

Capítulo 3

Racismo y formación docente para la educación primaria

Cecilia Navia y Mitzi Gómez

■ Doi: 10.54871/upn23r1c

Introducción

Este capítulo, se desarrolla en el marco del proyecto Erradicación del Racismo en la Educación Superior,¹ y del proyecto Racismo y Minorización en la Educación Primaria. Análisis de la Racialización en la Asignación de Derechos.² Ambos trabajos incorporan una preocupación común por comprender la presencia del racismo en la formación y el ejercicio profesional de docentes de educación básica en la Ciudad de México. Nos interesa indagar sobre algunos rasgos de la formación que docentes de educación básica, en ejercicio

¹ Tiene como antecedente el desarrollo del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES), vinculado a la Cátedra UNESCO, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), y se plantea visibilizar y reconocer diversas expresiones de racismo en las prácticas y discursos en la educación superior en la UPN, desde la voz de diversos actores, así como avanzar en la formulación de algunas propuestas antirracistas en la educación superior.

² El proyecto lo desarrolla Mitzi Gomez Neri en el Doctorado en Educación y Diversidad, UPN, Ajusco. Tiene por 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.

profesional, tienen en torno al tema del racismo; considerando particularmente las preocupaciones, experiencias y problemáticas a las que los³ docentes se han enfrentado en situaciones donde se racializa a estudiantes y a profesores en sus escuelas. A partir de ello, nos interesa recuperar algunos elementos que contribuyan a promover procesos que orienten la formación de profesionales capaces de visualizar, atender y en su caso guiar acciones que contribuyan a erradicar el racismo en sus instituciones.

El tema del racismo y la discriminación se ha ido incorporando poco a poco en el desarrollo de políticas públicas orientadas a enfrentar el trato discriminatorio hacia sus ciudadanos y hacia el reconocimiento de la diversidad. Dicha incorporación, ha sido paulatina en el discurso educativo desde las políticas educativas y propuestas curriculares. Del mismo modo, el tema de la diversidad, respecto a los pueblos indígenas, afromexicanos y otras comunidades minorizadas, se considera como parte de las políticas de inclusión en el campo educativo, particularmente desde los últimos planes de estudio de educación básica: “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica” (SEP, 2017) y “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022).

Es sabido que diversos sectores de la población en el país han sido expuestos a situaciones de discriminación, racismo y xenofobia en las que se hacen presentes múltiples formas de jerarquización a partir del uso de diversas categorías y elementos clasificatorios, desde los cuales se intenta excluir a los pueblos, personas y colectivos. Se emplea para ello las diferencias de las personas o grupos, por el hecho de ser hablantes de una lengua indígena, pertenecer a una cultura, comunidad rural, indígena o campesina, o por tener un color determinado de piel, por su apariencia o razones de género, entre

³ En este capítulo valoramos la importancia de referirnos al género masculino y femenino para facilitar la lectura, en algunos casos ponemos los/las u otras formas de diferenciación, pero en otros lo dejamos con un género para evitar una repetición que dificulte la lectura.

otras. Como hemos mencionado, desde el Estado se impulsa una política de inclusión, principalmente desde el campo educativo, que abarca de manera general a la población que por diversas razones ha sido excluida. Sin embargo, al hacerlo se desdibujan las peculiaridades de cada una de estas y, sobre todo, las condiciones sociohistóricas donde se produce esa exclusión, desigualdad y racismo al que han sido sometidas.

Empecemos por distinguir la referencia al racismo dentro del ámbito normativo. En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018) y en la Ley General de Educación ([LGE] 2019), el racismo se incorpora bajo la idea de que para mejorar la convivencia humana se debe evitar cualquier tipo de privilegio de raza, en el marco de otros privilegios como la de religión, grupo y sexo, presentes en el ámbito educativo. Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación ([LFPED] 2022) se refiere al racismo desde la discriminación racial, la discriminación, la xenofobia, el antisemitismo, así como la segregación.

Respecto a la población indígena, se exponen derechos específicos en torno a la lengua, la educación y la promoción de su participación, o para implementar en la educación superior acciones afirmativas que compensen las desigualdades en razón del origen étnico (LGE, 2019). A su vez, se considera la discriminación por diferentes factores, tales como origen étnico o nacional, color de piel, cultura, religión, apariencia física, características genéticas, situación migratoria, lengua e idioma (LFPED, 2022). En este mismo sentido, en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes ([LGDNNA] 2021) se habla de vulnerabilidad vinculada a las condiciones socioeconómicas, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o apatridia, creencias religiosas o prácticas culturales. Sin embargo, como ocurre en otros documentos, no se menciona al racismo.

El tema de la población afrodescendiente es igualmente poco abordado, a excepción de la LGE y la LFPED. La primera está considerando realizar una consulta “a los pueblos y comunidades indígenas

y afromexicanas, así como a las personas con discapacidad” en torno a la derogación de artículos. La segunda, como grupos prioritarios sobre los cuales deben ir dirigidas las acciones afirmativas.

En esta revisión normativa, se destaca la poca o nula presencia del tema del racismo, y cuando se intenta abordarlo suele referirse a aspectos culturales, de pertenencia étnica e incluso a aspectos fenotípicos, como el color de la piel. Sin embargo, no se aborda la presencia del racismo ni en su dimensión estructural, ni institucional; esta última es relevante si desde el sistema educativo se intenta impulsar políticas que contribuyan a su erradicación, o al menos a su visibilización en las prácticas cotidianas de la vida escolar desde los diversos niveles educativos.

De ahí nos preguntamos: en qué medida se reconoce y comprende la presencia del fenómeno del racismo en el quehacer de docentes de educación básica, de qué forma lo han incorporado e interiorizado en una manera de ser, pero también de actuar en el marco de estrategias y acciones que permitan atender esta problemática y en su caso promover el antirracismo en las escuelas. Desde esta reflexión intentamos distinguir algunos elementos que contribuyan a la formación de profesores reflexivos, que les permita pensar y transitar hacia una práctica docente libre de racismo en la educación básica y, en consecuencia, un actuar comprometido con el respeto a la diversidad de sus estudiantes.

