridades [...] los materiales o algún personal que pueda atenderlos. Quedan los niños en el olvido. No se les valora ni se les da como esa presencia solamente... aprende español o medio aprende español y entiende y que siga su transcurso en la escuela, hasta que termine sus seis ciclos y ya se vaya de la primaria (PD-GAM, 37-60).

La incorporación de estas preguntas en el formato como si las y los estudiantes de las escuelas y sus familias pertenecen a un grupo indígena, si habla una lengua indígena, si tienen una condición de migrante o si tiene una discapacidad o condición especial, muestra que existe un interés del sistema administrativo por conocer la procedencia. Sin embargo, este interés no se traduce en una práctica inclusiva en términos de mejoramiento del servicio educativo para todos. Suele ocurrir que la información recopilada sobre si hablan una lengua indígena, se autoadscriben a un grupo indígena y la condición de migrante no es compartida

o trabajada adecuadamente por la comunidad escolar. Finalmente, parece ser que sólo es trabajada el tener una discapacidad o “condición”, lo que permite afirmar, como ya otros autores han señalado que integrar en la misma política o programa, bajo la denominación inclusión a las personas con diversidad funcional con las poblaciones indígenas, los coloca en desventaja, incluso en algunos casos los coloca evadiendo su atención.

El intento de atender de forma administrativa a la diversidad, en este caso, de estudiantes que hablan una lengua indígena o se autoadscriben a un grupo indígena, puede generar tres situaciones: que los datos se les hagan irrelevantes a los docentes; que las familias no expresen la información en torno a ello y; que no haya un respaldo institucional que dé respuesta a las barreras que enfrenta esta población, por lo que el dato se queda en el archivo.

Tabla 4. Atención a la diversidad bajo cierto reconocimiento de racialización. El caso de la distinción entre indígenas y no indígenas, el formato de inscripción

Dimensiones	Situación	Opción	Estrategias en beneficio del actor
Práctica docente	Apreciar los datos como irrelevantes (menosprecio, invisibilización)	Revitalizar la información que comparten las familias y estudiantes	Comunicación con estudiantes y familias. Fomentar respeto e intercambio consensado
Subjetividad (racializados)	Las familias no expresan la información “oportuna y confiable”	Empoderamiento, construcción colectiva de la identidad, demandas sociales	PROBABLEMENTE. Retomar las semejanzas entre estudiantes y desarrollarlas. Esconder las diferencias (no se tuvo acercamiento con familias)
Racismo de Estado (estructural)	No hay respaldo institucional que dé respuesta a las barreras	Paliativo: política compensatoria y afirmativa). En serio cuestionamiento de posibilidad	Interculturalidad Incorporación de contenidos. Inclusión, Nuevos sectores en el debate

Nota: Elaboración propia.

Estas tres situaciones están relacionadas con el racismo en tres dimensiones: la de la práctica docente; la de la subjetividad de quienes son racializados y, la del racismo de Estado que tiene una condición estructural y orienta el funcionamiento de las prácticas

institucionales (ver Tabla 4). A continuación, abordaré las dos últimas ya que la dimensión de la práctica docente la reservo cuando aborde el tema de las condiciones de posibilidad de dar respuesta al racismo.

hay una hoja de datos donde se les pregunta. Por lo menos si te preguntan si perteneces a un grupo indígena y si hablas alguna lengua distinta y supongo que sí hay un sistema que lo registra. [Pero] no, así como: hay cinco niños y uno es de quinto y uno está en segundo... No (PG1-MC, 658-666).

Que muchas personas no digamos algunos aspectos de nuestra identidad, me parece que no debe juzgarse como un sentimiento de vergüenza de una forma superficial, puede obedecer a una estrategia de supervivencia y de adquisición de oportunidades. Algunas veces se puede expresar de forma emocional, pero sobre todo lo que ocurre es una estrategia de protección social, pues se quiere evitar las experiencias de violencia o de estigmas percibidos y sufridos en su historia, personal o familiar. En otros casos, se presenta como estrategias y prácticas culturales que se reservan para la vida hogareña o comunitaria, fuera de la escuela (López, 2019). Es común que las familias no expresen que son hablantes de una lengua indígena, y suele ocurrir que cuando lo hacen no tiene una repercusión en la gestión, en la adquisición de material pertinente o en la orientación intercultural del ambiente de aprendizaje, ni de los contenidos.

Si las y los maestros interpretan el silencio o la introversión como vergüenza, podría partir del supuesto de que las marcas raciales tienden a borrarse en las y los estudiantes, y que es posible despojarse de ellas, como si te quitaras una ropa. O la creencia de que para las familias es fácil deshacerse de ellas en pro de que sus hijos puedan desenvolverse en la escuela del mismo modo que los demás. Como si fuera posible homogeneizar a todos los estudiantes en el espacio escolar, cuando en el fondo lo que está presente es un proceso de hegemonía que excluye, discrimina y racializa a un sector diferenciado de la comunidad escolar. En dicho caso, no cabría o no valdría la pena atender a modos culturales y sus consecuentes intereses. Es decir, como si las condiciones que nos llevan a no decir u ocultar una identidad, una información, estuvieran exclusivamente en la persona y no las condiciones institucionales y estructurales (condiciones económicas e históricas y políticas) que excluyen.

Es decir, de lo que se trata en la práctica de evadir autoreconocerse como hablante o perteneciente a un grupo indígena en la escuela, es de evitar las desigualdades que se han vivido previamente. Las familias no sienten la confianza de transparentarse ante una institución que los estigmatiza o que les suma desventajas (fabrica desigualdades), más aún cuando no tienen un beneficio que supere los costos. En esos casos parece que se considera como la mejor decisión el mantener las diferencias silenciadas. Para quienes se dan cuenta de esas diferencias, también resulta conveniente mantenerlas en el silencio, aún más cuando no se vislumbra una forma de apoyo desde la práctica docente. Sin embargo, hay múltiples ejemplos donde los docentes se apropian de un deber que les permite reflexionar sobre las diferencias y la forma de abordarlas en beneficio de quienes se encuentran en desventaja, los cuales abordaré más adelante.

Ellos [niños en “extraedad”, en situación de marginalidad, muchos de otros estados] tienden a ser muy, muy, muy **callados**, muy **echaditos para atrás**, este, muy **reservados**. [...] son niños muy **tímidos**, muy **penosos**, muy callados.

E: ¿Le ha tocado alguna persona, que hable una lengua indígena?

P: Sí, pero **lo ocultan**, no suelen decirnos. Si llega a ver que los papás son los que tienen algún este, porque mucha gente viene de Guerrero, tenemos muchos que son papás de Veracruz, de Guerrero, de Oaxaca, pero no nos lo expresan y los niños menos.

[La escuela no sigue algún programa intercultural] porque como no nos expresan que haya manejo del lenguaje de otro idioma. No hemos tenido esa necesidad porque ya eso lo venimos **descubriendo** como a través del ciclo escolar y eso por alguna cosa **que se le llegó a salir** al chiquito (PG-SPM, 126-129, 327-340).

Pues sabes qué, que de los que hablan alguna lengua que **a veces les da pena**, como **que no les gusta** decir que ellos saben. [...] A los más grandes ese tipo de cosas [preguntarles por temas de sus lenguas indígenas] sí les da pena, como: “**no me exhiba maestra, no les diga**” (PG-MC, 210-212, 224-228).

los chinos les dan igual si hablan ahorita chino y si tú no les entiendes pues, pero los triquis al contrario **ellos esconden su lengua materna** eso fue como que una barrera inicial que nosotros encontramos en esta población específica. Ellos no querían expresarse como lo hacen en sus casas cuando salen de la escuela, aunque sepan hacerlo, se preocupaban por el español, pero pues ya poco a poco, no todos, pero pues la mayoría ahí va como que sintiéndose bien de lo que es, sus raíces, su forma de vida (PG-ZC, 340-350).



Darse cuenta, detectar, descubrir son acciones de docentes y autoridades que revelan un elemento o fenómeno invisibilizado hasta por las y los mismos hablantes, proceso probablemente que procede de una historia de abuso y castellanización en la escuela. En muchas ocasiones darse cuenta espontánea o accidentalmente no contribuye a una atención pertinente y oportuna ya que, según los testimonios, se aprecia una enunciación descriptiva que pocas veces arriba a una reflexión o participación en el proceso educativo.

También se puede observar que la forma en que se oculta una condición o información de dicha condición, en este caso la lengua o la pertenencia a un grupo discriminado, no es una decisión fácil, pues genera una actitud retraída que denota incluso cierto miedo. Pasar por la escuela callados, echados para atrás, avergonzados y con temor a que los exhiban o se les salga eso que tienen que ocultar, es una muestra de lo terrible que puede llegar a ser la integración a ese medio y obliga a negarse a sí mismos, ya sea por aspiración a homogenizarse o por estrategia de conservación de una identidad devaluada en su contexto. Sobresale la desconfianza que estas personas le tienen al sistema educativo, al personal de la escuela y a compañeros y compañeras estudiantes, pues lo evidencia el hecho de no informarlo en instancias administrativas, no decirlo a las y los profesores y pedir que no se diga en el grupo de clases.

“Ellos esconden su lengua materna”, “no les gusta decir que ellos saben” en estos hechos hay una oposición entre saberes, y evidencia la existencia de saberes sometidos (Foucault, 2014), devaluados y saberes hegemónicos que constituyen capitales culturales. Podríamos llamar, según Bauman (2020), que en el fondo, su aparición es considerada como desecho cultural o cultura residual, en el sentido de que son culturas a las que en la escuela, como en la sociedad, se les atribuye que no tienen valor de cambio en las relaciones económicas y sociales. Desde pequeños, los niños saben o perciben, y lo aprenden en la escuela, que no todos los conocimientos son igualmente apreciados. A pesar de que la escuela se ha presentado como el lugar donde florecen los conocimientos, en la práctica también ha sido el lugar donde se someten y se castigan los conocimientos no canónicos. Hay, en el caso de un estudiantea hablante del francés (niño afrodescendiente) y de hablantes de mandarín (hijos de comerciantes chinos), otra valoración sobre la diversidad de las lenguas. Estas lenguas sí entran en el mercado de la diversidad por lo que aportan mayor capital a quienes las exhiben, las usan y las conocen, la primera porque portan un valor internacional y la

segunda, ganancia en productos o dinero, al menos en las representaciones culturales que se hace de los hablantes, por sus lugares de procedencia o condición económica.

Pero quienes portan marcas raciales desposeídas de valor social en la escuela, se enfrentan a un abandono sistemático por parte de las instituciones, en ocasiones representadas o reproducidas por las y los docentes o por la escuela. Esta población va quedando subsumida e incluso olvidada.

“Quedan los niños en el olvido” (PG-GAM, 56-60)

“representan la periferia más fuerte del sistema escolar” (AI-SP, 70-71)

“son comunidades de alta marginalidad, realmente golpeadas por todo este sistema” (AI-SP, 327-328)

“un grupo de chicos que venían ya muy grandes, venían muy maleados, por así decirlo, sí, y entonces había situaciones, fuertes [...], hay unos papás que se dedican al narcotráfico, o vender drogas o... Bueno suponemos ¿no? o ladrones o cosas por el estilo”, “Eran agresivos, les gustaba pelear porque lamentablemente en ese predio vendían droga pues los niños [...]”, “pero porque el papá también puedes o estaba en situación de droga y los niños pues a lo mejor sí eran maltratados en casa también” (9-14-PM, 226-231).

Resulta penoso que, en diferentes testimonios, exista la figura del niño olvidado, como aquel que no se le toma en cuenta para nada, a quien se le reduce importancia y excluye de toda participación relevante, al que se carga de estigmas negativos, y al que se deja pasar por la escuela sin la preocupación de atenderle “hasta que termine y se vaya de la primaria”. Cuando se actúa de esta forma, lo que el Estado ofrece a una población minoritaria en la ciudad es una educación irrelevante, lo que conlleva a la suspensión del derecho a la educación. En el caso de quienes “pasan de largo”, sin aprender mucho ni abrirse un lugar en la oferta productiva y de participación con base en los aprendizajes escolares, o en muchos otros casos, donde sí se consigue ese lugar, no reciben una educación pertinente en referencia a su historia, contexto, necesidades e intereses colectivos.

Con estos testimonios no puede esconderse el fenómeno de la marginalidad y de la excepcionalidad (Agamben, 2005), que recae en personas concretas a las cuales en muchos casos se simula atención escolar, pero que terminan dejando la escuela y el centro escolar, expulsándolos, no administrativamente, sino en el sentido de orillarlos a abandonar los estudios o los centros escolares por razones asociadas al estigma.

“sí eres morenito, si eres regordete, si eres no sé, poco aseado, no entras en su selección y si le llega tocar [a profesoras con estas prácticas] hacen como lo posible para que ese niño o sus padres pidan el cambio a otro grupo” (PG-MC, 60-63).

Ésta es una de las prácticas de exclusión/expulsión que realiza la institución, no desde sus lineamientos, pero sí desde las prácticas de permiso, tolerancia, lo aceptable. Incluso a un numeroso remanente de cultura excluyente y discriminativa.

Hasta aquí se han vislumbrado los efectos que ocasionan la concepciones y prácticas racistas en torno a la obstaculización del acceso a la educación o de las relaciones entre escuela, estudiantes y profesorado. Se ha dado cuenta de algunas formas en las que está presente el racismo estructural en la cotidianidad de las escuelas, incluso de ciertas estrategias para identificar a sujetos racializados y desmarcarse de ellos desde las individualidades de diferentes formas, como los son la distinción, la evasión tanto del problema como de la temática, el ocultamiento de identidades consideradas perjudiciales en un determinado contexto hegemónico, entre otras más sutiles.

## **6. LA ESCUELA EN LA DISTRIBUCIÓN DE DERECHOS COMO EFECTOS DE LA RACIALIZACIÓN Y LA MINORIZACIÓN**

Con el fin de reconocer el racismo en las prácticas y concepciones concretas de las y los actores de la educación, en este apartado indago en las marcas de los cuerpos que son racializados, ya que estas marcas, aunque no siempre determinantes, existen de manera latente para justificar y hacer aparecer prácticas que posicionan inferior o superiormente a quienes las portan, y que merman su construcción política en todos los espacios, implicando la supresión de derechos y el ejercicio de una ciudadanía condicionada, considerada de segunda.

En el análisis de las entrevistas se consideraron como prácticas de superfluidad hacia estudiantes o docentes, aquellas que tienen la fuerza para excluirles o afectarles, pese a que no aparezcan a la vista o como un efecto reconocible en la cotidianidad de la escuela. Es decir, me baso en que la comunidad educativa en su individualidad o en su conjunto, tiene prácticas de exclusión cotidianas invisibilizadas, pero que afectan la forma de habitar la escuela y la ciudad como lo son: el dejar pasar, ver una injusticia y no hacer nada, elegir no intervenir e intervenir de una forma superficial. Estas prácticas afectan a quienes son racializados como inferiores, dejándolos en el olvido, restándoles importancia y prioridad o abiertamente segregando, señalando a algunos grupos y sujetos como nocivos y llegando al punto de negar el derecho a tener derechos (Arendt, 1998).

Cuando se habla de derechos se apela a un sujeto susceptible de ejercerlos. Entonces el derecho a tener derechos es propio del ser humano. El problema surge cuando, debido a diferentes procesos de deshumanización, no todos los individuos humanos en términos biológicos son considerados como tales fácticamente, a pesar de que estén incluidos en algunas leyes y acuerdos globales. El racismo es uno de los dispositivos por medio del cual se deshumaniza y, por ende, se excluye de derechos. Debido a esta exclusión se reivindican derechos diferenciados basados, por un lado, en la sistematización de la violación de estos y, por otro, en la reducción de derechos generales a grupos minoritarios, los cuales se intersecan de diferentes maneras. Ejemplo del primer caso son los derechos en materia de género. Del segundo, en materia de pueblos originarios, considerados en México como minoritarios.

