



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Estudio de la violencia escolar en una escuela secundaria de la
Ciudad de México desde el enfoque decolonial”**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Beatriz Elideth Jiménez García

Directora de tesis
Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso

Ciudad de México

Junio de 2019

*A Ignacia García Hernández
Y
Aarón Jiménez Sánchez
Mis padres*

*In memoriam
A Marco Antonio Jiménez
Maestro, amigo y compañero de lucha.*

ÍNDICE

Presentación

- 1. Pregunta de investigación.....5
- 2. Objetivos.....18
- 3. Justificación.....18

Capítulo 1. Estrategia metodológica.....20

- 1.1. Los métodos de investigación.....21
 - 1.1.1. La observación participante: Alumnos y profesores.....23
 - 1.1.2. La entrevista en profundidad.....26
 - 1.1.2.1 Estudiantado.....26
 - 1.1.3. Narraciones.....27
 - 1.1.3.1. Alumnado.....27
 - 1.1.3.2. Profesorado.....29
- 1.2. El contexto de la investigación.....30
 - 1.2.1. Elección del centro.....30
 - 1.2.2. La escuela en su contexto.....31
 - 1.2.3. Composición del alumnado: las relaciones sociales en la escuela.....33
 - 1.2.4. Tiempo y extensión.....38
- 1.3. Naturaleza y número de los escenarios e informantes.....38
 - 1.3.1. Alumnos.....38
 - 1.3.2. Docentes.....40

Capítulo 2. Entramado Teórico.....42

- 2.1. Una aproximación a los conceptos de: diversidad, diferencia y discriminación.
.....42
- 2.2. Colonialidad y sus efectos en América Latina.....48
 - 2.2.1. Patrón de poder global.....48
 - 2.2.2. Colonialidad del poder.....50

2.2.3. Colonialidad del saber.....	52
2.2.4. Colonialidad del ser.....	54
Capítulo 3. Descripción y análisis de los resultados de trabajo de campo en el 3° “A”.....	57
3.1. El salón de clases y sus múltiples realidades.....	57
3.1.2. La clase de español.....	58
3.1.3. La clase de música.....	59
3.1.4. La clase de historia.....	65
3.1.5. La clase de formación cívica y ética.....	69
3.2. Primeras reflexiones a partir de lo observado.....	71
3.2.1. Quién es quién en el ambiente de la violencia escolar.....	74
3.2.2. “Todos nos llevamos bien”.....	79
3.2.3. El panóptico.....	81
3.2.4. Violentados.....	83
3.2.5. Color de piel.....	86
3.2.6. El caso de Romina.....	88
3.2.7. Agresores.....	92
3.2.8. Las populares.....	94
3.2.9. Los que se llevan pesado.....	97
3.2.10. Ven todo lo que pasa en el salón “espectadores”.....	99
3.2.11. Activos.....	100
3.2.12. Pasivos.....	101
Reflexiones finales.....	11
Bibliografía.....	121

PRESENTACIÓN

“La infamias y las burlas sirven para coligar a los actores que se colocan en una posición racista... lo que se hace es broma y nadie debería inquietarse. Así piensa la gente. La autoridad y la propia sociedad son permisivas con la violencia de los Derechos humanos siempre que se haga en broma. De modo simple, creen que es sólo chacoteo.”¹

El interés y la preocupación que dieron origen a esta investigación surgen de las observaciones informales realizadas como maestra frente a grupo durante mi estancia en una Escuela Secundaria Diurna al norte de la Ciudad de México, de la cual omito cualquier dato que pueda dar pauta a identificar a los agentes educativos que propiciaron mis primeras reflexiones, así como también de quiénes fueron partícipes del presente trabajo durante el proceso de recolección de datos en el campo con la intención de salvaguardar su identidad e integridad.

En esta secundaria trabajé con un grupo de 33 alumnos de tercer grado integrado por adolescentes de entre 14 y 15 años, en su mayoría varones. Los estudiantes que asisten al plantel son vecinos de la zona y de colonias aledañas. El nivel socioeconómico de los chicos es generalmente bajo, van a ella hijos de obreros o comerciantes informales. Además, es notable el número de alumnos provenientes de otros lugares del país, que han llegado a la ciudad a causa de la migración de sus familias en busca de mejores oportunidades de vida.

Según la encuesta del Consejo Nacional de Población (CONAPO) de 2010 la zona no se encuentra en situación de marginación, es decir, tiene cubiertos los servicios básicos de vivienda, educación, sanitarios, de transporte y empleos; sin embargo, esta zona es considerada con marginalidad, entendida como falta de vivienda digna, bajos niveles educativos, culturales, inestabilidad en el empleo, poca participación y representación política (Delfino, 2012) añadiendo a lo anterior altos índices de violencia en la zona; como asaltos a mano armada, asesinatos, narcomenudeo, entre

¹ Viaje por la invisibilidad de los afroamericanos. p. 45.

otros, hechos que afectan directamente a sus pobladores y por ende a las y los estudiantes que asistían al plantel en cuestión.

Diariamente, durante todo el tiempo que trabajé con ellos, pude observar que los jóvenes llamaban a sus compañeros con expresiones tales como “*negro*”, “*indio*”, “*Tomasa*”, dirigidas a los chicos y chicas cuyo color de piel era más oscura, a pesar de que la mayoría de los jóvenes que conformaban este grupo era de tez morena. Por ejemplo, en una ocasión observé la molestia de un estudiante cuando lo llamaban “*Tomasa*”; sin embargo, ante los comentarios, sólo se quedaba callado sin decir una sola palabra. Entonces, pregunté a uno de los alumnos cuál era la razón para nombrarlo de ese modo y el estudiante contestó: “¡Ay maestra!, no ve que está bien negro, como la negra Tomasa de la canción de Caifanes”.

Esta distinción por características físicas no fue la única visible en el grupo, pues también pude ver cómo violentaban a uno de los estudiantes proveniente de la Huasteca Potosina, quien al integrarse a la escuela comenzó a ser objeto de burlas y chistes a causa de su origen. Las agresiones aumentaron cuando sus compañeros se percataron que este chico se comunicaba con su madre utilizando su lengua materna y no el español, situación que lo colocó en mayor vulnerabilidad frente a los otros estudiantes, pues ahora ellos no sólo se burlaban de su origen sino también de su lengua. Objeto de rechazos y burlas, este estudiante se volvió cada vez más callado y poco a poco se fue apartando del grupo hasta quedarse prácticamente sin amigos, excepto por algunas de sus compañeras que eran las únicas con las que él podía conversar sin que lo ofendieran.

Aunado a lo anterior, pude observar comportamientos excluyentes hacia alumnos con preferencias homosexuales, quienes eran objeto de comentarios homofóbicos con toda la intención de daño. Sin embargo, estas prácticas discriminatorias también alcanzaban a los chicos callados, tímidos, que no presentaban la agresividad de los demás estudiantes del grupo. En este caso, ellos eran también descalificados por su aparente debilidad, asociada al sexo femenino.

A esta violencia en contra de los varones por razones de género se agregaba la que enfrentaban las estudiantes mujeres, quienes eran minoría en el grupo, lo que las

hacía aún más vulnerables frente a los varones que constantemente recurrían a lenguaje violento y descalificatorio para dirigirse a ellas. Así, no era extraño escuchar comentarios como: “Ella no puede porque es vieja”, “las viejas son tontas”, “ustedes no juegan porque el fútbol es sólo para los hombres”, “pareces vieja chillona o chismosa”, etcétera. Cabe señalar que la violencia aumentaba si alguno de los estudiantes sembraba la sospecha de que una chica del grupo tenía preferencias homosexuales. Entonces, la situación se complicaba aún más ya que ahora, la joven señalada no solo debía soportar los comentarios ofensivos de sus compañeros por ser mujer, sino que también era juzgada y exhibida por su preferencia sexual.

De todas las situaciones violentas que presencié en este grupo, hubo una que llamó particularmente mi atención, y fue el caso de uno de los estudiantes que agredía a cualquier otro compañero o compañera que, desde su punto de vista, representara o evidenciara una diferencia en relación con el grupo. Así, en muchas ocasiones él era quien originaba la violencia sin importarle que fuera hombre o mujer, adulto o de su misma edad, pues violentaba a todos aquellos por quienes se sentía amenazado o confrontado.

Cabe aclarar que estas conjeturas las hice desde el sentido común y como consecuencia a las actitudes y actos que el estudiante desplegaba, por ejemplo, ofendía a las chicas que intentaban sobresalir en el grupo participando en clase, o bien, agredía con palabras o golpes a los chicos callados que no le seguían el juego de las ofensas físicas o verbales; de igual forma, exhibía a sus compañeros cuando no respondían a los cuestionamientos relacionados con los contenidos vistos en clase o no llevaban el material o la tarea solicitada para trabajar en el salón.

Frente a este ambiente de violencia, los estudiantes parecían haber naturalizado los actos discriminatorios, pues aceptaban las burlas y comentarios ofensivos que iniciaban unos cuantos, pero que reafirmaba y continuaba la mayoría de los miembros del grupo, incluso, las mujeres que eran objeto de estas burlas parecían considerarlas normales.

Aunque los rostros de las y los estudiantes que recibían estas agresiones reflejaban incomodidad, no observé que las personas violentadas hicieran algún reclamo o

pusieran un alto a las agresiones, más bien, lo común era el silencio y la reproducción de la violencia hacia otros compañeros en cuanto tuvieran oportunidad, generando un círculo vicioso de nunca acabar y, efectivamente, el ciclo escolar terminó y hasta el último día de clases las discriminaciones en el aula fueron una constante.

Como he mencionado, el estudiantado observado vive en zonas marginales. En ese momento, y desde el sentido común, pensé que al estar en igualdad de condiciones sus interacciones diarias serían de reconocimiento y solidaridad entre ellos, sin embargo, observé lo contrario. Esta situación me llevó a buscar explicaciones a las conductas y actitudes violentas de las y los chicos, pues era evidente que compartían no solo las características sociodemográficas del contexto, sino también rasgos físicos, como tez morena o morena clara, cabello negro y lacio, ojos cafés, peso en concordancia con su edad, similitudes culturales, familiares, económicas y académicas, aspectos que utilizaban para violentarse y agredirse entre ellos, jugando el rol de agresores-receptores o de completa indiferencia.

Desde los primeros signos de violencia en este grupo, busqué la forma de solucionar la situación, para facilitar el trabajo dentro del aula, mediante pláticas con ellos y sus padres, en las cuales traté de sensibilizarlos sobre las desventajas que trae consigo la violencia y discriminaciones hacia los otros; pero el esfuerzo no fue suficiente. A lo largo del ciclo escolar, lograr un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula, es decir: “un espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 32) como marca el Plan de Estudios 2011 en uno de sus principios pedagógicos², fue sumamente complicado, pues las agresiones por cuestiones de raza, género, lengua, nivel social, discapacidad, etcétera, continuaron e incluso se agudizaron conforme se acercaba el cierre del ciclo escolar.

² El plan de estudios 2011, enmarca “Los principios pedagógicos” como condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Esta constante dentro del grupo me llevó a indagar con alumnos y maestros sobre el comportamiento en otras asignaturas y con otras y otros compañeros profesores. Los resultados fueron como los esperaba, el estudiantado actuaba de la misma forma que en mi clase; los mismos alumnos y alumnas desempeñaban los roles de violentador, violentado y/o espectador respectivamente. De aquí que me surgiera la siguiente interrogante ¿cómo las y los estudiantes han normalizado las prácticas de discriminación dentro y fuera de la escuela, permitiendo con ello su permanencia y reproducción en la institución?

Este cuestionamiento me llevó a pensar que posiblemente las prácticas de subjetivación que han permitido la reproducción de las discriminaciones entre las y los estudiantes han sido aprendidas a lo largo de sus vidas en diferentes escenarios y con un sin fin de actores, es decir, éstas no solo están presentes en la escuela, sino también en la relación familiar y vecinal, así como en el transporte público, la visita al cine o al parque de diversiones, en pocas palabras, las discriminaciones han sido aprendidas en los distintos espacios sociales donde interactúan entre estudiantes pero, también, con adultos con otras personas de la misma edad, razón por la cual, la escuela es sólo un escenario más para reproducirlas.

La interrogante anterior también me orilló a cuestionarme ¿cuál era la actitud de las profesoras y profesores frente a estas conductas violentas? En observaciones y diálogos informales encontré que la mayoría de mis colegas no mostraba interés alguno frente a esos comportamientos, lo sorprendente fue saber que una parte del cuerpo docente propiciaba las discriminaciones contribuyendo a la perpetuación de los patrones violentos dentro de la escuela.

Por asombroso que pareciera, se abría la posibilidad de preguntarme ¿de qué manera las y los profesores contribuimos a la consolidación y reproducción de prácticas discriminatorias dentro y fuera de las aulas? Para responder a esta interrogante cabe afirmar que, así como los alumnos presentan conductas y comportamientos violentos y discriminatorios aprendidos en casa y reforzados en la escuela y otras instituciones

sociales, el personal docente de las escuelas también muestra estos comportamientos ya. que al igual que ellos, han aprendido desde la niñez, en la familia y la escuela, a diferenciar al otro, especialmente, a quien presenta ciertas particularidades, sean físicas o culturales, o bien, a aquellas personas con quienes no compartimos un punto de vista o consideramos inferior.

Esto me llevó a reflexionar sobre la participación que como docentes tenemos en el juego de la discriminación, en ese momento me planteé dos posibles respuestas a nuestras conductas y actitudes frente a esta situación. La primera tiene que ver con el desconocimiento de esta práctica, es decir, como profesionales de la educación no tomamos conciencia de qué es la discriminación, no sabemos delimitar en qué momento estamos discriminando al otro y consideramos que estas acciones son normales; pues, incluso algunas de ellas se han vuelto una costumbre, por lo tanto, no hay nada de malo en ellas. La segunda está relacionada con la pretérita concepción del docente como único agente poseedor del conocimiento y el poder en el aula que abre la probabilidad de que el profesorado experimente un sentimiento de superioridad frente a sus estudiantes, adjudicándose el derecho a violentarlo, casi siempre de forma verbal.

En busca de respuestas que me permitieran comprender las relaciones que vengo narrando me pregunté sobre el papel que juegan las autoridades educativas frente a las discriminaciones. Al respecto, puse la mirada en la forma en que la institución ha promovido un discurso que se centra en la inclusión de la diversidad en el ámbito educativo, lo que se puede observar en el Plan de estudios 2011³, específicamente en el principio pedagógico 1.8., el cual enuncia: “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” y plantea “evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes”. Este principio tiene como propósito: “combatir actitudes de discriminación, reducir las desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad”. Para ello, “se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las

³ Desde la publicación del Plan de Estudios 2011, el término inclusión educativa ha sido una constante, aparece en la reforma educativa de 2012-2013 y en la más recientemente el 15 de mayo de 2019 la educación inclusiva queda establecida en el artículo 3° constitucional como obligatoria.

formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones” (pág. 39)

No obstante, la realidad que se vive al interior de las instituciones educativas, especialmente las públicas y a las que acuden estudiantes de nivel socioeconómico bajo y en clara situación de marginalidad, es muy diferente a lo que pregona el discurso, pues, la convivencia escolar está plagada de violencias como ofensas, apodos, exclusiones, peleas al interior y exterior de la escuela. Al respecto cada vez es más común escuchar noticias sobre constantes peleas en la entrada o salida del plantel, que los estudiantes llevaron armas a la escuela ocasionando conflictos con consecuencias graves, quejas constantes de los padres por la mala convivencia dentro de las instituciones. Los hechos señalados desdibujan los aparentes propósitos que tienen las autoridades para erradicar las discriminaciones al interior de la escuela.

Al respecto, desde mi experiencia docente en ésta y otras escuelas y en el trabajo de campo realizado para esta investigación, pude ver que las discriminaciones están presentes en el acto educativo y, más aún, están presente en distintos momentos de nuestras vidas. Sin duda, una de las consecuencias más visibles de estas actitudes discriminatorias es que impide la comunicación con los otros, dentro y fuera de la institución, pero sobre todo en el salón de clases. Así, las discriminaciones se convierten en un obstáculo para generar un ambiente propicio para la adquisición de aprendizajes y, además, contribuyen a que la diversidad y las diferencias entre los seres humanos sean vistas de forma negativa o como un problema.

Por ello considero sumamente importante entender que no estamos frente a un problema menor, sino por el contrario, nos encontramos cara a cara con un fenómeno que no puede ser psicologizado y reducido al *bullying* o *acoso escolar*, entendido como todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas que ocurren sin una razón clara, adoptadas por uno o más estudiantes en contra de otro u otros (IMSS, 2015; SEP, 2016), ya que lo que sucede en la institución educativa va más allá de un acoso escolar, pues las discriminaciones, manifestadas en las diferentes formas de violencias con las que interactúan los estudiantes no “son abstracciones. Sus efectos son viscerales. No han sido erradicados de la vida, sino que la impregnan” (Apple,

1993, p. 14). Por lo anterior, conviene estudiar las magnitudes reales de la discriminación, conocer dónde está su origen, cómo son subjetivadas e interiorizadas por los agentes educativos, hasta hacerlas pensamientos que se exteriorizan en acciones naturalizadas, es decir, mediante qué comentarios, actitudes, gestos y cómo nos convertimos en agentes, pacientes y/o espectadores de manifestaciones de discriminación sin que esto nos ocasione un malestar o nos impulse a la acción para evitarlo y/o detenerlo.

Sumado a lo anterior, saber que las y los profesores podemos generar las discriminaciones en el aula ratificó mi compromiso con mi profesión, pues, considero que el personal docente debe mediar en estas situaciones y no limitarse a la posición de espectador o espectadora, o peor aún, propiciar estos comportamientos. Lo anterior implica tomar conciencia de que pese a los discursos incluyentes, determinados comentarios, actitudes o actos, manifiestan intolerancia y ausencia de respeto a los demás, evidencia que dichas expresiones se han vuelto tan cotidianas que, incluso teniendo una preparación académica, como es el caso de las y los profesores, y de otros servidores públicos o profesionistas, es difícil desapegarse de dichas prácticas.

En este sentido es importante enmarcar que en México existe el Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación (CONAPRED), organismo que tiene como principal función la vigilancia y cumplimiento que la población, en especial los servidores públicos, hagan de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), promulgada desde junio del 2003 en el Diario Oficial de la Federación. Dicha ley tiene su fundamento en las garantías del Art. 1 constitucional y su validez se extiende a todo el territorio nacional. En relación con la discriminación, la LFPED se define en los siguientes términos⁴:

Se entiende por discriminación 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,

⁴ Se consultó la versión impresa de 2014 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en <http://www.gobernacion.gob.mx>

menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades (Art 1, p. 11).

A manera general rescato de este concepto el hecho de que la discriminación es una acción que se ejerce contra alguien más y que ésta puede ser de forma consciente o sin darnos cuenta, pero que de cualquier forma trasgrede los derechos y libertades individuales así como la integridad humana. Más adelante volveré sobre el concepto para profundizar la reflexión, lo que quiero resaltar y que llama particularmente mi atención es que en México desde hace varios años existe esta ley, que incluso podría decirse de avanzada, pero que pese a ella las acciones discriminatorias siguen permeando las interacciones sociales en nuestra cotidiana.

Reflexionar desde los términos de la ley, la cotidianidad que he vivido en las escuelas desde mi experiencia como docente, las formas en las cuales nos relacionamos en otras instituciones sociales, me lleva a proponer que la discriminación que se genera en la escuela es una forma de violencia ya que, según los términos de la ley, al hacer comentarios relacionados con el color de piel, el origen étnico, el género, las preferencias sexuales o el nivel socioeconómico, se menoscaba o anula el reconocimiento del otro.

En términos generales, los estudios sobre la violencia escolar casi siempre adoptan un enfoque relacionado con el acoso o maltrato escolar (Andrade, 2011; Gómez, 2013; Cobo & Tello, 2016) y, si bien ponen en el centro la conducta violenta de ciertos estudiantes tipificándola en física, psicológica, sexual o verbal, estas actitudes de violencia se explican como expresiones comunes, entre las y los jóvenes, como parte de la adolescencia. Normalizando un golpe, un zape, un insulto, un apodo o la exclusión del grupo, sin buscar la explicación de fondo histórica, social, económica y cultural del por qué hay chicas y chicos que han interiorizado comportamientos de superioridad o inferioridad frente al otro.

Es por ello que en esta investigación quiero mostrar que la violencia escolar va más allá de comportamientos relacionados con la edad del estudiantado, poniendo énfasis

en que las relaciones violentas vividas en la escuela son un ejercicio de la expresión de la discriminación, tan sutil y poco visible que es difícil rastrear las causas que la originan en la escuela y otros espacios sociales. Y que, además, los actores educativos las han adoptado y reproducido a través de los discursos de identidad que se imponen para hombres y mujeres, convirtiendo el género, la raza, la etnia y la clase social en dispositivos violentos de exclusión, es decir, en discriminación.

El final del ciclo escolar llegó y los estudiantes del grupo de 3° concluyeron su educación básica satisfactoriamente y dieron continuidad a sus estudios, sin embargo, en mí algo había cambiado, pues sentía en lo más profundo de mí ser la necesidad de encontrar respuestas a la vivencia experimentada en este grupo. Lo que me llevó a comenzar este trabajo de investigación sobre cómo la violencia ejercida al interior de las escuelas, no sólo debe mirarse como acoso escolar, sino que cabe la posibilidad de ser una forma de discriminación.

Antes de plantear las preguntas de investigación que guiarán este trabajo, quiero detenerme a presentar brevemente el enfoque teórico que me ayudó a indagar respuesta a mis cuestionamientos sobre cómo la violencia al interior de la escuela es una manifestación de la discriminación. De igual forma, explicaré las razones por las cuales decidí desarrollar esta investigación desde este enfoque y lo que éste aportó al trabajo.

El enfoque teórico de la *Decolonialidad* se origina en América Latina en la década de los 90', sus antecedentes pueden rastrearse en la teoría de Dependencia de los años 60 y 70; y la teoría del Sistema-Mundo en los setenta. Fue el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), quien por primera vez usó el término *colonialidad de poder* en su texto titulado: *¡Qué tal raza!*, a partir de ese momento ha venido desarrollándose como propuesta teórica.

Varios son los aspectos a considerar sobre este enfoque. El primero de ellos es clarificar el concepto *colonialidad*, ya que puede confundirse con el de colonialismo

que refiere específicamente al momento de conquista de los pueblos mesoamericanos por naciones europeas y el proceso de dominio político y militar que permitió garantizar la explotación de la población y sus recursos en beneficio de los conquistadores. Este proceso de colonización llega a su fin en el momento de las independencias políticas de las colonias. Por su parte, la *colonialidad* es un fenómeno histórico que permea hasta nuestros días, “y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, que posibilitan la re-producción de las relaciones de dominación” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15).

Al respecto, Quijano (2014) plantea que dicha re-producción en las relaciones de dominación se logra a partir de la estratificación de la población bajo el concepto de “raza”, idea que permitió una clasificación de la población mundial, produciendo nuevas identidades históricas como: indios, negros, mestizos en nivel de inferioridad frente al blanco europeo y conquistador que, pese de la independencia política, sigue vigente. Es por esto que Quijano llama a esta re-producción como patrón o matriz de poder, al estar en constante revitalización. Esta propuesta encuentra su complementariedad en las ideas del académico Enrique Dussel (2000) para quien la modernidad comienza en el momento mismo del descubrimiento de América en 1492, y a partir de ese momento se crea un sistema mundial moderno que será regido por el sistema de castas que se hace de la población, no sólo en América sino en todo el mundo.

En un principio la noción de colonialidad se enfocó en mirar cómo las relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto, controlaban la fuerza de trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad de los unos hacia los otros a través de la coerción; sin embargo, con el paso de los años, el alcance del análisis ha ido en aumento. Hoy en día, la colonialidad abarca otras categorías de análisis, a saber: colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad del género. Restrepo & Rojas (2010) explican la colonialidad como:

“...patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del plantea son jerarquizados y gobernados a partir de la racialización...permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos” (p. 15)

En este sentido las aportaciones de este marco teórico me llevan a plantear el tema de las discriminaciones, manifiestas en la institución escolar en forma de violencias, desde un contexto socio-histórico producto de las identidades implantadas con la clasificación de la población a partir de la idea de raza, la cual coloca a unos como inferiores frente a los otros, y que se han interiorizado gracias al esquema de pensamiento que valida dichas diferencias.

Aunado a lo anterior, esta propuesta teórica me permite contestar, hasta este momento de forma provisional, el por qué los estudiantes no experimentan conductas de solidaridad y empatía con sus semejantes y, en cambio, reproducen conductas discriminatorias. En este sentido, cabe plantear que, al haber una construcción del otro y del sí mismo como subordinados, esta construcción descansa en discursos coloniales, a través de los cuales se naturalizan las jerarquías territoriales, raciales, culturales, sociales, permitiendo relaciones de dominación entre las clases hegemónicas y los subordinados (Restrepo & Rojas, 2010).

Por lo tanto, este enfoque teórico me permite interpretar este tipo de actitudes manifestadas por el estudiantado, como una clara respuesta a la clasificación que se implantó durante la colonia en México, la cual permitió, en primer lugar, una organización del trabajo según el color de piel, donde los colonizadores europeos se colocaron como seres superiores frente a los pueblos colonizados. Así, indígenas y negros fueron inferiorizados (Quijano, 2014). Al respecto, Ramón Grosfoguel, explica que “el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido...

piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes” (citado en Restrepo & Rojas, 2010, p. 188).

1. Pregunta de investigación

Ahora bien, este enfoque teórico no solo me permite rastrear el origen y la reproducción de las discriminaciones, y sus manifestaciones en actitudes y conductas violentas al interior de la institución escolar, sino que también me permite pensar de qué forma se pueden trascender estas interacciones al interior de la escuela, ya que el planteamiento clave del enfoque refiere a la de-construcción, es decir la *decolonialidad* de las formas aprendidas e impuestas en la matriz de poder mundial de la colonialidad y vigentes aún en nuestros días en diferentes espacios sociales. A partir de ello, me permito exponer la pregunta de investigación que guiará esta investigación. ¿Cuáles son las condiciones que harían posible la disminución y/o erradicación de las prácticas de discriminación en las escuelas secundarias, las cuales se sustentan en los discursos coloniales, y que en las interacciones cotidianas se expresan como violencias por razones de raza, etnia, clase social, género, preferencia sexual, etcétera?