Metodología

La perspectiva de investigación en la que se sustenta este trabajo es la investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Bertely Busquets, 2000), y el enfoque es el análisis del discurso (Foucault, 1999 y 2005). Reconocemos que desde la investigación no se puede asumir una postura de neutralidad frente al objeto de estudio, lo que adquiere gran importancia ante el tema de la formación y experiencia docente en torno al racismo en educación básica. De ahí que intentamos

comprender el fenómeno, así como aportar algunos elementos que contribuyan a la formación docente a objeto de aumentar su capacidad de acción (Wieviorka, 2009).

En este texto se da cuenta de tres entrevistas en profundidad realizadas a docentes de educación primaria de la Ciudad de México y se recuperan diferentes diálogos y reflexiones que las autoras han sostenido con personal docente y directivo a partir del lugar que ocupan, una como profesora de una institución de educación superior (UPN) y otra como docente de educación básica.

Las entrevistas a profundidad se aplicaron de junio a noviembre de 2021. Se llevaron a cabo a distancia, una por medio de la plataforma Zoom, otra por Meet y la tercera por vía telefónica, debido a las restricciones de sana distancia planteadas en el contexto de la pandemia del virus SARS CoV-2. La primera docente labora en una escuela regular ubicada en la alcaldía Cuauhtémoc. Ella estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México y la Maestría en Educación Básica. Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad en la UPN. Atiende el tercer grado, tiene 34 años de edad y 11 años de laborar en la escuela.

La segunda entrevistada es docente de una escuela primaria regular ubicada al sur de la Ciudad de México, en la alcaldía Tlalpan. Tiene como formación la Licenciatura en Educación de la UPN. Atiende a un grupo especial denominado 9-14, donde se incorporan estudiantes extraedad, para que realicen lo que se denomina primaria acelerada, pues la desarrollan en solo tres años. Tiene 52 años de edad y 30 años de servicio en la docencia. La tercera labora en una escuela primaria ubicada al sur-poniente de la Ciudad de México, en la alcaldía Magdalena Contreras. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Atiende a un grupo de quinto grado y tiene 11 años de servicio y 33 años de edad.

Las entrevistas se analizaron a partir de la recuperación de los enunciados que abordaban tanto la formación como la experiencia

docente en torno al tema del racismo, identificando temas recurrentes y significativos que permitieran una mayor comprensión del fenómeno, para lo cual se retomaron estrategias analíticas de Foucault (1999 y 2005).

Referentes conceptuales y teóricos en torno al racismo, discriminación y violencia en la escuela

Sobre el racismo se han formulado diversas conceptualizaciones articuladas en torno a la diferencia y la pretensión de superioridad de culturas, su presencia a lo largo de la historia, o las formas de cómo se manifiesta en las vidas cotidianas de las personas, comunidades, instituciones y sociedad en general; analizando su presencia tanto en el contexto mexicano como de otros países en organismos de gobierno, o desde algunas instituciones y organizaciones civiles, podemos encontrar un esfuerzo por definirlo, acompañado de una preocupación a objeto de concretar acciones que permitan visibilizarlo y atenderlo. Lo cierto es que este tema ha venido ocupando mayor relevancia, tanto en el campo académico, institucional, como en la sociedad civil. Sin embargo, se reconoce que el racismo, como proceso sociohistórico, se va reconfigurando y, en algunos contextos, recuperando fuerza. Esto ocurre, de igual forma, en contextos como Estados Unidos o países europeos (Menéndez, 2017) e incluso en naciones donde se supone que se ha cuestionado o superado el racismo (Wieviorka, 2009).

El racismo es un fenómeno estructural de nuestras sociedades y contribuye a la inferiorización y desigualdad social de amplios sectores. Además de ser constitutivo de nuestras sociedades, también lo es del mundo en que vivimos y continúa reproduciéndose a través de diversas instituciones, prácticas y discursos (Mato, 2021).

En su capacidad de producir violencia física y simbólica, discriminación e indiferencia, en detrimento de las oportunidades de vida de las poblaciones racializadas a las que se considera como inferiores,

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 (Navarrete, 2016). En ese sentido, un elemento fundamental que permite apreciar la especificidad del racismo es la exclusión que genera carencia, precariedad, en aquellos grupos racializados a quienes se les ha “conquistado” y se les ha asignado la inferioridad como marca de existencia (Fanon, 1977).

El 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, p. 20). En este caso, el prejuicio ocupa un lugar potente y permite, entre otros aspectos, un posicionamiento de ciertos grupos en la cúspide o en la base, según la mayor apariencia europea o blanqueada. Al posicionarse de esta forma, provoca que las personas y las comunidades sufran procesos de blanqueamiento o se vean obligados o incentivados a ello, según el acercamiento a ese imaginario de lo blanco, al modelo de lo blanco (Navarrete, 2016) o al mestizaje (Moreno, 2016), más allá de su parecido físico o de vida producida.

De este modo, el racismo no puede reducirse a una forma de discriminación en tanto que es parte de una ideología que se traduce en prácticas racistas dentro de diversos ámbitos como el político, social y educativo, y pasa por una gama de relaciones humanas construidas histórica y espacialmente.

Así, desde de una ideología racista cargada de prejuicios, se hace posible la emergencia de actos discriminatorios en la sociedad y en sus instituciones. Estos últimos no pueden entenderse únicamente como actos de violencia individuales, pues poseen particularidades que evidencian la aceptabilidad de una violencia que es capaz de “dar muerte en una sociedad de normalización” (Foucault, 2014, p. 231, así como también los componentes colectivos y sociales que la hacen posible. Igualmente, el racismo se presenta como una forma naturalizada de relacionarse, donde los actos cotidianos sustentados

por hábitos y concepciones racistas suelen considerarse como no violentos. Estos se toleran y en ocasiones se festejan (a través de conmemoraciones, chistes, insultos) en la vida cotidiana de las personas, atravesando múltiples espacios de la sociedad, entre los que se incluyen instituciones como universidades y escuelas de educación básica, por ejemplo.