Los derechos diferenciados generan disputas entre la población que no es alcanzada por estos y la que es beneficiaria de ellos, pues se debate entre la reconstrucción identitaria y

la incubación de nuevos grupos excluidos. En un contexto donde las diferencias se cristalizan en privilegios y desventajas, los grupos excluidos o las minorías “se asumen como grupos diferentes y desde esa condición de desigualdad exigen un trato desigual: derechos específicos y diferenciados para cada minoría” (Flores, 1999, pág. 78). El derecho diferenciado es una marca histórica de la pérdida de derechos en función de las diferencias construidas como sustanciales políticamente.

La política dicta los derechos en términos legales, mientras que la sociedad en su conjunto puede hacerlos efectivos o no. Según la teoría del Derecho, incluyendo el análisis de Arendt (1998), la garantía de derechos sólo la puede dar el Estado bajo los marcos legales de una nación. En ese sentido es él quien tiene la responsabilidad, no solo de lograr las condiciones para que se puedan ejercer, sino de orientar a la ciudadanía a hacerlo. Desde esta perspectiva paternalista, el Estado, incluyendo a las personas que lo encarnan como directivas y gobernantes, sería el único responsable en la repartición y eficacia del derecho. En este trabajo considero que no se puede asumir esta posición pasiva, por lo que me interesa encontrar quienes y cómo, al margen del Estado, son responsables de la producción, reproducción y combate al racismo. Sin embargo, hay una relación inseparable entre la macro y la microestructura, por lo que a lo largo del análisis se enfrentan constantemente los dos niveles en función de las posibilidades individuales y grupales.

### **6.1 Responsabilidades frente al racismo: el ámbito jurídico y el ético-político**

La confrontación con el racismo que se hace presente en las escuelas es urgente, ya que ha sido un dispositivo por el cual se transforman en práctica cotidiana múltiples violencias y subjetivaciones basadas en aspectos constitutivos de las personas racializadas ya sea como inferiores o superiores.

Para estos fines me di a la tarea de problematizar cuáles son las responsabilidades que circulan en la escuela, tanto en la norma (cultura escolar, documentos oficiales, condiciones laborales) como en el comentario (opiniones sobre acontecimientos, reflexiones de la práctica, los discursos de posicionamiento, etc.). Por su posición en la función pública, es ineludible indagar sobre la responsabilidad en términos legales y aquella que se construye en términos morales. A continuación, se analizan algunas dinámicas que se generan a partir de la relación entre responsabilidad jurídica y ética-política en contextos donde se reconoce la

presencia del racismo y en donde no, así como aquellas prácticas que tienen como resultado la negación, asignación y reasignación de derechos en la escuela.

Cabe diferenciar dos ámbitos de la responsabilidad, pues, aunque converjan en muchos casos, en otros pueden llegar a ser conflictivos en términos profesionales y personales. Es el caso de la responsabilidad jurídica frente a la ética-política del papel docente, donde la primera responde a las normas del servicio público y la segunda al carácter formador que impone al quehacer docente la asunción “como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores” (Freire, 1997, pág. 19), una distinción entre lo tendiente a lo heterónomo y lo autónomo, pero que coexiste como una realidad.

### **Lo jurídico en la responsabilidad docente**

Podemos entender por responsabilidad jurídica aquello que la ley y las normas particulares del gremio magisterial adjudican a cada persona según su función en el servicio educativo. Esta responsabilidad puede entrar en conflicto cuando la ley es incapaz de sustentar situaciones éticas en las que se enfrenta el profesorado. El ejemplo más claro es la capacidad de cumplir con la pertinencia de los contenidos de la enseñanza cuando se impone un currículo y pruebas estándares tendientes a una perspectiva blanqueada de la educación.

Si el Estado tiene la responsabilidad de garantizar los derechos, y la obligación de proveer de educación a la población, entonces, en el caso de que los derechos con los cuales se compromete son sistemáticamente violados, puede ser sancionado en términos inter o supranacionales (desde otros Estados o desde organizaciones cuyo alcance es mayor que el de las naciones) cuando se determina su culpabilidad. Pero en el resto y más cuantioso de los casos son los representantes del Estado quienes pueden o no presentar culpabilidad jurídica en la violación a los derechos, y parece no haber ninguna sanción a la institución que representan las maestras y maestros.

Docentes y autoridades de la educación básica, en términos legales, son representantes del Estado porque trabajan en sus instituciones y desempeñan “un empleo, cargo o comisión subordinada al Estado” (Gobierno de México, 2016) en su condición de servidores públicos. En su ejercicio profesional y a cargo de sus funciones, el personal

docente puede ser sancionado por no cumplir con sus responsabilidades, entre las que se encuentran:

el logro de aprendizajes relevantes para su vida [de sus estudiantes] presente y futura [...], se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad. [...] lograr que todas las alumnas y los alumnos aprendan” (SEP, 2022a).

Como se puede observar son obligaciones con un nivel alto de ambigüedad, pero si se entiende en términos reflexivos, colectivos y no jerárquicos podrían ser una buena guía de actuación. Sin embargo, al entenderse como una norma de la autoridad educativa para el cumplimiento de las responsabilidades laborales, entonces puede orientarse a un ambiente de amenaza y de incertidumbre, ya que:

El incumplimiento de las obligaciones anteriores podrá tener como consecuencia las siguientes sanciones: Amonestación privada o pública; Suspensión del empleo, cargo o comisión por un período no menor de tres días ni mayor a un año; Destitución del puesto; Sanción económica, e Inhabilitación temporal para desempeñar empleos, cargos o comisiones en el servicio público (Gobierno de México, 2016).

Pero la y el docente no son sujeto de culpabilidad, ni de responsabilidad jurídica en aquello que está fuera de su alcance como la pertinencia educativa (que se encuentra en planes y programas que no pueden modificar). Entonces, desde el ámbito jurídico su responsabilidad termina en su capacidad profesional que está determinada por los perfiles profesionales de acceso, y el racismo formaría parte de la corresponsabilidad entre personal, gobierno y usuarios del servicio educativo.

Cabe preguntarse, sin afán de deslindar los efectos de la falta de atención o de una postura indiferente a una problemática social: ¿Responsabilizar a una directora por la pelea de sus alumnas fuera de la escuela<sup>7</sup> o a una maestra por la agresión de unos alumnos a su compañero, podría tener equivalente con otras profesiones, como la del médico que prescribe una inyección y el paciente la aplica mal? O ¿a una arquitecta por el diseño de una edificación cuya dirección de obra fue deficiente? Me parece que en todos los casos hay un límite de la

---

<sup>7</sup> Consultar el caso en: La Jornada (24 junio de 2022). Joven otomí es quemado en telesecundaria de Querétaro. <https://lajornadaestadodemexico.com/joven-otomi-es-quemado-en-telesecundaria-de-queretaro/>

responsabilidad profesional debido a los alcances de su misma profesión. Los médicos alópatas saben que los medicamentos prescritos tienen efectos secundarios y valoran la relación de riesgo beneficio, de la misma forma en que docentes y autoridades de las escuelas insisten en el límite de su relación pedagógica con el alumnado con relación a la solidez y afinidad entre valores de la escuela y los de la familia y la sociedad.

En los casos citados sobre graves situaciones escolares, sin duda se puede responsabilizar de la mala supervisión o del ineficiente logro de aprendizaje, pero hay que examinar qué tanto su responsabilidad jurídica en los acontecimientos se funda en la fusión del papel de cuidadoras y de educadoras, así como en una delegación del papel de contención en una situación de descomposición social. Las respuestas jurídicas y la opinión pública parecen inclinarse a la culpabilidad individual, pero en este trabajo apuesto a la responsabilidad colectiva del fenómeno del racismo, por lo que cabe preguntarse ¿cómo se constituyen los límites de la responsabilidad docente sobre los actos y las relaciones de y con sus estudiantes?

El anterior es un referente de los alcances jurídicos de la práctica docente. En este trabajo lo que analicé es el ámbito ético-político de la responsabilidad, donde es la autonomía de la práctica docente la que determina las respuestas a las situaciones que se le presentan en la escuela y la demanda social junto con su capacidad, la que delinea su responsabilidad en el proceso educativo. Sin embargo, hay otras variables que ponen en tensión el entramado del racismo tanto en la visibilización como en su tratamiento, es el caso de la política educativa que marca pautas, facilita o dificulta caminos a las demandas sociales.

### **La dimensión ética-política de la responsabilidad docente**

Maestras y maestros han sido señalados como los responsables de la educación, con ello los aciertos y los errores se han vuelto medallas o condenas para el gremio. Esto se puede convertir en orgullo, en culpa, en metas y aspiraciones heterónomas que enajenan el trabajo docente, mermando así su participación crítica, reflexiva y autónoma. Si las y los docentes se consideran sólo como ejecutores de una política educativa, traductores de un proyecto o transmisores de un curriculum, entonces su responsabilidad sería técnica y no pedagógica, ya que su labor se ceñiría a llevar a cabo procesos dictados por otras entidades. ¿Hay en la autoridad del docente una responsabilidad de transformación y de abrir opciones sociales?



Para Arendt (1996), se trata de una crisis en la educación en la que está inmersa la crisis de autoridad del profesor frente a los alumnos: “La autoridad [del profesor] descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo” (pág. 201) que conoce y es capaz de darlo a conocer. Si bien, no comparto su análisis sobre las características del régimen educativo, la distinción entre niños y adultos, y la necesidad de autoridad (aun cuando esté en referencia al reconocimiento del saber y responsabilidad ajena, pues no veo razón para no exigírsele a cada persona responsabilizarse del mundo), recupero la idea de que cuando el adulto se desresponsabiliza de dar a conocer lo que sabe del mundo, ya sea para darle continuidad o combatir sus formas, vacía la condición de su autoridad. Sin embargo, el problema es que no puede renunciarse a ella, porque la posición de autoridad docente en una estructura escolar no se decreta, sino que se vive inmersa en la cultura escolar.

Es decir, que quien sabe algo del mundo, en su papel de educador o educadora debe responsabilizarse de comunicarlo a quienes no saben eso del mundo, de lo contrario no estarían tomando en sus manos la posibilidad de modificar las relaciones de poder que les corresponde, no asumen una responsabilidad frente al mundo que quieren conservar o cambiar. En este sentido cuando las y los docentes hacen del “dejar pasar” una práctica cotidiana, es, no sólo irresponsable, sino que al negar una posición de autoridad que le asigna la cultura escolar (más allá de su legitimidad o necesidad), lo que enseñan es la naturalidad con la que esas situaciones se dejan pasar, y cómo las y los demás pueden mantenerse pasivos ante los eventos, porque su figura escapa de la enseñanza intencional.

La autoridad docente en el sistema escolar debe convivir con la práctica ética de autonomía.

la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables (Freire, 2004, pág. 8).

Lo que nos muestra Freire (2004) es que la ética docente no puede estar definida por los mandatos institucionales o ajenos, ya que existe un orden global que se impone como natural e inevitable, haciendo analogía: aunque se condene el racismo como mal social, si no se enfrenta éticamente, lo lógico es coincidir con la tendencia del orden hegemónico y éste mal social. En vez de combatirlo se tomará, en el extremo, como necesario.

El papel docente frente al racismo juzgado como mal social, debe desligarse de la ética de la producción de subjetividades eficientes para la preservación del orden mundial, donde se inscribe el racismo como una forma de relación natural e inevitable.

Podemos comprender que para responsabilizarse de un proceso educativo no basta asumir un papel ejecutor de una intención ajena a nuestra subjetividad como maestra o maestro, sino asumir como tarea primordial el “propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse” (Freire, 2004, pág. 20), asumirse en tanto una identidad cultural, pero también en tanto la responsabilidad que se tiene en la reconfiguración, en la actualización de ella. Al vivir de y en una comunidad, no se puede renunciar a la responsabilidad sólo con la delegación de las decisiones a otros sectores, pues hacerlo ya implica un posicionamiento como incapaz de tomar ciertas decisiones, como siempre partícipes del devenir histórico, sólo que lo que propone Freire y las pedagogías críticas es asumir la dirección de ese devenir con la participación colectiva y crítica en la coeducación escolar y extraescolar.

No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del soporte de mundo. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia (Freire, 2004, pág. 25).

La responsabilidad frente al mundo y la particularidad docente en su papel de educador y educadora no pueden ser ajenas. Para Freire está íntimamente ligada la vocación con la asunción de una responsabilidad frente al mundo (para transformarlo) frente a educandos (para coeducarse) y frente a lo que se sabe del mundo (compromiso con posición crítica y respeto de saberes).

## **La construcción de las responsabilidades ético-políticas en torno a la inclusión**

La inclusión está respaldada por documentos de carácter jurídico (LGE, 2019), así como de carácter pedagógico (UDEEI y Plan de estudios de educación básica) y administrativo (las coordinaciones y los sistemas de obtención de datos). En ellos se apela a la inclusión como necesaria para un régimen democrático y como garante del derecho a la educación. Bajo la planeación de la política educativa la inclusión tiene que ser requisito de toda la enseñanza básica, para lo cual organiza áreas especializadas que atiendan a sectores generalmente no incluidos o que han quedado marginados, entre los que se encuentran poblaciones con marcas raciales como migrantes e indígenas, y poco se menciona a afrodescendientes.

Hemos dicho que en las escuelas primarias de la Ciudad de México es la UDEEI la instancias que se responsabiliza de la inclusión de estos sectores, en términos de acompañamiento, orientación, desarrollo de herramientas y hasta capacitación a docentes, familias y estudiantes. Con base en estos respaldos las y los docentes son quienes deben concretar la inclusión en el aula, como un mandato laboral. De este modo la opinión pública señala a docentes como los principales responsables de lo que ocurre en su salón de clases, como si éste fuera un espacio que se construye independientemente de su contexto. ¿Qué tan responsables son las y los docentes de la presencia del racismo del aula?

Queda claro que no puede recaer todo en la responsabilidad docente, ni en la escolar. Hay fuerzas y transformaciones que escapan de su competencia, incluso mínima o mayormente la niñez es corresponsable de su existencia en el mundo, con ayuda de su círculo de confianza y de su contexto social (Arendt, 1996). Para el caso de una sociedad en la que el racismo alcanza todos los ámbitos de la vida, como fenómeno estructural, obliga a una actividad crítica y de autoformación (Navia, 2006) a quienes asumen el papel de educador o educadora ya sea en el espacio escolar o en el no escolar (docentes, familia, comunidades, movimiento social, amistades).

Los programas y planes de estudio, los medios de información y comunicación, la propaganda, el mercado, instituciones religiosas y los diversos espacios en los que nos desenvolvemos también son responsables, muchas veces más allá del dominio de la escuela, de la conservación o desarticulación de los estereotipos y las prácticas racistas o la discriminación hacia las personas, como lo refiere una profesora, quien piensa que: “[para] eliminarlas [...] tendría que haber un cambio, como dices, de paradigma, conceptual de la

sociedad y de la escuela ¿no? Del sistema educativo” (EI-MC, 494-497). La magnitud estructural de la discriminación y de las condiciones de desigualdad que contienen las escuelas no es una concepción abstracta, ni desconocida en la cultura escolar, por el contrario, es una noción que se adquiere con la experiencia y es difícil no reconocerla. Sin embargo, en cuantiosos casos maestras y maestros no se conforman con desresponsabilizarse de las circunstancias a razón de no poder solucionar un problema estructural, sino que se tiene la idea de que hay algo por hacer que está en las manos de las y los maestros.

El problema en la desresponsabilización es que esta situación se convierte en campo fértil para la reproducción del racismo, porque se dificulta la identificación del racismo en tanto las personas lo ejercen, incluso a su pesar, como en la estructura institucional. Es por ello que en este capítulo resalta la responsabilidad de algunos actores educativos en torno a la reproducción, readaptación o resistencia al racismo dentro de la escuela como espacio físico y como comunidad. Para encontrar el alcance y los límites en la acción de cada uno de los sectores que participan del racismo como sociedad, en particular del gremio magisterial.