A manera de respuesta provisional, me permito esbozar las siguientes líneas: Si se modifican las prácticas de las distintas discriminaciones en la escuela, sustentadas en la subjetivación de discursos coloniales, y en su lugar se enfatizan las prácticas de reconocimiento de la diversidad y la diferencia de forma positiva, entonces es probable que disminuya o se detengan las expresiones de discriminación por razones de raza, etnia, género, preferencia sexual y clase social. Para buscar qué tan válida era esta posible respuesta, a lo largo del trabajo puse en relación los aportes del enfoque teórico de la decolonialidad y los resultados del trabajo de campo.

2. Objetivos

Con base en lo anterior, los objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación son:

- Reconocer si las prácticas de discriminación están sustentadas o no en discursos coloniales.
- Identificar qué tan consciente está el estudiantado sobre las prácticas de discriminación que genera o reproducen.
- Analizar en qué medida las y los profesores son generadores y/o reproductores de prácticas de discriminación por razones de sexo, género, etnia, raza y clase social en la escuela.
- Identificar hasta qué punto las y los estudiantes, así como las y los profesores, desarrollan prácticas de reconocimiento del otro que puedan contribuir a disminuir o erradicar la discriminación en la escuela.

3. Justificación

Antes de continuar considero importante señalar que con esta investigación se busca contribuir, en el debate educativo, a disminuir la grave problemática de la discriminación que se expresa a través de la violencia que se vive día a día en las escuelas secundarias, tanto en la Ciudad de México, como a largo y ancho del territorio mexicano. Con ello no se pretende proponer una solución homogénea para un territorio tan diverso sino, más bien, abonar a las reflexiones sobre las causas de las discriminaciones al interior de la institución escolar, es decir, lo que esta investigación persigue es brindar otra mirada a esas violencias que los discursos del momento han dado por reducir a cuestiones psicológicas o a problemas de convivencia escolar, invisibilizando que muchas de estas violencias tienen una raigambre mucho más profunda, difícil de erradicar. Asimismo, me propongo poner a la luz aquellas prácticas que evidencian un esfuerzo para romper el círculo discriminación-violencia.

Para reunir los datos que hicieron posible esta investigación me orienté en seguir los preceptos de los métodos cualitativos desde un enfoque etnográfico, por ello a esta

investigación la sustentan: visitas hechas a una Escuela Secundaria ubicada al norte de la Ciudad de México en donde realicé observaciones directas y participantes, entrevistas a profundidad y narraciones hechas a las y los estudiantes y al profesorado de la institución. El resultado obtenido se analizó bajo la propuesta teórica de la decolonialidad.

Este trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero, titulado estrategia metodológica, habla sobre las decisiones de método que tomé a lo largo de esta investigación, describiendo de forma detallada el contexto donde se realizó el trabajo de campo y los actores a partir de los cuales logré la recolección de los datos a analizar. En el segundo capítulo se aborda el entramado conceptual que me permitió la posterior interpretación de los resultados empíricos, en él se exponen las categorías que sustentan la teoría decolonial; específicamente “colonialidad del ser”, “colonialidad del saber” y “la colonialidad del poder”. En el capítulo tres está destinado al análisis de los datos obtenidos en campo. Finalmente, el capítulo cuatro está integrado por una serie de reflexiones producto de la presente investigación, que al mismo tiempo la dan por concluida, siempre bajo la idea de que un trabajo de este tipo no es finito al tener como fuente de análisis procesos dinámicos como los son las interacciones sociales, en el mismo sentido, con las conclusiones plasmadas en el capítulo cuatro se busca poner en evidencia las prácticas de reconocimiento del otro como forma de resistencia al poder impuesto por la institución escolar.

Capítulo 1. Estrategia metodológica

En este capítulo se describen las decisiones metodológicas que fui tomando a lo largo del trabajo de investigación, mismas que me permitieron en un primer momento, recabar la información necesaria para que posteriormente realizara su análisis.

En virtud de mis intereses sobre cómo a través de las prácticas de subjetivación las y los estudiantes reproducen conductas discriminatorias con una matriz colonial, consideré necesario poner la mirada en las interacciones de su día a día, observar, cómo se vivía la realidad en el día a día escolar, es decir, cómo se llevan entre ellas y ellos, cuáles son los discursos que usan para posibilitar estas relaciones y cómo estos discursos pueden ser rastreados, es decir, interpretados y/o comprendidos desde la idea de la colonialidad. Desde mi experiencia docente, puedo afirmar que muchas de estas prácticas siguen más vigentes de lo que se pueda creer, sin embargo, han sido tan naturalizadas que poco nos detenemos a pensar en el impacto que puede tener en la vida de una persona, ya sea en su presente o en su futuro.

En este capítulo también tiene cabida la explicación sobre qué son los métodos de investigación, lo cual me permite justificar las razones que inclinan esta investigación hacia un corte cualitativo. Así, esta investigación se sustenta en el método etnográfico, razón por la cual incluye para la recolección de datos: la observación participante, la entrevista en profundidad y las narraciones dirigidas a estudiantes y profesorado.

Finalmente, en este capítulo se encuentra descrito el contexto de la investigación, se narran las razones que me movieron a elegir el centro escolar que sirvió de campo de observación, del mismo modo, describo las características socioeconómicas de las familias del estudiantado que asiste a esta institución. En este apartado se podrá encontrar el registro del tiempo y la extensión que me llevó la recolección de la información que da origen a los análisis del proyecto. En el cierre del capítulo se describe el grupo de estudiantes con los que hice trabajo de campo.

1.1. Los métodos de investigación

En todo trabajo de investigación, el momento de la recolección de datos es imprescindible para alcanzar los objetivos previamente planteados, para ello, es necesario trazar un camino que guíe esta indagación y la posterior interpretación de la información. Metafóricamente, los métodos de investigación no son más que el camino por el cual se transita para llegar al objetivo. Ahora bien, dentro de este camino, existen una serie de técnicas que me permitieron aplicar operaciones concretas a cada paso que adelantaba.

Los métodos más utilizados en la investigación científica son los llamados cuantitativos y cualitativos. Ambos persiguen un mismo objetivo: recolectar la información necesaria con la que posteriormente, y apoyada de la teoría, se intente explicar una ínfima parte de la realidad en la que vivimos. A continuación, describo las características de ambos métodos con la intención de discutir cuál, según la problemática planteada y las posibles respuestas a ésta, es el más adecuado.

El método cuantitativo ha sido estrechamente relacionado con las ciencias llamadas duras, como las matemáticas, la física, la química, etc. parte del supuesto que “en potencia todos los datos son cuantificables” y se apoya de los fundamentos del positivismo como:

- El control de la realidad
- Estudia fenómenos observables y medibles
- Sus análisis se fundamentan en la causa y efecto
- Utiliza estadísticas de muestras, análisis de datos generalizando los resultados
- Utiliza instrumentos estructurados y estandarizados
- Resalta la observación de resultados

Los métodos cualitativos se asocian con frecuencia con investigaciones de corte social, aunque no exclusivamente, en estos la comprensión de las acciones de los

sujetos es fundamental para explicar la realidad. Están relacionados con el paradigma interpretativo. Sus características más sobresalientes son.

- Buscan describir, comprender e interpretar los significados que los sujetos dan a sus propias acciones.
- No admiten la posibilidad de generalización de resultados empíricos, aunque sí admiten generalizaciones teóricas.
- No admiten el análisis causa-efecto.
- Utilizan instrumentos poco o nada estructurados.
- Utilizan procedimientos de investigación abiertos y flexibles.
- Enfatizan la observación de procesos.

La metodología cualitativa facilita la recopilación de datos descriptivos, es decir, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, también permite describir la conducta observada en un contexto determinado. Se basa en el significado que cada actor da a los fenómenos sociales (González, s/f). Los métodos cualitativos enfatizan el conocimiento de la realidad de los sujetos, para lo cual es necesario captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que brotan de la interacción entre los individuos (Ruiz, 1996). Además, la metodología cualitativa no es inconciliable con los métodos cuantitativos sino que permite una adecuación denominada triangulación, lo cual admite utilizar los aciertos de uno para compensar las inconsistencias del otro.

Siguiendo estas premisas, la utilización de los métodos cualitativos me permitió conocer a profundidad cómo se significan las prácticas discriminatorias y cómo se construyen a los individuos discriminados, así como las razones y justificaciones que permiten tales prácticas discriminatorias en el contexto escolar. Además, las estrategias metodológicas seleccionadas para este trabajo, me permitieron vislumbrar aquellos esbozos de prácticas donde prevalezca el reconocimiento del otro por encima de la subordinación o de la reproducción. Para ello, esta investigación pone especial atención en la búsqueda de los significados de las acciones desde la perspectiva de los propios agentes educativos.

En esta investigación utilicé dos formas básicas de los métodos cualitativos: la observación participante y la entrevista a profundidad. La observación participante se puede definir como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su entorno, en donde se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 2012, 87-31), es decir, en esta investigación acudí al centro escolar con la intención de recabar datos y observar a los actores educativos en interacción constante entre alumnos y maestros.

1.1.1. La observación participante: Alumnos y profesores

En esta investigación la observación participante comenzó cuando establezco contacto con el profesor Eduardo, quien en el lenguaje de los métodos cualitativos, fungió el papel de ‘portero’ ya que él me abrió las puertas de la escuela secundaria, pues me facilitó la comunicación con los directivos del plantel para presentar mi intención de realizar el estudio de campo que sustenta esta investigación. Una vez entablada la comunicación con el director del centro solicité acceso al mismo y consideré necesario dejar en claro que mi participación no era como practicante o profesora en formación, sino como observadora de las interacciones que se daban en la escuela secundaria.

Definida mi estancia en el centro escolar me propuse delimitar los escenarios en los cuales haría mis observaciones. Para esta elección eché mano de la prefecta quien participó de mi investigación como informante clave y del Prof. Eduardo quien no sólo fue mi portero, sino también informante clave. Los informantes claves pueden definirse como aquellas personas que tienen un amplio conocimiento del escenario a observar y que además se han ganado el respeto de los sujetos a observar (Taylor & Bogdan, 2010), en este sentido, la prefecta de la escuela fue mi informante clave durante toda la investigación ya que gracias a sus recomendaciones pude definir cuáles serían los escenarios que me permitirían obtener el sustento empírico para mi investigación.

Anteriormente he expuesto que el propósito de mi trabajo no sólo fue conocer las formas de interacción entre las y los estudiantes para entender cómo se da la discriminación, sino también de qué forma las y los docentes la generamos o la reproducimos. Así mismo, observar los momentos de apertura o aquellas prácticas, por breves y fugaces que fueran, que me permitieran descubrir la posibilidad del reconocimiento del otro. Por lo tanto, mis observaciones estaban dirigidas a las y los estudiantes, pero también, al cuerpo docente. Sin embargo, evité que cualquiera de los actores educativos se sintiera amenazado en su trabajo por mi presencia en los espacios escolares. En especial, porque como señalan Taylor & Bogdan (2010):

No es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas...ya que si se tiene noticia de que serán observadas estrechamente, la mayoría de las personas se sentirán inhibidas en presencia del investigador (p. 43).

Por lo anterior, la información proporcionada, a los actores educativos, sobre esta investigación fue veraz, pero vaga e imprecisa. Me presenté en el campo diciendo que pretendía observar cómo era la interacción de las y los estudiantes, de las y los maestros, pero no precisé que mi finalidad era poner especial atención en aquellas interacciones que detonan discriminación, ni mucho menos, les advertí a las y los docentes que una de mis hipótesis de trabajo era que ellos pueden ser generadores y reproductores de esta discriminación.

En las primeras visitas al centro escolar, me limité a observar y tratar de establecer comunicación con las y los estudiantes y docentes. En primer lugar, les expliqué que mi intención no consistía en evaluar el trabajo producido en el aula o la conducta que cada agente adopta, sino únicamente saber cómo se llevan en la escuela secundaria las y los estudiantes. Por lo anterior, mi principal objetivo se centró en

...entablar simpatía con los informantes clave y con el resto de sujetos para que manifestaran sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, irrumpir a través de las fachadas que imponen en la vida cotidiana y compartir el mundo simbólico, su lenguaje y sus perspectivas. (Taylor & Bogdan, 2010, p. 55.)

Es por eso que me di a la tarea de participar en las actividades de la escuela, por ejemplo, comencé acercándome a las y los docentes durante la hora del descanso cuando realizaban su guardia en las canchas o el patio de juegos, y platicaba sobre su experiencia docente, o de sus estudiantes más inquietos o más aplicados, siempre teniendo en cuenta que, según Taylor & Bogdan (2010), el investigador debe ser humilde para que los sujetos puedan expresarse sin temor, deben aprovechar las cosas que se tienen en común como la experiencia docente. De esta forma pienso que las y los docentes no se sintieron amenazados ante mi presencia y pude inmiscuirme en su interacción con las y los estudiantes. De tal forma que, al cabo de algunas visitas, las y los docentes me saludaban como si yo fuera parte de la plantilla de la escuela.

En el caso de las y los alumnos, la dinámica fue parecida. Comencé por hablar con ellos sobre cómo son las clases, por ejemplo, en qué asignaturas no tenían maestro, o cuáles de éstas eran sus favoritas, o qué era lo que hacían durante el receso. También jugué con ellos y les platicué de cuando yo era estudiante de secundaria, etcétera. Pude percatarme que había logrado su confianza porque cuando me veían en el receso o en los corredores de los salones me preguntaban cuándo iba a ir al salón o se acercaban a platicar conmigo para saber qué estaba haciendo o si me veían leer algún documento me preguntaban si me gustaba leer porque a ellos casi no. De esta forma, poco a poco fui ganando terreno en la confianza de las y los chicos.

Una vez que la comunicación se generó con las y los estudiantes y con el personal docente, comencé a tomar nota de las clases a las que entraba durante mis visitas a la escuela. Así que registraba todo lo que me era posible durante una sesión en diferentes clases, principalmente, cómo era la interacción entre las y los estudiantes, pero también la interacción entre la o el docente con el estudiantado.

La flexibilidad de los métodos cualitativos me permitió establecer estas participaciones en quince visitas a las clases de uno de los grupos de la escuela, que fueron los

seleccionados para mis observaciones, durante las cuales registré todo aquello de lo que me percataba y con cuyos datos llevé a cabo mi interpretación.

1.1.2. La entrevista en profundidad

En el afán de seguir indagando sobre las relaciones que tenían lugar en esta institución escolar y en específico con el grupo seleccionado, pero sobre todo atendiendo a las recomendaciones de las y los teóricos del enfoque cualitativo, así como de mi asesora en este trabajo de investigación, consideré necesario escuchar de viva voz qué pensaban las y los estudiantes sobre la forma en la que conviven en la escuela, es por ello que eché mano de otra herramienta de dicho método: la entrevista a profundidad.

1.1.2.1. Estudiantado

La entrevista cualitativa a profundidad según Taylor & Bogdan (2010) es descrita de la siguiente forma:

son los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, como las expresan con sus propias palabras...son flexibles y dinámicas...descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (p. 101).

Para Packer (2013) la entrevista a profundidad tiene la finalidad de dejar hablar al entrevistado para conocer más de su mundo y cómo es su interacción con los otros. Siguiendo esta posible definición de entrevista cualitativa a profundidad, a esta investigación la sustentan quince entrevistas con estudiantes, hombres y mujeres, que fueron seleccionados conforme a las previas observaciones participantes en diferentes clases. Las entrevistas no siguieron un cuestionario definido, sino que comenzaba manifestando mi interés por conocer cómo se llevaban en su salón de clases y a partir de sus respuestas lanzaba la siguiente pregunta construida a partir de lo que habían contestado. Aquí, muestro ejemplo de lo anterior:

Elideth: ¿cómo se llevan en tu grupo R.?
R: mmm, pues los niños luego si nos pegan a las niñas y luego si ponen apodos. Todos nos llevamos con todos, pero sí los niños son los que ponen apodos. Que porque están gorditas les ponen apodos, si tienen algún defecto les ponen apodo. Si son morenos.
Elideth: ¿a ti te han dicho algún apodo?
R: (asiente con la cabeza)
Elideth: ¿Qué te han dicho?
R: mmm, me dicen negra...

Elideth: Bien A. cuéntame. ¿Cómo se llevan en tu salón de clases?
A: en sí, hay una bandita de niños donde si se llevan pesado, pero donde yo estoy no.
Elideth: ¿cómo pesado?
A: esté, se empiezan a aventar las mochilas o hay veces que nos molestan.
Elideth: ¿Qué les hacen?
A: se empiezan a pegar, como si fuera pelea.

Fragmentos de entrevistas a profundidad realizadas en trabajo de campo

La finalidad fue encontrar los significados en el mundo subjetivo de las y los alumnos. Para ello mi escucha debía estar siempre atenta al lenguaje que utilizaban, de tal forma que frente a una palabra cuyo significado no me era ajeno por mi participación en la vida cotidiana, igual yo pedía a las y los estudiantes que me explicaran a qué se referían, es decir, cuál es el significado atribuido por la persona entrevistada. Por ejemplo, la respuesta que dio I. sobre el mal comportamiento de un compañero del salón fue que éste se sentía mucho, y aunque de alguna forma comprendí a qué se refería, le pedí que me aclarará esa expresión:

Elideth: me decías que se sienten mucho ¿a qué te refieres con se sienten mucho?
I: a que se sienten los fregones del salón
Elideth: ¿cómo? Explícame.

I: ah S. dice que porque según su primo es cholo y que trae un barrio y así. Y dice que su familia, viven ahí en la unidad, y que su familia y sus amigos manejan armas y drogas y que no sé qué y así un buen de cosas de lo que hacen ahí en la cerrada, en la privada y que no puede entrar la policía. Eso dice, pero hubo una junta y su mamá estuvo platicando con mi mamá y su mamá le dijo que S. no sale para nada, pero la mayoría le creó a S.

Una vez que los estudiantes se acostumbraron a mi presencia dentro del aula y del resto del centro escolar, seleccioné a algunas alumnas y alumnos para realizar entrevistas a profundidad. Estas conversaciones se dieron en un ambiente de confianza en donde los estudiantes entrevistados se sintieron seguros para narrar sus experiencias.

1.1.3. Lectura de un relato

Buscando estrategias que me permitieran conocer hasta qué punto las y los estudiantes eran conscientes de la forma violenta mediante la cual interactuaban al interior del grupo, ya que si bien en el transcurso de las entrevistas algunos la reconocieron, muchos otros parecían no identificarla; consideré pertinente utilizar la lectura de un relato en el cual la trama estuviera tejida por situaciones de discriminación y violencia como la que vivían cotidianamente.

Por tal motivo redacte un texto bajo el formato de cuento atendiendo a las actividades de lectura que el estudiantado ha realizado en su formación. La actividad consistió en dar lectura a la historia y posteriormente contestar una serie de cuestionamientos relacionados con la misma, este tipo de ejercicios, generalmente se utilizaban para desarrollar o mediar la comprensión lectora, casi siempre en la clase de español, así que los chicos están familiarizados con dicha actividad.

1.1.3.1 Alumnado

Para este trabajo la lectura del relato fue utilizada de la siguiente forma: A partir de la lectura de un cuento⁵, los alumnos respondieron una serie de cuestionamientos dirigidos a conocer que tan conscientes son de las relaciones de discriminación que existen en el contexto escolar. El cuento fue redactado por mí utilizando la información que los mismos agentes educativos me proporcionaron, por lo tanto, la aplicación de esta actividad fue posterior a las entrevistas. Sin embargo, antes de su aplicación

⁵ Puede ser consultado en los anexos de este trabajo.

realicé un piloteo, tanto del cuento como del cuestionario, a otros estudiantes de la escuela a quienes no estaba observando, con la intención de saber si éste era claro y si los cuestionamientos verdaderamente generaban las respuestas que me interesaban para la recopilación de la información.

El cuento narra la historia de Agustina, quien ha llegado a la ciudad con su familia debido a que en su pueblo ya no hay trabajo. Al llegar, la vida de Agustina se transforma, pues de la noche a la mañana se encuentra en medio de un montón de ofensas a causa de su origen y color de piel; es ahí cuando experimenta la discriminación ante los ojos de todo el grupo. A partir de entonces la vida de Agustina cambia y se convierte en una chica tímida.

Después de la lectura individual del cuento, las y los estudiantes debían responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se siente Agustina en su nueva escuela?
2. ¿Qué le dirías a Edgar si fuera tu compañero de salón?
3. ¿Qué harías si en tu salón de clase ocurre algo parecido a lo que cuenta esta historia?
4. ¿Has visto o te ha sucedido a ti algo parecido a lo que cuenta esta historia?
Escríbelo.

Para ayudarte a escribir el relato puedes apoyarte de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué pasó?
- b) ¿Cuándo pasó?
- c) ¿Dónde pasó?
- d) ¿Quiénes participaron?
- e) ¿Quiénes estaban presentes?
- f) ¿Cómo se resolvió el problema?
- g) ¿Por qué piensas tú que este caso es parecido a la historia de Agustina?

Estas preguntas persiguen varios objetivos. En primer lugar, pretenden encontrar algún caso de discriminación que no haya sido revelado en las entrevistas ni en la observación participante. En segundo lugar, conocer si las y los estudiantes tienen conciencia de la discriminación existente o no en su salón de clases. Tres, se pretende dar voz a las y los estudiantes que podrán externar posibles propuestas para mejorar la interacción en su grupo.

1.1.3.2. Profesorado

Uno de los objetivos de esta investigación es ver de qué forma las y los docentes contribuimos a consolidar las prácticas discriminatorias o en su defecto somos los propiciadores de éstas. Para recabar esta información utilicé dos momentos, el primero durante la observación participante, ya que en las sesiones de clase no sólo registré la interacción de las y los alumnos, sino también la relación del profesor. El segundo momento consistió en proporcionar a las y los docentes una serie de casos que plantean situaciones de discriminación al interior del aula, o bien, en cualquier espacio de la institución. El objetivo de estos casos consiste en buscar las posibles respuestas del docente frente a situaciones de esta índole y, además, conocer si el docente discrimina dentro de su práctica educativa. En los casos se plantean dos tipos de situaciones a las y los docentes: una relacionada con las posibles estrategias que pueden proponer para evitar o detener la discriminación dentro del aula y la otra, en donde se pueda ver si es el propio docente quien discrimina y si es consciente de su actitud⁶.

⁶ Al igual que el cuento, estos casos también pueden ser consultados en los anexos de este trabajo.

1.2. El contexto de la investigación

1.2.1. Elección del centro

Como he mencionado, esta investigación comienza a esbozarse en una Escuela Secundaria Diurna donde me desempeñé como docente frente a grupo en el área de español. En un primer momento pensé realizar el trabajo de investigación en una escuela donde ya conocía al estudiantado, personal docente, personal de apoyo, administrativo, directivos, padres de familia y vecinos de la escuela.

Sin embargo, en la revisión bibliográfica sobre los métodos cualitativos, encontré que podría traer desventajas poner en marcha esta investigación en la institución escolar de la que formaba parte, por ello, seguí el consejo de Taylor & Bogdan (2010) quienes al respecto dicen:

...recomendamos que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional... cuando uno está directamente involucrado en un escenario, es probable que vea las cosas desde un solo punto de vista (p. 38).

Decidí no concretar este proyecto en la escuela donde había trabajado y donde tuvieron origen los cuestionamientos para esta investigación y que narré en la presentación del trabajo, ya que como Taylor & Bogdan autores afirman, mi pertenencia a este escenario puede centrarse en una sola mirada que no me permitiría hacer una interpretación objetiva de las múltiples realidades existentes en el centro escolar. En el mismo sentido, la feminista nigeriana Chimanda Ngozi Adiche (2009), advierte sobre el riesgo de contar una misma historia, al referirse en una de sus conferencias, a su propia experiencia como escritora de historias, pues comenzó visualizando una sola mirada de lo que ella quería contar o de lo que pasaba a su alrededor, sin percatarse que las historias tienen diferentes perspectivas o miradas y que al escribirlas o exteriorizarlas se cuenta solo lo visto por el autor.

Una vez consideradas las limitaciones anteriores para la realización de esta investigación en mi centro de trabajo, me di a la tarea de indagar entre mis

compañeros docentes, qué centro educativo tenía características similares a las de mi escuela. La intención fue realizar el proyecto en un lugar con condiciones lo más parecidas posibles a mi institución escolar, pero con maestros y alumnos que no me conocieran y que, por lo tanto, ni ellos ni yo estuviéramos predispuestos a determinados juicios de conductas los unos sobre los otros. Fue así como decidí trabajar en la Escuela Secundaria ubicada también al norte de la CDMX con similitudes a mi anterior centro de trabajo. Esta institución tiene bajo su cobijo a 600 alumnos aproximadamente, distribuidos en quince grupos, cinco de primer grado, cinco de segundo grado y cinco de tercer grado, atendidos por una matrícula de 58 docentes, dos prefectos, cinco secretarías, cinco intendentes, una persona encargada de biblioteca y dos maestras del área de USAER.

1.2.2. La escuela en su contexto

La escuela se ubica en la zona norte del Distrito Federal, considerada como una de las más conflictivas de la alcaldía a la que pertenece, y también de las más marginales de acuerdo con la encuesta de 2010 hecha por la CONAPO. Diversas situaciones afectan a las y los jóvenes directamente, pues los asesinatos, el narcomenudeo, la violencia, la desocupación, el vandalismo, están estrechamente vinculados con este sector de la población. Uno de los episodios más violentos que causó conmoción entre la población, fue la ola de violencia vivida en esta zona en octubre de 2013, pues tuvieron lugar una serie de asesinatos de jóvenes de entre 14 a 29 años, todos ellos relacionados con las drogas. Al respecto, el criminólogo Pedro Peñaloza en entrevista para el periódico *El Universal* se refería a esta población como desatendida y orillada a la delincuencia, como lo cita Bolaños “A esos muchachos no los atiende el Estado, sino el narcotráfico y la delincuencia organizada que se les presentan como opciones” (Peñaloza; 2013, citado en Bolaños; 2013).

Aunado a lo anterior, los niveles de pobreza son casi equiparables con dos de los estados más pobres del país: Chiapas y Oaxaca, esto lo aseguró para el periódico *La Jornada* el diputado local Eleazar Rubio Aldarán en septiembre de 2009, y a pesar de

los años transcurridos, pude ver que la situación no ha mejorado. Un ejemplo de ello es que las y los chicos de esta escuela adquieren muy pocos productos durante los veinte minutos del receso, al sondear por qué no compraban alimentos para consumir en el tiempo destinado para ello, la mayoría respondía que no llevaban dinero para gastar, pues la situación económica no era favorable en sus familias.

Esta zona se ha caracterizado como una región captadora de migración. Recibe a pobladores migrantes de diferentes partes del país e, incluso, en la Ciudad de México. Los primeros, casi siempre llegan a la metrópoli en busca de mejores oportunidades de vida, ya que en sus lugares de origen el trabajo es escaso y mal pagado. Los segundos se ven obligados a replegarse a las orillas de la ciudad debido al incremento del costo de las viviendas en la zona centro de la Ciudad de México.