Racismo en la educación básica

Si bien en los últimos años se han incrementado los estudios sobre racismo, en educación básica estos se suman lentamente. A diferencia de otros países latinoamericanos como Colombia y Brasil, en México el fenómeno ha sido poco abordado en las investigaciones. Entre los trabajos que destacan se encuentra el de Verónica Escalante Tovar (2018), titulado “Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán”. La autora investiga sobre la segregación en espacios escolares de primaria y secundaria, por la pertenencia a diferentes regiones de la ciudad de Mérida, Yucatán. El segundo trabajo, “Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la escuela secundaria pública de la Ciudad de México”, de Lizeth Borrás Escorza (2018), estudia la discriminación en secundaria, basada en la falta de reconocimiento de la diversidad y la diferencia, desde un proyecto homogeneizador.

El tema también ha sido abordado sobre población afrodescendiente. En el texto “Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores”, Patricia Medina Melgarejo y Mathusalam Pantevis Suárez (2018) analizan el racismo haciendo un comparativo de las diferencias en las experiencias entre infancias afromexicanas y afrobrasileñas, de las cuales consideran que está presente en las primeras el no reconocimiento y el silenciamiento, mientras que en las segundas toma lugar un reconocimiento que pasa por la segregación.

En el trabajo “Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos”, Cristina Masferrer León (2016), desde una investigación etnográfica, explora el racismo entre pares en la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Resalta que si bien los agentes escolares reproducen prácticas racistas, también hay casos en que se impulsan prácticas antirracistas que suponen la revaloración de las identidades y los valores de la comunidad. En otro trabajo, “Racismo y afrodescendencia en la educación básica en México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales”, la misma autora (Masferrer León, 2019) muestra los hallazgos de una investigación realizada en la misma región, y los articula con el análisis de la representación de las poblaciones afrodescendientes en México a partir de los libros de texto distribuidos a nivel nacional para su uso obligatorio.

Otro trabajo donde se analizan los libros de texto, “La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria”, fue realizado por Jorge Gómez Izquierdo (2021), quien da cuenta de las representaciones y concepciones racistas presentes en estos materiales educativos.

Acerca de los efectos del racismo, podemos ubicar el trabajo “Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica”, de Israel Haro Solís (2021). Para el autor, los discursos de odio tienen la intencionalidad de provocar violencia, discriminación y hostilidad contra personas o grupos, y pone en discusión el tema de la sanción de los mismos, por las consecuencias, tal como la creación de un clima de discriminación y violencia. Se trata, señala el autor, de promover una contranarrativa a través de la educación intercultural, que incluya tanto a los discriminados como a los que discriminan. Otro autor que da cuenta del racismo en la educación es Saúl Velasco Cruz (2021). En el trabajo “Racismo y educación en México” analiza la influencia del racismo en la educación formal, que si bien no toca específicamente la educación básica, aborda temas que incumben a ella como el mestizaje, los contenidos, las representaciones, las relaciones coloniales y la historia.

Por otra parte, en el artículo “Racismo y currículum de educación indígena”, Bruno Baronnet y Martha Morales González (2018) abordan la educación en la población indígena en México desde la política educativa, el currículum y su contraparte, las resistencias y estrategias de los pueblos originarios sobre su propia educación. Este estudio se centra en la capacidad de construcción y determinación de la educación básica, vista desde un lugar distinto al tradicionalmente impulsado por la política educativa y sus carencias de perspectivas autonómicas, siempre respetuosas de las particularidades de la comunidad.

En la tesis de doctorado “Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el Siglo XXI (2006 y 2011)”, de Ana Gallardo (2014), se señala que en la política educativa, a la par de que se ha desarrollado un reconocimiento cultural y lingüístico, este no ha estado desligado de la idea del mestizaje.

Es relevante señalar que en el último Congreso Mexicano de Investigación Educativa (2021), solo se presentaron dos trabajos vinculados con el tema del racismo: en el primero, “Racismo y anti-racismo en el Sistema Educativo Nacional”, Charabati (2021) expone los resultados de una investigación sobre los contenidos de la materia Español de la educación primaria, en una revisión histórica de los libros de texto gratuitos con el objetivo de interpretar la construcción de “los otros” en las narrativas de discriminación y exclusión expresadas en los libros. El segundo trabajo, “Un acercamiento al estudio del racismo y la minorización en la educación, para analizar los derechos que tienen como fundamento la seguridad”, de Mitzi Gómez (2021), da cuenta de que los mecanismos de minorización y racismo construyen la diferencia en la práctica y en los documentos de política educativa, que no han logrado evitar la selección de poblaciones para su atención en las escuelas de educación básica.

Si bien se han realizado investigaciones sobre el racismo en el campo educativo, observamos que han sido escasas, pero sobre todo que existe un vacío importante para conocer el tema desde las

percepciones y experiencias de docentes de educación básica y, más particularmente, de la formación docente en el tema del racismo.

La emergencia del racismo y su atención en la escuela

El tema del racismo aparece en uno de los documentos más recientes en el marco de las políticas educativas impulsadas en los últimos años. En el Plan de Estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022), el racismo es visto como mecanismo estructural junto con la desigualdad, el clasismo, la injusticia y la discriminación. A su vez, se le menciona como una de las formas de violencia que se vive en las aulas y fuera de ellas, y se vincula con modelos como el patriarcal, homofóbico, eurocéntrico, entre otras formas de enunciarlo en este documento. Sin embargo, no hay una discusión detenida sobre el tema del racismo, y corresponderá, en las subsiguientes fases, concretar el currículum con el propósito de lograr un desarrollo más preciso sobre el mismo, así como también promover la formación de los docentes para poder definir una comprensión amplia sobre el fenómeno y las posibilidades de actuar en las aulas y escuelas.

El racismo también aparece en diversos discursos y eventos, como en la pasada conmemoración de la Independencia de México, nombrada “Grito de la Independencia”, realizada el 15 de septiembre. El presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, concluyó su intervención con las siguientes palabras: “muera la corrupción, muera el clasismo, muera el racismo, vivan los pueblos indígenas, viva la grandeza cultural de México” (López Obrador, 16 de septiembre de 2022). Este es un hecho sin precedentes en el país, puesto que en el tipo de conmemoración al que corresponde, se ubicó en un lugar relevante de la agenda política del país tanto el tema de la diversidad, en particular de los pueblos indígenas, como el del racismo. Aun cuando queda claro que el tema se plantea desde el discurso, y por el lugar donde se ubica el mensaje de este evento, se esperaría el

impulso de políticas y acciones que tiendan a su erradicación. Este es un ejemplo que muestra cómo el tema del racismo se ha ido incorporando en diversos discursos, sin embargo se hace necesario que seprofundice en las implicaciones estructurales de su existencia, todo ello vinculado a las desigualdades sociales, económicas y políticas presentes entre los diferentes pueblos, comunidades y colectivos del país. De igual forma nos planteamos la importancia de que no solo se aborde el racismo en una dimensión aislada, sino que esté acompañada de acciones que contribuyan a su erradicación. Esta es una apuesta muy importante y compleja en un contexto en el que el racismo, a la vez que está ampliamente instalado en las prácticas socioculturales de las personas, colectividades e instituciones, está invisibilizado y en muchos casos negado.