En el año 2022, la SEP publicó la primera versión del *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022* como planteamiento sistemático de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La idea de racismo aparece de manera directa como un mecanismo estructural y una forma de violencia a la cual la educación debe combatir. Existe un tono de distancia entre la tradición educativa del Estado, así como el olvido de la relación entre civilización, capitalismo y Estado-nación. Al mismo tiempo que se enuncia como un nuevo Estado crítico y con apoyo a las minorías y población excluida, recuperan la crítica al multiculturalismo y optan por la interculturalidad crítica, bajo un planteamiento cercano al decolonial.

donde por un lado se reconoce población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social. Los territorios más desatendidos por el Estado y la sociedad están habitados por personas en donde se expresan las principales desigualdades y exclusiones cruzadas en la forma de pobreza, explotación del medio ambiente, epistemicidio de las comunidades indígenas y afroamericanas, violencia hacia las mujeres y expulsión escolar (SEP, 2022b, págs. 256-257).

También se identifica cierta confusión entre ser el Estado quien enuncia o ser un mecanismo impersonal, pero firmemente ético, aliado del buen vivir, la democracia y la igualdad en la diversidad. Se reconoce la exclusión histórica y el actuar del Estado y la sociedad en la

desatención, como si estos “habitantes” de los territorios desatendidos estuvieran fuera de la sociedad y el Estado, es decir comunidades sin gobierno y sin organización. Lo que podemos ver es una construcción de la alteridad que sigue separando el nosotros de ellos, a pesar de que se recuperan muchas demandas sociales y se presenta un panorama complejo sobre las causas de los problemas educativos.

Como hemos visto, el discurso educativo ha incorporado el tema del racismo de una forma más amplia en el uso, por lo que es fundamental tener en cuenta las implicaciones de que el Estado mismo se apropie de un discurso en contra de un fenómeno del que se ha beneficiado para legitimarse. Si se asume una postura de defensa a los oprimidos desde los opresores o desde el privilegio, se sospecha de una impostura que corre el riesgo de la malversación y la petrificación. Para Gregory Pappas (2020), crítico de la decolonialidad, el uso del pensamiento indígena puede generar una:

inconsistencia, en la que ellos mismos estén colonizando al pensamiento indígena. De ahí lo anterior se relaciona con el peligro de la ventriloquía, es decir, cuando un intelectual no indígena asume una postura autoritaria y empieza a hablar en nombre de los indígenas (págs. 199-200).

Comparable a lo que el gobierno actual hace con el discurso de racismo y de los excluidos, la impostura revela un uso político en términos autoritarios y paternalistas, de manera que se extraen las demandas para colocarlas en una agenda política, en este caso de la educación, sin una profunda consideración del colectivo que las demanda. En esta tesis no se discute la legitimidad del Estado para apropiarse de este discurso, pero sí se acerca a algunas pautas para discernir sobre las consecuencias de que éste retome el discurso de algunas reivindicaciones sociales y la reconstruya en un plan de estudios, que se impone a nivel nacional como una nueva norma para mirar el fenómeno educativo y su devenir.

En las siguientes líneas comencé por un esbozo descriptivo de las prácticas y concepciones de quienes racializan y ocasionan efectos negativos a un tipo de estudiante y su comunidad. Uno de los elementos para el análisis del discurso de las y los docentes se realizó con base en tres aspectos: la falta de apoyo institucional con la que trabajan docentes y estudiantes, tanto de parte de la SEP y sus dependencias, como de las familias; las inconsistencias en las prácticas de inclusión, emanadas de valores como la homogeneidad, la

meritocracia y la burocracia; y la delegación de responsabilidades macrosociales en el gremio magisterial.

En las entrevistas aparecieron en múltiples ocasiones lo que las maestras tienen que hacer para solventar las necesidades de algunos y algunas estudiantes o situaciones. La asunción de responsabilidades que suponen competencia de su profesión no es correspondida por su patrón, pero en muchos casos es agradecido por sus estudiantes o familias, lo cual no es garantía de que estén exentas de prácticas racistas, sin embargo, posibilita el diálogo, la confianza y los acuerdos entre el papel docente y el familiar.

En los siguientes apartados diserté sobre la responsabilidad que tienen docentes frente a las prácticas y concepciones racistas en la educación, considerando la formación que les otorgan las instituciones avaladas por la política para que puedan ejercer la profesión docente. Para comprender mejor los límites y alcances de ésta, fue necesario recurrir al papel que juegan otros sectores de la sociedad en la producción y reproducción del racismo.

La indagación sobre las responsabilidades y la repartición de derechos en la población, apeló a tres situaciones aledañas a la responsabilidad docente frente al racismo: los efectos de la delegación y enajenación de responsabilidades; la responsabilidad de otros sectores y estructuras que inciden en la reproducción o que pueden incidir en la disminución del racismo, que originan tensiones y escenarios dilemáticos en torno al quehacer docente; y la formación y condiciones de autoformación para enfrentarse al racismo en la escuela primaria que se analiza a la luz de las tensiones y posibilidades en la escuela.

Es necesario recordar el papel de la escuela como reproductora, pero también como transformadora de prácticas sociales, así como el racismo en su dimensión estructural, con lo que se pueden vislumbrar los posibles alcances y límites de la escuela en la educación sobre el racismo y el antirracismo. La escuela ha sido una institución que ha recibido el papel de transformar al individuo, a la vez de mantener una forma de organización social, con su dinámica, jerarquías y valores. Tradicionalmente se han vertido sobre ella expectativas idealizadas, pues su fundamento de mejora social y personal sostiene la creencia de ascenso social, que, aunque está relacionado, no siempre es una garantía. Sin embargo, en esta aspiración hay cierta aceptación del mérito como condición de derechos y de la estratificación social, cultural y económica. Podemos decir que tanto el mérito como la estratificación están relacionados con el racismo, en tanto que es una de las formas en que se hace verosímil y

aceptable una práctica social, como considerar más capaz como docente a una profesora blanca, de la capital, con un uso del español normado académicamente, que una profesora morena, de Oaxaca, con un español regional, o a un estudiante chino que a uno triqui (casos retomados de las entrevistas).

## **6.2 Reconocimiento del racismo en tres niveles de la responsabilidad en la definición del trabajo docente**

En este apartado intento distinguir diferentes niveles en los que se reconoce la presencia de racismo bajo la definición escolar y extraescolar del trabajo docente. El primero se enfoca en las y los profesores como responsables y/o reproductores de racismo, y en el señalamiento de colegas que asumen o reconocen su condición racista. El segundo, tiene dos direcciones: una sociedad se reconoce como racista y le delega la responsabilidad de combatir el racismo a la escuela y al docente; en oposición, el núcleo escolar reconoce que la erradicación del racismo, al ser estructural, es una tarea de la familia o de instancias más abstractas como las leyes, las políticas y los planes y programas, de modo inverso delegan su competencia pedagógica a la sociedad. Y el tercer nivel, por su gravedad y alcance, es la enajenación de las responsabilidades frente al racismo como problema de dimensiones y sujetos abstractos, es decir que existe, pero es inasible e incomprensible, posición que fácilmente se inclina a la naturalización y aceptación de su existencia, por una parte y a su indestructibilidad e indiferencia, por la otra.

La siguiente sencilla aseveración muestra los tres niveles entrelazados: “me gusta ver que los niños no son prejuiciosos. Me hace recordar ‘güey, no debes de hacerlo’. Porque la neta somos personas y adultos que de pronto sí nos enajenamos” (PG-MC, 558-561). Esta maestra se reconoce como una adulta, profesora en oposición a los niños que no son prejuiciosos, hay un posicionamiento declarado que no explica de donde viene, pero está presente y existe la posibilidad de revertirlo, reflexionarlo y dejar de hacerlo (educabilidad). El segundo nivel se manifiesta cuando se adscribe al colectivo de adultos, hay una dimensión más allá de la personal, una colectiva que puede ser las maestras de la escuela, las familias, la comunidad, la sociedad adulta, que delega o no (como una decisión ética) el deber de no ser prejuiciosa. Finalmente habla de la enajenación de sí. Si bien no queda definido el

significado de esta palabra, podemos notar que hay una crítica al desprendimiento de lo que somos y lo que hacemos, a la desresponsabilización de la conciencia de nuestros actos.

### **Asunción. Saberse responsables como herederos del racismo como problemática social**

Hemos visto que la asunción de identidades racializadas o subjetividades poseedoras de marcas raciales son condiciones que favorecen el reconocimiento del racismo. Pero no sólo el haber estado inmersa en prácticas racistas implica la asunción de responsabilidades, pues es común encontrar que la narrativa de maestras y maestros mantiene la perspectiva de “los otros racistas”, ya sean estadounidenses, nazis, o alguien más de la comunidad escolar. Así como resulta complicado reconocer la existencia de racismo en México, aún más complicado es reconocerlo en nuestra propia configuración. Es decir que, al ser educadas con criterios estéticos racistas, aspiraciones blanqueadas, formas de vida impuestas por una hegemonía cultural, etc., está impreso en nuestra personalidad, o podría hablarse del subconsciente, el criterio racista que moviliza la dinámica social.

La asunción implica posicionarse. Cuando se tiene una concepción ética sirve para plantearse la transformación de la práctica y las concepciones. Cuando, además de ésta, se tiene una visión histórica, las acciones se proyectan a incidir en la colectividad y no sólo en el actuar bien de la meta personal; cuando se carece de ambas, esta asunción puede ser estéril y cínica, donde la naturalización del racismo lo avala como justo, necesario, inevitable o invencible.

En las entrevistas se pueden encontrar algunos ejemplos de cuando se transfiere a “otro” la condición racista y cuesta trabajo ver o reconocer los actos propios; “creo que en esta selección de alumnos que llega a haber, pues sí eliges a... o ves que eligen”. De algún modo esta vacilación entre yo elijo y otras eligen habla de la posibilidad de ser una misma la que discrimina. También podría interpretarse como una resistencia a asumir las prácticas de selectividad elitistas o racistas. Otra razón podría ser lo interiorizado que está la práctica o el ideal de elegir a sus estudiantes con base en lo que parece más sencillo o prestigioso, un parámetro de blanquedad y estatus económico, por ejemplo.

Otro caso es cuando desde la UDEEI señalan a las prácticas docentes de ser las responsables de la exclusión en el aula y se posicionan desde el papel de instructoras para que, con el cambio de prácticas se logre la inclusión. Este caso lo retomaré más adelante en



la delegación de responsabilidad, pero aquí es un ejemplo de cómo es difícil reconocer en sí misma una práctica no inclusiva y depositarla en otros.

En varios casos apareció cierta acusación de que las mismas familias de habla indígena indican a sus hijas e hijos a no expresarse en su lengua materna y que desde ahí comienza el racismo (y es severamente latente juicios semejantes al de Samuel Ramos, aludiendo a complejos de inferioridad o autodevaluación), dejando invisibilizado el papel castellanizante de la escuela, las y los maestros, o el ambiente escolar de estrechas oportunidades para valorar la diversidad.

En oposición a esta resistencia a asumirse, están los ejemplos donde se asume un ambiente de homogeneidad y se busca salir de ellos como cuando se aprovechan los temas de diversidad para reconocer concretamente la diversidad en el aula y de manera sensible se invita a compartir las diferencias. Una profesora habla de estas oportunidades: “a mí sí me gusta preguntar [...] también depende mucho tu actitud como maestro para que ellos se sientan cómodos” (PG-MC, 216-223). Hay un reconocimiento de los alcances de la función docente o de lo que ella en particular ha podido hacer, pero al decir “depende mucho tu actitud como maestro” habla de una sobreestimación de la actitud docente, quizá importa mucho para comenzar y dentro del aula, pero por un lado ella misma reconoce que, aunque implementa esas estrategias y actitudes a algunos alumnos les sigue dando pena y prefieren callar su lengua en el aula. Por otro lado, la comodidad o incomodidad no depende sólo de la actitud actual del docente, también se relaciona con la historia de la imagen del docente y con la posición que adquiere, fuera del control de la maestra. El hecho de que sea hablante de la lengua indígena, porque una cosa es la imagen que tiene la maestra de él o la que quiere formar de él en el aula y la otra cómo la forman sus compañeros y compañeras en los espacios construidos “entre pares”, como cuando las maestras ponen de ejemplo a estudiantes que son muy dedicados y gozan de buen trato frente a la maestra, pero en la convivencia con sus “pares” son sujetos de acoso y violencia escolar. Es decir que la profesora no vislumbra claramente la dimensión estructural, pero eso no le impide asumir su responsabilidad en el aula.

Entonces las prácticas particulares de la maestra son los actos personales de una dimensión estructural que no es determinada por pocas voluntades docentes, aunque sí

pueden influir, por lo que es importante reconocer y asumir la responsabilidad de que las y los docentes se han planteado comunitaria e individualmente.

### **Delegación. Responsabilidades macrosociales en el gremio magisterial y depositar la responsabilidad en “el otro”**

La delegación se refiere al hecho de otorgar facultades para sustituir, para hacerse pasar por otro, quien sería el indicado o el apto para realizar la tarea. Aquí se reconocen dos posiciones y dos niveles: el que es el principal afectado por un asunto y el que tiene capacidades para sustituirlo y, por otro lado, el que tendría el “deber” de asumir la tarea y el que tiene la función. Visto de esta forma, hay una relación muy estrecha entre ambas instancias, además de una intención explícita de descargar la responsabilidad en alguien que se considera mejor o mínimamente más capaz. En estos términos hay una serie de tensiones entre la política macro y la microsocia, que está representada por los funcionarios de la educación, las secretarías y coordinaciones y, la comunidad escolar.

A veces la responsabilidad se delega y los recursos de las maestras se usan para la atención a sus estudiantes a partir de un compromiso personal y una sensibilidad circunstancial, que por lo mismo podría no estar presente en algunos docentes. Retomando el caso ya citado de la niña de Veracruz, no hay evidencia contundente de que venir de este estado o una condición rural sea un factor de su rezago escolar y por tanto de la suspensión de su derecho a la educación escolarizada. Sin embargo, se delinean condiciones que aparecen frecuentemente en los colectivos marginados de la escuela, lo cual no determina las causas, sino que señala factores que facilitan u obstaculizan el paso por la escuela, como tener a la familia en otro estado, estar sujeta a la violencia y abandono familiar o ser obligada a asumir una responsabilidad, que le dificulta atender adecuadamente a la escuela, como atender a su hermano menor. Se presentan los factores movilidad, violencia, abandono y seguramente pobreza.

“El hecho de que mis alumnos tengan que venir desde Parres, la última población de la Ciudad de México, hasta acá en camión. Quiere decir que no están encontrando escuela, entonces: número uno que abrieran grupos de 9-14”. (9-14-SP, 478-480).

En lo que dice esta profesora refiriéndose a la reducida oportunidad de estudiantes con la necesidad de acceder al proyecto de primaria acelerada, se puede observar que no hay una oferta pertinente en los puntos habitacionales de quienes lo necesitan. Situación que tiende a centralizar la atención y, por tanto, dejar desfavorecidos a quienes viven en la periferia, eso genera nuevas racializaciones de origen, de sectores por la falta de oportunidades en relación con un centro.

La delegación de la responsabilidad de enfrentar el racismo implica desresponsabilizarse de lo que le corresponde a cada sector, pues no se construye una corresponsabilidad, sino un encargo de tareas con las cuales, quien delega, se lava las manos, es decir, se exculpa, se inmoviliza y transfiere la condena de los actos fallidos.

Lo que apareció como un problema de recursos económicos, administrativos, de personal, de materiales, entre otros, que se menciona más adelante, muestra en otro sentido, cómo las autoridades educativas delegan la garantía de la educación en las docentes. Si a las y los estudiantes no les apoyan en su familia, quien suple la atención es la escuela y particularmente las maestras y maestros que hacen lo que está en sus manos para apoyar en las carencias de sus estudiantes. Pero cuando se construye una cadena de desresponsabilización de la atención educativa o de las oportunidades que una sociedad debe otorgarle a la niñez, a las personas no escolarizadas, se condena al abandono o al olvido, donde el juego de la inclusión-exclusión potencializa la desventaja de quienes ya están en desventaja. Esto último se analiza en el siguiente apartado, como un efecto del racismo.