En una plática informal con uno de los profesores del plantel, me informó que aproximadamente hace diez años, se dio una migración interna de uno de los lugares más emblemáticos de la ciudad el barrio bravo de Tepito conocido por sus altos índices de violencia por hechos como el robo a mano armada, carteristas, narcomenudeo, prostitución, así como también el comercio informal de diferentes productos llamados fayuca, u obtenidos del robo a unidades de transporte de grandes corporativos. Este fenómeno se produjo gracias a la construcción de una serie de unidades habitacionales patrocinadas por el partido en el poder local⁷ que facilitó la adquisición de vivienda a precios muy bajos en comparación con el resto de la ciudad donde se ha vuelto casi imposible tener acceso a vivienda.

Con la llegada de estos jóvenes a la escuela secundaria la convivencia cambió- dice el profesor- estos chavos traían otras formas, antes aquí, era como en el pueblo, todos se respetaban y participaban en las actividades de la comunidad, pero cuando estos chavos llegaron todo cambió, porque estaban acostumbrados a aprovecharse de los demás y a la violencia, y aquí vinieron a cambiar las cosas

⁷ En el tiempo en el que se realizó el trabajo de campo para esta investigación el partido político que gobernaba la Ciudad de México era el Partido Revolucionario Democrático (PRD).

Al respecto, un reportaje de la revista *Sin embargo* (Martínez, 2011), de diciembre de 2011, considera a la zona donde se ubica esta escuela como uno de los barrios donde más violencia existe, y en donde al igual que en Tepito, la ley del más fuerte es la que rige la vida cotidiana de las personas.

La escuela se encuentra en una de las arterias principales para ingresar y salir de la zona pero dado el abundante flujo vehicular, la Av. se convierte en cuello de botella para los habitantes. Junto a la escuela se encuentra una primaria pública de jornada ampliada. Frente a la secundaria, las autoridades en turno de la delegación han remodelado un parque, al cual han iluminado adecuadamente beneficiando a la escuela, principalmente a la hora de la salida. Casi frente a la secundaria se encuentra un Ministerio Público que los vecinos del lugar nombran la Subdelegación, nombre que al parecer tenía en años pasados. En este lugar se atienden delitos de dos tipos: Administrativos y Penales. Según el encargado de este lugar, las faltas administrativas son aquéllas como ingerir bebidas alcohólicas en la vía pública, o cualquier tipo de enervante, este tipo de infracciones son las que atienden con mayor frecuencia.

1.2.3. Composición del alumnado/ Las relaciones sociales en la escuela

El estudiantado que asiste a esta institución está conformado, en su mayoría, por vecinos del lugar. El alumnado está constituido por adolescentes de entre 12 y 16 años de edad ya que hay casos de alumnos repetidores en los tres grados. Durante el tiempo de la recolección de datos pude percatarme de que existe un alto número de ausentismo, principalmente los días viernes, aunque durante la semana también. La mayoría de las y los chicos llevaban el uniforme, aunque era notorio que gran parte de las chicas llevaban alguna chamarra, suéter o chaqueta de moda, que generalmente utilizaban una vez que ingresaban al plantel, al respecto, sólo en una ocasión me percaté que se le llamara la atención a una chica por llevar un suéter verde que no correspondía al uniforme escolar.

La entrada a la escuela secundaria era a las 14:00 Hrs. En ese momento se pude observar un buen número de madres que acudían a dejar a sus hijas o hijos a la escuela, aunque de igual forma, una gran parte de la población estudiantil llegaba sola al edificio. Las labores escolares finalizaban a las 20:05Hrs., momento en que toca el timbre para que el estudiantado bajera a formarse a la explanada principal, donde debían estar con su profesor de la última hora al frente. Mientras tanto, afuera de la escuela, madres y padres de familia se reunían en espera de sus hijos. Era notoriamente visible que en este momento el número de madres, padres o hermanas y hermanos había aumentado en comparación con el inicio de las clases.

Cuando llegué al centro escolar pude darme cuenta que las relaciones sociales dentro de la escuela eran hasta cierto punto armoniosas, pues entre las y los chicos, solían jugar en el momento del descanso; sin embargo, conforme avanzó mi estancia en la escuela vi cómo poco a poco comenzaron a presentarse riñas entre el estudiantado, principalmente entre las chicas, llegando de pelearse por lo menos una vez al día, en el momento del descanso y la hora de la salida. En este mismo orden de cosas, puede ver que la relación entre las y los docentes no es de agresividad o violencia, pero tampoco me pareció que hubiera un compromiso del colectivo docente primordialmente hacia el estudiantado, pues durante las peleas no se involucraban dejando toda la responsabilidad al departamento de prefectura, incluso eran pocos los docentes que se encontraban haciendo sus guardias en el receso o frente a sus grupos en la formación al final de las clases. Más bien, la actitud de las y los docentes era de indiferencia ante los problemas.

El acceso a este centro escolar se dio gracias al profesor Eduardo, ex compañero de generación (2007-2011) en la Escuela Normal Superior de México, ya que cuando tomé la decisión de no trabajar en mi centro escolar, él me informó de las problemáticas existentes en su centro de trabajo, mismas que consideré similares a la escuela donde yo desempeñaba mi labor docente. A continuación, las enumero:

1. Tenía estudiantes de niveles socioeconómicos bajos. Gracias a los resultados de los estudios socioeconómicos realizados por el departamento de orientación pude percatarme que los ingresos en las familias de los estudiantes no rebasaban dos salarios mínimos por día.
2. Un número importante de familias dependían del comercio informal en donde, si bien no pagan impuestos, sí deben pagar cuotas altas para poder intercambiar sus productos.
3. En plática con varios estudiantes, pude percatarme que en esta zona el desempleo es una problemática severa.
4. Hay un número importante de estudiantes hijos de padres migrantes que, por diversas razones, principalmente económicas, tuvieron la necesidad de trasladarse a esta metrópoli, dejando a sus familias, pero trayendo consigo su cultura, misma que ha tenido que modificarse para la supervivencia en la ciudad.
5. Al punto anterior cabe decir que en la zona, el fenómeno de la migración se da en dos modalidades.
 - a) Migración interna de otros estados de la República, que se desplazan hacia el centro del país en busca de trabajo por la falta de oportunidades en sus lugares de origen; sin embargo, a su llegada a la ciudad se encuentran con una realidad más adversa que la dejada atrás, comenzando con los excesivos costos de la vivienda en la zona céntrica de la ciudad, lo cual orilla a las familias migrantes a trasladarse a zonas de la periferia consideradas cinturones de pobreza. Ahí, los costos de vivienda son más bajos, en comparación con la zona centro de la ciudad, pero se está más expuesto a situaciones como la violencia, el narcomenudeo, la falta de empleo, entre otros, que se han convertido en una constante de la zona.
 - b) La otra forma de migración está relacionada con el problema de vivienda para los habitantes que ya radican en la Ciudad de México, es decir, el incremento de la población en el centro de la ciudad ha generado una saturación de habitantes que buscan nuevos espacios donde establecer sus

viviendas. Entonces, el desplazamiento se da del centro de la ciudad, como es el caso de vecinos de Tepito, hacia la periferia, en donde la zona donde se ubica esta escuela ha sido uno de los lugares de destino. Todo esto, tiene una afectación en la vida de la escuela, ya que la migración obedece efectivamente a un cambio de residencia, pero no necesariamente a un cambio de costumbres, es decir, las formas en que se interactúa con los otros, aunque sí se modifican al llegar a un nuevo lugar, están fundamentadas en las formas aprendidas en el grupo social de origen, aunque hayan migrado hacia otro lugar

6. Gracias a la colaboración del profesor Eduardo, pude percatarme que en este centro las prácticas de discriminación y violencia entre el alumnado son una constante, situación que pude comprobar yo misma, al ser testigo y escuchar de innumerables peleas sostenidas por alumnas y alumnos.

Del mismo modo, me di cuenta de que en esta escuela era muy común escuchar palabras con sentido ofensivo, que excluían o distinguían negativamente a ciertos alumnos con características muy marcadas, relacionadas con el color de piel, el género, la preferencia sexual, la apariencia física, etcétera, tales comentarios son tomados por el alumnado, incluso por docentes, como algo normal, algo en lo que no es necesario detenerse a reflexionar ya que este tipo de interacción siempre ha existido en nuestra sociedad, incluso, muchos actores educativos han adoptado el término *bullying* (Andrade, 2011; Gómez, 2013; Cobo & Tello, 2016) para nombrar a estas prácticas discriminatorias, sin embargo, dicho término considera que la violencia ejercida por ciertos alumnos sobre otros responde más a factores psicológicos que a cuestiones de violencia estructural originada por las condiciones de vulnerabilidad social en que viven.

Esta violencia entre el estudiantado se presenta de diferentes formas, que puede ser desde empujones en medio de una clase o a la hora del recreo, o el uso común de lenguaje grotesco entre ellos; llegando hasta peleas en los salones de clases, pasillos, patios y fuera de la escuela, especialmente a la hora de la salida.

7. Existen problemas de drogadicción, robos, alcoholismo, etcétera. Durante mi estancia, fui testigo de varias situaciones de robo en los salones de clase, se extraía principalmente dinero de las mochilas. Supe también de robos de objetos más valiosos, por ejemplo, tabletas en uno de los terceros. En este sentido es importante enfatizar que en este estudio, a diferencia de los que explican estas conductas como bullying, la escuela se convierte en una caja de resonancia de la violencia social que impacta en la escuela, por lo tanto el término bullying resulta limitado y de escaso alcance para vincular la violencia con el contexto donde ocurre.

En el caso del alcoholismo, en el 3° “B” a un par de chicas se les detectó una botella de alcohol que pretendían ingerir dentro del salón en la clase de español, sin embargo, debido al olor tan fuerte de la sustancia, fueron identificadas por la profesora y enviadas a la dirección, esto ocurrió un día en que no acudí a la escuela, pero en la siguiente visita, los estudiantes me pusieron al tanto de los hechos.

En cuestión de drogas, una de las situaciones más relevantes de las que tuve noticia fue la del 2° “D” en donde un grupo de chicas y chicos ingirieron marihuana dentro del salón en una de las tantas horas sin maestro que este grupo presentaba. La situación se tornó bastante complicada ya que uno de los chicos, bajo el efecto del enervante, pretendía lanzarse por la ventana del salón, lo que puso a todos sumamente nerviosos y asustados. El día de este hecho yo llegué a la escuela dos horas después de que ocurrió, y me fue imposible realizar mi observación en las clases porque la gran mayoría del grupo estuvo involucrado y debían explicar los hechos al departamento de orientación, y los pocos que se quedaron en el aula estaban tan asustados que los maestros no pudieron dar clase, así que la dirección optó por llamar a sus casas para que sus padres fueran por ellos y evitar mayores problemas.

8. Entre los estudiantes se ha generalizado la práctica conocida como irse de pinta, es decir, las y los estudiantes se organizan para no entrar a la escuela, casi siempre los días viernes. Las actividades que realizan mientras saltan las clases son irse al monumento a la revolución en donde hay una fuente a la que acuden muchos estudiantes de diferentes escuelas, u organizar reuniones en las casas de compañeros cercanos en donde acostumbran ingerir alcohol y drogas.
9. Los altos niveles de reprobación y el bajo desempeño escolar, fueron situaciones que encontré en las estadísticas generadas por el departamento de orientación en las que se muestra el bajo aprovechamiento del estudiantado, pues el promedio general de la escuela no alcanza a siete. En el caso específico del grupo que observé, durante lo que va del ciclo escolar, ocupan el primer o segundo lugar de reprobación de su grado, obteniendo un promedio de entre 6.6 y 7.3 en su mejor bimestre.

1.2.4. Tiempo y extensión

Tanto la observación participante, como las entrevistas cualitativas a profundidad se llevaron a cabo en un periodo de tres meses del ciclo escolar 2014-2015, del cual se obtuvieron quince registros de observación participante y quince de entrevistas a profundidad. La observación participante se realizó durante las sesiones que tuvieron los estudiantes con sus diferentes profesores. Cada sesión se considera de cincuenta minutos, en los cuales estuve observando el desarrollo de la clase, escribiendo todo lo que alcanzaba a percibir.

Mis visitas a la escuela fueron principalmente los días lunes y viernes, por dos razones, la primera es que considerando las otras actividades que demanda el posgrado estos días me resultaba más fácil trasladarme al plantel sin ningún inconveniente. La segunda razón es por la idea que se tiene de que ambos días son

muy difíciles dentro de las escuelas, el lunes por ser inicio de semana, haciendo casi imposible trabajar con los estudiantes que vienen con la apatía y la pereza del fin de semana. Y el viernes porque las y los estudiantes esperan con ansia el toque de salida para olvidarse de la escuela. Aunque cabe aclarar que mi primer esquema de visitas al centro escolar no impidió que asistiera a la secundaria en otros días de la semana.

1.3. Naturaleza y número de los escenarios e informantes

1.3.1. Alumnos

La elección del grupo fue determinada previo sondeo con prefectos y profesores, donde el criterio determinante fue la selección de grupos que no tuvieran faltante de maestros y una regular asistencia del estudiantado, aunque esto fue algo difícil porque como he expuesto anteriormente la escuela presentaba graves problemas de ausentismo por parte del alumnado. Por ello no elegí a ningún grupo de primer grado, pues en este ciclo escolar los primeros tenían un faltante considerable de profesores que por diferentes causas había cambiado de plantel.

Considerando las recomendaciones de Taylor & Bogdan (2010), quienes mencionan no perder la objetividad de la investigación, dejando en claro que el trabajo a realizar en el centro no es de apoyo social, sino buscar las evidencias que den forma a la investigación. Informé a los directivos el propósito de estar en la escuela, esto para evitar cualquier contratiempo con las autoridades, pues en ocasiones atribuyen a los investigadores funciones que entorpecen el trabajo de indagación, por ejemplo, creen que los investigadores deben cubrir servicios en grupos con faltante de profesores.

La elección del grupo 3 “B” se debió a que es el grupo de tutoría del profesor Eduardo, mi portero en esta investigación, situación que me dio cierta ventaja, pues mi portero me abrió las puertas del centro educativo y también con su grupo de tutoría. El grupo estaba integrado por un total de 39 estudiantes, de los cuales 24 eran mujeres y 15 hombres. El promedio general del grupo oscilaba entre el 7.0 y el 7.5. Las materias

donde presentaban menor aprovechamiento, según las evaluaciones bimestrales: son español, matemáticas e historia; materias en las que su promedio global era menor a 7.0.

Estos números colocaban al grupo entre el penúltimo y último lugar de aprovechamiento entre los grupos de tercer grado. Aunado a lo anterior, elegí este grupo considerando que el tercer grado, es la antesala a la educación media superior, y que, según el perfil de egreso de la Educación Básica, los estudiantes al egresar:

...habrán alcanzado una serie de rasgos deseables que les permitirán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito de la vida, pues habrán desarrollado competencias para la vida, conocimientos y habilidades, actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (SEP, 2011, p. 43)

Estos rasgos deseables llaman la atención por su estrecha vinculación con el ámbito cultural vivido dentro del centro escolar. Por ello en el grupo de tercer grado observé qué tanto de estos rasgos deseables realmente se habían alcanzado a lo largo de su educación básica.

De igual forma registré cuál era el comportamiento de los varones entre sí y frente a sus compañeras y viceversa. Estos registros se llevaron a cabo durante mis observaciones cuando estuvieron en el salón de clases en asignaturas a cargo de profesoras y profesores, pero también en otros momentos de la jornada escolar como el receso escolar, la entrada y la salida a la institución escolar, el cambio de asignatura y durante las entrevistas individuales que tuve con ellos.

1.3.2. **Docentes**

En relación con el personal docente, las siguientes preguntas orientaron mis observaciones de sus prácticas cotidianas: cómo se comportaban durante las clases con los alumnos, en el receso escolar, en la entrada y a la salida de la institución. A partir de estas interrogantes pude detectar y diferenciar entre los docentes que discriminan y los que no reproducen esta forma de violencia. De igual forma pude percatarme que las estrategias de los maestros al momento de intentar poner un poco

de orden dentro del salón de clases, varían entre sí, algunos de ellos seguían reproduciendo la figura del profesor tradicional, pero también había otros que mostraban otras formas de interacción con el alumnado, a lo que estos últimos respondían positivamente.

Finalmente, el trabajo de campo realizado para este proyecto, no sólo me permitió la recolección de los datos utilizados en la interpretación del mismo, sino también, me permitió ver desde otra mirada los procesos que viven las y los estudiantes durante su estancia en la institución escolar, así como las estrategias que el profesorado emplea para intentar, o no, cumplir con su cometido.

En este capítulo he mostrado las decisiones metodológicas que guiaron mi camino en el trabajo de campo, por ello, considero que en el siguiente es necesario presentar las perspectivas teóricas desde las cuales analizó el problema de investigación.

Capítulo 2. Entramado Teórico

2.1. Una aproximación a los conceptos: diversidad, diferencia y discriminación

Para proceder al análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, en este capítulo procedo a explicitar el entramado conceptual que me permitió comprender y explicar cuáles son las **prácticas** de **subjetivación** que, sustentadas en discursos coloniales, se han reproducido mediante distintas formas de excluir, señalar, inferiorizar y menospreciar, es decir, discriminar al otro por su raza, etnia, género, preferencia sexual y clase social, para ver si es probable que enfatizando las prácticas de reconocimiento de la diversidad y la diferencia de forma positiva, disminuyan o se detengan las expresiones de discriminación en la institución escolar.

En nuestra vida diaria, los seres humanos nos relacionamos con nuestros semejantes accionando los conocimientos que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida en los diferentes escenarios sociales en los que transitamos. Poco a poco, estos conocimientos quedan enraizados en nuestros pensamientos y se convierten en normales, es decir, se vuelven una práctica, mediante la cual podemos entrar en relación con los otros. En este sentido, para este trabajo entenderé como **práctica** la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos, que con el tiempo se convierte en una costumbre, la cual lleva a una actuación normal o habitual.

En cuanto al concepto de **subjetivación** retomo a el filósofo Enrique Dussel (1999) quien la define como: “un momento de la corporalidad humana...es el vivenciar lo que acontece desde un adentro de la piel” siguiendo al autor, deduzco que la subjetivación es la forma en como los **sujetos** vivimos y sentimos las cosas que nos pasan en el día a día, es decir, el significado que les damos. Ambos conceptos tienen una relación intrínseca indisociable. En este sentido, la subjetivación tiene lugar al interior del sujeto. Para Michel Foucault (1998) el sujeto es:

1. Quien está sometido a otro a través del control y la dependencia.

2. Sujeto atado a su propia identidad, por la conciencia o el conocimiento de sí mismo.

Por lo tanto, la forma en cómo estos sujetos atados o sometidos a otros y/o a su propia identidad, viven y sienten las cosas que les pasan día a día es lo que entenderé por subjetivación. Ahora bien, sería ingenuo pensar que todas las personas significamos de la misma forma nuestras vivencias, pues como es sabido cada cabeza es un mundo, por lo tanto, no es prudente hablar de subjetivación, sino de subjetivaciones, las cuales, tampoco podrían ser estáticas, por el contrario, se puede decir que son dinámicas y que si bien tienen lugar al interior del sujeto lo que ocurre en el exterior de éste las trastoca todo el tiempo.

Echando mano de lo expuesto anteriormente, cuando hablo de las prácticas de subjetivación hago referencia a las acciones que han tenido un significado importante, positivo o negativo, quedando no solo registradas en la memoria, sino que se convierten en una forma habitual de significado.

En este mismo orden de cosas, cada grupo social se distingue por ciertos rasgos que los diferencian de los demás, aunque es común ver que muchos rasgos pueden ser compartidos, siempre habrá particularidades que los harán diferentes, de ahí se puede afirmar que la diversidad es inherente al ser humano, ya que incluso al interior de un grupo se presentan variedades, semejanzas y diferencias, que según la Real Academia Española (RAE 2014) son los significados de la diversidad, como ejemplo, basta observar entre los miembros de una familia, cada uno de sus integrantes tal vez tengan semejanzas, pero hay ciertas variedades que los diferencian de sus parientes.

La explicación anterior me permite distinguir entre **diversidad** y **diferencia**. Como he mencionado, la diversidad es inherente a los sujetos. En cambio la diferencia tiene un significado más complejo. Para entenderlo es necesario comenzar con la definición que se puede encontrar en la RAE (2014) la **diferencia**: 1. es una “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa” 2. “variedad entre cosas de una

misma especie”. ¿Qué significa esta variedad de cosas que pueden ser clasificadas a partir de una cualidad o accidente necesarios para distinguirse de los demás? Como puede verse en la definición de diferencia no se hace una valoración de tal peculiaridad, sin embargo esta particularidad, que hace único a un sujeto, ha sido leída desde la dicotomía positivo-negativo, bueno-malo. Por un lado, una cualidad tiene un carácter positivo, se asocia con un plus que tiene el sujeto, algo, que incluso ha desarrollado. Por el otro, está variedad puede considerarse como un accidente, es decir, algo inesperado que repercute severamente el orden las cosas.

En vista de que la diferencia tiene en su centro la valorización de lo positivo-negativo, cualidad o accidente, es pertinente preguntar: ¿a partir de qué criterios puedo determinar si las variedades o particulares de un sujeto (s) son una cualidad (sentido positivo) o un accidente (sentido negativo)? Tales criterios, solo pueden existir teniendo como fundamento la idea de dominación de los unos sobre los otros, sea mediante la fuerza o no, porque a partir de éste puedo atreverme a clasificar las particularidades del otro como buenas o malas.

Por lo anterior, para efectos de este trabajo utilizaré el término **diferencia**, para referirme a todas esas particularidades que lejos de mirarse como una cualidad positiva, han adquirido una connotación negativa gracias a los discursos de inferioridad internalizados por el proceso histórico de la colonialidad, concepto en el que ahondaré más adelante, ya que los colonizadores en “el intento de dominar en nombre de una supremacía cultural que es producida en sí misma sólo en el momento de la diferenciación” (Homi Bhabha, 2001, p. 50) dieron un valor negativo a la diversidad de los pueblos originarios, diferenciándolos a través de la producción y aplicación de campos de fuerza.

En esta investigación el concepto **discriminación-es** es sobre el cual ha girado todo el trabajo. Por ello, es necesario hacer una delimitación de sus manifestaciones. Según la RAE (2014) el término “discriminar” proviene del latín “discriminare” y

significa “Seleccionar excluyendo. Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera”.

En un país como México, producto de la mezcla entre pueblos originarios de América y la dominación de los españoles, ha existido y existe un alto índice de discriminación, principalmente por cuestiones étnicas, raciales, de género y de jerarquización social, entre otras. Esta exclusión ha afectado de manera considerable las relaciones sociales entre los habitantes de regiones específicas e incluso a nivel nacional. En virtud de esta realidad observada en el contexto, y gracias a las asociaciones y organizaciones de la sociedad civil y a los compromisos internacionales contraídos por el estado mexicano, el 11 de junio de 2003/2014 se promulgó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), cuyo objetivo es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan a cualquier persona basándose en las garantías del Art. 1 constitucional. Esta Ley, es válida para todo el territorio mexicano, define la discriminación en los siguientes términos⁸:

Se entiende por discriminación 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 (Art 1, p. 11).

Entre los aspectos significativos de esta definición, cabe señalar que la discriminación puede tener la intención o no de ejercerse, puede ser de forma consciente o sin darnos cuenta, no obstante, será considerada como tal. Además, establece un vínculo entre discriminación y derechos humanos, lo cual ubica este tipo de actos más allá de los derechos civiles individuales para asegurar su resguardo por el derecho internacional. La Ley considera motivos de distinción, exclusión, restricción o preferencia las siguientes condiciones:

⁸ Se consultó la versión más reciente de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, impresa en septiembre de 2014 en <http://www.gobernacion.gob.mx>

Son motivo de discriminación: 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. (Art. 1, párrafo III, p, 1).

Además, se agregan las siguientes causas de discriminación: “También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia” (Art. 1, párrafo III, p, 2). Desde este ángulo, es probable que todos los mexicanos, sin importar la condición social o el color de piel, la edad, el género, etcétera, en algún momento de nuestras vidas hayamos discriminado al otro, pero también que hayamos padecido discriminación.

Teniendo claridad sobre las características de la discriminación y sus diversas modalidades y formas de expresión, nos damos cuenta que es muy frecuente en nuestras vidas y, quizá por esa razón, la hemos interiorizado al grado de considerarla inherente a las relaciones humanas, pues más de una vez hemos hecho distinciones entre los mestizos y los indígenas, entre los ricos y los pobres, entre los blancos y los negros, entre mujeres y hombres, o preferimos a los niños de las niñas, a las bonitas de las feas, excluimos a los ancianos, a las mujeres, a los indígenas, etcétera. Ante lo anterior cabe preguntarse: ¿Cómo podría ser de otra forma si a lo largo de nuestras vidas, hemos aprendido desde nuestro primer núcleo social, la familia, y después en otras instituciones de la sociedad, tales como la escuela, los grupos de amigos, de trabajo, los medios de comunicación, entre otros, que la diferencia es negativa?

Justamente con la intención de detectar, prevenir, sancionar, reparar el daño y erradicar estas prácticas surge la Ley Federal para Prevenir la Discriminación, la cual establece cuál será el órgano encargado de vigilar que el objetivo de esta ley se

cumpla. Así, el Consejo Nacional para Prevención de la Discriminación (CONAPRED), será el encargado de vigilar las prácticas discriminatorias, ya que según lo que establece la Ley:

El Consejo es la institución rectora para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad, que es el primero de los derechos fundamentales en la Constitución Federal⁹.

Sin embargo, pese a la existencia de Ley, la discriminación en México sigue aumentando, así lo demuestra la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS ¹⁰ 2010). La información que arroja esta encuesta evidencia que las mujeres, los indígenas¹¹ y los jóvenes son los sectores más discriminados. >

En relación con este último segmento de la población, “una de cada cuatro personas considera que se justifica mucho o algo llamar a la policía cuando uno ve a muchos jóvenes juntos en una esquina” (ENADIS a, 2010, p. 27). De acuerdo con la misma fuente, los jóvenes son también los más discriminados por su apariencia, tanto en las áreas laborales como dentro de sus familias. Aunado a lo anterior, 43.7% de la población encuestada percibe que los derechos de los jóvenes se respetan poco y 20.9% opina que no se respetan nada (ENADIS b, 2010, p. 25).

Al analizar los resultados de la encuesta en relación con la situación de las mujeres, se observa que 62.8% de la población considera que en México se les pega mucho a las mujeres, 41.7% opina que los derechos de las mujeres se respetan poco, 24.4% cree que estos no se respetan nada, frente a 33.2% que considera que se respetan mucho (ENADIS a, 2010, p. 29).