Nos interesa en este trabajo subrayar la idea de que el racismo está presente en las escuelas de múltiples formas, tanto en actos de violencia escolar, en el aula, como en las interacciones entre diferentes actores. Sin embargo, se reconoce más en una dimensión individual, como actos aislados, vinculados a problemas psicológicos o familiares. Ello ocurre porque parece estar presente una dificultad para problematizarlo, tanto en su dimensión estructural como institucional, es decir, que es parte de un engranaje mayor: una ideología que sostiene que unos grupos pueden ser considerados inferiores y, por consiguiente, estar sujetos a relaciones de subordinación, tanto en la sociedad como dentro y fuera de las escuelas.

Para comprender esta dimensión estructural, recuperamos el caso que recientemente se divulgó en medios de comunicación, nacionales e internacionales, sobre un estudiante indígena que padeció las consecuencias del racismo en una escuela telesecundaria en Querétaro, México. Se trata de un joven otomí que sufrió graves quemaduras provocadas por sus compañeros de escuela. En este momento, se podría señalar que se trató de un acto de corte individual, atribuible a la conducta de sus pares. Sin embargo, también incidieron en este hecho, aunque por ausencia de intervención, su maestra, la escuela y el sistema educativo, pues ante el reclamo de atención que

tanto el estudiante como su familia planteaban para detener los actos racistas que se perpetraban contra el joven, no hicieron nada (*La Jornada*, 24 de junio de 2022), lo que da cuenta de un acto de racismo institucional (Wieviorka, 2009) que se realiza en el marco de una cultura racista y de la negación de su existencia (Menéndez, 2017).

Toda la atención que se dio en los medios de comunicación sobre este acto de violencia escolar, provocado por un racismo ampliamente distribuido en todos los actores de la escuela, no abordó el tema desde las relaciones de poder que se producen y reproducen en la sociedad, y que por supuesto atraviesa las fronteras de la escuela, así como del lugar que ocupan los medios de comunicación como vectores del racismo (Wieviorka, 2009). La atención, en la búsqueda de culpables, se centró en acusar a los compañeros y a la maestra de la escuela.

Si en Querétaro, como en muchos estados del país, el racismo está presente estructuralmente y se violan de manera constante los derechos de la población indígena; en la escuela también se hace presente, pero el sistema educativo no parece estar preocupado ni por comprenderlo ni por atenderlo. Esto, en parte, porque el racismo puede ser comprendido como un sistema totalizante y estructural (Moreno Figueroa, 2016), vinculado a formas de desigualdad en nuestras sociedades.

Este acto racista, se manifiesta como una forma de violencia escolar y se hace presente en la medida en que circula un discurso de odio (Haro Solís, 2021) inscrito en la violencia estructural, porque no es ajeno al entorno. Si bien los factores psíquicos, económicos y culturales están ligados entre sí de manera relacional, estos responden a “los modos de socialización que cada sociedad privilegia y legitima” (Kaplan, 2009, p. 5). Así que, señalar un acto de violencia ocurrido en la escuela como producto de una patología o un problema individual, aislado de los factores que lo sostienen, implica invisibilizar la violencia relacional que envuelve esos actos ya sean individuales o grupales.

Percepción sobre el racismo en tres escuelas de la Ciudad de México

En entrevistas realizadas a docentes de la Ciudad de México, pudimos apreciar que tienen conocimientos incipientes sobre el racismo. En general, lo perciben asociado a formas de interacción personal, al maltrato, e incluso tienen una valoración sobre el carácter negativo del mismo. Sin embargo, parece haber poca comprensión sobre el vínculo que este tiene con factores estructurales, derivados del contexto sociohistórico en el que se produce y reproduce discursivamente.

La percepción sobre el racismo como forma de interacción personal, parece estar presente de muchas maneras, en parte porque este tema y el de la diversidad ha sido poco abordado en los procesos de formación docente o escasamente tratado en la escuela. Este silencio, que nos parece hay que cuestionar, produce una carencia en el reconocimiento del fenómeno y la forma en que se visibiliza y enfrenta.

Los maestros han incorporado una noción de racismo en diferentes momentos de su formación, lo que incluye su paso por la educación básica, obturando la posibilidad de distinguir el racismo introyectado por la experiencia, respecto al que entra en juego en las escuelas una vez que se hacen responsables como docentes en sus instituciones.

Cuando se preguntó a las docentes si existe el racismo en sus escuelas, llama la atención sus distintas formas de responder. Una de ellas reconoció de inmediato su presencia, mostrando cierta claridad respecto a lo que en general los autores comprenden por racismo, concebido este como una forma de marcar las diferencias por parte de los profesores de unos grupos que se suponen superiores o mejores respecto a otros a partir de racializarlos, como se presenta en el siguiente testimonio:

Bueno, primero creo que hay muchísima discriminación y en especial de los maestros a los alumnos, creo que obviamente los maestros solo quieren a los bonitos, a los bien vestidos, a los que cumplen con todo el material, a los que siempre van muy aseaditos y muy pocos aceptan o no hacen esa distinción entre los alumnos que a lo mejor no tienen esos recursos (PG1-MC, 16:22).

Estas personas sí como que se creen superiores, que no sé, te hacen menos por tu forma quizá de vestir, porque no eres como ellas creen que las cosas son correctas (PG1-MC, 79:82).

En una postura intermedia, una docente señaló que sí existía racismo en su escuela, pero al explicarlo lo centraba en aspectos económicos, sociales y psicológicos, aparentemente desligados de las marcas corporales, que de algún modo identificaba, en diferentes momentos de la entrevista, con la reiterada frase de “se nota”, haciendo referencia a la apariencia del color de la piel, a la forma de vestirse o a la condición de pobreza, entre otras.