Ocurre algo similar en las prácticas de canalización, muy comunes en la educación especial o en las problemáticas de conducta. El becario del PILARES da un ejemplo de esta canalización en el ámbito de la racialización, con la forma en que la SEP atiende a la población indígena de sus escuelas regulares de la Ciudad de México.

los niños empiezan a desertar de las escuelas, empiezan a desertar, desertar, desertar. La SEP creo que le dio como un aviso a la Secretaría de Pueblos Indígenas para que viera esa parte que estaba pasando con esos niños que la mayoría era de comunidades indígenas que se estaban dando de baja de las primarias de aquí de la Ciudad de México. Entonces la Secretaría de Educación saca un proyecto para ver qué está pasando (AS-ZC, 13-21).

Este es uno de los tantos casos en los que la población que tiene otra lengua, ascendencia de pueblos originarios o una territorialidad racializada, manifiesta resultados desfavorables en

la escuela. Cabe resaltar que la SEP tiende a darle más importancia a la población indígena en el medio indígena, que en ciudades y poblaciones “mestizas”, lo que puede explicar la necesidad de avisar a otra instancia que supone más competente. La SEP reconoce una problemática con base en la construcción de datos estadísticos (tarea en la cual se asume como competente), pero no es capaz de enfrentarse con el problema sin una canalización.

La canalización implica una valoración que deviene en la atención especializada para cubrir una necesidad considerada hasta cierto punto excepcional, pues en ningún caso se espera o se plantea la canalización de todos los miembros de un conjunto diverso. En las prácticas de canalización podemos encontrar dos elementos clave para comprender los mecanismos de minorización y racialización: por un lado, se localiza al individuo excepcional que está asociado a un problema (la deserción, el abandono escolar, la reprobación), para determinar qué área de especialización precisa ese individuo y conducirlo hacia ella. Es una práctica clínica, lo cual entra en un campo de discusión muy amplia, pero lo que resalto para este caso es que se individualiza y patologiza una situación que compete a colectividades. Por otro lado, implica la caracterización, por decir lo menos, de un tipo de sujeto que padece el problema. La caracterización, como ya se ha dicho, se encuentra sujeta a los valores y prejuicios sociales a pesar de su mayor o menor respaldo científico.

Continúo con la cita, ya que el testimonio da cuenta del camino por el que es conducido la problemática de la deserción de niños y niñas considerados indígenas:

la maestra... no les gustó la atención, no, porque no tomaba en cuenta los saberes comunitarios de los niños [...] sus niños fueron desertando y nosotros lo que hacíamos era como entrar y regularizar a estos niños para que pudieran continuar y terminar la primaria [...] (AS-ZC, 27-33).

Luego de la forma en cómo la SEP delega una responsabilidad de atención, canalizando, encontramos a la maestra de grupo quien no pudo o no quiso incluir en el proceso educativo a niños y niñas de este sector. Esta vez parece que no hubo una canalización interinstitucional, sino un abandono de atención que fue subsanada por un programa social, pero sólo en términos de regularización y de eficiencia terminal, bajo dos concepciones cercanas y conflictivas: que salgan independientemente de la relevancia de su aprendizaje y que “no se queden atrás” de modo que tengan recursos escolares para enfrentar las nuevas desventajas,

como la carencia de capitales sociales y culturales en los siguientes niveles escolares y demás espacios de socialización.

si encontrábamos niños en situaciones de droga de calle o niños que estaban en pobreza extrema, nosotros dábamos aviso a la autoridad y ya la autoridad iba a lo mejor le daba una dispensa, los mandaba como terapias con un psicólogo, los canalizaba con algún especialista en los que analizaba, otra secretaría, en donde les pudieran dar como el apoyo. [...] lamentablemente el proyecto se termina cuando inician las elecciones (AS-ZC, 57-60, 75-76).

En esta narración se observa cómo la población indígena se configura en la Ciudad de México como un problema de atención con especificaciones, pero parece que no se encuentra una estrategia en conjunto, porque la SEP no asume el papel colaborativo con las instancias a las que son canalizados los casos, además de que un problema de exclusión social a grupos se convierte en casos individualizados. El entrevistado marca el camino cronológico de cómo se va delegando la responsabilidad, sin que ninguna instancia se declare como incompetente, a pesar de que sí deja de tomar para sí la atención, lo muestra la profesora que a pesar de que había un trabajo de apoyo a sus alumnos otomís, ella no participa de la diversidad y de la inclusión.

En la organización social se delega la responsabilidad frente al racismo, el caso de la escuela, como una de las instituciones cuya labor primordial (casi exclusiva) es educar. Es crítico en el sentido de que se espera (y se condena si se evidencia el fracaso) que resuelva diversas problemáticas sociales.

### **Enajenación, un problema de abandono e invisibilización**

La enajenación es el extremo de la delegación en el sentido de la desresponsabilización sobre la participación en la resolución de un problema social como lo es el racismo. La enajenación de la responsabilidad es diferente a la delegación, pues ya no se refiere a lo que coloquialmente es “pasar la bolita” a diferentes actores sociales, sino que hay una pérdida de asunción de responsabilidad. En la primera hay señalamientos de culpables, aunque sirvan para un uso político, o chivos expiatorios. En la segunda, la enajenación, la responsabilidad se pierde, por lo que la adjudicación puede quedar en el papel de ilegítima.

Podemos comprenderlo claramente en el papel normativo de la UDEEI que se les adjudica como población prioritaria a migrantes, indígenas y estudiantes en situación de calle. Hay un vacío en la formación, en la contratación y en las prácticas generalizadas de atención y priorización. Incluso el personal docente regular queda incapacitado para realizar algunas gestiones o intervenciones que se arguye no son de su competencia. No hay en las barreras sociales y de aprendizaje de estos sectores, quien responda por su derecho a la educación. Es ahí donde quedan en el abandono institucional y queda, en lo que refería más atrás, en la política del dejar morir, tal como lo sostiene Mbembe (2011), al referirse a la tanatopolítica, concentrada en la muerte, y se puede leer en los testimonios de una profesora y un director de escuela:

no creo que pueda existir una forma [de combatirlo] porque también no puedes unificar el pensamiento de todas las personas, lamentablemente esto es una cuestión personal, quién es racista o quién es clasista lo va a hacer siempre, y por más que tú lo quieras hacer cambiar de opinión, pues no, no va a ser posible (PG-MC, 701-706).

Aquí no hay racismo porque no tenemos población indígena, pero te puedo contactar con otra escuela de por aquí donde sí atienden a muchos niños indígenas (DIR).

Esta idea prevalece en los espacios institucionales como muestra de enajenación, en la cual se junta la invisibilización, naturalización, evasión y el estigma hacia otros espacios donde hay diversidad visible. En el caso de la profesora que dice que no puedes unificar el pensamiento se puede interpretar como una inevitabilidad de que haya personas racistas, o más grave, una ilegitimidad en la intención de querer combatir el racismo porque se estaría combatiendo la diversidad de pensamiento, considerando, probablemente las acciones de sensibilización, denuncia y formación antirracista como una práctica de homogenización, que iría en contra de los principios de la pluralidad.

Estar enajenado, como docentes o personal escolar, nos plantea que puede hablarse del clima de riesgo en el que viven diversos estudiantes como efecto del racismo. Estos efectos de violencia, discriminación, exclusión, estigmatización, entre otros, despojan a estudiantes y docentes de derechos fundamentales que, en muchos casos, generan desventajas corrosivas, acumulación por desposesión y la pérdida paulatina de otros derechos fundamentales que ninguna institución social está en condiciones de garantizar, por su

condición estructural. En el siguiente apartado se abordará uno de los últimos efectos del racismo que le dota de importancia inminente a la atención de las circunstancias que le dan vida. La negación y asignación de derechos que se va configurando fácticamente en todos los campos de la sociedad.

### **6.3 Negación y asignación de derechos como efecto del racismo**

El extremo de la discriminación es la negación, menoscabo o violación a los derechos de los cuales una persona es merecedora, ya sea por su condición humana, por la pertenencia a un grupo social o por la pertenencia a una condición (profesión, usuaria de servicios, consumidora, habitante de determinado territorio, propietaria, etc.). A diferencia de la discriminación, el racismo genera una suerte de derechos suspendidos que son vistos como legítimamente retirados. Es el caso de la pérdida de condición ciudadana a la que son sometidos en algunos casos grupos originarios, afrodescendientes, migrantes, exiliados.

En el ámbito escolar esto se presenta por ejemplo cuando niñas, niños y adolescentes son confinados a la indiferencia, al abandono o al olvido por no hablar la lengua de uso común, por no contar con recursos de diversa índole, por faltas constantes, porque sus madres o padres no asisten a reuniones, no cumplen con tareas, entre otros motivos. Justamente lo que se investiga en este trabajo son las múltiples condiciones por las que se suspende un derecho o una atención en el ámbito escolar y educativo, particularmente las que se asocian a la racialización, la cual he limitado a: territorialidad, blanquitud y marcas indígenas o afro como he mencionado en el capítulo 5.

La legitimación de un derecho suspendido equivale a una negación práctica y jurídica de un derecho que está definido para todos los seres humanos. Como ejemplo paradigmático se encuentra la idea que es muy común escuchar de que a los delincuentes se les debe privar de su derecho a la libertad u otros derechos, incluso el de la vida. Este dilema, que considera si el castigo es justo o injusto, es tan amplio como viejo, pero no es mi intención resolver la justicia del castigo, sino mostrar cómo se legitima la suspensión de derechos hasta normalizarlos a un punto en el que esta construcción social se traduce en un posicionamiento activo de restringirlos o negarlos, lo cual se hace presente en la vida social como también en la escuela. Sucede, por ejemplo, cuando se señala que a cada derecho le corresponde una obligación y que es entendida como: en todos los casos, si no se cumplen las obligaciones

entonces no se tienen derechos; si violaste la ley, entonces no puedes exigir que respeten tus derechos humanos o; si no eres compatible con el tipo de estudiante que exige un proyecto educativo, entonces es lógica la desatención y la exclusión.

[...] emergieron dos grupos de víctimas, cuyos sufrimientos difirieron de los de todos los demás en la era comprendida entre las dos guerras mundiales; [...] peor que la desposeída clase media, [...] a quienes los acontecimientos habían privado de su status social [...]: habían perdido aquellos derechos que habían sido concebidos e incluso definidos como inalienables, es decir, los Derechos del Hombre. Los apátridas y las minorías, adecuadamente llamados «primos hermanos», no tenían Gobierno que les representara y les protegiera y por eso se vieron forzados a vivir, o bien bajo la ley de excepción de los tratados para las minorías, [...] o bajo la condición de una absoluta ilegalidad (Arendt, 1998, pág. 226).

Tomo el ejemplo de Arendt (1998) porque realiza un análisis de cómo las circunstancias históricas fueron posicionando a unos pueblos sobre otros, a la vez que se les relegó como apátridas y minorías quienes habían perdido incluso los derechos más básicos. Éste es un proceso que encaja bajo la perspectiva de racismo que se maneja en este trabajo, en el que se reconoce la importancia de las circunstancias históricas en la construcción de la raza en términos de desigualdad concreta y material justificada ulteriormente por una serie de ideologías legitimadoras de relación superioridad-inferioridad. De esta forma una fortuita superioridad de fuerzas tomada estratégicamente se torna en diferencias de habitar un Estado (racista ontológicamente como ya se ha dicho): bajo la ley de excepción o bajo la condición de ilegalidad, en donde una población, o individuos aislados, que pertenecen a ella, queda constantemente expuesta a la desposesión y a la negación legitimada de derechos.

La negación de los derechos es un recurso para la más dura opresión, mientras que la suspensión de éstos abre la posibilidad de recuperarlos en tanto exista una “readaptación social”, es decir, se reconoce la educabilidad con miras a una transformación individual más compatible con el modelo de ciudadano o habitante del Estado que se persigue. A pesar de las distintas reformas constitucionales y educativas, sigue persistiendo en documentos y políticas, así como en prácticas socio culturales la idea del mestizaje, la aspiración del blanqueamiento y el propósito de civilizar.

En el racismo más recalcitrante el derecho a tener derechos está negado, mientras que en un racismo más “democrático” el derecho a tener derechos se encuentra suspendido,



condicionado a la adaptación, a la subjetivación conducida por el modelo hegemónico de la posición que se persiga. Dentro del sistema educativo mexicano parece estar más presente el segundo, ya que ha habido muchos esfuerzos bajo las políticas de cobertura, de no excluir a nadie de la educación, al menos en términos de discurso. En todo caso las poblaciones a quienes se les niega ser sujetos de derechos, o no están en posibilidades de acceder al sistema escolar o de mantenerse en él, por ello la deserción es una manifestación de la pérdida de derechos.

Algunos testimonios ponen de manifiesto esta suspensión y negación desde el sistema educativo o desde la atención en las escuelas a estudiantes con marcas raciales, que van desde la respuesta a un prejuicio, estigma o concepción romantizada de la condición de diversidad, hasta la exclusión de espacios de convivencia, de aprendizaje o de expresión.

Voy a retomar tres casos en la escuela primaria sobre cómo se presenta la suspensión de derechos a partir de acciones desde la docencia, las autoridades administrativas de la escuela y la comunidad, que pueden ser analizadas en términos de prácticas de abandono, olvido, segregación, violencia y silencio frente a situaciones de desventaja social, y suelen generar una subjetivación minorizada y racializada. El primero es sobre las y los estudiantes que cuentan con una condición de marginación y falta de recursos, que tienen una relación territorial con lo rural, la “provincia” o una lengua originaria de México; la segunda es sobre casos de la distribución de atributos positivos o negativos según el origen o la apariencia y; la tercera de las marcas en el habla, particularmente el caso de una maestra quien a propósito de una marca racial en el habla fue acosada por la comunidad escolar, al grado de que se cuestionó su capacidad profesional y se le orilló a cambiar diversos aspectos de su forma de ser (Navia y Gómez, 2023).

Recordemos que hay un elemento que siempre estará presente en el entorno racista: la división social en clases. Esto nos lleva a reconocer que las marcas raciales están repartidas de modo contundente (más no absoluto) entre las clases y los derechos. Por ejemplo, (como ocurre en los libros de texto y otros documentos) las clases más bajas están pintadas de moreno, mientras que las altas de blanco, siguiendo el argumento de Segato (2007a) en torno al color de las prisiones. Lo anterior no equivale a decir que las personas pobres son morenas y las adineradas blancas, pues las marcas raciales son las construcciones categoriales para mantener un estatus, que no es impermeable, sino que transmuta históricamente, permitiendo

cierta aceptabilidad de individuos aislados que pertenecen a grupos racializados como inferiores en las capas altas y viceversa.

En este entendimiento el primer ejemplo que retomo de las y los estudiantes del grupo 9-14, así como de quienes padecen situaciones precarias de grupos regulares, como estudiantes racializados, dan muestra de las prácticas mencionadas que mantienen la naturalización del racismo en la escuela y, extensivamente, en la sociedad. Los maestros y la maestra cercanos al proyecto 9-14, se han dado cuenta de que la existencia de un grupo, con las características de la población que atiende el SAEP 9-14 en las escuelas, es una oportunidad de suma importancia, principalmente para sus estudiantes, al grado que vislumbran que donde no existe hay niñas y niños sin educación, sin primaria concluida. Por otro lado, también es evidente la segregación en torno a sus integrantes, no sólo por la edad o el desarrollo físico, sino por la relación que hay entre edad, nivel escolar, conocimientos, situaciones familiares y personales y pertenencia a grupos y clases sociales, basados en un modelo de normalidad. Son habitantes de la escuela en situación de excepcionalidad que tienen ventajas y desventajas, las últimas con efectos negativos a su subjetivación cuando transitan por la escuela bajo prácticas de olvido, de segregación y violencia. De olvido como lo muestra la falta de atención institucional al proyecto, de segregación, como puede notarse en los recreos, en la timidez, miedo o desconfianza (“ser echaditos para atrás”, en palabras de la profesora), y de violencia cuya fuente directa es la familia o el contexto donde se desarrollan más allá del alcance de la escuela.