Por último, al analizar las respuestas que indagan por la percepción de las personas encuestadas en relación con el respeto a los derechos frente a grupos indígenas se

⁹http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=38&id_opcion=15&op=15

¹⁰ Los datos se pueden consultar en la página oficial del CONAPRED.

¹¹ En la encuesta 2010 sobre las discriminaciones no existe una categoría para los pueblos descendientes de africanos mezclados con los pueblos originarios (indígenas).

observa que, a pesar de los aparentes esfuerzos por aminorar la discriminación hacia este sector de la población, hoy siguen siendo un sector altamente vulnerable, pues 44.1% opina que los derechos de los indígenas no se respeta nada, 31.3% cree que poco y sólo 22.4% de la población encuestada piensa que los derechos indígenas son respetados(ENADIS a, 2010, p. 37).

Ante estas cifras, se entiende por qué en México los jóvenes son tratados como criminales por el simple hecho de vestirse de una manera en particular o de reunirse en grupos altamente estereotipados. De igual forma se advierte que las prácticas machistas de golpear a las mujeres siguen siendo una constante en nuestra sociedad, lo que resulta más preocupante aún, si se considera que, en los últimos años, los feminicidios se han extendido a lo largo y ancho del país. La desigualdad en el respeto de los derechos que afrontan los pueblos originarios es una muestra de que los mexicanos continuamos renuentes a admitir una de nuestras raíces, negando los lazos ancestrales que nos unen a dichos pueblos y los derechos que les asisten como habitantes originarios de este suelo y como seres humanos.

2.2. COLONIALIDAD Y SUS EFECTOS EN AMÉRICA LATINA

Buscando una explicación al fenómeno de las discriminaciones y sus manifestaciones constantes en la vida de las y los mexicanos, y además, considerando que pese a la existencia de la LFPED éstas no disminuyen y por el contrario pareciera que cada día se enraízan con mayor profundidad, me di a la tarea de buscar una propuesta teórica que me permitiera vincular el supuesto de que las discriminaciones tienen una matriz colonial, y que por lo tanto nuestros juicios valorativos en cuanto a la distinción de la diferencia se fundamentan en la clasificación racial, es decir en las castas impuestas en el colonialismo.

Lo anterior me llevó al camino de la decolonialidad. En las siguientes líneas presento una aproximación teórica de esta propuesta latinoamericana, con el objetivo de clarificar qué es la colonialidad en sus tres nociones básicas: colonialidad del poder, saber y ser (Restrepo & Rojas, 2010). Como se explica más adelante, la colonialidad

es un patrón que abarca diferentes instituciones sociales, pero para este trabajo, me remitiré a observar su vigencia y reproducción en la escuela secundaria antes mencionada.

2.2.1. Patrón de poder global

A partir del año 1492, un nuevo rumbo tomó la historia de la humanidad, principalmente la historia del territorio, hoy conocido como Latino América, que da paso a un nuevo orden de relaciones globales a nivel planetario. (Quijano, 2000). España y Portugal, en un primer momento, serán los que encabezen estas nuevas formas de relación, las cuales estarán basadas en la dominación y sometimiento de los pueblos americanos. A este proceso de conquista, se le conoce históricamente como colonialismo y “refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador” (Restrepo & Rojas 2010, p. 15.)

Si bien es cierto que el colonialismo fue un hecho brutal que derivó en el sometimiento de los pueblos originarios de América, e incluso en su exterminación total, hay, como consecuencia de éste, uno mucho más violento, que sigue permeando nuestro día a día en las diferentes esferas de la sociedad: **La colonialidad**

La colonialidad es un proceso que consiste en interiorizar las ideas de superioridad, jerarquía y dominio de los europeos, las cuales reducen el pensamiento de los habitantes americanos a niveles extremos de inferioridad y sometimiento. Restrepo & Rojas (2010) la delimitan en los siguientes términos:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación. (p. 15)

Como puede verse, la colonialidad, a diferencia del colonialismo, encierra efectos a largo plazo, ya que la interiorización permite que los pueblos colonizados vean estas

jerarquías como algo natural, es decir, que se cree que su naturaleza corresponde a un lugar de inferioridad.

La colonialidad ejerce esta naturalización jerárquica por muchas vías, pero los ejes vectores que le permiten seguir en la mentalidad de las personas, y por lo tanto en su realidad diaria son las relacionadas con el: poder, el saber y el ser.

Estas tres dimensiones permiten que la colonialidad no pierda su vigencia, pese a la supuesta independencia que las naciones americanas han conseguido desde principios del siglo XIX de los actores europeos. Y son éstas, las que abordaré para encontrar de qué forma se hacen presentes en la Escuela Secundaria y cómo refuerzan las discriminaciones en la institución escolar.

Para ello, me apoyo de las concepciones teóricas que ofrece la corriente latinoamericana de la *decolonialidad*, ya que éstas permiten encontrar una explicación histórica de cómo nuestra subjetividad ha sido construida a partir de la colonización de nuestro pensamiento y en función de ésta nos relacionamos con los otros. En otras palabras, lo que pongo a discusión es que las discriminaciones basadas en cuestiones de raza, género, clase social, etnia, presentes dentro de la institución escolar y específicamente, en el salón clase, son configuradas por patrones históricos en América, que tuvieron lugar hace más de quinientos años, con la invasión y posterior colonización europea y que, actualmente, siguen presentes en nuestras relaciones con los otros, mediante operaciones de clasificación que sirven para inferiorizar, discriminar, ignorar y violentar los derechos de las demás personas.

2.2.2. Colonialidad del poder

Para comenzar el análisis de las implicaciones que tiene la *colonialidad del poder* en las relaciones que se viven en el escenario escolar, considero necesario detenerme a clarificar cuáles son los significados que recibe el término *poder*. Es frecuente hablar del *poder* en diferentes espacios de la realidad, pero poco son los momentos en los que nos detenemos a reflexionar qué es y cómo se configura. ¿Es algo que puede ser

palpado, adquirido, ejercido?, para dar luz a la complejidad del concepto, retomo a Foucault (1988), quien plantea que *el poder* solo puede ser relacional, es decir, *el poder* se ejerce en las interacciones del día a día de los sujetos:

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre “parejas”, individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros... Solo existe el poder que ejercen “unos” sobre “otros”. El poder sólo existe en acto, aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. (p. 14).

Siguiendo al autor, el poder se hace presente cuando llevamos a cabo ciertas acciones sobre los otros y recíprocamente, por lo tanto, es correlacional. Aclara que su actuación no es de forma directa ni inmediata, es decir, los efectos de éstas pueden verse consolidados después de un tiempo: acciones eventuales o actuales, presentes o futuras (p. 14).

En la misma línea, pero desde una mirada marxista, Quijano (citado en Restrepo & Rojas, 2010, p. 105) entiende como poder: un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto; cuya finalidad es el control del trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad de los unos hacia los otros, y donde los primeros utilizan diversos instrumentos de coerción sobre los segundos, para asegurar la reproducción de dicho poder. En contraste, Foucault (1988) aportará la visión de *resistencia* como un componente esencial de las relaciones, desde estrategias en las que la “dominación de un grupo, una casta o una clase” estarán acompañadas de “... las resistencias o revueltas a las que se enfrentan” (p. 20).

Como ya he expuesto, la colonialidad es un fenómeno histórico que tiene sus orígenes en el momento de la colonización de Europa sobre América, y abarca diferentes aspectos de las relaciones sociales: económica, política, militar, cognitiva y subjetiva; pero para la categoría de *la colonialidad del poder* haré referencia a los siguientes elementos directamente relacionados con la explotación/dominación (económico, político, militar), de los unos sobre los otros; lo cual no significa que la subjetividad y la cognición no se encuentren relacionadas en la categoría, sino que son “instancias

distintas de la colonialidad que no son reductibles las unas a las otras” (Castro-Gómez. 2012, p. 19) y serán retomados en otro apartado del trabajo.

Para comprender a cabalidad el concepto colonialidad del poder, es necesario retomar la categoría de la dominación, para ello tomo la idea de Antonio Gramsci, para quien la dominación es “una relación de fuerzas en permanente conflicto” (citado en Modonesi, 2012. p. 4) que tiene lugar en el entramado social, esta relación puede estar sustentada por el uso de la fuerza física, es decir, puede ser violenta, sin embargo, para Foucault (2008) la dominación adopta múltiples formas, al respecto dice:

Por dominación no me refiero al hecho macizo de *una* dominación global de unos sobre los otros o de un grupo sobre otro, sino a las múltiples formas de dominación que pueden ejercerse dentro de la sociedad: en consecuencia, no al rey en su posición central, sino a los súbditos en sus relaciones recíprocas; no a la soberanía en su edificio único, sino a los múltiples sometimientos que se producen y funcionan dentro del cuerpo social (pág. 36).

Estas múltiples formas de dominación empleadas por los sujetos en sus relaciones mutuas se han transformado a lo largo de la historia, el mismo autor menciona que tanto “la esclavitud como el vasallaje, son también formas de dominación, pero, las nuevas formas no se basan en la apropiación del cuerpo, a diferencia de la esclavitud, sino que actúan directamente sobre él”. (Foucault, 2014, p. 159-160). Es decir, la dominación no necesita violentar a los sujetos ya que a través del disciplinamiento del cuerpo “que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil” (p. 158) puede hacerse efectiva.

En este sentido la cotidianidad de la escuela está llena de situaciones, a partir de las cuales se puede observar la dominación de los cuerpos, que utilizan el disciplinamiento: reglamentos de conducta, de vestir, horarios, utilización del lenguaje, de los espacios físicos y jerárquicos, atravesados siempre por el poder, que se vuelve disciplinario. Todos ellos quedan normalizados en la subjetividad del individuo, es decir, se convierten en verdad.

2.2.3. Colonialidad del saber

La teoría decolonial aborda otra categoría que se fundamenta en la idea de que los saberes que actualmente damos por válidos fueron construidos a partir de 1492, con la expansión europea. Los colonizadores utilizaron como instrumento de dominación la deslegitimación de los conocimientos que encontraron a su llegada al continente. Esta idea de *superioridad epistémica* se consolida a nivel mundial, bajo la premisa de que los modos de vida y las formaciones culturales europeas son superiores a los de otras formaciones (Restrepo & Rojas, 2010) americanas, africanas y asiáticas.

...la noción de colonialidad del saber pretende resaltar la dimensión epistemológica de la colonialidad...se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto (Restrepo & Rojas 2010, p. 136)

Las formas de producción y el conocimiento mismo de los pueblos indígenas y negros fueron ignoradas, y -en muchos casos- destruidas¹², bajo la justificación de ser razas inferiores e incivilizadas. Sobre este punto, cabe traer a discusión las ideas del filósofo Enrique Dussel, ya que permiten comprender a profundidad, cómo es que el saber queda universalizado y eurocentrado. Dussel (2000) plantea que en la historia de la humanidad hay dos sentidos para nombrar a la modernidad.

En palabras del autor, criticando el racionalismo kantiano: “El primero es eurocéntrico, provinciano, regional. La Modernidad es una emancipación, una ‘salida’ de la inmadurez, por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo humano” (p. 45). El alcance de la madurez humana a partir del uso de la razón es vinculado históricamente con el movimiento cultural e intelectual de la Ilustración en el siglo XVII.

¹² Se conoce el hecho histórico de la quema de códices mexicas por parte de Frailes españoles.

Para Kant, el uso de la razón es fundamental para salir del estado de barbarie e incivilización en el que, por siglos, había permanecido la humanidad. En consecuencia, los pueblos americanos no fueron catalogados como aptos para salir de este estadio; por lo tanto, siguieron siendo vistos como bárbaros e incivilizados, lo que implicaba que, al no usar su racionalidad, no eran capaces de producir conocimiento ni saber alguno; al mismo tiempo que quedaron etiquetados como raza inferior. Sin embargo, Dussel argumenta que la inferiorización de los pueblos dominados, llevaba funcionando en América siglo y medio, desde el arribo de los españoles; por lo cual, para este autor la modernidad tiene:

...un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economías, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (Dussel, 2000, p. 46)

Desde estas dos visiones de la historia, el autor propone igualmente dos momentos históricos de la modernidad, la “primera” modernidad ubicada con la conquista de América y la expansión europea, y la “segunda”, la modernidad que nace con la razón, es decir, desde la Ilustración de los siglos XVII y XVIII, momento a partir del cual, las sociedades europeas postularon haber avanzado hacia la modernidad.

La explicación anterior permite comprender que la imposición colonial abarcó también los conocimientos que podían o no circular entre la población. Es decir, después de la negación de los saberes de los pueblos dominados, se impuso como único saber válido y universal aquél generado en Europa. Al respecto, Mignolo (2001) afirma que: “el conocimiento producido en las colonias...no se consideraba parte del saber universal, producido por la humanidad” (citado en Escobar, 2003, p. 4) fueron saberes “descalificados como saberes no conceptuales,...insuficientemente elaborados:...ingenuos,...jerárquicamente inferiores,... por debajo del nivel del conocimiento o de a científicidad exigidos...saberes de la gente” (Foucault, 2008, p. 21)

Todo lo anterior me lleva a reflexionar sobre cómo en la actualidad las y los jóvenes son considerados en las sociedades modernas como inmaduros, por lo tanto, necesitan la tutoría de un adulto, o bien, se tiene la idea de que al ser joven tienen poco interés por apropiarse de los conocimientos que ofrece la escuela, pues su interés mayor se centra en el *relajo* que nos han dicho caracteriza este estadio del ser humano. En cambio, para los pueblos originarios las y los jóvenes son tan capaces de aprender y de participar en diferentes actividades como un adulto, su palabra es escuchada y son parte de la comunidad.

Aunado a lo anterior, generalmente las y los profesores damos por sentado que los conocimientos “universales” no pueden pasarse por alto en los planes y programas de educación, sin embargo, poco nos detenemos a reflexionar sobre la descontextualización histórica de éstos, ya que muchos de estos conocimientos pertenecen únicamente a la historia de occidente, reforzando la idea de que los saberes de la gente carecen de validez.

En este orden de ideas, queda claro el hecho de que en la institución escolar, el único conocimiento válido es el eurocéntrico, es decir, aquel que ha sido válido por la comunidad científica, casi siempre europea, incluso, los modelos pedagógicos que utilizamos las y los docentes en nuestra labor son aquellos exportados de países como España, Francia, Estados Unidos, Rusia, por nombrar algunos, dejando de lado la producción latinoamericana e incluso mexicana, ejemplo de ello, es que en México existen muchas instituciones que actualmente desarrollan trabajos de investigación basados en los diferentes contextos del país, sin embargo, no son tomados en cuenta, o, por otro lado, las investigaciones educativas giran en torno a autores europeos que hablan desde su realidad, desde un contexto histórico que los posiciona en una situación de ventaja que desencaja con nuestro contexto.

2.2.4. Colonialidad del ser

Otro de los aspectos que transformaron la realidad de los pueblos colonizados y por ende a los herederos de su historia, fue la constitución de su ser, como puede explicarse a través del concepto colonialidad del ser. La *colonialidad del ser* es la categoría que engloba las repercusiones que sufrieron los sujetos formados a partir de la colonialidad. Maldonado-Torres (2007) la delimita como:

...la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje...responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de los sujetos subalternos...introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas. (p. 4)

En esta definición, Maldonado- Torres propone para identificar la *colonialidad del ser* los siguientes aspectos del ser: el lenguaje, la genética, la historia y la forma como el sujeto concibe su propia existencia. Ninguno menos importante, pero para los efectos de esta investigación, el lenguaje y la forma como el sujeto se concibe toman fuerza ya que, como en otro apartado del trabajo he mencionado: con el lenguaje se puede conocer el mundo subjetivo del sujeto, es decir, cómo se concibe.

Para ampliar la importancia de la colonialidad del ser me parece pertinente traer nuevamente a discusión, la idea de Quijano (2000) sobre la clasificación social originada en la colonia, a partir de la cual, los europeos inventan nuevas formas de nombrar al otro diferente a ellos, “nuevas identidades fueron creadas en el contexto de la colonización europea en las Américas: europeo, blanco, indio, negro y mestizo” (citado en Maldonado-Torres, 2007, p. 132) como ya he mencionado, las implicaciones de esta clasificación son de diferentes tipos, pero lo que quiero resaltar y vincular con la colonialidad del ser es que, si bien por un lado, occidente se concibe como superior, por el otro, poco a poco, los pueblos dominados fueron adoptando una concepción de sí mismos como inferiores, misma que sigue presente en la actualidad, al respecto Maldonado- Torres comenta:

...tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa (p. 132)

Siguiendo al autor, la inferiorización de las otras identidades, se instituyó bajo la idea de una supuesta falta de humanidad que no podía ser alcanzada debido al estado de barbarie no superado, así, la apropiación de la idea de inferioridad se va integrando en “el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales” a grado tal que “la idea de raza no se desentiende de su origen y tiende a mantener lo indígena y lo negro como categorías preferenciales de la deshumanización racial en la modernidad” (Maldonado-Torres, 2007, p. 133)

Para entender mejor cómo las ideas expuestas fueron permeando entre la población es necesario, retomar nuevamente las conceptualizaciones de Foucault (2014) en este caso sobre la función normalizadora, la cual entiende como la apropiación de alguna acción como algo natural que no hay que cuestionar. El autor explica, que la normalización se convierte en regla natural, por ejemplo, la idea de que lo indígena o lo negro son inferiores y por lo tanto menos humanos ha quedado naturalizada, así lo muestra Quijano (citado en Maldonado-Torres, 2007) en la siguiente cita:

“...las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales de poder, quedó formada, de una parte la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, pertenecientemente a un tipo o a un nivel inferior” (p. 132)

Así como la categoría de función normalizadora ayuda a comprender de qué forma sigue permeando la colonialidad del ser en nuestras subjetividades, el concepto de discurso proporciona a este término una mayor comprensión. Al respecto tomaré la explicación que la feminista Ochy Curiel (2013) hace sobre el término interpretando a Foucault:

...el discurso es en sí una práctica social y no una mera manifestación del lenguaje, que tiene efectos materiales (y objetivos) en las relaciones sociales y que muchas veces se convierten en leyes generales. Se trata de un conjunto de

cosas dichas o escritas que tienen impacto en la vida social, cuyo fin es, fundamentalmente, la producción de ideologías y a la vez es expresado por medio de ella. (p. 37)

Con esta explicación puedo deducir que la colonialidad del ser ha sobrevivido gracias a los discursos transmitidos de generación en generación desde la colonia hasta nuestros días. Si entendemos que el discurso es el conjunto de cosas dichas o escritas inmersas en la práctica social, queda de manifiesto que la clasificación racial, la inferiorización, la dominación, el dominio económico, político, militar, la validación de un cierto tipo de saber han sido discursos coloniales que hoy se manifiestan a través de discriminaciones que se han normalizado haciendo que su visibilización sea muy complicada e incluso hasta cuestionada.

La propuesta de la decolonialidad es dinámica y cada día aparecen nuevas ideas que buscan cuestionarnos, sin embargo, estas tres categorías han sido un parte aguas para el continuo desarrollo de la misma. Dejaré para el análisis del trabajo aquellas categorías que me permitan reflexionar sobre la temática de esta investigación. No obstante quiero agregar una término que ha impacto este trabajo.

Otra de las cosas que no quiero dejar de mencionar en cuanto a la propuesta latinoamericana de la decolonialidad es que es de suma importancia ubicar el lugar desde donde se habla, que es también desde donde se realizó el trabajo investigativo, en otras palabras me refiero a mi “locus de enunciación”. Al respecto, puedo decir que me ubico como mujer que en algún momento de su historia padeció violencia física y verbal por cuestiones étnicas y de clase, y que al mismo tiempo ha tenido ciertos privilegios como el acudir a la universidad, contar con los medios económicos, aunque siempre austeros, para poder realizar este trabajo.

Capítulo 3. Descripción y análisis de los resultados de trabajo de campo 3° “A”

En este capítulo se ubica el proceso de análisis resultado de poner en relación los datos de campo y el enfoque teórico de la decolonialidad. Para ello, en primer lugar presento una descripción de los diferentes escenarios del grupo 3° “A”, mismos que logré obtener gracias a la observación participante del mismo grupo pero en diferentes momentos y con diferentes profesores. En segundo lugar, y a partir de las descripciones de la observación participante, las entrevistas, respuestas al relato y a los casos planteados sobre las discriminaciones realicé el análisis para poder demostrar si existen o no prácticas violentas de discriminación al interior del salón y si las hay, rastrear si éstas se sustentan en el discurso de la colonialidad. Además de indagar si dichas interacciones presentan algún esbozo de deconstrucción como resultado de las prácticas de reconocimiento que las y los profesores promuevan.

3.1. El espacio del salón de clases y sus realidades

El 3° “A” es un grupo conformado por chicas y chicos de entre 14 y 16 años cursando el último grado de educación secundaria. Ocupan uno de los salones de clases del tercer piso del edificio escolar, espacio en el que se encuentran alrededor de cuarenta bancas, este grupo está conformado por 35 estudiantes, razón por la cual varias de ellas quedan desocupadas. Las bancas y el mobiliario del salón, así como el de los demás de la escuela, presentan rayones que van desde dibujos de todo tipo hasta groserías y ofensas escritas por el estudiantado; además de evidente deterioro por el uso constante y el largo tiempo de vida de éste. Al igual que las bancas, las paredes y vidrios de las aulas tienen manchas, rayones y diferentes daños.

En el espacio físico del 3° “A” se configura un ambiente dispuesto por las relaciones que se entablan entre sus integrantes, es decir, entre el estudiantado, pero también entre las y los docentes y demás actores que hacen presencia en la escuela. En este sentido, las interacciones que se viven en el espacio físico del grupo están impregnadas de violencia, la cual se manifiesta de forma física, verbal y simbólica.

Observé esta situación desde la primera visita al interior del 3° “A” y durante todo el trabajo de investigación. A continuación, describo lo que pasa en el grupo en diferentes asignaturas del horario escolar, con la intención de contextualizar el ambiente en el que tienen lugar las relaciones de este grupo, lo que posteriormente me permitirá argumentar por qué considero que su interacción está plagada de violencia. Cabe señalar que las asignaturas observadas fueron aquellas en las que recibí autorización de la o el profesor frente a grupo, ya que algunos colegas consideraron inoportuna mi presencia al interior del salón.

3.1.2. La clase de español

Según mis observaciones dentro del grupo y mi experiencia como profesora de nivel secundaria, puede darme cuenta que el desorden era imperante entre el estudiantado, ya que las interacciones entre las y los chicos estaban atiborradas de agresiones verbales como insultos, apodos, groserías, descalificativos. Además, constantemente permanecían fuera de sus lugares de trabajo, en especial las chicas, quienes deambulaban por todo el salón pese a tener trabajo por realizar.

El estudiantado de este grupo no tiene una forma de sentarse establecida por la profesora a cargo, sino que estaban ubicados según sus afinidades con sus compañeras y compañeros, es decir, se disponen grupos de amigas o amigos, permitiendo que el desorden se convierta en una constante mientras las clases transcurrían.

En la mayoría de las asignaturas observé que la figura del profesor quedaba rebasada frente al desorden pues las y los chicos no ponían atención a las indicaciones de la o el maestro. Sin embargo, pude darme cuenta que esta falta de atención era mayor con la profesora de español, a quien no sólo ignoran sino a quien también insultan.

Las actividades que se realizaban en esta clase no estaban relacionadas con el trabajo académico pues otras ocupaciones como platicar entre ellas y ellos, hacer tareas o pasar apuntes de otras asignaturas era en lo que ocupaban su tiempo. Ejemplo de

ello fue el momento en el que observé cómo una de las chicas sacaba una cartulina negra para extenderla en el piso al fondo del salón, ahí, comenzó a decorarla dejando por completo la actividad que debían realizar en la clase de español. Frente a esta actitud la profesora no le pidió que continuara con el trabajo asignado, sino que simplemente la ignoró.

Aunado a lo anterior, observé que los materiales solicitados para el trabajo no eran llevados por el estudiantado, al igual que las tareas. Sin embargo, y no menos importante, pude darme cuenta que la clase de español no estaba planificada por parte de la profesora, ya que las actividades que observé resultaban descontextualizadas para el grupo. Por ejemplo, en una ocasión la profesora cuestionó al estudiantado sobre la cantidad de obras literarias de la Edad Media que habían leído a lo largo de su vida académica, cuestionamiento que me llevó a reflexionar sobre la significatividad de los contenidos y de las actividades que se proponen en relación con el compromiso, participación e incluso con la disciplina en la clase.

La mayoría de chicas dedicaba tiempo importante de la clase en arreglar su aspecto personal, pues al interior del salón era común observar espejos, labiales, maquillajes, etc. Este comportamiento no sólo se presenta durante la clase, también al momento del toque que indica el inicio del receso escolar, en este momento además de arreglar su aspecto suelen quitarse los suéteres del uniforme para colocarse algún otro, como chamarras o chalecos de mezclilla o bien suéteres de otro color; todo esto lo hacen frente a la profesora de español quien no les dice nada al respecto.

En el 3° "A" el desorden era permanente a lo largo de los cincuenta minutos de la clase de español, el único momento en el que se silenciaban era justo al terminar la clase y recibir la amenaza de la profesora de perder el receso si continuaban hablando, fue hasta entonces, cuando todas y todos se sentaron correctamente y dejaron de hacer ruido.

3.1.3. La clase de música

La dinámica de la clase de música es diferente a las otras observadas. En primer lugar, ésta tiene lugar en un salón asignado en el primer piso, este espacio está a cargo del profesor de la materia, por lo cual, él llega al grupo y pide, con voz firme, que formen dos filas para poder trasladarse al otro espacio. Los alumnos guardan sus cosas en sus mochilas y únicamente dejan fuera su cuaderno y libro de música, algunos también llevan su flauta. Con este material se dirigen al otro espacio. Una vez ahí, el profesor no permite la entrada hasta que estén bien formadas las filas y en el mayor orden posible. Esto último llamó mi atención ya que el comportamiento del grupo es diferente desde el momento en que el profesor llega por ellos a su aula de clases y, durante el trayecto de ésta al salón, si bien se escuchan pláticas no se comparan al desorden observado en otros momentos.

El mobiliario del espacio de música no son bancas individuales sino mesas dispuestas en semicírculos con sus respectivas sillas colocadas unas seguidas de otras. El trabajo en esta materia es evidentemente más fructífero, situación que evita la distracción del estudiantado en juegos o insultos. Por ejemplo, en una de las clases pude observar cómo el profesor comenzaba a gritar notas una vez dentro, las y los chicos lo escuchaban y estaban atentos para comenzar a tocar. En otro momento, al llegar al salón, el profesor hizo algunas anotaciones en sus listas de asistencia, pero esto no significó que las y los chicos se desordenaran, aunque se escuchaban algunas voces, éstas eran en tono muy bajo y en cuanto el profesor se levantó de su escritorio, todas y todas lo miraron y se dispusieron a seguir sus instrucciones.