Sí, sí [existe racismo en la escuela] Pues te decía, aunque usan uniforme, pues los niños se dan cuenta que el nivel económico es más limitante. Por el físico, por zapatos. Nos ha tocado chicas que venían de Veracruz y traían zapatos de plástico, ¿no?, este, chancitas de plástico, entonces sí se nota. Entonces, los demás chicos sí, pues sí nos ven así como marginados (SPM, 327:332).

Coincidiendo con lo que en diferentes trabajos se ha señalado sobre la invisibilización del racismo en los espacios educativos, la tercera maestra, quizá de manera evasiva para no exponer una noción equivocada sobre racismo, muestra dificultad para hablar del tema desde su punto de vista. Por ejemplo, al preguntar si existía el racismo en su escuela su primera respuesta fue “¿a qué te refieres con eso?”. Esta pregunta, sea que la maestra sepa o no lo que es el racismo, evidencia una reacción que podría ser comprendida como una incomodidad o dificultad de hablar sobre el tema, lo que hemos observado en otros docentes, que desde un primer momento señalan de inmediato que

no existe el racismo en la escuela. Como hemos señalado más arriba, se han denominado estas respuestas como formas de evasión. Sin embargo, lo que más nos interesa destacar de este tipo de respuestas, es la necesidad de formación de los profesores sobre el tema del racismo.

Algunos elementos para abordar la formación docente en torno al racismo

El tema del racismo es poco abordado en la formación docente, pues al igual que en otras instituciones y espacios sociales, es un fenómeno naturalizado. Se comparte la creencia de que nuestra sociedad no es racista (Navarrete, 2016), y si ocurren actos racistas se considera que se trata de hechos aislados y que responden a factores individuales más que a sociales, económicos o políticos.

Respecto al primer aspecto, llama la atención la forma tan básica o, podría decirse precaria, sobre cómo los docentes y directivos suelen comprender el problema. Esto podemos apreciarlo cuando se refieren al conocimiento de la existencia de pueblos indígenas o afroamericanos en el país, sus lenguas, prácticas socioculturales, entre otras. Al respecto una maestra nos habla sobre su conocimiento de las lenguas indígenas:

Yo ya lo conocí muy grande, quizá como en la prepa empecé a tener más conocimiento. Y mira que yo soy como de pueblito y no, ¿sabes qué?, como que de pronto la gente te inculca que debes de aprender o conocer más pues, el inglés que cualquier otro tipo de lengua o idioma (PG1-MC, 240:251).

Este testimonio parece dar cuenta de que la escolarización no le permitió a esta maestra acercarse al conocimiento de las lenguas indígenas y, posiblemente tampoco, como se ha mencionado en diferentes trabajos, de los pueblos indígenas y de los afrodescendientes del país. Nos va mostrando que es, hasta sus estudios en educación media

superior, cuando empieza a abrir las posibilidades de ampliar su conocimiento sobre las lenguas. En este relato, la maestra da cuenta de un proceso que ocurre generalmente en los docentes acerca de reconocer la presencia de las lenguas indígenas en las escuelas, tanto en relación con los estudiantes como también con sus pares maestros. Como señala otra entrevistada refiriéndose a la dificultad de los niños de hablar su lengua en la escuela, para el caso de los niños indígenas:

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, este, sus raíces, su forma de vida (PG1-ZC, 292-299).

Lo que se puede apreciar en este relato, es que la escuela no se configura como un lugar donde se puede hacer un uso social de las lenguas indígenas para los niños. Parece ser un espacio en el que las lenguas indígenas se consideran como una marca que induce a la racialización, por lo que se señala, se intenta ocultar, y con ello evitar sus desventajas y consecuencias. Esto se vincula a lo que Navarrete señala como “la identificación implícita entre hablar español ‘correcto’ y ser ‘verdaderamente mexicano’” (2016, p. 13), derivado de la imposición del mestizaje, presente en el país desde hace más de un siglo, según el cual la única lengua correcta es el español.

De ahí que, aparece como una práctica normalizada la negación y en su caso la racialización de estudiantes y profesores, como ocurre en esta situación, por hablar “mal el español”, lo que nos advierte sobre la dificultad de cambiar esta experiencia. Aunque se reconoce que para los niños es algo positivo, en el sentido de que se sienten bien en relación a su forma de vida, no parece otorgarse importancia a la lengua por sí misma. Si nos detenemos en esta maestra, en otro momento de la entrevista reflexiona sobre los prejuicios presentes

entre los mismos docentes en torno a las pocas posibilidades que tienen los estudiantes indígenas en la escuela. Nos señala que es un tema sobre el cual han discutido e intentado atenderlo. Retomemos el relato de la misma maestra en torno a sus compañeros:

...también entre los mismos maestros por las formas de hablar de los compañeros había ese tipo de segregación, desde ahí se empezaba a hacer [la idea de] la buena maestra o la que *no sabe ni hablar* [...] Hubo una maestra que sí estuvo, así como que practicando, literal casi todo un curso de expresión para hablar bien, pero, pues lo tuyo es lo tuyo. Y está difícil o sea se [...] no, al final, aunque por más que se esfuerza, no lo logra (PG1-ZC, 319:332).

Varios aspectos destacan acerca de este mecanismo de racialización, en este caso derivado de la forma de hablar de una maestra. Se observa su presencia como un mecanismo que se va imponiendo sobre los docentes acerca de las maneras de hablar como forma de clasificación, lo que tiene como consecuencia valorar si es buena o mala maestra. Destaca a su vez la presencia de una severa forma de descalificación, que invade la subjetividad del sujeto, en tanto se hace presente una manera de anular al otro. Se distingue esto cuando se señala: “la que no sabe ni hablar”. Hablar bien, aparece en este caso como una marca de estatus o un instrumento para evaluar la capacidad del sujeto profesional, e incluso personal, pero, sobre todo, como la misma entrevistada señala, como una forma de segregación, un ejercicio presente entre los mismos docentes de una escuela.