Quienes sufren la racialización de la escuela (como estructura) y de los sujetos que la encarnan (como agentes) son niñas y niños que tienen una relación territorial con la periferia de las ciudades, el ámbito rural, asentamientos irregulares, entre otros espacios de desigualdad. No es coincidencia que en las escuelas de las y los entrevistados, estudiantes que son identificados como indígenas o migrantes sean visibles por las carencias sociales y económicas, y las barreras que enfrentan en la escuela. A pesar de eso, no se presenta como una preocupación la recuperación de su derecho a tener derechos o de su condición de sujeto de derechos, sino por el contrario se reconoce que hay muchas situaciones que se pasan por alto o se atienden de forma simulada, como en el caso de los triquis en la escuela del centro o de la presunción del alumno haitiano. También se hace presente, para aumentar esta problemática frente a situaciones de violencia racial, en diferentes manifestaciones en las que

se beneficia o justifica las acciones de quien ejerce violencia, como el caso de las maestras que discriminan y segregan con base en su preferencia por un tipo de estudiante, cuando es más blanco, o tiene mejor condición social.

Esto abre paso a estas diferencias asignadas según la territorialidad y la carga simbólica que existe en torno a ellos. Por ejemplo, cuando se compara a estudiantes a estudiantes indígenas con chinos, con afrodescendientes de habla francesa, o niñas extranjeras de piel blanca, desestimando o discriminando a los primeros, lo que pude observar en tres escuelas.

Ya veíamos en otro apartado que en una escuela, niñas y niños chinos la habitan de forma muy distinta a las y los triquis, de acuerdo con la forma de cómo recibían un trato diferencial por parte de sus profesores, según lo refirió una maestra entrevistada:

El maestro tenía una idea de que esos alumnos, tanto los extranjeros y como los pertenecientes a otra etnia iban a salir: los de etnias mal y los chinos bien. Porque además los chinos en algún momento pues tienen o han tenido un resalte alto en cuanto a aprovechamiento académico, y entonces fue cuando se dio como un choque entre nosotros, dijimos **¿por qué está tan potenciado el alumno chino y qué está pasando que el alumno triqui del alumno mazahua o el náhuatl** es el que se está dando de baja, el que está desertando, o el que no está hoy, que incluso está reprobando el año? Entonces vimos que era como una cosa chistosa, curiosa el gusto que le nacía al maestro que tenía el alumno chino y cómo se desbordaba, así, por el chino porque era, no sé si llamativo [...], era como que pues el chino, el chino tiene que aprender, porque además le va a echar ganas, y porque además todo lo que le pidas al papá te lo va a traer. [...] Y pues al triqui no, porque al triqui aparte pues tenías que irlo a ver del baño porque ya se hizo afuera y cosas de ese estilo que, pues no te agradan tanto, entonces cuando se visualizó eso sí dijimos ¿qué onda? (PG-ZC, 560-601).

Puede notarse en primera instancia que, desde la percepción de la maestra, hay más carencia entre la población triqui que entre la china. Esta situación forma parte de una concepción en las y los docentes según el cual es más atractivo atender a estudiantes extranjeros como en este caso chinos que a estudiantes indígenas. Podemos decir que esa concepción se construye a partir de las atribuciones que se les da a estos últimos por sus condiciones concretas de desigualdad en las que viven como predios, casas de lámina, hacinamiento. Esta mirada subjetiva de pobreza permite que los profesores den preferencia a la comunidad china, pero

en el fondo me pregunto si resulta una estrategia velada de reproducir la discriminación y el racismo hacia poblaciones indígenas. La diversidad se reconoce, pero no todas las diversidades tienen la misma carga de derechos. Se genera de este modo una dinámica que fluye a favor de una comunidad diferente, a la que se ofrece derechos, y por tanto a sus miembros en lo individual, y una que se quiebra y perjudica, a la que se les niega estos derechos, en este caso a la triqui.

Se trata entonces de una concepción de los individuos por su *habitus*, sus capitales y sus antecedentes, que prescribe una diferencia que justifica el trato que cada uno recibe, que conduce a destinos diferenciados y marcan el tránsito por la escuela. Pero también a las expectativas de la comunidad escolar. Mientras que la población china se transforma, mejorando sus habilidades de idioma y académicas como muestra de haber participado en el proceso educativo; la población triqui o de otras etnias parece que, al no ser transformadas en el ámbito que la escuela ofrece (la superación del grado, la enseñanza del español o los conocimientos fundamentales), están excluida del proceso educativo gestado en la relación Estado-población. Es decir, mientras “los chinos [...] tienen o han tenido un resalte alto en cuanto a aprovechamiento académico”, “el alumno triqui, mazahua o el náhuatl es el que se está dando de baja, el que está desertando, o el que incluso está reprobando el año”, lo que a juicio de la maestra está relacionado con que la comunidad escolar les pone más atención, impulsa más a unos que a otros basados en prejuicios, beneficios y facilidades.

El último ejemplo es sobre una profesora a la que censuraban por usar una letra “s” al final de los verbos en pretérito de la segunda persona. Para contextualizar el fenómeno, la Academia Mexicana de la Lengua sostiene la hipótesis de que este fenómeno lingüístico corresponde a un proceso de igualación de paradigma de la conjugación en segunda persona, y señala:

Se observa que todas las segundas personas de los tiempos verbales terminan en -s (cantas, cantabas, cantarás, cantes, etc.), con excepción precisamente de la correspondiente al pretérito de indicativo (cantaste). Todo permite suponer que, desde el mismo latín vulgar, se tendió a igualar todo el paradigma, añadiendo a cantaste una -s (cantastes), de carácter analógico y no etimológico. Sin embargo, esta modificación, no se acepta hoy, por hablantes de cultura media.

Esta institución normativa diferencia el latín vulgar en oposición al culto y a hablantes de cultura media frente a hablantes de cultura alta o baja, se legitima, o al menos se diferencia, con fines analíticos entre culto y vulgar, así como entre cultura alta, media y baja. La cultura “media” no acepta el uso “vulgar” de la cultura “baja”, lo que produce una dinámica de distinción en la forma de hablar. La “s” en esta conjugación es una marca de cultura baja, de ignorancia, de barbarie y como lo presento más adelante una marca difícil de eliminar.

Sí, porque suprimes a las personas en su aspecto, tú tienes ya un prototipo de cómo debe ser un buen ser humano o un buen alumno, en este caso, o un buen maestro incluso y el que no cumple ese parámetro, que tiene la visión de la persona que está llevando a cabo la dirección de esa escuela, entonces ya pues empiezas... la segregación, no sé, llamarle marginación incluso (PG1-ZC, 112-119).

La escuela tiende a evaluar la forma de ser de autoridades, docentes, estudiantes y familias con valores de blanquitud. En el afán de homogeneizar, el modelo que se persigue es aquel que ha logrado ser hegemónico en las escuelas primarias, el cual tiene que ver con una apariencia acorde con los valores de productividad, consumismo, ambición, entre otros. Para muchas de las entrevistadas es evidente que hay una preferencia por estudiantes que cuentan con esta apariencia, incluso hay prácticas docentes que se oponen a la discriminación que buscan “pulir la piedra” como se dice popularmente, “homogeneizar las actitudes en formas de manifestarse dentro y fuera del aula” (PG-ZC, 485-486). Esto también está asociado a lo que el profesor de la GAM dice sobre que las madres de familia eligen a maestras que se ven más blancas, porque piensan que son mejores para sus hijos e hijas, que son mejores en su práctica docente o en otros aspectos que les conviene.

Las condiciones en que estudiantes y trabajadores de la educación habitan la escuela a partir de una pertenencia o de una tipificación racializada va abriendo y cerrando posibilidades de éxito o fracaso escolar, así como de nuevas formas de habitar la escuela en los siguientes niveles y en las siguientes generaciones.

#### **6.4 Tensiones y posibilidades para el ejercicio docente antirracista**

Hasta aquí he tratado de concatenar los mecanismos del racismo con la distribución de los derechos en el marco de la educación primaria. Ya se han esbozado algunas grietas en las que las maestras y maestros pueden enfrentarse a los comportamientos y mentalidades racistas. Este apartado busca concentrar las tensiones que abren y cierran posibilidades para un ejercicio docente antirracista al margen de discurso oficial como modelo ético-político del ser docente.

En la primera parte abordo la formación inicial docente como un campo en el que se encuentran diversas posiciones respecto a la configuración docente en la educación superior y posteriormente la formación que se desarrolla en el trabajo como docente, que podemos llamar profesionalización. En ambas están involucradas la experiencia, la pertenencia a distintos grupos o contextos, los valores, y muy particularmente las estrategias para confrontar la idea que se asume sobre la educación con las diversas situaciones dilemáticas cotidianas de la comunidad escolar. Finalmente recupero algunas dificultades que enfrentan los docentes en su ejercicio laboral y profesionalización.

#### **Formación inicial docente, un asunto de la educación superior**

Las Escuelas Normales para formar maestros de educación primaria, tienen una tradición larga aportando el grueso de docentes que atienden el nivel de primaria. Sin embargo, no son sólo sus egresados y egresadas quienes están autorizados por el sistema educativo para impartir asesoría, clases o instrucción de este nivel. Para las zonas lejanas a los centros político-económicos durante más de 100 años han funcionado instructores comunitarios, que careciendo de una formación específica, atienden principalmente el área de la alfabetización en español, matemáticas e higiene o hábitos de salud.

Actualmente en la Ciudad de México docentes y apoyos administrativos son profesionales que vienen principalmente del campo de la educación básica, pedagogía, psicología, educación física y trabajo social, ya sea del sector público o privado. Aunado a ello, existen instancias que apoyan a la educación de ciertos sectores que han pugnado por sus derechos y que los han tomado como parte de su agenda institucional. Tales son los casos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México la que desde los PILARES dan asesoría, regularización y asistencia a personas de todas las edades que quieran concluir su

educación básica, también está activo el INEA y el CONAFE quien a través de instructores comunitarios realizan el esfuerzo de apoyar a la obtención de certificados de sus usuarios.

Planteo este panorama para comprender la diversidad de formación docente en el nivel primaria. En este trabajo me concentro en la formación en educación, pero eso es inseparable de la experiencia en otras áreas que el personal tenga y del contacto con diferentes visiones que aporta la formación en sistemas privados o públicos y en la especialización en las diferentes áreas de estudio. Además, el contacto que hay entre docentes de la SEP y otras instancias, aporta experiencias y perspectivas diferentes a quienes han trabajado de manera paralela o en conjunto.

En el nuevo *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022* el racismo, junto con otros problemas de desigualdad, aparece como un término de uso común, el cual es preciso comprenderse a la luz de un referente identitario de “nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado” (SEP, 2022b, pág. 45), a la par de la desigualdad y el clasismo. La incorporación del concepto implica que, en términos ideales, el magisterio conozca conceptualmente lo que es el racismo y tenga la habilidad de reconocerlo en su práctica o su contexto. Bajo este cambio de perspectiva sobre las causas de las problemáticas educativas se esperaría un sustento en la formación de las maestras, maestros, apoyos y autoridades, ya sea en los planes y programas de las Escuelas Normales, como en la oferta de actualización y educación continua.

Las personas entrevistadas para esta investigación cuentan con más de 5 años y menos de 26 de experiencia, lo que implica que, quienes estudiaron en la BENM, estudiaron bajo los planes 1997 o 2012, es por lo que aquí se consideran estos dos planes. Ninguno de los dos planes considera la educación indígena en la Ciudad de México ni el racismo como una de las causas de los problemas educativos, aunque sí se considera el estudio de las condiciones de su futuro alumnado en términos de diversidad de procedencia, familia, capacidades, ritmos de aprendizaje, entre otras.

La tradición normalista es nacionalista en términos político-culturales, ya que desde el siglo pasado se ha hecho mucho énfasis e impulso de las culturas populares, particularmente la danza, donde circula el discurso de la importancia del legado indígena, de los estados, en resumen, del folklor. Esta perspectiva nacionalista del papel docente perpetúa las acciones mestizantes de manera transversal en la educación, la cual puede observarse en

frases muy conocidas como la de “nuestros indígenas”, “los indígenas son ecologistas”, “los indígenas hacían...”, donde el hablante se posiciona fuera de esta categoría como mestizo, blanco o simplemente no indígena.

Podría considerarse que basados en el currículo (enseñanza de canciones y bailes populares dentro de los programas de las asignaturas, el estudio de las corrientes pedagógicas, el estudio de los contenidos de la educación primaria,) y en la cultura normalista (vestimenta para las prácticas y eventos importantes, la forma en que estudiantes y docentes habitan la escuela), la diversidad es un concepto trabajado teóricamente pero no sólo practicado en muchos de los espacios públicos salvo cuando se transforma en folklor. Una situación similar ocurre en la cultura escolar, donde esa muestra de la diversidad en términos culturales (libro de español e historia) y biológico-físicos (geografía, ciencias naturales), es un artefacto de valoración superflua o circunstancial, que no se incorpora en la vida cotidiana como un valor con beneficio social.

Cuando se apela a la simulación, el desinterés, la indiferencia, se evidencia la concepción de una convivencia en términos de que la diversidad existe y puede ser armoniosa, o de que los problemas que estudiantes y docentes enfrentan son del espectro personal e individual, pero no se profundiza bajo principios relacionados con la necesidad del intercambio horizontal, el conflicto y las contradicciones que aparecen en una diversidad de principios, de intereses o cualquier otra índole que afecte los valores y prácticas habituales, como lo platican esta profesora y sus colegas:

siempre por alguna razón gana la parte donde la escuela a fuerza quiere homogeneizar y no perder de vista ese control (PG-ZC, 112). [ver cita en capítulo anterior, sobre el tipo de maestro].

[Discriminan a docentes] en la forma de hablar, en la forma de vestir. También había algunos que eran muy dados a verte cuando llegabas sobre todo de dirección y ya pues si traías tenis o cosas así, pues como que no, a veces no te decía nada y a veces si te citaban. PG-ZC, 385-390).

La parte que dejamos así es lo físico... (ver 5.2 PG-ZC, 489-510).

¿Trabajar con el enfoque intercultural de manera institucional? De manera institucional no. Es una realidad. El discurso si de alguna forma llega, lo veo en esta idea cómo de... La realidad



es que no se lleva, no se lleva como tal. Hay momentos en los cuales se rescata esta parte intercultural, de la lengua de manera eventual los maestros ensalzan algún trabajo con los menores hacen alguna entrevista, pero no es que sea menos, pero no es un trabajo cotidiano ni es un trabajo regular y es un trabajo que pudiesen ¿cómo decirlo? de manera institucional darles cabida a este tipo de... a este sector de la población que existe no, no lo hay. [...] Pero hay fechas en las cuales sí se vislumbran, principalmente lo que tiene que ver con día de muertos, con las festividades del pueblo en las cuales se nota, se percibe esta actividad cultural oriunda de los pueblos, las formas en cómo festejan (AI-SP, 258-268, 278-286).

UDEEI se ha sentado solamente en algunas ocasiones a trabajar esto del trabajo socioemocional y de respeto lo deja solo en el manejo libre e individual, entonces.... Temas más de fondo que no se tocan dicen tiene que haber un respeto, pero solo lo manejan como un respeto de prevención de conflictos cuestiones de conducta. No se toca esta situación de reconocimiento de la diversidad de los diferentes estados socioeconómicos y también culturales. Entonces pues creo que no nada más un trabajo de UDEEI, si no pues a un montón de instancias (PG-GAM, 85-94).

Estas son prácticas de la formación profesional en el trabajo, que se adquieren habitando la escuela y en inmersión con la cultura escolar que varía, pero tiene fuertes coincidencias en los diferentes centros de trabajo.