En las diferentes observaciones de esta clase me percaté que el comportamiento de las y los estudiantes cambia notablemente, ya que la mayoría pone atención y hace las actividades propuestas por el profesor. No se levantan de sus lugares y la mayoría lleva el material para trabajar en clase, sin embargo, la forma que tiene el profesor para dirigirse hacia los estudiantes es distinta a la de sus otros colegas. En este sentido se puede decir que es autoritaria y, por ende arbitraria. Recuerdo la primera vez que estuve presente en su clase, el profesor les dijo: “En la clase de música no

hablas, no respiras, no vives, pasas al frente con tu cuaderno o libro o lo que te haga falta y comenzamos”. Estas palabras al principio me sorprendieron porque el tono utilizado fue bastante fuerte, pero conforme avanzó el tiempo, me di cuenta que él solía hablarles de forma golpeada y agresiva, además constantemente los exhibía frente al resto del grupo ya fuere por su bajo desempeño académico o bien haciéndoles comentarios sexuales, especialmente a las chicas, quiénes no protestaban, sino por el contrario los aprobaban.

La actitud del maestro de música me lleva a pensar que él no sólo ocupa la figura de autoridad tradicional y legítima al interior del aula, sino que además la ejerce totalmente sin dejar espacios para que otras u otros la ejerzan, o al menos no sin su consentimiento. En este sentido, las formas que el profesor tiene para exhibir al estudiantado son las señales que envía para reafirmarse como la máxima autoridad al interior del aula. Por otro lado, estas formas violentas que el profesor de música emplea permiten que él tenga éxito en su clase, es decir, que las y los estudiantes presenten interés y además trabajen en sus actividades escolares, aunque dicho trabajo es impuesto de forma autoritaria y violenta.

Antes de continuar, conviene una pausa para reflexionar sobre el término autoridad, para ello, retomo el análisis que al respecto hace Beatriz Greco (2008) en el cual pone a discusión el ejercicio de la autoridad en la institución escolar, es decir la autoridad pedagógica. Greco lanza una provocación para discutir el concepto, cuestionando qué tan válido es en la actualidad. Comienza buscando definiciones sobre el mismo y encuentra que tradicionalmente autoridad se define como el:

...derecho de dirigir, poder (reconocido o no) de imponer la obediencia. Mandato, dominación, fuerza, poder, soberanía, superioridad...Capacidad de hacerse obedecer...Poder de dirigir, de obligar a algo...Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada; como el del padre sobre los hijos, etc...Persona revestida de algún poder, mando o magistratura. Crédito y fe que por su mérito y fama se da a una persona o cosa en determinada materia (p. 36-37)

Como bien plantea la autora, el término autoridad requiere de otras nociones para tener sentido: “dominio, poder, fuerza, influencia, obediencia, disciplina, legitimidad y libertad” (2008, p. 37) estos elementos suelen utilizarse para ejercerla, y pueden o no

hacerse presente en la relación de dos o más personas, como es el caso de maestro-alumno, o el padre/madre-hijo. A la par, esta relación es planteada desde una asimetría, en donde uno está revestido de una jerarquía de superioridad frente al otro “uno sin el otro dejarían sin efecto a la autoridad, un ejercicio en el vacío, gestos o acciones que no se dirigen a nadie...le quitan su sentido” (p. 37). Por lo tanto, en el ejercicio de la autoridad es imprescindible ambas partes, que se complementan y sin las cuales no tendría sentido la autoridad.

Por otro lado, el ejercicio de la autoridad tiene como propósito desplegar “una acción sobre la acción de otro” para lo cual requiere producir comportamientos, pensamientos positivos o negativos que influyan sobre sus subordinados. En este sentido y siguiendo a Greco (2008) la “imposición y obediencia se materializan generalmente en acciones que hacen visible la relación con la autoridad” (p. 38) Hasta aquí, diremos que la autoridad es una relación asimétrica entre dos personas o más, en la cual, una de las partes tiene una posición de jerarquía, en este caso el maestro, que impone, manda y se hace obedecer por sus subordinados, es decir, el estudiantado, quienes a su vez y para cerrar el círculo de la autoridad, deben reconocer su jerarquía. “Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro, pero no será autoridad...necesita ser reconocido” (p. 40)

Este nuevo elemento que abona a la definición del término autoridad, descoloca la forma de pensar y aplicar el uso del mismo. En otras palabras, para la mayoría de las personas, desde el sentido común y en el uso coloquial de la expresión “autoridad”, este concepto refiere a una valoración negativa: quien ejerce autoridad se hace reconocer, y ya sea mediante la violencia física y/o violencia simbólica logra que sus subordinados la perciban como tal. Considerando la enorme influencia social que hay sobre los sujetos sería poco probable que se tenga una concepción diferente del ejercicio de la autoridad que no sea coloquial, ya que en culturas como la nuestra, producto de un proceso histórico colonial, la autoridad tiene una vinculación con el dominio total de los súbditos. Sin embargo, Greco, siguiendo las ideas de Max Weber, pone al descubierto otro modo de reconocimiento de la autoridad, el cual no necesita

persuadir, forzar, violentar, o por decirlo de otro modo, imponerse mediante ninguna forma de violencia.

Al respecto conviene decir que este reconocimiento, por parte de quien ocupa la posición de subordinación, del que venimos hablando, nos lleva a cuestionar qué tipo de autoridad se despliega en la relación diaria del profesorado con el grupo 3° “A”. ¿Es acaso el ejercicio de la autoridad tradicional, la cual obliga a sus subordinados a ser reconocida, que mediante, ofensas, malos tratos, gestos, e incluso agresiones físicas y/o verbales se hace imponer como autoridad, rayando muchas veces en el autoritarismo?; o bien, ¿es el lado opuesto de la autoridad, aquella que es reconocida porque mis acciones, como estudiante en este caso, han sido modificadas por las tuyas, y para lograrlo no ha requerido utilizar ninguna técnica de persuasión o violencia, pues se asume que su influencia es en beneficio propio? Para decirlo en palabras de Greco, una autoridad en igualdad que, a pesar de gozar de una posición jerárquica, ve al otro, en este caso al estudiantado, no como los sujetos dominados, sino como seres humanos que traen consigo un cúmulo de conocimientos. Y que, a su vez, se ve a sí mismo como un sujeto que no conoce todas las cosas, sino que hay cuestiones que ignora.

Siguiendo estas ideas, podemos decir que el profesor de música, en mayor medida, ejerce una autoridad tradicional frente al estudiantado, utilizando violencia verbal como ofensas o frases en doble sentido, y al mismo tiempo, su lenguaje corporal, reafirma el ejercicio de violencia mediante el cual se hace reconocer. En este punto, es necesario precisar que varios de los estudiantes entrevistados refirieron la clase de música como una de las predilectas, llegando a comentar que se debía a la forma de ser del profesor.

No obstante, en el trabajo de campo al interior del grupo se puede observar que tal reconocimiento es una manifestación de haber naturalizado la autoridad tradicional como única, es por ello que las y los estudiantes responden positivamente frente a las acciones, gestos y palabras que despliega el profesor para ejercer su autoridad. Si nos remontamos a la perspectiva de Bourdieu, éste es un claro ejemplo de ejercicio de violencia simbólica, es decir, “es una violencia que arranca sumisiones que ni

siguiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas” (Citado en: Fernández, 2005, p. 1)

En este mismo sentido varios de los entrevistados manifestaron que la clase de música les agradaba más que las otras por la forma en la que el profesor interactúa con ellos, cómo los trata y cómo les habla: “nos habla como si fuera de nuestra edad” mencionaban los chicos, esto me llevó a preguntarme ¿cómo se hablan los chicos de su edad? Para responder bastó con poner atención a las palabras que usan entre ellos durante su interacción en el salón de clases. Las respuestas fueron como ya ha quedado plasmado en este trabajo: groserías, apodos, ofensas, concretamente palabras violentas.

Haciendo una comparación entre cómo se habla el estudiantado y la forma en que el profesor se dirige a ellos, se encuentra que este último “les habla golpeado”, es decir, de manera agresiva, con groserías, se burla de algunos alumnos delante de otros, hace comentarios que aluden a la sexualidad de las chicas que además pueden interpretarse como misóginos o sexistas. Por ejemplo, en una ocasión, una estudiante se recargó en un barandal y el maestro estaba cerca, con un grupo de chicos. Al ver la postura de la joven, el maestro dijo en voz alta: “En esa parada sí me paro”.

Como puede observarse, los discursos (dichos y en acciones) que el maestro usa son las palabras que hablan los chavos, incluyendo el tono agresivo y violento como lo hacen ellos. Por otro lado, las chicas asumen que el maestro en su posición de varón tiene el derecho de bromearlas, por lo cual ellas no protestan, sino por el contrario lo festejan. Lo anterior nos permite concluir que en esta escuela y con este grupo, el maestro de música es quien tiene el monopolio de la violencia y de la agresión en el salón, y que para lograrlo emite todas las señales que en ese grupo se reconocen como ejercicio de dominación, es decir, jerarquía de los unos sobre otros, reafirman así la autoridad tradicional, de quien aplica la autoridad del más fuerte.

Además aunque en ocasiones bromea o muestra signos de cordialidad con sus estudiantes, en cualquier momento esta situación puede cambiar y la amistad o afabilidad puede transformarse en burla, represión, regaño, etcétera. De este modo, para los estudiantes, la interpretación del comportamiento deseado o esperado por el

profesor para recibir reconocimiento es impredecible. Ésta es otra característica del ejercicio autoritario: el subordinado nunca está seguro de lo que agrada o desagrade a la figura de autoridad ya que un mismo acto puede interpretarse de manera positiva y recibir reconocimiento mientras que, en otra ocasión, puede generar rechazo, castigo, etcétera.

Ahora bien, es cierto que en ocasiones él bromeaba con ellas y ellos, situación que a primera vista puede leerse como una estrategia para lograr que el trabajo no quedara de lado, es decir, evitar que el desorden común en este grupo se hiciera presente como en otras asignaturas, pues al bromear con ellos creaba un lazo de amistad entre él y el estudiantado; lo cual pude constatarse en las entrevistas realizadas a diferentes estudiantes quienes me comentaron que estaban a gusto en esta clase porque el profesor no solo les pone trabajo, sino que les habla de una forma que “entienden”.

Esta actitud resulta ser un mecanismo más para imponerse frente a ellos como autoridad. Sin embargo, esta postura también puede leerse siguiendo el trabajo de Silvia Duschatzky (2008) para quien la escuela es la frontera entre la exclusión y la no exclusión, es decir, más que un límite es un horizonte pues no hay que olvidar que el contexto en el que se desenvuelven las y los estudiantes está plagado de violencia como el narcotráfico, en este sentido y siguiendo a la autora, muchos de los estudiantes solo tienen a la escuela como única y última oportunidad para transformar la realidad hostil en la que viven.

A manera de conclusión, considero que lo que acontece en la clase de música puede tener dos lecturas, por un lado que aunque al igual que en otras clases hubo momentos en que el estudiantado utilizó apodosos para dirigirse entre ellas y ellos, es decir, agresiones verbales, e incluso se registraron eventos donde hubo algunos manotazos, zapes, por consiguiente agresiones físicas, no hay punto de comparación con las demás clases, ya que el profesor detiene estas agresiones y el estudiantado responde al llamado de atención, permitiendo que la clase de música se desarrolle de manera tranquila en un ambiente de trabajo. Pero, por otra parte, esta tranquilidad que permite que las y los estudiantes trabajen se debe a que el profesor es quien monopoliza la violencia, por lo cual, él decide quién, cuándo, dónde y cómo

se puede ejercer o no violencia al interior del grupo. Y que el ambiente de trabajo que se logra en la clase de música responde a la violencia ejercida por el maestro.

3.1.4. La clase de historia

La clase de historia se desarrolla en el acostumbrado desorden de este grupo. Pero tiene la particularidad de estar a cargo del profesor que cumple la función de tutor. La tutoría es parte del programa curricular de la educación básica y se considera como:

...un tiempo para el acompañamiento y la gestión de un grupo escolar coordinado por un docente. Éste, en su carácter de tutor, contribuye al desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, es decir, a su formación integral...y tiene como propósito en la educación secundaria: Fomentar en el grupo vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de fortalecer la interrelación con los alumnos respecto al desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida. (SEP-b, 2011)

De ahí que el tutor representa la figura de autoridad instituida, es decir, ejerce, una autoridad por delegación que representa la autoridad del director, ya que es éste quien designa a las o los tutores para los diferentes grados y grupos. Para ello, debe seguir las especificaciones marcadas en el documento oficial: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 Guía para el Maestro. Educación básica secundaria. Tutoría, en dicho documento queda establecido que el tutor deberá ser profesor de alguna de asignatura curricular y deberá tener disposición de tiempo y apertura, así como compromiso con el grupo asignado.

Aunado a lo anterior, el tutor “funge como un intermediario entre el grupo y los demás integrantes de la comunidad de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de educación secundaria” (p. 21) esta característica permite que al interior de la institución escolar la figura del tutor sea vista por el estudiantado, e incluso por otros maestros y directivos, como responsable de las actitudes positivas o negativas del grupo ya que cuando existe algún tipo de problema, ya sea entre el

estudiantado, en las relaciones con otros maestros e incluso los problemas académicos, se achaca la responsabilidad al tutor.

El mismo documento menciona que el espacio curricular de tutoría debe girar en torno a los siguientes ámbitos: I. Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela. II. Seguimiento del proceso académico de los alumnos. III. Convivencia en el aula y en la escuela. IV. Orientación hacia un proyecto de vida. A partir de ellos, el o la tutora debe “generar estrategias tanto preventivas como formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de la Educación Básica” (p.19). Todo esto, sin dejar de lado la perspectiva humanista en la cual el estudiantado debe ser tratado con respeto, confianza, objetividad, empatía, escucha activa, flexibilidad, sin prejuicios, privilegiando sus intereses y la interlocución entre ellos, así como con la comunidad escolar. Lo anterior encaminado a que con acompañamiento de la tutoría los estudiantes se visualicen como sujetos sociales con una formación integral (SEP-a. 2011). Dicho esto, describiré lo que sucede en clase de historia, ya que como se ha mencionado el profesor titular de esta asignatura es el responsable del espacio curricular de tutoría, lo que permite que la interacción con el grupo sea diferente al resto del profesorado.

Al inicio de la clase se escucha el jaloneo de las bancas porque el profesor ha distribuido al estudiantado de una forma distinta para tomar la clase, pese a las protestas del grupo, se escucha el arrastre de las sillas para colocarlas en el lugar donde deben sentarse. A pesar de que desde el comienzo de la sesión el maestro pide que guarden silencio y dejen de levantarse de sus lugares casi nadie hace caso, por lo cual, se ve en la necesidad de comenzar a trabajar sin haber logrado el propósito de acallar al grupo.

Observé y confirmé a través de entrevistas, que las chicas no sacan sus cosméticos como en otras clases, la razón es que el profesor las envía a orientación o a la dirección si las encuentra intercambiándose estos accesorios, además, en esta clase, las chicas ya no llevan maquillaje pues no lo permite el profesor, antes de entrar a esta clase se desmaquillan y una vez que termina vuelven a maquillarse.

En esta clase el desorden es menor en comparación con otras asignaturas, sin embargo, sí se escuchan palabras ofensivas como apodosos o gritos de discusiones entre los miembros de los subgrupos conformados al interior del salón. También

observé que nuevamente son las chicas las que suelen levantarse constantemente de su lugar de trabajo. En este sentido, los chicos, la mayoría de las veces están en su lugar, pero no necesariamente trabajando sobre la actividad.

Asimismo, observé que la falta de material de trabajo y tareas, nuevamente se repite como en otras clases, ya que en cuanto el profesor pidió el trabajo de “bloque” solicitado con anterioridad, el estudiantado argumentaba que no lo llevaba y que diera más tiempo para hacerlo, o algún otro pretexto como la confusión en la fecha de entrega. Sin embargo, lo mismo ocurría con alguna tarea del día anterior. El incumplimiento de tareas y trabajos era casi de la mayoría del grupo, pues del total del grupo, sólo 10 o 15 llevaban lo encomendado.

Todo este panorama no es desconocido para el profesor de historia, quién constantemente les pide que se concentren en el trabajo que realizan o que recojan la basura que está tirada por toda el aula, que no arrastren sus bancas, que no las rayen, les pregunta sobre sus intereses al salir de la secundaria. Logra pocas cosas, ya que cuando les dice que el salón está sucio y que lo limpien, el estudiantado suele contestarle que el salón está limpio o si pregunta qué van a estudiar, varias chicas le contestan que ya no van a estudiar y que mejor se van a casar.

Aunque en la clase de historia siempre hay actividades a realizar, algunas chicas y chicos suelen hacer otras cosas, como practicar en su flauta las notas de la clase de música, esta situación la observé con mayor frecuencia cuando comenzaban a terminar el trabajo del día en la clase de historia, al no tener nada en que trabajar aprovechaban para realizar otras actividades. Cabe resaltar que, aunque terminen el trabajo y comiencen a ocupar su tiempo en otras actividades, el desorden no se desencadena como en otras asignaturas observadas en mi trabajo de campo.

Aquí conviene detenerse un momento para pensar ¿por qué esta clase funciona mejor que otras? si bien, los productos del trabajo en clase no son tan evidentes como en la clase de música, tampoco es el caos imperante como lo es en otras, por ejemplo, la clase de formación cívica y ética o la clase de español. Una posible respuesta puede estar vinculada al reconocimiento del estudiando hacia la figura de tutor, es decir, él representa la autoridad legítima en una organización burocrática como es la escuela,

pero, además, según las observaciones realizadas, este profesor no utiliza mecanismos de control disciplinario, ni tampoco palabras ofensivas, burlas, o exhibir al estudiantado como sí lo hace el profesor de música.

Lo anterior nos lleva a pensar que el ejercicio de autoridad que despliega el profesor de historia, se acerca a lo que Greco (2008) llama autoridad en igualdad, opuesta a la tradicional que para ser ejercida es imprescindible el dominio de los subordinados mediante la agresión física, psicológica o verbal. En cambio, la autoridad en igualdad permite mirar a los otros como sujetos con saberes de los cuales aprender, aunque cabe decir, que si bien no observe saberes que las y los estudiantes compartieran con el profesor de historia el simple hecho de él los mire desde una posición de igualdad, como sujetos y no como subordinados, trastoca la autoridad tradicional.

Las respuestas de las entrevistas realizadas a varios estudiantes confirman esta idea, ya que varios comentaron que el profesor de historia los trata bien, habla con ellas y ellos porque le preocupa su futuro, por eso les aconseja no interrumpir sus estudios al concluir la secundaria y que mientras aún estén en la escuela aprovechen lo que ahí se les enseña. Lo anterior, concuerda con lo visto en las clases, ya que era muy notorio que el trato del profesor hacia los estudiantados era muy diferente al resto del profesorado, incluso se puede afirmar que él los trata como seres humanos capaces de pensar por sí solos y de controlar sus conductas juveniles tan asociadas al desinterés por la escuela y lo que en ella se aprende. Pero, además, hay una especie de reconocimiento porque es el tutor del curso, y como hemos visto, representa la autoridad institucional.

Es interesante mirar el ejercicio de la autoridad en dos vías distintas, por un lado, el profesor de música; por el otro, la que ejerce el maestro de historia. En el caso del primero tenemos a un personaje que nos retrotrae a la figura de la famosa película *El Padrino*, que cuanta la historia de la familia Corleone con su patriarca al mando. Así el maestro de música, quien al igual que el protagonista de la película ejerce el monopolio de la agresión y la violencia porque sabe emitir las señales adecuadas que ellos están en condiciones de decodificar porque responde a las características del

ejercicio de poder que ellos han experimentado y experimentan dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, la relación con el tutor expresaría la manera de relacionarse con una autoridad legítima y en igualdad, es decir, de quien encarna la voz institucional, asumiendo lo que se espera que la autoridad legítima haga: aconsejar, reconvenir, orientar, aunque todas y todos saben que se trata más de una ficción que de una realidad. El maestro habla de un modelo y de un deber ser que, tanto profesores como estudiantes saben que no se va a concretar porque las condiciones estructurales no están dadas para que ocurra un cambio social real.

3.1.5. La clase de formación cívica y ética

Durante esta clase, el ambiente que se desarrolla en el salón es de caos, mientras algunos estudiantes arrastran bancas, otras y otros hablan en tono muy alto, pláticas que suelen convertirse en un constante ruido. El estudiantado está distribuido en grupos que he observado en otras materias, especialmente de chicas, entre ellas hablan todo el tiempo, los chicos no suelen ponerse de pie, aunque no dejan de hablar en ningún momento. Los grupos de chicas, aparte de sus charlas constantes, también se maquillan, sacan de sus mochilas: espejos, labiales, perfumes, etc., arreglan su cabello y constantemente están de pie deambulando por todo el salón, en algunas ocasiones para interactuar con otros grupos; en otras, solo para estar junto a la ventana o la puerta y mirar que ocurre en el pasillo.

En los cincuenta minutos que dura la sesión, se escuchan risas y pláticas del estudiantado; además de insultos, groserías, ofensas, apodos, descalificativos, etc. es importante resaltar que en una de las clases observadas, una chica cayó al piso por accidente y todas y todos comenzaron a burlarse de ella, ninguno de sus compañeros ni el profesor, acudieron a apoyarla para que se pusiera en pie y ella se levantó después de varios minutos visiblemente avergonzada. Frente a estos hechos, el profesor constantemente pedía al estudiantado que se callara, pero sus peticiones no eran escuchadas. Aunado a lo anterior, observé repetidas agresiones físicas, como golpes en la cabeza, conocidos como “zapes”, empujones, manotazos, e incluso en

una ocasión una discusión entre dos chicos terminó cuando uno de ellos azotó violentamente en la paleta de la banca el cuaderno de su escucha, frente a lo cual, este último, físicamente más débil, se dio la vuelta para evitar una confrontación cuerpo a cuerpo.

Durante mis observaciones pude percatarme que el profesor no lleva preparada sus clases, ya que en una de ellas, pasó toda la hora esperando al departamento de orientación para una plática sobre el ingreso al bachillerato, y mientras esperaban no puso ninguna actividad para que el estudiantado trabajara. En otra sesión, el único trabajo realizado fue revisión del cuaderno para la evaluación, la dinámica que aplicó el profesor era llamar a las y los chicos por número de lista, quienes uno por uno iban pasando al escritorio con su cuaderno, mientras esto sucedía, las y los demás estudiantes no tenían actividad asignada.

Al no tener tarea encomendada por el profesor, las y los chicos aprovechaban la clase para realizar actividades de otras materias como recortar o copiar apuntes del cuaderno de otra u otro compañero. En este escenario era común escuchar el sonido de flautas ensayando para la clase de música, actividad que realizaban en algunas otras clases ya fuera de manera individual pero también en equipo, por ejemplo, cuando un chico ensayaba con una de sus compañeras, quien no lograba interpretar la canción “El cóndor pasa”, después de varios intentos por fin el chico le dijo: ¡ya te había salido! Pero su compañera no del todo convencida y más bien decepcionada contestó ¡que no mucho!, él, volvió a interpretar la canción, mientras ella observaba y trataba de seguirlo, esta escena se repitió en varias ocasiones hasta que ella quedó convencida de su ejecución.

Sin embargo, la falta de actividad asignada por parte del profesor, provocaba el desorden al interior del salón, ya que, si bien, en el mejor de los casos, realizaban actividades de otras asignaturas, la gran mayoría aprovechaba para jugar, platicar, insultarse, maquillarse, estar en el celular, agredirse físicamente o cualquier otra actividad que les permitiera pasar el tiempo hasta el toque de timbre que indicaba el cambio de asignatura y de profesor.

3.2. Primeras reflexiones a partir de lo observado

Estar presente en algunas de las clases que toma el 3° “A”, me permitió percatarme de las diversas formas de comportamiento que tiene el estudiantado, las cuales están en función del o la profesora en turno. Así pude darme cuenta que las y los chicos del 3° “A” responden positivamente al trabajo planificado del profesor de música, quien impone su autoridad, durante los cincuenta minutos de sesión; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, dicha autoridad raya en el autoritarismo ejercido a través de la violencia física y emocional principalmente. En el lado opuesto el desorden común en el grupo se acentúa más, al grado de volverse excesivo, cuando no tienen ningún tipo de actividad asignada por el profesorado.

El lenguaje utilizado por la mayoría del estudiantado es ofensivo y con una clara intención de inferiorizar y menospreciar al “otro”. En este sentido, escuché groserías y apodos de todo tipo, estos últimos relacionados con hacer evidentes las “anormalidades” de las y los otros. Las diferencias que más apodos tenían, es decir, la más nombradas o visibilizadas, eran aquellas que describían a las o los chicos obesos, flacos, bajos de estatura, afrodescendientes, con rasgos marcadamente indígenas, alusivos a la preferencia sexual, o bien particularidades como las orejas grandes o los ojos pequeños.

Las chicas suelen seguir estereotipos de género impuestos por la segunda modernidad¹³ como el maquillarse constantemente para ser más atractivas. En este mismo sentido, la utilización de otras prendas distintas al uniforme escolar dentro de la institución las coloca en una posición de visibilidad no solo entre sus compañeros de grupo sino frente a toda la escuela. En relación con los alumnos hombres, ellos no solían estar de pie como las chicas, pero se imponían sobre los más débiles físicamente a través de la fuerza.

¹³ Con el término segunda modernidad, atiendo a las reflexiones de Enrique Dussel (2000), para quien en la historia de la humanidad se pueden identificar dos momentos con el nombre de modernidad. El primero atiende al hecho histórico de la conquista de América 1492, el segundo, a finales del siglo XVII que tuvo lugar en Europa y desde donde se impusieron estilos de vida en diferentes ámbitos, ejemplo de ello son los estereotipos impuestos a hombres y mujeres.

La mayoría de las y los profesores quedan rebasados ante el desorden del grupo y aunque, cabe señalar que algunos hacen esfuerzos para que los alumnos se respeten entre sí, en general, para la mayoría de los maestros se ha vuelto un asunto irremediable.