Se devela aquí, una práctica desde la escuela que consiste en incidir en que una persona hable correctamente, que, consideramos, se asemeja a un blanqueamiento del sujeto, en este caso a partir de la lengua. Se intenta ubicar al sujeto en la condición de negación de su forma particular de expresarse, con las marcas de su lengua, y en este acto pareciera que se intenta someter a una ortopedia en las maneras de actuar (Foucault, 1976), de la forma de expresarse en el sentido de corregir el habla y, con ello, a la persona, a su subjetividad. Esto aparece como un castigo moral, profesional, como condición

para poder ser reconocido como docente, ante la escuela y los padres de familia, como se revela en el relato.

Si esto ocurre con los docentes, que los ubica en una situación de racismo respecto a su forma de hablar, y de estar presentes y expresarse en la escuela, nos preguntamos qué ocurriría o cómo se pudiera presentar esta situación con los estudiantes.

Aunque hay diferentes formas en que las docentes entrevistadas comprenden el racismo, como se vio anteriormente, algo que parece común es que en general se conciben a sí mismos como no racistas. Se ha considerado como un tema superado, o muy poco presente en las prácticas sociales e incluso en la escuela, pues un fuerte discurso nacionalista, que propugna la idea de mestizaje como elemento que nos articula, invisibiliza la presencia de este fenómeno, tanto en la escuela como en la sociedad, lo cual conduce a su reproducción constante en las prácticas docentes y en la vida cotidiana de la escuela.

De ahí que es importante comprender cómo se reproduce el racismo en el discurso de los docentes y sobre todo cómo logra incorporarse la idea de que no hay racismo en la escuela. Creemos que en parte se debe al hecho de que muchos docentes no reconocen la existencia de la diversidad de pueblos indígenas o afromexicanos que existen en el país y, por lo tanto, en sus escuelas. Este hecho les impide reconocer la existencia del racismo y así distinguir si ellos mismos se creen o han perpetrado actos racistas o, en su caso, distinguir si han sido testigos de un acto racista. De ahí que el discurso que circula en las escuelas y en los espacios de formación docente, se coloca como un velo que impide la posibilidad de mirar críticamente y tal vez de reconocer que estamos profundamente imbuidos de este racismo estructural que nos ha constituido y acompañado históricamente.

En una visita que realizamos a una escuela primaria de la Ciudad de México, al preguntar a su director si existía alguna forma de racismo en la institución, nos sorprendió la respuesta inmediata y tajante: no. Inmediatamente intentó justificar su respuesta, señalando que no existía racismo por el hecho de que en esa escuela no

atendían población indígena, e incluso refirió, ni extranjera: “en este lugar no hay niños que hablan otra lengua u otro idioma” (Observación en una Escuela Ciudad de México).

Qué posibilidades tiene un docente o una autoridad escolar de reconocer la existencia de racismo en su institución, si la orientación de su formación y la comprensión de la realidad escolar y de su contexto está marcada por una concepción que tiende a evadir el reconocimiento de la diferencia, paradójicamente, a la vez que el discurso nacional tiende a ensalzar que estamos hechos del pasado indígena.

En este testimonio podemos observar que desde la voz del director no existe el racismo en la escuela bajo la idea de que este solo se da cuando están presentes indígenas o extranjeros. Bajo este supuesto, la negación indubitada, que no admite duda de la inexistencia de racismo, puede deberse a un desconocimiento sobre las condiciones del origen sociocultural de la población estudiantil que atiende, de una concepción folclórica (folclorizada) de lo indígena, o de la dificultad para mirarlo, y para el caso de la administración educativa, de realizar registros que permitan conocer, por ejemplo, al momento de inscribir a los estudiantes, su procedencia o pertenencia a pueblos indígenas o afromexicanos, incluso migrantes.

Se observó que el director respondió con un tono defensivo y al hacerlo se hizo presente la necesidad de evadir, rápidamente, la existencia de racismo en la escuela. Su respuesta fue de sorpresa e incomodidad y de manera reiterada negó su existencia. Tal vez su respuesta, por su posición como autoridad, intentaba evadir la percepción de que tuviera una mala gestión de los problemas de su escuela, y el racismo podría constituir un problema potencial para el director y/o el cuerpo docente.

Cuando docentes o autoridades, como en el caso de este directivo, niegan de este modo la presencia del racismo en sus escuelas, significa que han incorporado el discurso dominante, no solamente en el país sino también en otros países, de que el racismo es un tema del pasado o que está prácticamente superado (Wieviorka, 2009). De ahí

la enorme dificultad para reconocer o atenderlo, y en su caso intentar visibilizarlo y promover acciones antirracistas.

Más aún, al mantener en silencio este fenómeno, se controla, no la práctica racista, sino la práctica de denuncia y de señalamiento que posee la fuerza para desestabilizar una gestión de la vida cotidiana. Es decir, reconocer que hay violencia en la escuela no es igual a decir que la escuela es violenta. De la misma forma podríamos reconocer que hay actos racistas en la escuela sin catalogarla de racista. Posiblemente en la negación de la presencia de racismo en la escuela por parte de los docentes y autoridades, pueda estar presente una evasión de una forma de culpa, en tanto este es un fenómeno que permea a toda la sociedad, por su dimensión estructural, lo que conduce a reconocer que en cierto modo todos participamos de una u otra forma, pero se impone una connotación censurable del racismo, que a la vez impide su reconocimiento.

Adquiere mayor complejidad el hecho de que nos encontramos en un contexto en el que cada vez se demanda a las escuelas la atención de los derechos humanos, y se evalúa y regula la actuación de docentes y directivos de manera constante, desde varias instancias. En cierto modo podemos señalar que cada vez más se hace presente una sobrevigilancia de la práctica docente, de la cual los docentes han sido testigos, incluso en algunos casos de sanciones administrativas, morales y penales. En cierto modo se puede señalar que el personal escolar se encuentra ante una situación de constante vigilancia, a la manera de un panóptico (Foucault, 1976), por lo cual se hace muy difícil poder reconocerlo en tanto los docentes se puedan sentir atemorizados de reconocer la presencia de prácticas interpretadas como violentas, transgresoras develando con ello su incompetencia y la posibilidad de ser sujetos a faltas administrativas o legales.