El encuentro con la diversidad desde una figura de autoridad (como es el caso de docentes y autoridades en la escuela) impone ciertas reglas de lo aceptable. Se va construyendo una cultura escolar donde la apariencia importa mucho y queda unida a una característica negativa o positiva de la persona. Las y los docentes conscientemente tendrían que reconfigurar la cultura escolar con la adhesión a una perspectiva de convivencia (sin temer a la idea de politizar su práctica) y enseñanza-aprendizaje para contrarrestar la cultura de discriminación y prejuicios que no sólo afecta a estudiantes, sino a diferentes sectores de la comunidad escolar.

Si se acepta que hay un patrón hegemónico de blanquedad en el gusto, la preferencia y valoración de las personas, podremos comprender el peso que la simulación y tergiversación de los principios educativos (como la diversidad, la inclusión, la violencia escolar y el racismo) tiene sobre los individuos y grupos infravalorados y estigmatizados. Es decir, que, si se espera que el magisterio, en acciones individuales como colectivas, y la

escuela como institución, contribuyan a resolver los problemas sociales, y en particular el problema del racismo, con un sentido crítico y de transformación, tendría que formárseles de una forma mucho más compleja y especializada en problemáticas sociales y no en una gama de aspiraciones en las que a la par que se promueve la diversidad, se fomenta la homogeneidad, normalidad o univocidad.

En estos ejemplos se puede observar que la comprensión de las dimensiones de la desigualdad, de la diversidad, de la inclusión, de la democracia y por supuesto del racismo no es una prioridad en la práctica educativa. Quizá el mismo sistema educativo orilla a que el personal docente esté más ocupado en la comprensión lectora y las ecuaciones que en la relación que tienen éstos con las posibilidades de sus estudiantes. Más que reconocer las problemáticas sociales, se preocupan porque en la escuela se apeguen a la obediencia a las reglas y al cumplimiento escolar, dejando a un lado el ejercicio de la libertad y la comprensión del medio.

Pese a la invisibilización de las poblaciones en desventaja racializadas, la formación sobre la ciudadanía es central en la educación básica para docentes como para estudiantes. La inclusión y la igualdad ocupan un lugar central en la construcción de ésta. Podría inferirse que el tema del racismo sería más claro y presente para docentes y autoridades, si se abordara en esta formación, pero curiosamente no figura demasiado debido a la idea de homogeneidad deseable y percibida. Lo que parece ser claro es que las concepciones que se tienen o no sobre racismo proceden del contacto que se haya tenido más con el término que con las experiencias, el cual puede provenir de los movimientos sociales, la política educativa, los estudios básicos o superiores, la prensa, las redes sociales, entre otros, que contribuyen a la formación discursiva.

¿Qué se espera de la incorporación formal del combate al racismo en la política educativa? Sin duda es una herramienta útil, ya que posibilita la visibilización de un problema social enraizado y perjudicial, pero también corre el riesgo de vaciarse de sentido, tergiversarse o relegarse a la corrección política, a la demagogia y las apariencias, como pasa con la inclusión, la diversidad o la democracia, según se dio cuenta en los capítulos 4 y 5.

Son muchos los casos de docentes que reconocen la existencia del racismo que consideran que su educación no les dio herramientas suficientes para enfrentarlo ética y profesionalmente en la escuela, por lo que es la experiencia, la reflexión y la autoformación

la que las y los ha ayudado a minimizar los efectos del contexto hostil de sus estudiantes y de sí mismos y mismas, de lo cual se dio cuenta en el capítulo 4 donde las maestras hablan de su experiencia principalmente fuera de la escuela.

### **La profesionalización. Formación en el ámbito laboral**

Como se observa en el capítulo 4, el tema del racismo no ocupa un lugar relevante en las escuelas y en diversos documentos de política educativa. A diferencia de la inclusión, no hay una norma que defina el racismo como un concepto de uso común en las escuelas de educación primaria. En los programas de la Licenciatura en Educación Primaria, se plantea la inclusión y la riqueza cultural, la primera muy orientada a la diversidad funcional y la segunda a la idiosincrasia de un México mestizo y de un mundo de diferentes tradiciones.

En la política educativa actual se introduce el tema del racismo, pero en las entrevistas aún no se daba cuenta del impacto. Sin embargo, a manera de supuesto, podemos comparar el impacto del discurso sobre inclusión como antecedente para proyectar cómo podría circular el discurso educativo sobre el racismo en las prácticas docentes y en la cultura escolar.

Cuando al docente de educación primaria se le pide que atienda a niñas y niños con una diversidad funcional, sea en los niveles perceptivos, motrices o intelectuales, los vacíos de formación y los temores respecto a no poder comunicarse pedagógicamente con esta nueva población incorporada se presentan como una crisis. Viven una incertidumbre que muchas veces se traduce en la presión y exigencia de una nueva política, en el temor de ser juzgados y ponerse en riesgo laboral y legal, o en prácticas de sobrevigilancia, que impiden la confianza en su profesionalismo. Con la entrada de los nuevos paradigmas en la educación, como la diversidad, “los docentes y la escuela misma se sienten invadidos por la sociedad” (Navia, 2010, pág. 8). Es una invasión que ocurre con regularidad, por lo que los constantes cambios acompañados de instrumentos de enjuiciamiento y censura generan incertidumbre, y cabría considerar que esto también puede ocurrir al abordarse el tema del racismo.

Es posible que en las diferentes políticas el colectivo docente asuma que habrá de prepararse para los paradigmas y perspectivas emergentes, como parte de su formación continua, pero las reformas a la educación no siempre se ven con buenas expectativas, ya sea

por lo impráctico que resulta asimilar una política sin tener el tiempo de llevarla a la práctica, o por el vaciamiento en que suelen caer los preceptos de la política a nivel estructural o local.

Lo cierto es que, al nombrar una relación de inclusión, siempre se apela a sectores que gozan de inclusión y a los que padecen la exclusión. De algún modo se asoma una visión de otredad, donde se pone una barrera al autorreconocimiento como población en riesgo, es decir, como si en la definición de profesor ideal se incluyera la diversidad vista desde fuera, la etnicidad y la marginalidad. Esto por un lado obstaculiza el reconocimiento, sustituye la pertenencia por la empatía y la igualdad por la compasión. En las entrevistas se pueden observar mayor capacidad de involucramiento en quienes asumen una pertenencia a los grupos discriminados que entre quienes se expresan como si vieran pasar los hechos violentos, injustos o perniciosos.

Una profesora que insiste en la relación que hay entre directora y docentes, así como entre docentes y estudiantes, dice que se ha dado cuenta que la convivencia en la escuela bajo esta relación de autoridad va formando a quienes tienen menos autoridad, en términos de poder. Así, las y los docentes se adecuan a las reglas de la directora y las y los estudiantes a las del docente. Podemos darnos cuenta de que, en este caso, hay patrones hegemónicos de prácticas y concepciones que organizan la cultura escolar. Por poner sólo un ejemplo, pese a que el término racismo es insistente en los discursos oficiales y en la justificación del nuevo programa de estudios, podemos apreciar que en la materia de Filosofía y sociología de la educación de las escuelas normales, no figura aun el tema del racismo.

Tomo como ejemplo un asunto relevante en la formación respecto a la igualdad: la democracia. Sobre ésta, una profesora argumenta que en nombre del bien común, como un valor de la democracia, se dan prácticas de autoritarismo y de homogenización, que impiden el respeto y aprovechamiento de la diversidad, e incluso mantienen a “los papás super adentrados en esta situación de escuela carcelera” (P1-ZC, 86-87), haciendo referencia a que en la escuela los estudiantes están muy disciplinados y aprenden a partir de diferentes actividades y rituales escolares a comportarse según un modelo homogéneo de convivencia, donde la diversidad no parece tener cabida. En este testimonio hay una crítica al vaciamiento de la democracia en las formas de regulación del comportamiento de estudiantes y docentes, cuando se niega la diversidad. Esto se da en el marco del proceso de profesionalización docente, en el sentido de que se adquiere en el trabajo cotidiano, en el proceso de

socialización con sus pares. La primera porque, parece que los padres de familia tienden a aceptar sin mucha discusión las normas y reglas que se imponen a la hora de “civilizar” o formar a los estudiantes como un tipo de ciudadano homogéneo. La segunda da cuenta de que a pesar de que existen varios espacios para abordar la diversidad, de hecho, se hace presente una simulación de su reconocimiento.

Resalta que hay un discurso, ideologizante, con el que se orientan las prácticas, las valoraciones éticas y que dependen tanto de las condiciones locales (de cada escuela) como de las estructurales (de la política educativa nacional), pero en ambas la cultura escolar dominante que se presenta como un discurso del deber ser de las autoridades y de docentes, en el fondo esconde formas que excluyen y racializan. Inclusive diversos documentos que actualmente proponen procesos de democratización y formación ciudadana como la Cartilla Moral impulsada por el gobierno actual de México, incorporan de manera implícita una forma “blanqueada” de ser docente, al señalar: “La voluntad moral trabaja por humanizar más y más al hombre, levantándolo sobre la bestia, como un escultor que, tallando el bloque de piedra, va poco a poco sacando de él una estatua” (SEP, 2019 [1952]).

Por ejemplo, cuando se habla de excelencia docente y en particular se menciona: presentación apropiada para niños de cierta edad, un uso correcto de la lengua, utilización de ciertos materiales didácticos, atención a componentes de la estandarización en el conocimiento, entre otras, todas con un amplio componente subjetivo bajo concepciones hegemónicas. Cabe destacar que cuando a los maestros se les convoca a una manera de ser, por ejemplo, de excelencia, de altas cualidades morales, quedan en situación de incertidumbre porque son colocados en la situación de falta, de incompetencia, de lejanía en la capacidad de responsabilizarse ante los problemas que se suscitan en la escuela, como la violencia, la discriminación y el racismo, vulnerando en cierto modo su condición laboral.

Cuando en algunos testimonios se recupera la idea del bien común, se significa como un marco desde el cual se puede imponer una posición hegemónica de homogeneización en cada uno de los ámbitos de la vida escolar. Me refiero, por ejemplo, que cuando se discute en espacios colegiados como en los CTE sobre la selección de contenidos prioritarios, del concepto de democracia, de los principios pedagógicos, los estilos de enseñanza, se tiende a privilegiar a aquellos que favorecen una sola manera de estar o ser en la escuela, bajo la idea de maestros y estudiantes modelos, o de excelencia. Para algunos maestros es necesario

asumir una posición crítica, para no vaciar los conceptos, o confundirlos al grado de que devengan en acciones contrarias a las que se buscan, una sobre-visibilización que exhibe, en contra de las estrategias que las poblaciones racializadas han construido para no ser discriminadas, violentadas o excluidas.

Otro problema de la formación que aparece en torno a cómo comprender el racismo en la escuela es la posición del enunciante cuando se introduce el tema del racismo, de la injusticia social y de las desigualdades desde la figura de autoridad, desde el Estado como un agente observador neutral, que no ha participado en la producción y reproducción del racismo, para lo cual se hace necesaria la experiencia de autoformación. Quizá pueda hablarse de una sobre discursividad de algunos maestros sobre el tema, como receta, o una ideologización superflua, que podría ser contraproducente, aunque cuando les pregunté a los maestros no fueron puntuales o se sintieron incómodos. En esta actitud de evasión, llama la atención la falta de espacios formativos en este tema o en otros que tienen mucho peso en el nuevo planteamiento, pero no pude obtener más información. El tema del racismo aparece como emergente y se está haciendo presente en el campo del discurso de política pública, política educativa, en los ámbitos universitarios, en medios de comunicación, etc., de ahí que me planteo ¿qué posicionamiento crítico puede tener un maestro para evitar caer en lo que Freire (2004) señala como la repetición del discurso?

El sistema educativo ha formado constantemente a los maestros en torno al mestizaje, la nación uniforme. Es decir, ya preexiste una formación en torno al tema de la raza. Esta formación ha estado más vinculada al campo del análisis de la historia, la geografía, inclusive de la biología. Sin embargo, en materias como Cívica y ética, en los últimos planes de estudio en educación básica su aparición ha sido superficial o apenas esbozada, inclusive en algunos casos con un sesgo racista.

Desde el pasado sexenio se incorpora la atención de los pueblos indígenas y migrantes como parte de las tareas de la UDEEI, a su vez que se sugiere que esta instancia incida en la formación de las y los docentes de grupo para la inclusión educativa. Esto ha sido visto como problemático en el sentido en que se da a los especialistas, que vienen del campo de la psicología, trabajo social y la educación especial, la tarea atender a comunidades cuyas problemáticas van más allá de problemas de orden psicológico, fisiológico, entre otros, en el

sentido de que responden más a problemas de orden social, histórico y económico, sobre los cuales no tienen competencias.

Esta mirada de los especialistas sobre estas poblaciones toma un papel muy importante porque la perspectiva de las especialistas es la que suele permear en toda la escuela. En las dos entrevistas que se realizaron a maestras de la UDEEI, se nota la diferencia entre un trabajo muy sustentado teóricamente, casi exclusivamente ligado a las barreras de aprendizaje por diversidad funcional y otro, de una maestra que se quedó con la idea de inclusión como base de su práctica y así adaptar en la marcha las estrategias contra la discriminación y las barreras. La primera se agrupaba con su jefa inmediata y con la autoridad de la escuela para dar el “acompañamiento” a las familias y docentes, mientras que la segunda consideraba generar un trabajo colectivo para apoyar el proceso de socialización y aprendizaje dentro de un contexto de diversidad.

Utilizando estos dos ejemplos, se pueden encontrar maestras que asumen la responsabilidad de orientar a la comunidad con el conocimiento especializado, lo que implica en una medida grande su papel como formadoras. Pero también se encuentran quienes asumen atender la diversidad con el conocimiento de la unidad más el propio del docente de grupo, el cual parece más exitoso o cuando menos más optimista.

Pero existen otras condiciones institucionales que obstaculizan la atención a la diversidad y a la población en riesgo escolar. A continuación, se estudian algunas que saltaron a la vista en las entrevistas.

### **Falta de apoyo hacia el trabajo docente y espacios de profesionalización**

El trabajo magisterial se enfrenta a la pauperización, a la superficialidad y a la tecnificación, es por ello que quienes tienen la convicción de llevar más allá de la función que ofrece la cultura escolar su práctica, se les orilla a la subsistencia en muchos aspectos de su vida diaria.

No sólo la UDEEI y el SAEP 9-14 evidencian la situación marginal en que se tiene la política de inclusión, sino que también los grupos regulares recienten las incoherencias entre el abandono y la exigencia de cumplimiento de una inclusión mágica. El abandono no sólo es por parte del Estado, en tanto dotar de recursos al personal educativo, o a las familias mismas, también están en abandono madres y padres de familia que en ocasiones están orillados a la desatención de sus hijos e hijas, por falta de recursos económicos y otras veces

por mentalidades y necesidades personales como alcoholismo, violencia, inestabilidad en la vivienda o en el trabajo, todas ellas también relacionadas con la estructura macrosocial.

La profesora de 9-14 me compartió algunas situaciones en las que ella aporta recursos de diferente índole, a contracorriente de la cultura escolar y de la administración en el caso del grupo.

sí había una capacitación [para maestras de 9-14], pero una vez, una semana por ciclo, tengo entendido. Pues eso ¿no? básicamente, y entonces te tienes que hacer tú misma de las herramientas que la experiencia y el sentido común te hacen que adquieras o que tomes. [...] Ahí, pues tuve que hacerme de, de mis estrategias, la experiencia en material Montessori para trabajar con ellos, lo que es materiales concretos, adaptar el currículum a las necesidades que ellos tenían (9-14-SP, 91-94; 294-299).

cuando se pide algo para con alguna actividad con los papás eh, 9-14 en esa parte se ve vulnerable porque no hay presencia o es muy poca la presencia de los padres. [...] O sea, si no tuviéramos ese grupo de 9-14, serían niños que ya no irían a la escuela. [...] De verdad, no sabes tú la labor que yo tengo que hacer. El director, en su momento la directora tiene que ayudarme a hacer para que los papás los manden. Porque los papás del grueso de mi Grupo no están interesados en que los niños vayan a la escuela, para ellos es mejor que los niños ya trabajen, empezarlos al trabajo para que aporten económicamente a la casa. [...] No quiere regresar, se fue a Veracruz con sus abuelos. Ella se hacía cargo de traer y llevar y de todas las situaciones de su hermano. Uno de sus hermanos chicos estaba en el Kinder, que está enfrente, otro hermano. Y la mamá le carga este... mucho la mano y entonces la niña me dice, maestra, es que mi mamá me maltrata y yo acá con mis abuelos estoy bien, no me maltratan, yo los ayudo (9-14-SP, 379-382; 406-407; 410-413; 427-433).