Finalmente, considero que el estudiantado responde a las expectativas depositadas sobre jóvenes de sectores sociales de zonas marginales, con altos niveles de pobreza. Estas expectativas pueden inferirse a partir de la descripción del contexto que figura en el Capítulo 1 de este trabajo. Con base en lo anterior puede afirmarse que, en líneas generales, se espera que estos jóvenes actúen de manera violenta, que no estudien, que no posean proyectos para el futuro, que las niñas se embarquen y convivan con sus parejas o permanezcan con sus familias de origen, que las jóvenes sean vistas como objetos sexuales, que los chicos perciban como una opción deseable para salir de la pobreza el narcomenudeo y todo tipo de prácticas ilegales que pueden llevarlos a la cárcel. De este modo, resultan escasas las posibilidades de acceder a un futuro distinto al que tienen marcado, al menos, desde el imaginario de sus familias, de sus maestras y maestros y de ellos mismos.

En este punto, cabe preguntarse de qué manera las y los estudiantes actúan lo que se espera de ellos. Para responder a esta interrogante podemos señalar que, durante el trabajo de campo se observó que asumen roles de género tradicionales, que ejercen violencia entre ellos y en contra de los docentes, que consumen sustancias tóxicas como alcohol, marihuana, pegamento, etcétera. Ejemplo de ello, son las respuestas de las chicas al profesor de historia cuando las cuestiona sobre su futuro escolar, pues no tienen considerado continuar estudiando ya que prefieren casarse. También, las chicas constantemente se levantan de su lugar para interactuar con otras compañeras reafirmando la idea de que las mujeres hablan mucho y que son “chismosas”, razón por la cual suelen entrar en conflictos por malos entendidos entre ellas, llegando incluso a los golpes.

Los constantes incidentes relacionados con las sustancias tóxicas al interior del grupo son otro ejemplo que muestra cómo los chicos responden a las expectativas sociales de su contexto, ya que se pudo observar que las y los chicos tenían una estrecha

relación con el alcohol, la marihuana o alguna otra droga. Al respecto, los entrevistados informaron que algunas o algunos compañeros consumían este tipo de sustancias, ya fuera dentro de la institución, como sucedió con una de sus compañeras que introdujo un refresco mezclado con una botella de alcohol, y al ingerirla dentro del salón su estado fue notorio y fue llevada a la dirección, haciéndose acreedora a una suspensión temporal.

Pero el consumo de estas sustancias no solo es la escuela, sino también en su contexto familiar y social, y que en este último escenario era 'normal' el consumo de dichas sustancias. Por consiguiente, se pueden entender los altos índices en el consumo y venta de drogas en la demarcación donde se realizó esta investigación, considerada zona marginal con severos problemas de drogadicción y violencia entre sus pobladores. Pues el consumo comienza en edades tempranas y en muchos casos continua hasta la edad adulta.

Al igual que las chicas, los varones también suelen tener conflictos entre ellos, pero en este caso, están relacionados con demostrar poderío frente a los otros varones. Son comunes los grupos de chicos liderados por uno que suele ser el más fuerte o el más apuesto, o el más social, o el más violento. A diferencia de las chicas, que recurren al 'chisme' para generar malos entendidos y así poder entrar por alguna causa en conflicto entre ellas, pues consideraban acciones irrelevantes como verse feo, quitarse al novio, o cualquier problema, por mínimo que sea, para confrontarse; los chicos se enfrentan directamente, demostrando su fuerza física no solo a los demás varones, sino también a las mujeres del grupo.

Por otro lado, los chicos, suelen ofender sexualmente a sus compañeras, utilizando frases en doble sentido relacionadas con la cosificación del cuerpo femenino, esta agresión también es realizada por algunos profesores, quien en su posición de varón y autoridad violentan sexualmente a las chicas con este tipo de frases, al respecto ellas, no lo toman a mal, o al menos en apariencia, ya que en nuestra sociedad, escuchar este tipo de frases ha sido normalizado, sin embargo 'los albuces' como se conoce generalmente a estas frases, están cargados de la idea del cuerpo femenino, pero también masculino, como un objeto sexual. Lo anterior explica, los altos índices

de violencia contra las mujeres, registrados a lo largo de la historia, pero que en la actualidad se han recrudecido.

En resumen, lo observado al interior del salón de clases me permitió realizar estas primeras reflexiones sobre la interacción en el grupo, sin embargo, también me planteo la necesidad de profundizar en el análisis de sus relaciones desde el punto de vista de la indisciplina y violencia, ambas prácticas muy recurrentes en el escenario, y en este sentido, mirar a las y los involucrados, así como los diferentes roles que asumen en momentos determinados. En lo que sigue, se profundiza sobre la interacción cotidiana de este grupo.

3.2.1. Quién es quién en el ambiente de violencia escolar

Para profundizar en mis percepciones iniciales sobre el clima de violencia que caracteriza las interacciones en el salón de clase, me di a la tarea de enfocar la mirada sobre los sujetos que participaban con mayor frecuencia en los eventos anteriormente descritos, es decir, quiénes dentro del grupo eran las o los agresores y quiénes eran las o los violentados y las razones que daban lugar a que los primeros ejercieran este tipo de acciones sobre los segundos. En este sentido, considero necesario enmarcar a qué me refiero con la expresión “relación de violencia” para así comenzar a reflexionar sobre ambos grupos de estudiantes. Para ello, me permito retomar las nociones que Foucault (1988) da sobre el término:

Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla (pág. 14).

La violencia es entonces una acción de fuerza que se realiza sobre un cuerpo para someterlo o destruirlo. En ocasiones la acción puede ser directa mediante golpes o empujones, pero también se utilizan otros medios como el lenguaje que, si bien no daña la exterioridad del cuerpo, sí repercute en la subjetividad de quien la recibe. En

este sentido, son las frases conocidas como apodosos la que tienen mayor presencia al momento del violentar al otro. Sin embargo, es necesario precisar que no todos los apodosos escuchados en la clase pueden considerarse como signo de una relación violenta entre el estudiantado. En términos generales para las y los sujetos de este grupo, las acciones de fuerza de los unos sobre los otros se han convertido en normales ya que durante mi estancia de trabajo de campo estuvieron presentes; además, las y los chicos entrevistados manifestaron que “así nos llevamos” o se mostraban asombrados de que a mí me llamara la atención ese comportamiento.

En un primer vistazo identifiqué que la violencia dirigida a ciertos estudiantes del 3° “A” estaba relacionada con cuestiones como la estatura, obesidad, delgadez, color de piel, desempeño académico, control del espacio físico del salón. Sin embargo, en una segunda lectura, pude mirar que estas violencias tienen un fundamento socio-histórico y cultural aprendido en la escuela, y principalmente en otras instituciones sociales. A partir de ello, clasifiqué las violencias evidentes en el grupo por: color de piel¹⁴, apariencia física, desempeño académico y control territorial del salón, ninguna menos importante, pero sí estrechamente relacionadas entre sí. Busqué también qué tipo de acciones, físicas o verbales, se utilizaban para que ciertos estudiantes ocuparan un lugar determinado dentro de las relaciones violentas del grupo.

Es necesario apuntar que las acciones verbales cargadas de violencia, es decir, los apodosos a los que nos estamos refiriendo, son expresiones negativas que tienen como finalidad discriminar, es decir, menospreciar a alguien por alguna particularidad, y que, en nuestras culturas, producto de la colonialidad en todas sus dimensiones, han tenido la función de señalar al diferente, a quien sale de los parámetros occidentales impuestos a lo largo de la historia. Utilizando para ello dos elementos propuestos por Foucault, los discursos, dichos y no dichos, y la función normalizadora.

Es por ello que para este trabajo, la clasificación de los apodosos estuvo en función de expresiones relacionadas con la raza que justifica la discriminación y que está

¹⁴ Aunque el color de la piel sea parte de la apariencia física, las connotaciones negativas que se le han atribuido históricamente hacen de este elemento el fundamento para que el racismo continúe palpable y vigente a pesar de no existir evidencia biológica que compruebe que existen razas humanas.

asentada en un dato biológico (la pigmentación de la piel), pero que no existen, es decir, no hay entre los humanos variedad de razas, sino que somos una sola. Y aquellos quienes transgreden los cánones de belleza: los gordos, chaparritos, feos, orejones, etc. dicho de otro modo, todas y todos aquellos que por alguna particularidad salen del estándar de belleza occidental, y que, siguiendo a Foucault, en este trabajo llamaremos: los anormales, es decir, aquellos que salen de los parámetros impuestos, en este caso por occidente, y que marcan una diferenciación con tintes negativos.

Para mirar las acciones que posibilitan relaciones violentas dentro del salón, y en vista de que para el estudiantado sus interacciones no son consideradas como un problema que dañe su relación diaria, es decir, no es una dificultad, retomo el concepto de *problematización* (Foucault, 1984) con el que se pretende buscar “cómo y por qué ciertas cosas (el comportamiento, un fenómeno, un proceso) se convierten en un problema” Restrepo, 2008, p. 126). Es decir, las relaciones al interior del grupo se han convertido en un problema porque al ser violentas afectan transcendentalmente la interacción diaria del estudiantado al grado de considerarse “normal”. Pero para que esto pueda ocurrir se necesitan ciertas condiciones que posibiliten su vigencia. Al respecto Foucault (1984) plantea la problematización como:

[...] 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 (bien sea en la forma de la reflexión moral del conocimiento científico, del análisis político, etc.) (Citado en Restrepo, 2008, p. 126)

Siguiendo esta idea, las relaciones de violencia al interior del grupo tienen lugar gracias a prácticas discursivas o no discursivas que permiten que éstas entren en juegos de verdad, es decir, son trastocadas por elementos del discurso, dicho o no, mediante los cuales es usado validado y legitimado, para Foucault (2016) estos principios son: la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad, triada que actúa de forma intrínseca permitiendo que las actitudes violentas sean normalizadas.

Es decir, la forma violenta que tanto el estudiantado y profesorado despliegan para interactuar entre sí, por ejemplo en el caso del profesor de música, permiten que sea aceptada su figura autoritaria, ya que el autoritarismo es un fenómeno que ocurre no sólo en la escuela sino también en otras instituciones sociales como la familia, pues desde el sentido común se asume que en la relación adulto-joven los adultos tienen el derecho de ser autoritarios con los más jóvenes del grupo social, idea basada en la concepción de autoridad tradicional que anteriormente mencionamos. En este sentido, la figura autoritaria del adulto y las relaciones de violencia entre ellos no se ven como un problema sino como algo normal.

Pero no solo la condición de adulto permite al profesor de música ser autoritario con el estudiantado, hay dos condiciones más que legitiman su posición: “ser maestro” y “ser varón”. La primera de ellas se sustenta en la idea de que los conocimientos del profesor justifican su autoridad. La segunda se basa en la idea patriarcal de que el varón tiene mayor autoridad, cabe aclarar que esto puede variar; sin embargo, para el caso que nos ocupa resulta interesante contrastar la actitud de las y los estudiantes en esta clase y en la de español, la cual está dirigida por una profesora y en donde el desorden suele ser incesante.

En otras palabras, la clase de español es tierra de nadie, ya que el estudiantado no hace el trabajo, no lleva el material, discuten y se agreden todo el tiempo entre ellos y con la profesora. Al respecto varios entrevistados manifestaron estar en desacuerdo con la actitud de esta maestra hacia el grupo, pero, ninguno cuestionó la forma en que el profesor de música se dirige a ellas y ellos. Sin embargo, el rechazo manifiesto hacia la profesora de español se había generalizado entre el estudiantado, llegando incluso a violentarla físicamente. Al respecto, se tiene registro de entrevistas donde mencionaron que en diferentes ocasiones lanzaron papeles contra la profesora, le pusieron el pie con la intención de hacerla caer y, además, uno de los estudiantes varones lanzó una mochila contra el escritorio para golpearla. Ninguna de estas agresiones fue sancionada por la afectada y menos por la autoridad educativa.

Sin duda, los discursos de poder-saber aquellos que han sido impuestos como válidos y legítimos, de: adulto, maestro y varón, han sido interiorizados entre el estudiantado

y han permitido que el autoritarismo del profesor sea normalizado, convirtiéndose en caldo de cultivo para que la violencia establezca roles sociales de quien puede o no ejercerla sobre los otros. De este modo, cobran sentido las expectativas sociales, las cuales están relacionadas con el contexto violento de la zona en la que estos jóvenes viven. Así se legitima la violencia en un contexto donde jóvenes y adultos tienen como referentes de vida el narcomenudeo, el vandalismo, la desocupación, y que en gran medida responden a las formas en que el estudiantado aprende la ley del más fuerte, o cómo es nombrada comúnmente el más *gandalla*, donde quien violenta más al otro es quien tiene el control y a su vez reproduce el ejercicio del autoritarismo.

Ante esto, no es difícil inferir que el profesorado también ha interiorizado los estereotipos y los prejuicios en torno a estos jóvenes inmersos en una vorágine de violencia a quienes se les ofrecen pocas alternativas institucionales, como acertadamente afirma el criminólogo Peñaloza (2009) “es población desatendida y orillada a la delincuencia”. Por ello, estas expectativas sociales son expresión de discursos que excluyen, que etiquetan, que silencian a los alumnos y los “condenan” a un destino inexorable. En palabras de Frigerio (2004) es “la demonización de algunos adolescentes como sujetos peligrosos, nocivos, con los que nada puede hacerse más que librarse de ellos,...sentenciando las situaciones como irreversibles, inexorables” (p. 10).

Pensando al salón de clases como el escenario donde se despliega el ejercicio de la violencia, y al estudiando como los actores que ponen en juego acciones determinadas que respondan a uno de los polos de dicho ejercicio, en mi trabajo de campo pude identificar que en las relaciones cotidianas del estudiantado que conforma este grupo se pueden ubicar la siguiente tipología.

1. Violentados
2. Agresores
3. Espectadores

A partir de dicha clasificación y de las evidencias empíricas obtenidas en campo, me interesa, por un lado, profundizar en los argumentos que sostengan o no que la colonialidad, en sus diferentes dimensiones, persiste en las interacciones del día a día

dentro de la institución escolar, en tanto reproductora de muchas prácticas coloniales vigentes en nuestra sociedad y de las relaciones que la sustentan. Por otro lado, me interesa mirar si en estas evidencias existen o no esbozos de resistencias que den cuenta de la posibilidad de decolonizar nuestras formas de relacionarnos en los diferentes espacios sociales.

Para dar paso al siguiente apartado, me permito trazar de manera general la forma en que está organizado. En un primer momento retomo dos categorías que, desde mi punto de vista, atraviesan todas las interacciones del día a día en la institución escolar y que pueden ser útiles para entender por qué los jóvenes reaccionan frente a la violencia de forma tan normal. Estas categorías son tomadas del trabajo de Michel Foucault, la primera de ellas es la función “normalización” y la segunda el “panóptico”. Si bien, para entender estas categorías recurro al bagaje teórico del autor, acudo a los datos empíricos del trabajo de campo y vuelvo sobre dos de las expresiones del propio estudiantado: “Todos nos llevamos bien” y “Se la pasan echando muchas indirectas” o “nos miran feo” quedando en evidencia que mediante ciertos comentarios, “indirectas” y/o “miradas” entra en juego la estructura del panóptico para regular su actuación en el grupo, es decir, tanto las miradas como las indirectas hacen el papel de ojo vigilante o como Chivalán (2015) los nombra, son “los ojos reguladores” en la cotidianidad de la sociedad.

3.2.2. “Todos nos llevamos bien”

Antes de describir las diferentes tipologías encontradas al interior del 3° “A” considero importante traer a colación qué dice el estudiantado sobre la forma en que se relacionan al interior del grupo, esto con la intención de poner en evidencia que, para ellas y ellos, el ambiente en el salón es algo normal, típico en una relación entre jóvenes de su edad e integrantes de un grupo escolar. Para Ramírez (2015) a los

jóvenes “se les asocia con anomia¹⁵, conflictos sociales, delincuencia (citado en Fernández, Alatorre, p. 15)

Como ya he mencionado durante el trabajo empírico, en esta investigación observé que “la violencia” es una constante dentro del salón de clases, y otros espacios de la institución como el patio, las canchas, e incluso en la entrada o salida del edificio. Pero también pude darme cuenta que para el estudiantado su forma de relacionarse no representaba mayor problema, por el contrario, era parte de su día a día. Razón por la cual, decidí que para averiguar al respecto debía comenzar las entrevistas cuestionando cómo consideraban ellas y ellos que se llevaban al interior del grupo. A partir de ello pregunte: ¿cómo se llevan en su grupo? Las respuestas me permitirían contrastar lo observado con la interpretación que ellas y ellos dan a su interacción diaria al interior del salón de clases.

Los resultados arrojaron que la mayoría (7) de los entrevistados dicen que la relación en el grupo “es buena”, “todos se llevan con todos”, incluso que tienen una “relación de amistad y que se apoyan entre ellos”. Solo dos mencionaron de tajo que la relación en el grupo es mala o no se llevan: “J: pues, casi la mayoría no se lleva; D: algunos se llevan mal”. El resto de los entrevistados dijo que sólo algunas veces se llevan mal, pero esto no es en todo momento.

No obstante, conforme avanzaban las entrevistas, todos, hombres y mujeres, reconocieron que en su grupo había problemas de violencia como agresiones físicas y verbales e incluso habían traspasado el espacio escolar llegando específicamente a las redes sociales. Esto habla de que las y los chicos, aun diciendo que se llevan bien, saben que su relación es violenta, pero ésta ha sido “normalizada”, es decir, la ven como algo natural, pues dicen “se llevan así” “pues así nos llevamos” dando por sentado que no hay otra forma de interactuar.

Según Foucault (2014) apropiarse de alguna acción como algo natural que no hay que cuestionar, es una “función normalizadora” que está presente en toda la sociedad, en este sentido, la escuela no escapa a su propósito, pues es ahí donde conductas

¹⁵ El término anomía fue utilizado por Émile Durkheim y se utiliza para nombrar la falta de normas o incapacidad de la estructura social de proveer a ciertos individuos de lo necesario para lograr las metas de la sociedad.

como la violencia se reafirman hasta convertirse en juegos de verdad, es decir, los discursos dichos o no, que se legitiman, validan, normalizan y mediante los cuales se interactúa en el entramado social. De esta forma la “función normalizadora” atraviesa diferentes aspectos y espacios de nuestra vida.

Entonces y siguiendo lo anterior, las discriminaciones y la violencia vistas al interior del grupo y confirmadas por las y los entrevistados, están atravesadas por esta función que pretende naturalizar conductas como inherentes a las y los estudiantes de la escuela secundaria. Por ello me interesa dejar claro que en el análisis de las entrevistas y observaciones utilice este concepto para poner en evidencia cómo las discriminaciones: por raza, etnia, género y apariencia física, tienen un origen colonial desde el momento de clasificación de la población a partir del color de piel, que si bien han tenido modificaciones y matices desde su origen hasta la actualidad, no han desaparecido y esto en gran medida se debe a que se han naturalizado, es decir se ha “normalizado” la concepción de que, ciertos sectores de la población, tienen de ellos mismos como inferiores y menos capaces para las actividades académicas consolidando el fracaso escolar. En este sentido, la función normalizadora es un instrumento mediante el cual las discriminaciones siguen vigentes en la escuela básica.

3.2.3. El Panóptico

Para que las conductas violentas y discriminatorias tengan un buen funcionamiento, es decir para que sean normalizadas, es necesario poner en marcha un mecanismo de vigilancia tan eficaz que no necesite usar la fuerza física como una determinante para cumplir su cometido. Este mecanismo es definido por Foucault (2014) como el “panóptico”, es decir, el mecanismo al que nadie escapa, pues “permite marcar quien es leproso y poner en juego contra él los mecanismos dualistas de la exclusión. La división constante de lo normal y lo anormal, a la que todo individuo está sometido” (p. 231). De esta forma, las discriminaciones en el aparato social no pierden validez, por el contrario, se revitalizan y modifican constantemente.

Sumando a lo anterior, el mecanismo del panóptico descansa sobre el código de valores de una sociedad, entendido como las reglas de conducta dadas a los sujetos a través de las instituciones sociales, (Foucault, 1998, citado en Fernández, Alatorre. 2015). De esta forma, se puede inferir que nuestra conducta, como las diferencias, particularidades y/o potencialidades, están estrechamente ligadas a lo que se espera socialmente de nosotros, razón por la cual, el mecanismo panóptico pone en cintura a todo aquel o aquella que sale de dichos parámetros, muchas veces utilizando la exclusión, el racismo, la inferiorización, las burlas, etc. tal como sucede en la escuela secundaria.

Siguiendo el ejemplo de la pregunta ¿cómo se llevan entre ustedes? Una vez que las y los entrevistados confirmaron la presencia de la violencia, física o simbólica, dentro de su salón, la siguiente pregunta fue ¿Quiénes son los que presentan estas conductas? en su mayoría contestaron que “los niños son los que se llevan así” “los niños son los que ponen apodos”. Esto puede entenderse porque en una sociedad marcadamente machista como la mexicana, son los hombres los poseedores de la fuerza, deponiendo a las mujeres a la sumisión y la feminidad. Al respecto, pude observar que, si bien las mujeres también tienen actitudes de violencia frente a sus compañeras y compañeros, ellas mismas asumen el papel de la mujer tradicional que prioriza la “feminidad”.

Para que todo lo anterior quede clarificado, es necesario visualizar la funcionalidad del panóptico. A saber, es un edificio carcelario cuyo propósito es vigilar todo el tiempo al recluso (Foucault, 2014) su diseño arquitectónico permite que el preso tenga una constante vigilancia y conciencia de ella. La construcción tiene en el centro una torre desde la cual todo puede ser observado, sin ocultar nada al vigía que en ella se encuentra; no puede, por lo tanto, escaparse a la vigilancia.

En la sociedad el panóptico funciona de forma parecida, si bien no hay una torre con un vigía observando nuestro comportamiento, sí hay muchos vigías a nuestro alrededor señalando comportamientos que escapan a la normalización. En otras palabras, todas y todos vigilamos el buen comportamiento del vecino, de la mujer, del hombre, de los niños, de las y los alumnos, etc., y los sometemos a los juegos de

verdad que nos dicen qué es normal y qué es anormal, activando así los mecanismos de exclusión, es decir, discriminado a todo aquel que sale de la normalidad. En pocas palabras, en nuestra vida diaria encontramos “ojos reguladores” por doquier, que nos indican los caminos a seguir, e incluso, siguiendo esta idea, cabe la posibilidad de que los ojos vigilantes seamos nosotros mismos regulando todo el tiempo nuestro actuar.

De ahí que la funcionalidad vigilante del panóptico se visibilice cuando pregunté, especialmente a la chicas, ¿Por qué razón les ponían apodosos?, las respuestas estuvieron relacionadas con evidenciar su diferencia: “a las gorditas le dicen que la Big mama”; “le dicen puerco porque está gordita”; “como ella tiene muchos barritos le dicen la balaceada”; “a mí como estoy chaparrita me dicen chaparra”. Los ejemplos anteriores nos hablan del estereotipo aceptado socialmente para la mujer, construido en la objetivación del cuerpo femenino y en la idea occidental de que las mujeres deben ser: altas, delgadas, bonitas, femeninas, las respuestas anteriores refieren a niñas que salen de la norma, por lo tanto, deben ser exhibidas por los vigilantes que están a su alrededor, sus compañeros de grupo, especialmente varones, pero, incluso ellas mismas ponen de manifiesto el sistema panóptico en el momento de saber cuál es la diferencia que la coloca fuera de la norma.

En resumen, la “función normalizadora” no puede entenderse sin el mecanismo del panóptico, se puede afirmar que son indisociables. Siguiendo estos dos conceptos, en el 3° “A” las relaciones violentas han sido normalizadas como propias de un grupo de adolescentes en edad escolar, y a su vez, son reguladas por la función panóptica que pone en evidencia las diferencias clasificadas como negativas, además, los integrantes del grupo las acepta y las ve como normales y naturales sin objetarlas.

En lo que sigue, volveré constantemente a ambos conceptos para poner en relación cómo mediante la vigilancia de la diferencia, es decir, mediante el panóptico, son normalizadas las discriminaciones que pudieran tener sus orígenes en la colonia y reproducidas en las actuales instituciones sociales, como es el caso de la escuela secundaria.

3.2.4. Violentados

Las relaciones al interior del 3° “A” están impregnadas de violencia, es decir, de acciones encaminadas a someter, destruir o minimizar cuerpos (Foucault 1988); en este sentido, hay quienes las imponen y otros que las reciben. Para Ortega (2004) “la violencia se concreta en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia, abuso y malos tratos de unos hacia otros”.

Siguiendo estas ideas puedo señalar que las relaciones al interior del 3° “A” potencian la clara clasificación de chicas y chicos agresores, es decir, quienes ejercen acciones violentas como la agresividad física hacia las y los otros, las faltas de respeto, abusos y malos tratos. Pero también existen aquellos que reciben dichas acciones, estos últimos son a quienes enmarco en el grupo de los violentados, en otras palabras, las y los miembros del grupo que, mediante la fuerza física, el lenguaje verbal o corporal, o bien, de formas simbólicas son el blanco de las agresiones al interior del grupo.

Ortega (2004) pone en evidencia que los violentados no solo son dañados física y psicológicamente, sino que también reciben daño moral al ser humillados y considerados débiles y/o marginados sociales. Agrega que las repercusiones si bien son inmediatas, trastocan la vida futura del agredido, ya que puede ocurrir que al “percibirse sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en violentos y desarrollar actitudes de maltrato hacia otros” (p. 4.) Siguiendo esta idea, la violencia será parte “del conjunto de experiencias que constituyen a un sujeto bio-psico y social”, lo que Foucault (citado en Fernández, Alatorre, 2015, pág. 32-33) define como “subjetividad”.

En un futuro, el sujeto violentado puede repetir las agresiones de que fue objeto y de las cuales ha aprendido, dando cabida a lo que Ortega llama un “espiral de violencia” (p.7), o en palabras coloquiales, un círculo vicioso, pues el sujeto violentado lleva consigo una amplia historia de experiencias violentas que estarán guardadas en su memoria y corporalidad. Aunque cabe aclarar que la afirmación de Ortega no puede ser una determinante, ya que, no siempre las y los jóvenes expuestos a contextos de violencia repiten el patrón de la misma, sin embargo, en el caso que nos ocupa y

considerando el contexto y las observaciones de campo trabajaré con la afirmación del autor.

Hecha la aclaración y para continuar, cabe decir que una posible consecuencia de lo anterior, es que es común encontrar chicas y chicos violentados que han asumido dicho papel porque a lo largo de sus vidas han sido objeto de acciones violentas por parte de los adultos, especialmente de aquellos más cercanos a su círculo familiar, o por sus iguales a lo largo de su vida escolar, e incluso en alguna otra institución social. De esta forma, la violencia se convierte en “un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada en todos sus aspectos” (Ortega, 2004, p. 2).