Bueno, yo sí creo que es necesario erradicarlo, pues no está *chido* para nadie y no creo que pueda existir una forma porque también no puedes unificar el pensamiento de todas las personas. Lamentablemente esta es una cuestión personal, quien es racista o quien es

clasista, lo va a ser siempre y por más que tú lo quieras hacer cambiar de opinión, pues no, no va a ser posible. Yo sí veo complicado lo que tenemos qué hacer (PG1-MC, 70:710).

La comprensión del racismo en la escuela desde esta perspectiva interpersonal, como si se tratara de una decisión individual, tiende a naturalizarlo, al separar la relación que este tiene con formas de poder estructurantes, desresponsabilizando al docente y a la escuela en la necesidad de reconocer y atender el problema. Distinguimos, como señala Velasco Cruz (2021), la presencia de un sistema de clasificación jerárquico, validado y reconocido por la docente, que da cuenta del carácter institucional que está engarzado en el sistema educativo. Lo que parece estar presente es que la invisibilización del racismo en educación básica, está vinculado con un modelo de escuela que “ha recelado y desconfiado de lo indígena, porque en sus referencias lo indígena es sinónimo de lo arcaico” (Velasco Cruz, 2021, p. 117).

La tarea para el docente es compleja en tanto exige su capacidad de agencia en un proceso de comprensión acerca de cómo el racismo ha perdurado, con diversas mutaciones, en nuestros países. De ahí su presencia como un dispositivo que logra incorporarse en docentes y estudiantes, como “fórmulas generales de la dominación” (Foucault, 1976, p. 41), de la cual surgen técnicas que definen un modo de adscripción política del cuerpo (microfísica del poder) y crean formas de encauzamiento de la conducta, lo que podemos apreciar en el siguiente testimonio:

Y por ejemplo a mí sí me gusta preguntar [a estudiantes indígenas] ustedes cómo celebran o en tu casa hablan tu lengua o hablan no sé, español, normal, ¿no?, o a qué edad te la enseñan. Yo creo que por ejemplo también depende mucho tu actitud como maestro para que ellos se sientan como cómodos. De pronto el decir como “ah, guau, qué padre, enséñanos o a ver cuéntanos esto”, pues obviamente les da pena, pero ya no se sienten como raros. Pero sí me ha tocado en especial los más grandes, porque he conocido el año pasado y

antepasado que tuve TIC y lectura, pues trabajé con todos los grupos y entonces, por ejemplo, con los grandes de pronto como que ese tipo de cosas sí les da pena, como: “no me exhiba, maestra, no les diga” (PG1-MC, 216:228).

Podemos distinguir de qué manera se hace presente en la profesora el reconocimiento de que hay marcas de diferenciación en la escuela para quienes son indígenas o no. En su interés por tratar de comprender a sus estudiantes, hablantes de lenguas indígenas, se muestran diversas formas en las que los atiende según su disposición individual, “depende de tu actitud”, con lo que se desresponsabiliza al colectivo docente o a la escuela para abordar la problemática. En este sentido, Czarny señala:

El tratamiento de la “diferencia” en los alumnos por su condición cultural, étnica y lingüística, es tema que se reduce en los docentes a la invisibilidad o, cuando se ven, son entendidas como situaciones consideradas como “problemáticas” para el aprendizaje. El énfasis se pone en el “problema” de, por ejemplo, la lengua materna que tienen los niños, así como en su cultura, la que en ocasiones es considerada un obstáculo para avanzar en la escuela (Czarny, 2010, pp. 209-210).

Pareciera que se atiende un problema difícil de reconocer, de abordar, de distinguir, como un tema curioso e incluso exótico. Más allá de esto, podemos distinguir la presencia de mecanismos de racialización en la escuela, fuertemente estructurados, en tanto se reconoce la estigmatización de los estudiantes, a los que se los mira como “raros” o ellos mismos se sienten así, porque esa es la idea que han incorporado a lo largo de su trayectoria escolar, pues está presente en el modelo hegemónico que ubica de forma diferenciada a unos estudiantes respecto a otros, según formas de diferenciación que se les imponen.

Esta referencia muestra cómo en la escuela los estudiantes indígenas no parecen tener un lugar similar al de todos los estudiantes, y ha generado en ellos formas de actuar y de responder complejas, como es esconder su pertenencia a pueblos indígenas. Cuando los

estudiantes más grandes, según señala la docente, solicitan que no se les exhiba, esto devela no solamente la dimensión emocional que la docente refiere como que les da pena (que en este contexto se refiere a que sienten vergüenza), sino en un orden de verdad y de poder, pareciera que, en la interacción con la docente, se logra manifestar como estrategia de protección no revelar su adscripción indígena en la escuela. ¿Qué significa que un estudiante solicite no ser exhibido en la escuela? Muestra la estructura de una institución en la cual no todos tienen cabida o se clasifica a los estudiantes, y, por tanto, actúa de modo distinto, lo que en este caso sin duda podemos identificar como formas de racialización.

Algunas conclusiones para abordar el racismo en la formación profesional de docentes

Cabría preguntarse si durante su formación profesional existen elementos que condicionan o favorecen una visión esquiva o una dificultad para mirar la existencia de racismo en la vida escolar. Nos referimos a la dificultad que en nuestra experiencia hemos podido observar en estudiantes universitarios, en particular del caso de la UPN. Al igual que las docentes de escuelas primarias a las que anteriormente nos referimos, la percepción que tienen del racismo es ambigua u oscila entre los polos de reconocer rápidamente su existencia o negarla de inmediato. Esto puede indicarnos que una condición para que un profesional pueda distinguir o mirar el racismo con un enfoque más amplio, es pasar por un proceso de formación profesional en el que el tema tiene que ser abordado, caracterizado, reflexionado, desde diferentes ángulos, para que puedan operar otras maneras de actuación profesional frente a esta problemática.

En el esfuerzo que intentamos realizar con un conjunto de colegas en la UPN, en diálogo con diferentes universidades latinoamericanas, nos hemos planteado la interrogante de si existe racismo en la educación superior. Necesariamente, poner en la mesa el debate de

su existencia, las formas en que se manifiesta y sus efectos cuando se trata de la formación de profesionales que atienden la educación básica o la formación docente, es un imperativo si se quiere proponer nuevas formas de pensar la escuela, al docente e incluso a la sociedad. Este es un tema relevante para las instituciones de educación superior, así como para las instituciones formadoras de docentes, como las escuelas normales, centros de actualización del magisterio, entre otras, responsables de orientar procesos formativos que incidan en una capacidad crítica de los futuros profesores frente a las problemáticas de la diversidad, de la discriminación y del racismo.