Son diferentes los temas abordados por esta maestra. El primero, aunque cruzado en el resto, en torno a su concepción de ética profesional, de lo que le corresponde hacer a pesar de las circunstancias, incluso en una posición de mayor compromiso justo por las circunstancias adversas. El segundo es la intersección de condiciones marginales que se manifiestan en la escuela como violencia, vulnerabilidad, desventaja y socavación de derechos de la infancia. Y el tercero, concreta las dos anteriores en un trabajo casi en soledad en que se trabaja al interior del aula (aunque a veces apoyada por los directores).



Podemos ver reiteradamente que la opción para enfrentar las situaciones del día a día en la escuela, desde las maestras, es solventarse sus necesidades profesionales con sus propios recursos como el de la autoformación y el de los materiales y el tiempo. Echan mano incluso de sus estrategias, no solo las didácticas y las profesionales sino las personales, en términos del tiempo, los conocimientos de su experiencia en la vida, entre su familia, situaciones que han vivido fuera de la escuela.

La responsabilidad de las familias en relación con la dotación de estrategias a las y los hijos y enfrentarse a las agresiones a la discriminación y al racismo, es un tema que muchas veces se deja de lado. Un ejemplo de cuando se toman decisiones para el uso de estrategias es al no transmitir la lengua materna por considerarla una desventaja, o como lo vimos, al no declarar que pertenecen a grupos indígenas.

La responsabilidad del Estado en la oferta educativa, de compensar las condiciones de desigualdad en que diversos grupos están inmersos, de beneficiar con programas diferenciados a población azotada por el sistema, queda de manifiesto pese a que esas mismas condiciones son la base del sistema social que sostiene al Estado. No se habla de situaciones excepcionales, sino de casos que rebasan incluso las ofertas de los programas, servicios y estrategias a los que nos hemos referido, que muestran desatendidos, de manera que se condena a la desaparición o funcionamiento deficiente o a lo sumo paliativo de las desigualdades estructurales. Con ello podemos hablar de la negación de derechos a algunos sectores de la población, los cuales viven condiciones no sólo excepcionales, sino sistémicas como la pobreza, la inestabilidad en las familias en la vivienda y en el trabajo.

En los casos señalados la necesidad del apoyo económico en las familias o los hogares corresponde a una situación del régimen económico no a una excepción de las condiciones familiares. La evidencia de la racialización de la pobreza es que estas condiciones tienen marcas raciales como la procedencia de ámbitos rurales, de comunidades indígenas, de familias sin capitales, etc., porque estos niños y niñas no sólo son estigmatizados por la pobreza, sino que los son también por la delincuencia y la violencia.

Es común escuchar a docentes asegurar que las familias no se responsabilizan de la educación de sus hijas e hijos, pero cabe preguntarse, sin fórmulas atemporales y descontextualizadas como la de "a los padres les corresponde la educación y a las escuelas la instrucción" o "no se puede hacer nada si los padres no mandan a la escuela a sus hijos",

¿Cuáles son las posibilidades de la escuela de responsabilizarse de la educación de sus estudiantes y de la población en general (ya sea niñez o adultos), y en ella qué le correspondería al Estado en un régimen democrático y qué a la persona que le atiende?

Uno de los problemas de la dinámica escolar es que mientras más irresponsable son las instancias macroestructurales, más responsables tienen que ser docentes, familias y estudiantes, pero menos se asume esa responsabilidad como mandato institucional. Esta situación tiene dos caras: la que se aprovecha de la falta de intromisión para realizar un trabajo autónomo (como el caso de la maestra que comenta la experiencia de autogestión), pero que constantemente se frena por la burocracia y las autoridades en turno; la otra es el círculo vicioso de desconocer responsabilidades, donde todos los sectores hacen lo mínimo, no para la educación sino para conservar el trabajo, es aquí donde se presentan las pugnas por las concepciones personales de escuela no consensadas donde se encuentra el poder sindical (del SNTE) y el administrativo (la SEP) que suelen dejar de lado las necesidades y proyectos comunitarios y locales.

En este último capítulo he tocado un aspecto muy relevante en torno a el quehacer educativo: la responsabilidad de los diferentes sectores que participan directamente en la educación básica frente al racismo que circula transversalmente en los espacios sociales. Con lo cual se intenta abrir posibilidades de acción y críticas que ayuden a pensar los cimientos de la educación y el SEM que imposibilitan ambientes de aprendizaje óptimos para el logro, así como la convivencia basada en la igualdad.

Cierro resaltando que el papel docente entre la situación laboral, jurídica, social y el de educador o educadora es dilemático, siendo la reflexión, la acción y la pertenencia a determinadas comunidades y grupos más allá de las pautas de las políticas, los discursos gubernamentales y hegemonía ideológica, una de las vías que se vislumbra con posibilidades de transformación.

## CONCLUSIONES

En esta investigación pudo dar cuenta de algunos hallazgos importantes, de interés en la práctica docente y en la de investigación. Entre los que podríamos destacar están: existen algunos sectores que en la escuela son más visiblemente racializados y más afectados por el racismo; la tendencia a confundir el dispositivo con los efectos, donde el caso más emblemático es el de equiparar el racismo con la discriminación; la construcción de marcas raciales en los cuerpos, personalidades y culturas de "los otros" para determinar una pertenencia que deviene en ventaja o desventaja; hay una forma de enfrentarse a la presencia de "el otro" traducida en olvido e indiferencia como una forma de dejar morir. En el siguiente apartado hablaré sobre ellos puntualmente.

Pese a todo, también se puede hablar de algunas condiciones de posibilidades para menguar el racismo en la escuela primaria.

### *Fenómenos que circundan al racismo en la escuela*

Se observó que, en los discursos y prácticas de trabajadores y trabajadoras de escuelas primarias de la Ciudad de México, sobresalen sectores más racializados y afectados que otros, es decir, que se les subjetiva bajo una fuerte presencia de marcas raciales relacionadas a mayor o menor valor, posiciones éticas o económicas determinadas, así como a una cierta importancia de involucramiento en la participación social. Estas atribuciones están inmersas en una escala jerárquica, que permite la tolerancia y legitimación de las brechas económicas, políticas, sociales, culturales de nivel estructural. En muy pocas ocasiones ocurren bajo la declaración explícita de lo justo de la relación raza-posición, son más comunes que se manifiesten como concepciones de facto o como aspiraciones y estrategias, que se distinguen de esos grupos racializados de forma negativa.

Sobresale que las y los docentes, aunque reconocen las prácticas racistas, en lo que se refiere a sus estudiantes, miran tenuemente el racismo en éstos. Probablemente esté relacionado con la concepción de la niñez como fácil de conducir o bajo la idea de que éstos son el reflejo de la práctica del su maestro o maestra. Es posible que esa idea también esté asociada a las vivencias inmediatas que se conciben como discriminación, maltrato, exclusión y segregación en la convivencia adulta que no se alcanza a ver desde la posición docente en el alumnado.

Si el racismo se comprende al nivel de exclusión, discriminación o distinción se confunden los efectos con el dispositivo, lo cual obstaculiza la comprensión y visibilización del racismo dejándolo en una situación de normalidad e incluso necesidad.

Cuando se dice que el racismo es una discriminación o una exclusión, es debido a que se prioriza la presencia del síntoma más visible y no al contexto que lo posibilita. Así, el racismo que libera sutilmente sus efectos en situaciones que aparentemente no están relacionadas con las marcas raciales, referidas a la concepción de raza biológica, se ve como un problema desligado de la racialización, que, según la creencia, obedece a otras circunstancias, generalmente personales y excepcionales, de cada individuo.

Las marcas raciales que más comúnmente se presentan son las que pueden asociarse con “los de afuera”, quienes no pertenecen a un modelo imaginado por una comunidad, en tanto ese modelo es hegemónico, la representación de lo otro está minorizada y es extraña como modelo aspiracional, se usa a lo sumo, como estereotipo de la otredad exotizada o folklorizada, reduciendo la diversidad a un bien estético y de colección de la diferencia humana (catálogo de diferencias problemáticas, diversidad excluida, y como consecuencia, tipificación de la diferencia).

El “Nosotros” hegemónico siempre marca la norma de ser. Lo que transgrede la norma es digno de obstaculizar, borrar, inhibir, excluir, convertir o reeducar. Bajo esta perspectiva el objetivo es reducir a “los otros” hasta despojarlos de su capacidad de configurarse bajo sus propias reglas, de convivir con sus propias formas y en ese sentido mientras menos en valor y en número sean, menor capacidad de transgredir la norma.

Una de las formas que el neoliberalismo ha fijado para garantizar la ganancia ha sido la postulación de un modelo de vida de trabajo y consumo. Para que no se desperdicien recursos en quienes tienen pocas posibilidades de acceder a ese tipo de vida, creada para mantener el sistema económico que requiere una marcada estratificación social, se gobierna en dos sentidos: el de hacer vivir y el de dejar morir o simplemente matar.

El olvido y la indiferencia hacia los sectores racializados es una forma de dejar morir. En el caso de la escuela, el extremo del dejar morir (Mbembe, 2011), es la violencia sufrida por estudiantes y trabajadores que puede llegar o ha llegado al homicidio perpetrado por personas concretas. En el caso de las escuelas, el dejar morir es la deserción inminente, pero hay una amplia gama de prácticas y efectos secundarios del hacer vivir, es decir, un

desperdicio, una merma en la producción de subjetividades, que se traduce en el sacrificio de algunas vidas a favor de otras (recordemos que la aceptabilidad de este sistema pone en circulación el racismo, según Foucault, 2014). El perfil de egreso en la educación primaria es la pauta formal para construir subjetividades, para dar norte a las prácticas de hacer vivir, pero valdría revisar en qué medida, la cultura escolar incide en un currículum oculto y vivido que reproduce el racismo en múltiples prácticas de poder asimétrico en la escuela.

La inclusión como paradigma de la diferencia problemática, transgresora, a la vez que considera a las poblaciones prototípicamente racializadas, las ha dejado en el olvido desdibujando sus particularidades en la atención indiferenciada a la diversidad. Olvido en términos de la inclusión excluyente que a la vez que nombra, subsume a población indígena, afroamericana, migrante, en situación de calle en una atención especializada en discapacidad, lo que margina al grado de desaparecer la atención a una población cuyas demandas distan de las planteadas por el enfoque de educación especial tradicional. Condena al abandono a una población que se le ha orillado, obligado en ocasiones, a incluirse en la escuela en un lugar predefinido en la marginalidad.

También ocurre que la indiferencia constatada en el “dejamos pasar”, en el “no se puede hacer nada”, en la normalización de las prácticas racistas o en la respuesta burocrática y superficial de eventos de violencia, menoscabo de derechos, entre otras ocasionadas por el racismo, funciona para reproducir los prejuicios de la cultura escolar y la asignación de estigmas a un tipo de estudiante que no cabe en el proyecto de escuela dominante en la Ciudad. La indiferencia a la injusticia, a la desigualdad y las brechas económicas, sociales y culturales de la comunidad escolar es un factor determinante para frenar las posibilidades de enfrentarse al racismo.

La responsabilidad en torno a la producción, reproducción, detección y erradicación del racismo en la educación primaria está puesta en el Estado, sin embargo, la participación que cada individuo involucrado en la escuela tiene sobre el fenómeno se entreteje en las responsabilidades jurídicas y ético-políticas.

En lo tocante a las normas que afectan jurídicamente a trabajadoras y actores de la educación notamos que en la práctica hay un exceso de individualización en la adjudicación de responsabilidades, ya que si bien existen indicadores de exclusión que involucran a las políticas y las culturas escolares, quienes suelen ser señalados y sancionados son maestras y

maestros frente a grupo en las situaciones en que se percibe públicamente un fenómeno de exclusión.

El resultado de la posición en que la sociedad coloca a los y las maestras es una incertidumbre en dos direcciones: 1) la de un empleo inestable dependiente de juicios parciales y de una opinión creada desde los medios o las autoridades que los criminaliza, sataniza o idealiza; 2) en torno al autoconcepto de su capacidad profesional para enfrentarse con los resultados de problemáticas sociales ocasionadas por la sistemática desigualdad, que escapa de su control en el aula.

Los límites de la responsabilidad docente sobre los actos e interacciones de sus estudiantes relacionados al racismo se constituyen socialmente en una red de comunidad escolar, gremio y políticas educativas. La política introduce la inclusión como discurso y algunos apoyos para llevarla a cabo, desde la atención del personal de UDEEI hasta a capacitación y actualización para docentes.

Ocurre que falta apoyo institucional para que docentes y estudiantes se enfrenten a las desventajas que un sistema racista ha dejado sobre ciertas poblaciones, lo que en muchas ocasiones obstaculiza o entorpece la solución de problemas cuando menos inmediatos. Persisten las contradicciones, la perspectiva superficial y el olvido en las prácticas de inclusión, porque están enraizadas a valores de la cultura escolar como la homogeneidad, la meritocracia y la burocracia. Además, hay una clara delegación en el gremio magisterial de responsabilidades que corresponden a un nivel macrosocial, representado por muchas otras entidades con más poder económico, político y social.

Todas estas situaciones del contexto escolar orillan al cansancio y el conformismo o a la autoexplotación. Finalmente tienden a colocar a las maestras y maestros como profesionistas mediocres, obedientes, alineados o, en su forma contraria, enemigos del sistema educativo, muchas veces entre las posibilidades frustradas, el idealismo y el pragmatismo.

Pude apreciar dos niveles en que se construye la responsabilidad docente frente al racismo que entorpecen la acción antirracista: la delegación y la enajenación de responsabilidad, en cuyas concepciones y prácticas quedan en una suerte de entierro, y por supuesto en la impunidad, las agresiones y devaluaciones contra quienes son concebidos como racialmente inferiores.

### *Formas en que cierto antirracismo se pronuncia y manifiesta en la escuela*

Podríamos imaginar una escuela donde se incluyan los saberes comunitarios, los locales, los producidos por una tradición no occidental y los reivindicados como propiedad no occidental con un valor social semejante; donde estudiantes y docentes no sean tratados con relación a estigmas y prejuicios referentes asociados al origen, a la ascendencia y con prácticas sociales de convivencia y aprendizaje respetuosos de la diversidad. Esta imagen responde a las promesas de una interculturalidad optimista que no percibe la configuración del racismo y su engranaje con el sistema económico en el que vivimos.

En este trabajo me he esforzado por aportar argumentos que desmitifiquen la posibilidad de una sociedad antirracista dentro de un sistema basado en la desigualdad, la estratificación social y la división de clases y del trabajo. Probablemente todas las posiciones y prácticas antirracistas estarían insertas en un gran proyecto histórico tendiente a la horizontalidad, pero sin una postura política que problematice lo inmediato y esté dispuesta a abandonar los privilegios, se vislumbran condenadas a ser absorbidas por la funcionalidad del mercado que precisa de la configuración de las razas como estratos merecedores de su posición social.

No dejar pasar, siempre actuar ante un hecho de racismo y estar atentas a detectarlo más allá de las preferencias que culturalmente se heredaron por la blanquedad, mirarlo como un hecho injusto de desigualdad que merma la vida misma de quienes son afectados, tendría que ser parte de las reflexiones y formación de las y los docentes en las escuelas de educación básica.