En este orden de ideas, cuando una chica o chico asume el papel de violentado y/o agredido pone de manifiesto la interiorización, es decir, la subjetivación de sus particularidades o diferencias, sean éstas físicas, sociales, afectivas (etc.) como algo negativo, asumiéndose como alguien que sale de los parámetros socialmente impuestos, consintiendo “burlas, desprecios, chistes, o agresiones físicas” hacia su persona. Tal como ocurre al interior del 3° “A” donde las “diferencias” relacionadas con la apariencia física como: orejas grandes, pequeñas o despegadas, nariz grande, obesidad, delgadez, estatura, son pretextos para justificar las relaciones violentas en el grupo.

Como puede verse, los violentados pueden o no ser pasivos frente a sus agresores, o bien, cambiar de rol frente a determinada circunstancia, consolidando un “espiral de violencia”. Las secuelas de la violencia ejercida sobre sus cuerpos y subjetividades se pueden observar a corto y largo plazo, ya que, por un lado, las agresiones hacia ellas y ellos dejan marcas corporales, como cicatrices, moretones, golpes. Por otro, las huellas subjetivas provocan desvalorización de sí mismos a causa de las humillaciones públicas de que son objeto, generando desconfianza hacia otras personas por miedo a las posibles agresiones. Las y los chicos que reciben agresiones violentas de sus compañeros no son parte de un grupo homogéneo que recibiría dichas agresiones a partir de un rasgo único que los caracteriza, por ejemplo, el color de piel, la estatura, etcétera. Por el contrario, se convierten en vulnerables por sus

“diferencias” sean físicas, sociales, afectivas, culturales, étnicas. Estas diferencias, construidas al interior del grupo, los convierten en excluidos sociales.

En las siguientes líneas, describiré de qué manera, algunas y algunos estudiantes del 3° “A” son violentados y las condiciones que lo hacen posible. Sin embargo, me interesa rastrear cómo estas condiciones responden a un aprendizaje social e histórico que termina moldeando formas de ser específicas, y desencadena procesos de subjetivación con efectos políticos y sociales específicos que responden a discursos orientados a la colonización del ser, del saber y del poder. A continuación, expongo el caso de Romina, quien ha sufrido en carne propia los daños de vivir en un entorno plagado de violencia. Para comprender la experiencia de esta alumna, puntualizo ¿cómo el color de piel negra o indígena han sido históricamente convertidos en diferencias negativas en las cual descansa gran parte del racismo que no ha perdido su vigencia en nuestra sociedad y que es una de las causas por las cuales ella es discriminada, o, mejor dicho, violentada al interior del grupo? Al respecto cabe aclarar que el caso de Romina no es el único que responde al hecho concreto de diferenciar al otro/a por su color de piel, pero resulta particularmente emblemático por la constante violencia que recibe.

3.2.5. Color de piel

Hay entre la raza humana diferencias fenotípicas como el color de piel, tamaño y forma de ojos, forma de la cara, estatura, constitución corporal; que nos hacen únicos, éstas, como en otras especies responden a factores ambientales en los que se vive, sin embargo, a partir de la organización de ciertas sociedades humanas, los rasgos fenotípicos han dado lugar a una clasificación social en donde determinados grupos de individuos con características específicas ocupan una posición de jerarquía frente a los otros, imponiéndose como “raza superior”.

No hay en la naturaleza evidencias de que un determinado grupo de humanos sea superior a otros, por el contrario, investigaciones recientes (Venter, 2000) han

demostrado que el hombre, como especie, salió de África, y que la necesidad de sobrevivir orilló a nuestros ancestros a migrar en busca de mejores condiciones de vida. Sin embargo, estos traslados necesarios han tenido repercusiones importantes, no solo en la forma de relacionarse al interior y exterior de un grupo, sino también en su apariencia. El color de la piel es un claro ejemplo, pues en regiones donde la radiación solar es mayor, es decir, donde los rayos UV son más intensos, es común encontrar hombres y mujeres con tonos oscuros, ya que, a mayor melanina en la piel se es más resistente a las radiaciones solares. Por el contrario, en regiones en donde estos rayos impactan indirectamente no es necesaria tanta melanina, pues puede resultar contraproducente al no permitir la suficiente generación de vitamina D necesaria para el cuerpo.

Sin embargo, la particularidad de las diferentes tonalidades de piel, sirvió de cimiento para que los pueblos con piel más oscura, fueran colocados como inferiores frente a los tonos de piel más blanca. El argumento radica en la construcción imaginaria de que el hombre blanco ha logrado un nivel de desarrollo superior al otro: indio o negro “considerado genéticamente inferior, un lastre o un obstáculo para el desarrollo” (Casaús, 2013, p. 3.). Según este argumento, la barbarie e incivilización no han sido traspasadas debido a la falta de evolución biológica de estos grupos, con esta idea, se ha negado el desarrollo alcanzado en diferentes culturas en el mundo, y se ha justificado la violencia contra los pueblos supuestamente pre-humanos incapaces de tomar decisiones propias (Castro-Gómez, 2010.).

De esta forma, la supuesta superioridad de raza se concretiza en la conquista y dominación de las razas inferiores. Esto explica, a mi modo de ver, por qué a la llegada de los españoles a América Latina, y específicamente a México, los pueblos originarios no fueron considerados como humanos, sino como seres atrapados en la barbarie por lo que quedaron tipificados en las nuevas identidades social e históricamente construidas como inferiores (Quijano 2000), es decir: “indios, negros y mestizos” fueron despersonalizados y deshumanizados (Casaús, 2013). En este sentido Lugones (2008.) señala que

[...] las identidades raciales son la expresión más profunda y duradera de la dominación colonial...permeando todas y cada una de las áreas de la existencia social, constituyendo la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva (p. 79.).

El discurso de la inferioridad de razas se consolida históricamente en una ideología y discurso racista (Casaús, 2013) y con ello en prácticas concretas que lo legitiman, es decir, prácticas racistas. Considerando que un discurso no solo es aquello que se manifiesta, sino una realidad material, pronunciada o escrita, no neutra ni trasparente, por medio del cual se ejerce un poder que edifica verdades y saberes (Foucault, 2016) se puede afirmar que el discurso racista ha colocado la idea de superioridad de raza como una verdad, por todos conocida.

Asimismo, lo que importa observar es que la falta de evidencia científica que demuestre la superioridad de razas, ha sido utilizado por diferentes investigadores, especialmente antropólogos norteamericanos de los años 70, para justificar la invalidez del concepto de raza como categoría analítica, sin embargo, como bien apunta Casaús (2008) “la negación del concepto de raza...no implica que desaparezca su efecto político social e histórico, ni que desaparezcan sus efectos en la configuración de desigualdades y de inferioridades” (p.4.). En este mismo sentido, Strauss (1993) afirma que “el hecho que, porque las razas como concepto científico no existan, no quiere decir que el racismo deje de existir como sistema de explotación, agresión y dominación”; (citado en Casaús, 2008, p. 4.)

Las aportaciones de estos autores permiten comprender cómo es que las prácticas violentas vividas en la cotidianidad social, y para el caso que nos ocupa en la institución escolar, están impregnadas del discurso racista fundado en la idea de superioridad de raza, que para el caso de México y países de la región, comenzó a construirse en el momento histórico de la colonia y se consolidó a través de las prácticas racistas dirigidas hacia los grupos inferiorizados convirtiéndose en una ideología, llegando a posicionarse como un discurso de poder, verdad y saber tan o más vigente como en sus inicios.

Por otro lado, es importante recordar que las leyes mexicanas, prohíben explícitamente las prácticas discriminatorias por razones varias, la raza es una de ellas, sin embargo, el discurso plasmado en papel, no necesariamente corresponde al discurso dicho y no dicho que se vive en la realidad. En este sentido Kosselleck (citado en Casaús, 2008, p. 1.) afirma que “el significado y uso de la palabra nunca establecen una correspondencia exacta con la realidad. Ambos, conceptos y realidades, tienen sus propias historias...relacionadas entre sí, se transforman de diversas maneras y cambian a diferentes ritmos” esta provocación permite pensar el racismo como significante más que como significado. Es decir, aunque el concepto de raza no tenga existencia científica, su significante: el racismo, es un “concepto fundamental para entender nuestra realidad actual” (Casaús, 2008, p. 1).

3.2.6. El caso de Romina

Romina es una de las estudiantes del 3° “A”, su familia llegó hace algunos años a una de las colonias aledañas a la zona, provenientes del estado de Oaxaca, trayendo a sus hermanos mayores aún pequeños, pero a Romina le tocó nacer ya en la Ciudad de México. Es delgada, de cabello negro, en su rostro se pueden apreciar rasgos indígenas mezclados con la tonalidad morena común de la costa chica oaxaqueña. Según su testimonio, al interior de su familia hay discusiones recurrentes, especialmente entre sus padres, ya que cuando su padre llega del trabajo generalmente pelea con su mamá, esto sucede porque “él viene cansado del trabajo y su mamá se queda en casa” (Romina, entrevista). Durante el trabajo de campo, se registró que Romina es una chica muy introvertida, ya que siempre permanecía sentada en su lugar de trabajo sin hablar con sus compañeros, tampoco observé que participara en las clases y en general tenía un desempeño académico bajo. Sin embargo, sí observé que Romina era blanco de burlas, ofensas, chistes, miradas y agresiones físicas de varias compañeras y compañeros, por esta razón, consideré trascendental su participación en las entrevistas de formato abierto que conforman el material empírico de esta investigación.

Los comentarios surgidos en la charla con Romina confirman mis observaciones de que ella era parte del grupo de violentados. Además, ella reconoció que, en diferentes momentos del ciclo escolar, uno de sus compañeros varones ha llegado a golpearla en la cabeza, lo que conocemos como zapes. Pero también sus compañeras han intentado agredirla físicamente dentro y fuera de la escuela. Aunado a lo anterior, sus compañeras de grupo suelen mirarla feo, ignorarla o hacerle gestos cuando llega al salón y en el transcurso de las clases, además de lanzarle agresiones verbales como apodos, burlas, indirectas, chistes, etc. relacionados con su tono de piel oscura: “La negra”, “negra”, “se fue la luz” son algunas de las expresiones violentas que recuerda le han dicho sus compañeros.

Haciendo un recuento de mi experiencia docente he observado que entre el estudiantado es muy común recibir apodos por causas diversas, algunas de ellas pueden ser más agresivas que otras, sin embargo, los apodos relacionados con el color de piel negra o indígena responden a cuestiones más profundas, pues como se menciona en líneas anteriores, el color de la piel sirvió para construir identidades sociales negativas, inferiorizadas y muchas veces silenciadas, esto, desde mi perspectiva no ha cambiado, ya que quien recibe el apodo de “La/el negro” “la/el indio” sabe que su diferencia designa un lastre social, pues lleva implícita la carga de un discurso histórico que coloca a estas identidades como marginados sociales, y peor aún, sigue permeando la idea de que los indios y los negros no son gentes (Casaús, 2013), es decir, prevalece el estereotipo negativo del indio o el negro.

Lo dicho hasta aquí permite comprender las miradas y los gestos de desprecio que Romina ha recibido al interior del grupo, pues siguiendo a Chirix (2004) éstos “actúan como estímulos específicos de respuesta en donde, tanto el emisor como el receptor, comprenden el significado de valor o desprecio” (p. 214) que llevan impreso. Para esta autora, miradas, gestos y en general la discriminación es aprendida: “Se aprende a lastimar con las miradas y los gestos para tomar el control sobre el comportamiento” (p. 214.)

Es oportuno ahora, preguntarse cómo se posiciona Romina frente a las agresiones que recibe. Para dar respuesta, rescato sus palabras:

E: ¿a ti alguna vez te han dicho algún apodo?
R: (asiente con la cabeza)
E: ¿qué te han dicho?
R: mmm, me dicen “negra” y este mmm pues también empiezan los problemas,...Pero pues si todos tienen sus apodos, se llevan así, luego le ponen apodos hasta los maestros
...
E: ¿cuándo te dicen algún apodo quién lo hace?
R: pues hombre y mujeres
E: ¿cuándo te dicen, tú que sientes?
R: a veces feo
E: ¿por qué?
R: porque nada más por ser así te ponen apodos

Como se observa, Romina manifiesta que al llamarla de esta forma experimenta un sentimiento contradictorio pero al mismo tiempo, lo justifica porque en su grupo todos tienen apodos, lo que demuestra que al interior del 3° “A” la función normalizadora regula la violencia verbal a través del mecanismo panóptico, una vez que la negatividad de las diferencias son verbalizadas mediante apodos que humillan, marginan y silencian, con la intención no dicha, de devaluar su dignidad, es decir de someter al otro.

No es extraño entonces que Romina sea una chica introvertida, con bajo desempeño académico, y poca participación social al interior del grupo, ya que frente a las agresiones que recibe queda sin recursos para desplegar, como ya señalaba Ortega, un mecanismo de defensa, aunque su pasividad puede leerse como tal, el trabajo de campo demuestra que asume el papel de violentada y/o agredida, al consentir tanto las agresiones verbales como físicas, esto habla de una interiorización o subjetivación de sus particularidades, es decir, asume su diferente pigmentación de piel como algo negativo. Sin duda, las experiencias violentas que ha vivido Romina en la escuela secundaria, y al interior de su primer círculo social, quedarán grabadas en su memoria y corporalidad, y a partir de éstas es como ella se está configurando como sujeto.

Sin embargo, asumir el papel de violentado/a, como lo hace Romina, puede leerse como una estrategia de sobrevivencia al interior del grupo, ya que frente a la violencia y sin posibilidades de defensa, le es preferible actuar lo que se espera de ella, es decir, como la chica introvertida a la que pueden humillar porque no desplegará mecanismo

de defensa, este comportamiento, es entonces al mismo tiempo, una forma para sobre llevar su realidad.

Para cerrar este conjunto de ideas quiero enfatizar que si bien, estas reflexiones han girado en torno a los actos y actitudes racistas que los integrantes del 3° “A” han desplegado en torno al color de piel de Romina, es necesario aclarar que las y los chicos del grupo, que son en su mayoría morenos en diferentes tonalidades¹⁶ y, aunque también hay excepciones, serían también discriminados por el color de su piel en diferentes contextos sociales. Desde ese punto de vista, no sólo están incorporando el discurso colonizador, constituyéndose como sujetos que se ven a sí mismos como blancos, sino que son doblemente colonizados, ya que al utilizar este mecanismo de agresión para discriminarse entre ellos se confirman las aseveraciones de Casaús (2008), quien ve en el racismo “una fuente de división entre las clases oprimidas, como un mecanismo de conflicto y enfrentamiento” (p. 8) reproduciendo actitudes y prácticas racistas heredadas de la colonia que perpetúan el racismo como eje vertebrador de la sociedad y, por lo tanto, alimentan al sistema global de dominación colonial/patriarcal/capitalista y racista.

3.2.7. Agresores

Como se ha venido mencionado, en las relaciones diarias del 3° “A” hay entre el estudiantado una marcada tipología que permite legitimar o justificar el ejercicio de violencias. En el apartado anterior se habló de las y los chicos que generalmente reciben acciones que en mayor o menor medida tienden a diferenciar de forma negativa particularidades que salen de la norma. Para dar continuidad al desarrollo de este trabajo, en las siguientes líneas abordaré el lado opuesto de la dicotomía, es decir, se hace necesario mirar el tema de las y los agresores al interior del grupo,

¹⁶ El Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (PERLA) tiene lugar en la Universidad de Princeton en la ciudad de Nueva Jersey (Estados Unidos) el cual consiste en realizar una encuesta sobre diversos temas, por ejemplo: clasificación e identificación por raza y etnia, desigualdad, discriminación y sus experiencias, actitudes raciales. Para mayor información consúltese <https://perla.princeton.edu/>

aquellos que suelen abusar y maltratar, por diferentes medios, a sus compañeros, lo anterior abona a la comprensión de las relaciones violentas entre el estudiantado.

Pensar en las acciones que despliegan los agresores para violentar a sus congéneres, implica preguntarnos cuáles son las razones por las que actúan de ésta y no de otra manera. Por qué utilizan la violencia como forma de relacionarse con las y los compañeros; en lugar de entablar relaciones de cordialidad y solidaridad. Para clarificar esto y dar posibles respuestas, nuevamente apelamos a las aportaciones teóricas de Ortega (2004) quien muy acertadamente nos dice que el chico o la chica “prepotente o abusador... parece haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo, e, incluso, evitar ser descubierto” (pág. 7) violentando al otro. A partir de este argumento, podemos afirmar que el ejercicio de la violencia es un aprendizaje social.

Siguiendo esta idea es conveniente cuestionarnos en dónde y de qué forma se aprenden las claves para dañar al otro. Como respuesta apuntamos a las instituciones sociales: la familia, la iglesia, los medios de comunicación y la escuela; lugares donde tiene lugar la socialización, es decir, el proceso mediante el cual estamos en contacto con los otros, donde aprendemos significados imaginarios y concretos, que instituyen modos de ser, valores, normas y códigos. Es mediante la experiencia que el proceso de la socialización cobra forma, ya que nos apropiamos o subjetivamos aquellos momentos que nos interpelan y hacen sentido, dando paso a un sujeto de la experiencia.

Volviendo a la pregunta del cómo son aprendidas las claves para dañar al otro, encontramos que son a partir de experiencias negativas, vividas o vistas a lo largo del proceso de socialización en diferentes instituciones, que las y los chicos; y en realidad todos los miembros de un grupo social, despliegan comportamientos afables o bien despiadados y crueles frente a sus iguales. Éstos últimos son los que constituyen a sujetos agresores como en el caso que nos ocupa.

Así, la violencia contra las diferencias que venimos trabajando, tiene sus primeras resonancias en las instituciones sociales primarias, como pudiera ser el caso de la familia y la escuela. Ya que en muchas ocasiones, los agresores al interior de estas

instituciones “son objeto de una disciplina dura que incluye el castigo físico o la permanente humillación y desprecio por parte de sus familiares” (Ortega, 2004, p. 8) esto nos lleva a mirar que los agresores juegan un doble papel, es decir, si bien es cierto que en la escuela entablan relaciones violentas, en sus hogares, en muchos casos; son ellos las víctimas de sus padres o en su caso maestros. Al respecto, y siguiendo a Ortega, resulta fácil inferir que “trasladan esa forma de trato, de la que ellos son objeto, a los que son sus compañeros y deberían ser sus amigos;...el respeto no forma parte de su moral cotidiana y así lo reproducen con sus iguales” (p. 8.)

En el mismo tenor, conviene aclarar, que en este trabajo no se pretende responsabilizar exclusivamente a la familia o la escuela como únicas reproductoras de la violencia vivida en su interior, sino, por el contrario, se quiere hacer notar que ambas instituciones están sustentadas en subjetividades históricas, que como tal deben mirarse, y que pasan de generación en generación. Pensada desde esta perspectiva histórica, la violencia reinante actualmente, tiene un origen histórico de gran calado.

Como puede verse, las relaciones violentas entre el estudiantado son, en definitiva, producto de la sociedad a la que se pertenece, entonces, conviene problematizar qué tipo de sociedad es la nuestra, cuáles son las relaciones que hemos aprendido y que desplegamos para interactuar con las y los otros. Sin duda, la ola de violencia generalizada a lo largo y ancho del país, nos da pistas para pensar en esto; sin embargo, para argumentar lo anterior, regresamos a las evidencias empíricas obtenidas en el trabajo de campo de esta investigación.

En las siguientes líneas, y siguiendo el ejemplo del caso de Romina, representativo para el tema de los violentados, abordaré dos situaciones que enmarcan de qué forma, los agresores despliegan diferentes estrategias para violentar al resto del grupo.

3.2.8. Las populares

El grupo de las populares está integrado por algunas chicas del salón (5 aproximadamente) quienes se han convertido en actores de suma importancia al interior del grupo. A lo largo del día, ellas siempre están juntas, ya sea para desarrollar las actividades académicas, como escuchar la clase, realizar trabajos en equipo o bien, aunque el trabajo sea de forma individual no se separan. Su ubicación dentro del salón de clases es, a mi parecer, estratégico, pues se han apropiado de la primera fila inmediata a la puerta del aula y que además está junto a la ventana del corredor que conecta con los demás salones del piso, esto les permite estar al tanto no solo de lo que ocurre al interior del grupo, sino también lo que pasa fuera de éste.

Este grupo de chicas ha logrado desplegar una serie de mecanismos mediante los cuales violentan constantemente al resto del estudiantado. Llama la atención que esta violencia está dirigida principalmente a sus compañeras, aunque también lo hacen sobre algunos chicos, por ejemplo con Rodrigo. En el mismo sentido su importancia en las relaciones grupales era también evidente con el profesorado, quienes no las ven como chicas problemáticas y/o violentas, sino como dedicadas a las cuestiones académicas. Además, percibí que las decisiones que tomaban las y los profesores hacia el grupo, eran influidas por los comentarios de este grupo de chicas. Esta situación me llevó a confirmar las palabras de Ortega, cuando hace referencia a que muchas veces los agresores son muy hábiles para no ser descubiertos en el ejercicio de violencia que despliegan sobre las y los otros.

Cabe mencionar, que las populares son un grupo muy cerrado, es decir, casi nunca entablan conversaciones y mucho menos amistad con el resto de chicas integrantes del grupo, más bien, lo que suelen hacer es ignorarlas, hacerles malas caras o lanzar entre ellas una serie de comentarios descalificativos hacia las otras, “indirectas” dicen ellas. En entrevista con dos de las integrantes de este grupo, cuestioné por qué razón no se llevaban con las otras chicas del salón y las respuestas de ambas fueron que las otras eran “muy payasas” una de ellas dijo que ser payasa es “creer que nadie las

merece, y también siempre quieren llamar la atención de los niños...y no nos parece”
(Entrevista con E2)

Reflexionando sobre la definición que ellas mismas dan sobre el ser payasas y tomando en cuenta las observaciones al interior del grupo, puedo afirmar que son las chicas de este grupo las que quieren llamar la atención de los chicos, pues todo el tiempo están muy atentas a su aspecto físico, ya que desde que ingresan a la institución escolar llevan maquillaje en el rostro, el cual retocan entre clase y clase. Sumado a que durante el descanso, toman un momento para nuevamente verificar su maquillaje y no salen del salón de clases sin antes colocarse chamarras o chalecos de mezclilla para ir al patio donde está ya toda la escuela disfrutando de su tiempo de descanso, con estas acciones y los elementos distintivos que utilizan, son ellas las que sobresalen del resto de la escuela. Además durante el tiempo del descanso van de uno a otro extremo del edificio escolar agarradas de la mano, tomadas del brazo e incluso abrazadas entre ellas, contoneándose para ser vistas no solo por los chicos, sino por las chicas de otros grupos y grados; siempre con una actitud de desprecio hacia los demás, por ejemplo: mirar por encima del hombro, hacer muecas, o comentarios descalificatorios a quien a su paso encuentren.

En este punto, cabe mencionar que las integrantes del grupo son muy delgadas, y algunas de estatura sobresaliente. Llevan el cabello teñido, y casi siempre suelto, alaciado y decorado con algún motivo. La falda del uniforme la portan notablemente arriba de la rodilla, incluso más de lo permitido por el reglamento escolar, sin olvidar el notorio maquillaje del rostro. Todo lo anterior me lleva a pensar que estas chicas responden a los estereotipos impuestos socialmente para las mujeres como llevar maquillaje excesivo, extremada delgadez; pues todas las integrantes de este grupo representan más edad de la que tienen.

Lo hasta aquí descrito y siguiendo con lo que ellas mismas consideran como ser payasas, resulta interesante intercambiar los papeles, es decir, colocarlas a ellas como las payasas y no a las demás chicas, ya que las actitudes de las populares responden a la concepción de que nadie las merece, pues al tomar la decisión de no hablarles a las y los otros, hacerles gestos de desprecio, comentarios ofensivos, al

punto de rayar en la crueldad, habla de una idea de superioridad fundada en el nulo reconocimiento del otro, es decir, desde el sentido común la clasificación de los seres humanos por raza, posición económica, social y cultural, es una realidad concreta en la que vive el estudiantado de esta escuela, incluyendo a las populares.

Son múltiples las formas que las populares utilizan para ejercer violencia al interior del grupo. Una de las más recurrentes es generar malos entendidos entre el resto de las chicas, en palabras coloquiales, “chismes”, con esto, logran mantener un marcado divisionismo entre sus compañeras, el cual aprovechan para mantener el control del grupo y seguir siendo el centro de atención de los chicos.

Así mismo, las populares, suelen respaldar a los chicos cuando comienzan a ofender mediante apodosos o golpes a alguien del grupo. Frente a esto resulta curioso que para las populares los chicos tienen una buena relación, cosa que se contrapone con los testimonios de otras que no pertenecen al grupo e incluso con las observaciones que realice, al respecto una de las entrevistadas del grupo de las populares mencionó que los chicos se llevan “súper bien”, y que para ellas el tema de los apodosos no tiene importancia ya que al interior del grupo todas y todos los tienen y, por lo tanto, en cualquier momento los chicos, que son quienes más los dicen e incluso son ellos quienes designan los sobrenombres, pueden poner en marcha el uso de los apodosos y comenzar a decirlos; y más si se comete algún tipo de error, “ellos luego, luego comenzarán a decírtelo para exhibirte en el grupo” comenta la entrevistada. Gracias a mis observaciones de campo puedo afirmar que las palabras de esta chica son ciertas, pues son los varones los que designan los apodosos y los que comienzan a decirlos durante las clases.

Finalmente, las populares reconocieron que en su salón “hay violencia y mucha, porque discriminan a las personas o se burlan de ellas. Se burlan de altos, chaparritos, gordos, flacos, de los que tienen acné, de los morenos”, etc. En definitiva, el reconocimiento que ellas hacen de la violencia al interior del grupo, concuerda fielmente con los resultados obtenidos en el trabajo de campo; sin embargo, pese a que en los registros ellas, de una u otra manera, entendían y estaban conscientes de sus relaciones violentas al interior del grupo, no se notó ningún cambio de actitud del

grupo "las populares". Por lo cual puedo concluir que al generalizar la violencia y reconocer que ocurre en el grupo, ellas diluyen su propia responsabilidad.

3.2.9. Los que se llevan pesado

Otro de los subgrupos que pueden considerarse como violentos al interior del 3° "A" son los chicos que se llevan pesado. En él se encuentran solo varones, los cuales tienen muy bajo desempeño académico y una reputación negativa entre el profesorado y entre el resto del salón, pues son estos chicos los que más suelen poner apodos tanto a las chicas como a los chicos del grupo, no importando que sean sus amigos, es decir, que también sean parte del círculo de los que se llevan pesado. Estos chicos, a diferencia de las populares, se ubican en la parte trasera del salón, en donde siempre hay mucha basura tirada en el piso, y las bancas suelen estar desalineadas del resto de las filas, casi siempre agrupadas en rueda sin importar las indicaciones del docente en turno.