Las instituciones de educación superior y las instituciones formadoras de docentes tendrían que habilitar a los futuros profesionales a ampliar la lectura de la realidad más allá de un discurso que niega las diferencias y que se casa con la noción de un mestizaje como una meta a alcanzar, en consonancia con la idea de un nacionalismo que postula la percepción de un país monocultural, y, por tanto, apuesta a la invisibilización de la diferencias presentes en este. Sería importante que tanto docentes como autoridades, asesores y demás personal que atiende la educación básica, puedan reflexionar sobre la percepción construida de que los pueblos indígenas y afromexicanos son pueblos del pasado a los que hay que mirar románticamente u otorgarles un conjunto de atributos que se les impone como manera de identificarse, como hemos señalado, con la imposición de que deben asumir el rostro del blanco (Fanon, 1977). Este tipo de posiciones esencialistas sobre los pueblos tiene como efecto su minorización y racialización.

Para abordar la formación docente sería preciso desenmascarar cómo en las políticas públicas, incluso en aquellas orientadas al campo educativo, prevalece una visión multiculturalista, que conduce a los grupos y comunidades indígenas y afromexicanos a ser objeto de uso político. Es decir, se trata de hacer visible que en muchos discursos en los que se pretende reconocerlos, admirarlos, en el fondo lo que se impone son formas de poner de relieve solamente aquellos aspectos que se quieren destacar por ser folclóricos, llamativos,

exóticos, entre otros. Del mismo modo, como ya Bauman (2008) lo advirtió, puede conducir a políticas y acciones según las cuales basta el reconocimiento o la tolerancia de otras culturas o comunidades para justificar y evadir las responsabilidades de trascender a una acción sustentada en valores democráticos y de justicia social. Con ello se intenta despolitizar o hacer a un lado las condiciones sociohistóricas que nos constituyen, marcadas por profundos procesos de desigualdad y de injusticia, en las que aún siguen presentes formas de subordinación en el marco de un proceso de colonización que parece seguirse reinventando y actualizando.

Se trata pues de romper estos imaginarios que tienden a configurar concepciones culturalistas, esencialistas y románticas en la atención de la diversidad en nuestras escuelas, e ir en dirección de un conjunto de prácticas que permitan contrarrestar las desigualdades, la exclusión y el racismo contra algunos estudiantes, a los que se puede considerar como inferiores o al menos que requieren una menor atención educativa en relación con otros, imaginados con mejores atributos y condiciones para ser sujetos de atención educativa por parte de docentes y del sistema educativo.

De lo anterior podemos señalar que la formación docente sobre el tema del racismo implica profundizar en la dimensión histórica de la configuración del país, con sus formas coloniales que han pervivido, y que, sin duda, se han transformado cada vez en formas más sutiles. También involucra repensar la propia configuración de las instituciones escolares, tanto de las escuelas de educación básica como de las instituciones de formación docente o de educación superior, en las que los docentes han habitado e incorporado un discurso en el que el mestizaje prevalece como orientador de los procesos formativos, o, aún más, su reconocimiento permite justificar u ocultar la presencia del racismo en nuestras instituciones. Las docentes entrevistadas parecen reconocer una carencia formativa en la atención de las problemáticas de discriminación, racismo y desigualdades en la escuela, queda mucho por trabajar.

Bibliografía

Baronnet, Bruno y Morales González, Martha (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra-Ximhai* 14(2), 19-32.

Bauman, Zygmunt (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós.

Borrás Escorza, Lizeth (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 87-102). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Charabati, Ester (2021). Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y Español. Lecturas de primaria. En *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Puebla, México: COMIE.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018). 27 de agosto de 2018. *Diario Oficial de la Federación*.. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Czarny, Gabriela (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Saúl Velasco (coord.), *Constucción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos* (pp. 187-221). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Escalante Tovar, Verónica. (2018). Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán. En Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 39-62). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Fanon, Frantz (1977). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: FCE.

Foucault, Michel. (1976). *Vigilar y castigar* (2a. ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1999). *Arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.

Foucault, Michel (2014). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gallardo, Ana (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el Siglo XXI (2006 y 2011)* [Tesis de Doctorado]. UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/73424>

Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez Izquierdo, Jorge (2021). La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria. En Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos: reflexiones y casos* (pp. 32-48). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, Mitzi (2021). Un acercamiento al estudio del racismo y la minorización en la educación, para analizar los derechos que tienen como fundamento la seguridad. En *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México: COMIE.

Haro Solís, Israel (2021). Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica. En Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos: reflexiones y casos* (pp. 50-76). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Kaplan, Carina (2009). Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro. En Carina Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 1-57). Buenos Aires: Miño y Dávila.

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/>

Ley General de Educación (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.

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.

Masferrer León, Cristina V. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos sobre*

educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(13), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105005>

López Obrador, Andrés Manuel (16 de septiembre de 2022). Discurso del Presidente Andrés Manuel López Obrador durante el desfile cívico militar: 212 aniversario de la independencia. <https://presidente.gob.mx/discurso-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-durante-el-desfile-civico-militar-212-aniversario-de-la-independencia/>

Masferrer León, Cristina V. (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En María Elisa Velázquez, *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-424). Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mato, Daniel (2021). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Medina Melgarejo, Patricia y Pantevis Suárez, Mathusalam (2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra-Ximhai*, 14(2), 87-108.

Menéndez, Eduardo L. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. Ciudad de México: UNAM.

Moreno Figueroa, Mónica G. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos* (51), 92-107. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000200092

Navarrete, Federico (2016). *México racista. Una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México. Secretaría de Educación Pública.

Van Dijk, Teun (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Velasco Cruz, Saúl (2021). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”: breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura. En Saúl Velasco Cruz, María de los Ángeles Gómez Gallegos y Diego Francisco Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* (pp. 109-148). Ciudad de México: Centro Universitario del Norte-Universidad Pedagógica Nacional.

Wieviorka, Michel (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.