También se hace necesario postular la autonomía ética del profesorado que dialoga (sin perder la postura y los principios) con las políticas, comprender a los actores sociales, el discurso internacional y local sobre la inclusión, y conocer tanto la ideología del Estado como la historia que ha arrastrado esas desigualdades. Es una tarea complicada, pero necesaria desde la docencia que no acepta ser sólo ejecutora sino participar en el proceso de transformación de la sociedad.

También tenemos que estar alertas a la posición ventrílocua del Estado frente al racismo, ya que por un lado al posicionarse oficialmente como antirracista simultáneamente autoriza una perspectiva, un discurso y desautoriza el resto. Por otro lado, si seguimos la lógica de la presente investigación, el Estado no puede ser antirracista sin postular un nuevo

racismo, sin generar nuevas racializaciones. Por lo anterior, parece necesario mantener la autonomía docente en diversos ámbitos del quehacer profesional, considerando las características locales y en este caso la complejidad y forma particular de la dinámica del racismo en el contexto en el que se trabaja.

Eliminar la distancia y las rivalidades que se han construido entre familias y docentes es una tarea ineludible para retomar el diálogo y la coeducación. Aunque emerge el reto de las aspiraciones de blanqueamiento que circula en el entorno, también posibilita enfrentarse al racismo desde la comprensión del otro y la eliminación de los prejuicios sobre el supuesto complejo de inferioridad, el conformismo y otros que caen en la población rural, indígena, afrodescendiente o con otras marcas raciales.

La asunción del racismo en el que estamos inmersos fue una de las condiciones más presentes en que la práctica docente da un giro a la cultura racista. El discurso actual del gobierno de México es un ejemplo de la no asunción, en términos de que adjudica a las gestiones anteriores todo el racismo que éste, como salvador, compondrá. Con los maestros y maestras que no miran en sí sus prácticas racistas, o se desligan del peso que el racismo tiene sobre las personas en lo colectivo e individual, suelen desentenderse de la reproducción del racismo en la escuela. Por el contrario, quienes lo han vivido o presenciado se involucran desde sus afecciones emocionales, políticas e ideológicas.

Quedan otras tareas en lo que se refiere a la investigación. La geografía mexicana precisa de mayor interés en la investigación en torno a las prácticas racistas del sistema educativo. Comparado con otros países de América, su producción investigativa y su oferta académica es todavía incipiente. Si bien la crítica al racismo desde diversos sectores se ha manifestado a lo largo de muchos siglos, en el terreno de la educación no se ha podido consolidar una tradición que potencie el estudio y la implementación de programas efectivos que atiendan el racismo.

Al finalizar esta tesis de doctorado, y con una trayectoria de 23 años estudiando el racismo desde la escuela, mi actividad laboral y en los posgrados, veo a la investigación educativa en torno al racismo como una necesidad impostergable. Se han revelado muchas situaciones que me generan dudas e inquietudes. Tal es el caso de los resultados y la resignificación de los nuevos planes y programas para la educación básica, que han decidido incorporar la idea de racismo y las temáticas que lo circundan. Me pregunto si esto traerá



nuevos racismos o servirá para “taparle el ojo al macho”, es decir, como se analizó arriba, se tomará por atendida una situación que en las aulas y en la macroestructura no está atendida, la cual no cambia por decreto y de la cual se necesita mucho más que plantear un discurso desde el poder gubernamental.

Por otro lado, creo que la documentación periodística, etnográfica, de archivo y de otras áreas, de casos concretos que ocurren en las escuelas de educación básica es una actividad obligada para quienes estamos en medio del mundo de la educación superior y la básica. La prospectiva es seguir documentando y haciendo la crítica a las prácticas y concepciones racistas que circulan en las escuelas y sus contextos. ¿Cuáles son las formas en que se sobrevive en la escuela desde la subjetivación racializada? ¿Cuáles son las formas en que se empoderan y reconfiguran las relaciones políticas, sociales e interpersonales a partir o a pesar de la escuela? son algunas preguntas que me interesa responder en las siguientes investigaciones.

## REFERENCIAS

- Aboites, H. (24 de diciembre de 2016). MP: el maestro regañón. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2016/12/24/opinion/019a2pol>
- Agamben, G. (2005). *Estado de Excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Madrid: Grijalbo.
- Ayala, M. (2011). *Cómo integrar a los alumnos de 9-14 en la curricula regular*. México: UPN-096 D.F. Norte.
- Bard, G. y Artazo, G. (2017). Pensamiento feminista Latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y la sexualidad. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 193-219.
- Basave, A. (2002). *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2020). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. México: Paidós.
- Bernand, C. (2010). Los nuevos cuerpos mestizos en la América colonial. En Manuel Gutiérrez y Pedro Pitarch, (eds.), *Retóricas del cuerpo amerindio* (pp. 87-116). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. (2013). *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. México: Anuiés, Dirección de Medios Editoriales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Calaforra, G. (2009). *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Cracovia, Universidad Jagellónica.
- Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

- Campbell, F. (2002). *Periodismo escrito*. México: Alfaguara.
- Campos, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de la Habana*, 273, 184-199. Recuperado de <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/3189>
- Casaús, M. (2019). Preguntas que nos deberíamos de hacer sobre el racismo y la discriminación en Guatemala. En Marta Elena Casaús Arzú, *Racismo, genocidio y memoria* (pp. 1-27 ). Del material para la sesión 31 del seminario Antropología e historia de los racismos, las discriminaciones y las desigualdades.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, 4, 53-79.
- Castillo, G. (2014). Integración, mestizaje y nacionalismo en el México revolucionario. Forjando Patria de Manuel Gamio: la diversidad subordinada al afán de unidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(221), 175-200.
- Castoriadis, C. (1987). Reflexiones en torno al racismo. *Estudios*, 9, 7-22.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Choque, O. (2021). Biopolítica e ideología racista en Bolivia. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(125). DOI: 10.15332/25005375.6748
- Connell, R. (1999). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corbeta, S. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: UNICEF-CEPAL.
- Corona, S. y Le Mur, R. (2016). Racismo en la imagen de los indígenas en los Libros de Texto Gratuitos (2012-2015). *Comunicación y Sociedad*, (28), 11-33.
- Cosamalón, J. (2017). *El juego de las apariencias. La alquimia de los mestizajes y las jerarquías sociales en Lima. Siglo XIX*. México: Colegio de México.
- Czarny, G. (2010). Indígenas en la educación primaria (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México. Debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN.
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). *Racismo y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. México: UPN-CLACSO.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- Espinel, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y saberes*, 45, 53-64.

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Flores, J. (1999). Derechos diferenciados: ¿Una vieja versión de la justicia? *Política y Cultura*, 12, 77-91.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Pablo: Paz y tierra. Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf>
- Fuentes, A. (2012). Necropolítica y excepción. Apuntes sobre gobierno, violencia y subjetividad en México y Centro América. En Antonio Fuentes (ed.), *Necropolítica. Violencia y excepción en América Latina* (pp. 33-50). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teórica y sobre México. *Revista mexicana de sociología*, 66(2), 221-259.
- Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/73424>
- Gándara, C. & Gutiérrez, P. (Enero-junio de 2020). Población flotante y ciudad desde una perspectiva socioespacial: revisión de estudios recientes. *Sí somos americanos*, XX(1), 103-122.
- Garrocho, C. (2011). *Población flotante, población en movimiento: conceptos clave y métodos de análisis exitosos*, Consejo Nacional de Población. México: El Colegio Mexiquense.
- Giménez, G. (enero-junio/julio-diciembre de 2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-11.

- Giraud, L. (2014). Entre el "atraso estadístico" e "indigenismo científico": uniformar los censos y definir a los indígenas en las Américas. En L. G. Jesús Bustamante, *La novedad estadística. Cuantificar, cualificar y transformar las poblaciones en Europa y América Latina, siglos XIX y XX* (pp. 127-181). Madrid: Polifemo.
- Giraud, L. y Martín-Sánchez, J. (2013). Dos debates medulares sobre el concepto de raza, 1943-1952. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 527-555.
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118.
- Gramsci, A. (1970). *Antología*. Madrid: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*(16), 79-102.
- Harvey, D. (2005). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist register, CLACSO*, 99-129.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales* 49, 87-100.
- Hernández, A. (1 de octubre de 2020). *Resonancias. Blog del instituto de investigaciones sociales de la UNAM*. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/blog/entrevista-aida-hernandez-castillo>
- Iturriaga, E. (2020). Desencriptar el racismo mexicano: mestizaje y blanquitud. *Desacatos*, 64, 148-163.
- León-Portilla, M. (2008). *La visión de los vencidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIEP - UNESCO.
- López, R. (2007). Fronteras étnicas, formas de minorización y experiencias de violencia simbólica entre los profesionistas mayas yucatecos residentes en Mérida. *Península*, 2(1), 137-155.
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En Jorge González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá. México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Bogotá: Cátedra UNESCO, Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- Loyo, E. (1994). Educación en la comunidad, tarea proppriaria. En Instituto Nacional de Educación de Adultos, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, Tomo II, (pp. 341- 411), México: El Colegio de México,.

- Macusaya, C. (2020). *En Bolivia no hay racismo, indios de mierda. Apuntes sobre un problema negado*. El Alto: Nina Catari.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza
- Masferrer, C. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. En J. Tipa, y S. Velasco, *Expresiones contemporáneas del racismo en México. Cuerpos, medios y comunicación*. México: Centro Universitario del Norte.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. En *Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. España: Editorial Melusina.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Menéndez, E. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. México: UNAM.
- Moreno, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, 51, 92-107.
- Moreno, M. (2019). Racismo ambiental: muerte lenta y despojo de territorio ancestral afroecuatoriano en Esmeraldas. *Íconos*, 64, 89-109.
- Navarrete, F. (2017). *México Racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares.
- Navia, C. (2010). Incertidumbre: retos y posibilidades de un oficio cuestionado. *Revista Visión 12*, 1, 3-13.
- Navia, C., y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas, *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 81-112). México: Universidad Pedagógica Nacional-CLACSO.
- Nelson, D. (1999). *A finger in the wound: body politics in quincen-tenial Guatemala*. Berkeley: California University.
- Nussbaum, M. (2012a). *Justicia y empoderamiento humano: enfoque de las capacidades en el desarrollo internacional*. Conferencia dictada el 20 de marzo en Universidad Diego de Portales, Chile. Recuperado de <http://globalizacionydemocracia.udp.cl>
- Nussbaum M. (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Palacios, G. (2010). Intelectuales, poder revolucionario y ciencias sociales en México (1920-1940). En Carlos Altamirano, *Historia de los intelectuales en América Latina II*. II.

*Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX, (pp. 583-605). Uruguay: Katz Editores.*

- Panaia, M. (2009). Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo. En memorias del *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (pp. 1-9). Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Pappas, G. (2020). Limitaciones y peligros de los estudios decoloniales: lecciones del zapatista Luis Villoro. En G. Makaran y P. Gaussens (coords.), *Piel blanca, máscaras negras. Crítica de la razón decolonial* (pp. 175-203). México: Bajo Tierra A.C. y Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-Universidad Nacional Autónoma de México.
- París, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y cultura*, 17, 289-331.
- Pinkas, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad. En S. Finocchio y N. Romero, *Saberes y prácticas escolares* (pp. 17-39). Rosario: Homo Sapiens, Flacso.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Real Academia Española (RAE). (2021). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el octubre de 2021, de <https://dle.rae.es>
- Ramírez, A. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. En S. Tipa, S. Velasco y U. Nuño, *Expresiones contemporáneas del racismo en México. Cuerpos, medios y comunicación* (pp. 35-60). México: Centro Universitario del Norte.
- Rebolledo, N. (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el distrito federal. *Memorias del X Congreso Nacional de investigación educativa*. México: COMIE.
- La Jornada (5 de noviembre de 2022). Redacción. Condena Conapred agresión contra alumno otomí de telesecundaria. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/07/10/sociedad/condena-conapred-agresion-contra-alumno-otomi-de-telesecundaria/>
- Ricoeur, P. (1990). El conflicto de las interpretaciones. En *Freud: una interpretación de la cultura*, (pp. 22-31). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ríos, A. (2016). *Cómo prevenir la locura. Psiquiatría e higiene mental en México, 1934-1950*. México: Siglo XXI Editores - UNAM.

- Rivera, S. (2015). Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 15, 49-70.
- Rockwell, E. (1995). *En La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, D., y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 36-69.
- Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Segato, R. (2007a). El color de la cárcel en América Latina. *Nueva Sociedad*, 208, 142-161.
- Segato, R. (2007b). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sierra, J. (2009). *Evolución Política del Pueblo Mexicano*. México: Porrúa.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación educativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Tate, S., y Bagguley, P. (2018). *Building the Anti-Racist University*. Londres: Routledge.
- Tijoux, M., y Palominos, S. (2016). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 42, 1-23. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/11351>
- Tipa, J. (2020). Latino internacional, no güeros, no morenos". Racismo colorista en la publicidad en México. *Boletín de antropología*, 35(59), 130-153.
- Torralba, F. (2013). *Los maestros de la sospecha Marx, Nietzsche, Freud*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Torres, I. (2016). La seguridad de la vida gobernada. *Revista Latinoamericana*, 15(44), 161-180.
- UNAM. (septiembre de 2020). Racismos. *Revista de la Universidad de México* (264).
- Urías, B. (2000). *Indígena y criminal: Interpretaciones del derecho y la antropología en México 1871-1921*. México: Universidad iberoamericana.
- Urías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets.



- Valle, A. (2019). Foucault: Práctica y experiencia de enseñanza. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco: COMIE.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), 379-407-
- Velasco, S., Gómez, M. y Morales, D. (2021). *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte y UPN.
- Villagómez, M, Salinas, G., Granda, J. y Navia, C. (2021). *Repensando Pedagogías y Prácticas Interculturales en las Américas*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35.
- Wallerstein, I., y Balibar, É. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolcott, H. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-296.
- Yankelevich, P. (coord.) (2015). *Inmigración y racismo. contribuciones a la historia de los extranjeros en México*. México: El Colegio de México.
- Young, I. M. (2001). Equality of whom? Social groups and judgments of injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1-18.
- Zambrano, F., y Bernard, O. (1993). El poblamiento durante la colonia. En *Ciudad y territorio: El proceso de poblamiento en Colombia*. Institut Français d'Études Andines. Doi:10.4000/books.ifea.2094.

## Fuentes institucionales

- ACNUR. (2016). *Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, de la Agencia de la ONU para los Refugiados.*
- CONAFE. (2020). *Inaugura SEP servicio de Educación Comunitaria del Conafe en la Ciudad de México:* Gobierno de México.
- COPRED. (2021). *Página oficial COPRED.* Recuperado de <https://www.copred.cdmx.gob.mx/monografias>
- Gobierno de México. (01 de 01 de 2016). *Gobierno de México.* Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/>
- Gobierno de México. (23 de 11 de 2022). *Gobierno de México.* Recuperado de <https://www.gob.mx/>
- Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación (2022). 17 de mayo de 2022. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
- Ley General de Educación (LGE). (2019). 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
- Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2022). 28 de abril de 2022. Diario Oficial de la Federación Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
- Naciones Unidas. (2001). *Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia.* Durban, Sudáfrica. Recuperado de [https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban\\_sp.pdf](https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf)
- Naciones Unidas. (2008). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Autor. Recuperado de [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Naciones Unidas. (2010). *Derechos de las minorías. Normas internacionales y orientaciones para su aplicación.* Nueva York, Ginebra: Autor. Recuperado de [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/MinorityRights\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/MinorityRights_sp.pdf)
- OEA. (2016). *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas.*
- ONU. (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.*
- ONU. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas.*

- ONU. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Autor.
- Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024. (DOF, 12/07/2019) Disponible en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565598&fecha=12/07/2019#gs\\_c.tab=](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565598&fecha=12/07/2019#gs_c.tab=)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Autor.
- SEP. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo*. México: Autor.
- SEP. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. En línea [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB\\_PNCE\\_260217.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf)
- SEP. (2019 [1952]). *Cartilla moral*. México: SEP.
- SEP. (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y gestión de la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores del personal docente, técnico docente de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México: SEP-USICAMM.
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: SEP.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Autor. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)