Este grupo de estudiantes responde a la descripción que Ortega (2004) hace del grupo de agresores, ya que, son chicos que tienen bajo aprovechamiento académico. En este mismo sentido, los que se llevan pesado, asumen los estereotipos impuestos a los hombres, especialmente la práctica de la violencia física, se pegan, avientan, empujan, manotean, etc. aunque siempre echan mano de la violencia verbal como los apodos y/o insultos, esto no solo fue observado, sino que también lo constataron los chicos entrevistados que conforman el grupo de los que se llevan pesado.

Como he mencionado anteriormente, las entrevistas fueron de formato libre, con la intención de escuchar lo más posible al estudiantado, sin embargo, los encuentros realizados con estos chicos fueron harto complicados, ya que ambos estudiantes estuvieron muy renuentes a participar, casi siempre se quedaban callados o tardaban mucho tiempo en contestar. En sus rostros era evidente un cierto nerviosismo, aunque a mí parecer, éste no tenía que ver con no saber la respuesta a un determinado cuestionamiento, sino más bien, a que muchas de las respuesta evidentes sobre la

interacción al interior del grupo, que previamente había observado, tenían que ver directamente con ellos o con el resto de chicos de este grupo.

En un primer momento de la entrevista, ambos chicos reconocieron que en su salón se llevan más o menos, y que al interior del grupo hay mucho *bullying*, especialmente entre los varones, pero por contradictorio que parezca, uno de los entrevistados, llegó a comentar que en su salón no pasa nada, todos se llevan bien, no tienen problemas entre ellos y menos con el profesorado, aunque los registros de campo indican lo contrario, incluso con este chico, pues, en varios ocasiones se observó que era él quien iniciaba el desorden, agredía a sus compañeras, compañeros e incluso a maestras y maestros.

Es importante resaltar que la entrevista con Armando tuvo que finalizar rápidamente frente a la negatividad para dialogar, según veo, esta situación puede tener dos lecturas. La primera de ellas está relacionada con la figura de autoridad que de una u otra manera mi persona representaba frente a él, ya que si bien, durante el trabajo de campo fui cuidadosa de no inmiscuirme en sus actividades académicas, dedicándome solo a mis observaciones, el estudiantado sabía que aunque no les diera clase, también era profesora y en cualquier momento podía llamarles la atención. La segunda, es que, al sentirse cuestionado sobre lo que ocurría al interior del salón quedó evidenciado como uno de los agresores, es decir, él sabía que no podía culpar a alguien más porque había visto sus agresiones hacia sus compañeros y compañeras.

Así, por ejemplo, fui testigo de que Armando, ponía apodos relacionados con la apariencia física como a Dana, a quien constantemente llamaba “puerco” por su sobre peso o por el color de piel; a Romina, a quien llamaba “La negra”, o a uno de los chicos de su grupo a quien llamaba “Mi negra”. Al respecto, llamó mi atención que este chico generalmente salía bien librado cuando violentaba a alguien en el grupo, ya que los maestros pocas veces se percataban de los hechos ocurridos, sobre esto uno de los entrevistados comentó:

I: Los maestros no siempre se dan cuenta, pero cuando lo hacen no saben quiénes son los que participan del desorden, amenazan con mandarte a la

dirección pero no pueden hacerlo porque no saben quién es el responsable... Los maestros también tienen apodosos, y sí les decimos cuando algo no nos parece, o si nos llaman la atención, o nomás para hacerlos enojar.

Estas últimas palabras permiten entender por qué Armando se queda en silencio, ya que durante la entrevista no tiene forma de camuflajearse, como lo hace entre sus compañeros, y salir bien librado como generalmente sucede frente a los profesores, más bien queda desarmado frente a un cuestionamiento directo sobre la violencia de la que él mismo es parte.

Muchas de las situaciones observadas durante el trabajo de campo fueron confirmadas en las entrevistas a los que se llevan pesado, por ejemplo, que la violencia es más común entre los chicos, aunque hay un grupo de niñas que también la ejerce y que por eso entre ellas tienen problemas; pero al cuestionar que tipo de problemas tienen las chicas, contestan que ellos de eso no saben. Que son los chicos los que ponen los apodosos a hombres y mujeres, incluido el profesorado, y que éstos están en función de alguna particularidad, como el ejemplo anterior de Dana, o bien, a un chico que se junta con ellos le dicen “la negra” porque según sus palabras, “está bien moreno”.

También confirmaron que para ellos, la violencia ha sido normalizada en su día a día ya que dicen “se llevan pesado, pero todo lo hacemos jugando” sin embargo, uno de ellos cuenta un hecho preocupante ocurrido en otro ciclo es escolar con uno de sus compañeros a quien “le gustaba llevarse pesado, y lo tiraron, y lo patearon y que pese a eso no entendió y se siguió llevando”. En el mismo sentido, reconocen que el resto de sus compañeros ven lo que pasa y no dicen ni hacen nada porque saben que es jugando. Aunque por otro lado, tienen claro que el maestro tutor les llama la atención por su comportamiento, pues dicen: “él trata de solucionar los problemas que se generan al interior del grupo” aunque como hemos visto logra pocas cosas.

3.2.10. Ven todo lo que pasa en el salón “espectadores”

Hasta aquí he apuntado la relación generada al interior del grupo entre dos tipos de actores, por un lado: las y los violentados; y por el otro: las y los agresores. Sin embargo hay otro tipo de chicas y chicos que también juegan un papel importante en esta relación: los espectadores, que según Ortega (2004) no necesariamente participan de las relaciones violentas, pero “conocen bien en qué consiste el problema, quiénes son los prepotentes y abusivos con los otros, quiénes son objeto de abuso e intimidación, dónde tienen lugar los malos tratos y hasta dónde pueden llegar” A partir de esta definición, al interior del 3° “A” se pueden observar dos tipos de espectadores: los activos y los pasivos. En el grupo de los primeros encontramos a estudiantes que de alguna u otra manera y en determinado momento muestran su indignación sobre el trato que los agresores tienen frente a los violentados, saliendo en ocasiones en su defensa, aunque sin lograr detener las agresiones. En el segundo caso, están las y los chicos que aun sabedores de las violencias al interior del grupo, no muestran ningún signo de inconformidad, haciendo como si nada pasara, evitando inmiscuirse en las situaciones problemáticas. A continuación, se abordarán los casos que ejemplifican al grupo de los espectadores.

3.2.11. Activos

Siguiendo la descripción que hace Ortega sobre las y los chicos espectadores encontramos que Diana, es parte de este grupo. Ella reconoce que en su salón se llevan mal, incluida ella que no se lleva con todos. Entre las situaciones de violencia que ha observado son las peleas verbales al interior del grupo, y que por tal razón en su salón están muy divididos, principalmente entre las chicas, ya que algunas se caen mal. A su modo de ver, una de las chicas es la que causa más conflictos, ya que se la pasa interrumpiendo las clases de las y los profesores, comenta que cuando alguien del grupo le pide que se calle, está chica comienza a insultarlos, Diana mencionó en entrevista que:

Dana, es la más escandalosa del salón, contesta a todos los maestros y ha tenido problemas con varios del grupo, no pone atención porque siempre está en su

celular, “esa niña siempre busca problemas con todos, y ni viene a aprender, solo viene a estar en Facebook todo el día desde su celular, eso es lo único que hace” Los maestros le dicen que se salga pero ella no obedece y pues los maestros ya no hacen nada. Entonces pues siempre la están regañando y la clase se detiene cuando ella empieza a gritar

Sumando a lo anterior, Diana, en varias ocasiones le ha pedido a Dana que deje al profesorado dar su clase, como consecuencia ha recibido agresiones verbales por parte de esta chica, como “tú cállate, no te metas en lo que no te importa” por esta razón ya casi nadie le dice nada, pues saben que los agredirá, aunque dice que a ella le molesta mucho esta situación, porque hay varios en el grupo que sí les interesa aprender.

Otra de las cosas que ha observado Diana al interior del grupo es que las de la puerta han generado en varias ocasiones malos entendidos entre las chicas, y la forma en que una vez suscitados los chimes, este grupo de chicas suelen tomar partido por alguna de las partes involucradas. Además, también ha visto como en reiteradas ocasiones violentan a Rodolfo por su estatura, a quien generalmente le avientan la mochila a la basura o la patean, especialmente los niños, como Horacio que en una ocasión le pegó y aventó su mochila; en esa ocasión comenta que la situación llegó a tal punto que: “entonces todos defendimos a Rodolfo” y acusaron al agresor, pero a éste solo lo bajaron a orientación y no pasó más.

Para Diana, solo se llevan bien al interior “de los grupitos que hay, pero que en general les cuesta mucho interactuar entre grupos”, lo que atribuye al divisionismo que hay en el salón. A partir de esto, se le cuestionó que dice el profesorado de relación violenta que hay en su grupo y menciona que

...los maestros no se dan cuenta de lo que ocurre entre ellos, y si lo hacen no dicen nada, solamente el profesor de historia, con quien suelen hablar de lo que ocurre al interior del grupo aunque haya pasado en otra clase..., en general se llevan bien con todos los maestros, excepto con la profesora de español por su forma de ser ya que les contesta muy grosera aunque ellos le hablen bien.

Como puede notarse en el testimonio de Diana, la situación al interior del grupo concuerda con lo que se ha venido trabajando. Ella, sin duda, es una chica espectadora, pues sabe todo lo que ocurre al interior del aula y en muchas ocasiones ha tenido una participación activa para detener este tipo de interacción, sin embargo, como ella misma menciona, es muy difícil que se lleven bien y por lo tanto que tengan una relación de respeto.

3.2.12. Pasivos

A diferencia de la actividad que muestra Diana frente a las interacciones violentas del grupo, otro de los integrantes se muestra del lado contrario, se trata de Alejandro, él no hace ningún tipo de intervención frente a la violencia a pesar de darse cuenta de cómo se llevan sus compañeros. Al respecto, en la entrevista Alejandro mencionó que él distingue que al interior hay chicos que se llevan pesado y otros que no, que los chicos que se llevan pesado generalmente, se avientan las mochilas, se empiezan a pegar como si fuera pelea y que casi siempre molestan a las niñas e incluso a él también lo han molestado, pero que él se lleva bien con todos, porque no le gusta meterse en problemas.

Alejandro durante la jornada escolar está acompañado por un pequeño grupo de amigos que no entran en discusiones, ni en pleitos con los demás, cuenta que los que no se llevan pesado, se llevan bien, sin groserías, ni empujones. Con respecto a las chicas ha observado que no se llevan pesado, pero en ocasiones, debido a que hay distintos grupos de chicas se empiezan a decir cosas como groserías o reclamos. Sin embargo dice que hay otros chicos del salón que no se hablan porque se caen mal.

Alejandro se ha percatado de todo lo que sucede durante las clases, comenta que las y los profesores, siempre piden que se callen y los dejen dar clase, pero sus compañeros no hacen caso. Reconoce que a la profesora de español constantemente la molestan para que no de clase, dice: “Dana empieza a gritar, entonces diferentes grupos le gritan que se calle y la maestra tiene que detenerse porque ya no escucha nada y muchas veces ya no termina de dar el tema, se queda sentada a esperar que toquen” Como puede verse, nuevamente es Dana la generadora de conflictos, por

eso, comenta Alejandro, él se lleva muy poco con Dana, en realidad solo le habla lo necesario, porque como ha dicho, no quiere meterse en problemas.

Él también se ha dado cuenta que es a Rodolfo a quien más suelen decirle apodosos por su baja estatura y sus orejas grandes pero Alejandro y sus amigos no entran en el juego de decirle cosas a nadie. Otra cosa de las que se ha percatado es que debido a que hay varios grupos al interior del salón se hablan poco, porque no se tienen la suficiente confianza, aunque comenta que las y los chicos que comienzan el desorden se han comprometido a cambiar su comportamiento, pero que suelen olvidar lo acordado y regresan al desorden., por esta razón considera que siempre hay problemas. Al respecto, pone de ejemplo lo que es evidente entre las chicas, pues dice que entre ellas se imponen con quien deben juntarse y con quien no y si alguna chica hace lo contrario entonces la sacan de su grupo, esta actitud es la que no permite que el grupo haya un cambio y que mientras esto siga, en el salón habrá grupitos y no podrán apoyarse y menos se generará confianza entre ellos.

Sobre esto me resulta interesante que Alejandro reconoce el trabajo de su asesor que les dice que deben apoyarse como compañeros de grupo, sin embargo él ve difícil que las cosas cambien, especialmente entre las chicas que han formado grupo muy cerrados y no intentan hablarse entre ellas generando una barrera difícil de romper.

A lo largo de este capítulo se han expuesto los datos obtenidos en el trabajo de campo, lo que ha permitido mostrar que las interacciones que permean el ambiente del grupo de 3° "A" son indudablemente violentas y que afectan al estudiantado de diferentes maneras. Sin embargo, a pesar de que el grupo sabe que las maneras en las que se relacionan afectan su convivencia diaria, no las modifican, sino por el contrario parece no interesarles, más bien lo que sucede es que estas interacciones han sido normalizadas por diferentes mecanismos disciplinarios y de control, los cuales se han desplegado a partir de una clasificación de la población en el momento de la colonización, y que si bien, con el tiempo los matices de estos mecanismos se han modificado, aún responden a la matriz colonial en donde fueron creados, haciendo acto de presencia en las instituciones sociales como la escuela secundaria.

Reflexiones finales

Fue para mí una experiencia muy significativa mi estancia en este programa de investigación, mi asistencia a los seminarios, las clases, lecturas, conferencias, charlas, el trabajo de campo que me permitió mirar la práctica educativa desde una postura distinta a la que había ejercido en mi quehacer docente en el nivel secundaria. El fruto de ese trabajo es esta tesis que concluyo sabiendo que es inacabada, en el sentido de que siempre hay posibilidad para decir, argumentar, deliberar, meditar y continuar, sin embargo a este punto quiero presentar las reflexiones con las que concluyo este texto, pero no así mi investigación sobre esta temática. Por lo tanto, a continuación trabajaré tres apartados sobre dichas conclusiones: a) conclusiones metodológicas, b) conclusiones teóricas y c) los apartes de esta investigación a mi práctica docente.

a) Conclusiones metodológicas:

A decir verdad este trabajo de investigación fue para mí un reto en muchos sentidos, desde la disciplina que exigían las y los docentes en los seminarios, hasta el trabajo mismo para escribir esta tesis. Es por ello que comienzo estas conclusiones abordando las de corte metodológico.

Una de las cosas que más dificultades me trajo fue enfrentarme al campo, pues cuando llegué a él, no sabía bien a bien que era lo que andaba buscando y cómo haría para encontrarlo, situación que me generaba mucha angustia al ver pasar el tiempo y no tener claro el objetivo que perseguía y que por más que mi asesora se esforzará en explicarme que lo que buscaba en el campo estaba ahí pero que era necesario separarme un poco de mi mirada de profesora, porque en ese momento no lo era, me costó comprenderlo y buscar neutralidad al momento de realizar mis observaciones y mis entrevistas.

Esta falta de claridad en mis objetivos me hizo muchas veces dudar del valor de mi investigación. Ya que consideraba que ésta cada día se sesgaba al corte de lo psicológico, orillándome a conceptos como el bullying los cuales yo no tenía la intención de abordar, no porque no me interesarán, sino porque, como mencioné

desde las primeras páginas de este trabajo, mi intención, o mejor dicho, el objetivo que si tenía claro desde el comienzo era buscar elementos que me permitieran abordar la violencia manifiesta en la institución escolar pero desde un corte histórico-social, y las investigaciones que encontraba sobre el tema, casi en su mayoría, lo trabajaban desde la mirada psicológica, llevándome a creer que mi propuesta resultaba innecesaria para el debate educativo sobre la violencia escolar.

Por otro lado, en cuestión metodológica aprendí muchas cosas importantes para mi trabajo como investigadora, por ejemplo, estar en el campo haciendo una etnografía fue muy satisfactorio, ya que si bien, durante mi estancia en la licenciatura había hecho algo parecido, en esa ocasión no utilice los elementos teóricos que sustentan a esta metodología, además me permitió recolectar datos no solo para este trabajo, sino también para los seminarios cursados en este programa.

Sin embargo debo decir que aunque el proceso de realizar la etnografía para este trabajo fue una de las cosas que mayor satisfacción me dio, el momento de utilizar los resultados se convirtió en algo muy complicado, pues como mencioné, jamás había realizado este tipo de trabajos y al momento de tener una cantidad muy grande de recursos que analizar no sabía cómo les daría forma.

A pesar de los inconvenientes encontrados a lo largo de esta investigación, encontré el camino, que permitiera concluir el trabajo de campo y posteriormente realizar el análisis. Claro que no lo hubiera logrado de no ser por el equipo de maestras que me acompañaron. Que me enseñaron una de las cosas más importantes que aprendí durante este proceso: escuchar las opiniones que provocaban mis reflexiones.

b) Conclusiones teóricas

Reitero que el camino transcurrido para poder concluir este trabajo fue muy sinuoso. Una de las cosas que mayores problemas me trajo fue mi decisión de utilizar para la interpretación de campo la propuesta teórica latinoamericana de la decolonialidad.

La decisión de utilizar esta propuesta teórica estuvo tomada por dos cuestiones, la primera es que consideré me permitiría buscar respuestas al fenómeno de la violencia escolar desde una mirada histórica-social, situación que fue uno de los objetivos más

claros que tenía desde que inicié este proyecto. La segunda cuestión fue que la propuesta ha tenido sus orígenes en pensadores latinoamericanos que han puesto en el centro de ésta, las consecuencias, en diferentes ámbitos, que la conquista del continente por países europeos siguen teniendo entre las población de los estados nación de América.

Estas consecuencias no solo son económicas y políticas, sino también sociales, por lo tanto, adoptar esta teoría me permitió darle un enfoque ético político a este trabajo. Ya que la propuesta expone que la clasificación de la población surge en la colonización pero que no terminan con las independencias latinoamericanas, sino que continúa gracias a la colonialidad, es decir, a las forma de pensar, actuar, y relacionarnos, que siguen respondiendo a un patrón de poder mundial.

Ahora bien, estas razones justifican mi decisión para utilizar la teoría decolonial, sin embargo, como he mencionado al mismo tiempo ésta me trajo muchas complicaciones, la primera de ellas está relacionada con que esta propuesta teórica ha sido poco utilizada en el ámbito educativo, por lo cual, me fue difícil encontrar trabajos de investigación que me orientaran al respecto. Lo anterior se convirtió en un problema al momento de analizar los datos producto del trabajo de campo, ya que identificar los momentos de las entrevistas o las observaciones de campo que respondieran a los conceptos teóricos no fue del todo claro. Por lo que debí combinar esta teoría con las conceptualizaciones de Michel Foucault.

Una de las cosas más importante que me permitió la propuesta decolonial fue mostrarme que efectivamente en América Latina sigue existiendo una estructura de poder bajo la cual tienen lugar las interacciones de los diferentes países latinoamericanos con el resto del mundo, y que éstas repercuten en las relaciones que se gestan en las diferentes instituciones sociales, como es el caso de la escuela. Como ejemplo traigo a colación el caso del profesor de música, donde se muestra que la estructura de poder sigue respondiendo a la dominación absoluta, que ya no necesita echar mano de la violencia física.

Otro de los ejemplos es el caso de Romina, donde se puede observar como la exclusión que esta chica sufre al interior del grupo responde a la tipificación hecha en

la colonia para toda la población, así, cuando a esta estudiante la llaman: “negra” “petróleo” o “se fue la luz” se perpetua la idea de que la población traída de África y esclavizada en estas tierras, así como la población originaria, tienen un valor menor en comparación con los blancos y europeos y sus descendientes.

Si bien la propuesta me permitió generar estas reflexiones, aún a pesar de las dificultades encontradas, considero que es necesario generar procesos constructivos que permitan seguir investigando sobre como las categorías de la colonialidad del poder, saber y ser, se hacen manifiestas en las relaciones que actualmente se viven en la institución escolar. Por ello, es pertinente buscar las mediaciones teóricas que permitan dicho acercamiento.

c) Los Aportes que me deja esta investigación

Sin duda este trabajo de investigación me ha transformado personal y profesionalmente. En el ámbito personal me ha ayudado a comprender que para obtener satisfacciones es preciso disciplina y constancia. En cuanto al área profesional considero que la preparación que obtuve en este proceso fue de gran trascendencia al enfrentarme a situaciones no vividas en mi formación profesional. Además, me ha dado las bases para continuar en el camino de la investigación educativa que sin duda hoy me doy cuenta, gracias a este proyecto, que es éste mi sendero a recorrer. Que si bien aún quedaron cosas en el tintero, éstas serán la oportunidad de darle continuidad al trabajo de investigaciones futuras.

Para mí ha sido muy importante el proceso de maestría, ya que me dio herramientas metodológicas, teóricas, perspectivas de diferentes enfoques, así como la posibilidad de cuestionarme la realidad educativa que se vive en México y trabajar por transformarla aportando a las investigaciones educativas. Otra de las cosas que me ha permitido esta investigación es mirar mi ejercicio docente con una mirada diferente, ya que muchas veces, yo he cometido errores que pensaba no tener, en este caso, el trabajo de campo me permitió cuestionarme mi propia práctica. En este sentido, considero que lo más importante que aporta esta investigación a mi práctica docentes es mirar la problemática de las escuelas, de la cual he sido testigo, desde una perspectiva histórica-social.

Las reflexiones anteriores son a manera general la experiencia que me deja este trabajo de investigación; sin embargo no quiero dejar de lado las siguientes meditaciones que responden a las preguntas de investigación que propuestas al inicio del documento. Frente a la pregunta de investigación que orientó este trabajo, puedo decir que, el enfoque metodológico de corte etnográfico me permitió mirar desde la cotidianidad de la escuela secundaria lo que sucede en las relaciones que se gestan al interior de la institución escolar. Concluyendo lo siguiente:

- Las prácticas de discriminación vigentes en la escuela están relacionadas directamente con la inferiorización del otro, lo que a su vez, se sustenta en el discurso de clasificación racial fundado en el momento histórico de la colonización y que ha permeado en nuestro pensamiento a lo largo del tiempo.
- Las prácticas de discriminación se han modificado en la forma, pero conservan el fondo y el sentido de la exclusión, menosprecio y/o inferiorización
- La realidad de la vida en la escuela secundaria es muy diferente a la enmarcada en los discursos de las autoridades educativas.
- En la escuela secundaria el *bullying* se ha convertido en un juego de verdad que se generaliza rápidamente.
- Las y los profesores pueden ser los generadores de las discriminaciones, pero también presentan prácticas de reconocimiento hacia sus alumnos, aunque estas prácticas parecen fugaces.
- Las y los estudiantes tienen esbozos de reconocimiento del otro en sus interacciones cotidianas.
- Las discriminaciones repercuten considerablemente en la generación de ambientes que favorezcan el aprendizaje.
- En México las prácticas racializadas como forma de violencias están prácticamente veladas, por lo cual no se atribuyen al pensamiento heredado durante la colonia. De tal forma que nombrar “negro” o “indio” a una persona es común en nuestra sociedad.
- La violencia escolar se vincula más a un tema de relaciones interpersonales dejando de lado la dimensión socio-histórica.

Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, la teoría decolonial propone una nueva forma de entender nuestro entramado social y cómo nos relacionamos con los demás, en el caso de la escuela, permite un enfoque de la violencia centrado en la discriminación y entender la discriminación en los discursos de la colonialidad. Pero además, abre la posibilidad de repensar qué tanto podemos superar estos discursos o qué tanto los seguimos reproduciendo de forma velada para seguir perpetuándolos.

Todo lo anterior me llevó a reflexionar sobre la urgente necesidad de incluir en la literatura educativa esta dimensión, es decir, pensar en la aceptación de estas prácticas de violencia y discriminación como una herencia colonial, que sigue vigente en nuestros días, quizás esto facilitaría la disminución del fenómeno al interior de los centros educativos y, a largo plazo, en otros espacios de la sociedad.

Hoy el Sistema Educativo Mexicano se enfrenta a unos de los desafíos más importantes de su historia: combatir desde sus aulas un fenómeno social de violencia que no se produce en la escuela, sino que es un escenario más de la forma en como nos relacionamos socialmente, en otras palabras, la violencia se genera en la sociedad, es por ello, que hoy convenga buscar soluciones en la historia de los pueblos, en la manera en cómo éstos se han apropiado de su identidad, buscar entender cómo hemos construido a lo largo de la historia el reconocimiento de nosotros mismos. Más que nunca es importante encontrar respuestas para proponer soluciones frente a la ola de violencia que vivimos a lo largo y ancho del país y en los diferentes escenarios sociales como lo es la institución escolar.

Bibliografía

Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135-149. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403>.

Apple, Michael [1993] (1996). Introducción: La política del conocimiento oficial (pp. 13-27) y "La política del sentido común: ¿Por qué triunfa la derecha? (pp. 29-60). En: Apple, M. (1996). *El conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós.

Archenti, Nélica (1994). "Las mujeres, la política y el poder. De la lógica del príncipe a la lógica de la acción colectiva", en *Capacitación política para mujeres: género y cambio social en la Argentina actual*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 17-33.

Ariño, Antonio (1997). "La plaza de las tres culturas", en *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 13-76.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu.

Blumer, Herbert (1982) "La posición metodológica del interaccionismo simbólico" en *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid, Hora, pp. 1-44.

Bolaños, Claudia. (octubre, 2013). Crece ola de violencia en el D.F. *El Universal*. Recuperado de <http://www.redpolitica.mx/metropoli/crece-ola-de-violencia-y-ejecuciones-en-el-df>.

Casaús, Arzú, Marta. (Mayo- 2008). La reconceptualización del racismo y de la discriminación en Guatemala: principales aportes de las elites ladinas y mayas (1950-2006) en First Conference on Ethnicity, race and indigenous People in Latina American and the Caribbean, May 22-24, UCSD. Panel 19.

Casaús, Arzú, Marta. (2013). Sobre la presunción de intencionalidad o propósito de destruir a un grupo étnico como tal. Disponible en: <https://lahora.gt/hemeroteca-lh/sobre-la-presuncion-de-intencionalidad-o-proposito-de-destruir-a-un-grupo-etnico-como-tal/>.

Castillo, Niurka. (2010) Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista540:56&oai_iden=oai_revista540.

Castro-Gómez, Santiago (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 2ª ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Chirix, García, Emma Delfina. (2004). Subjetividad y racismo: la mirada de las/los otros y su efectos. Los desafíos de la diversidad. Relaciones interétnicas: identidad, género y justicia. *Revista de Estudios Interétnicos*. Año 11. No. 18. Guatemala. pp. 211-222.

Chivalán, Carrillo, Marco. (2015), Los ojos: “reguladores” en las prácticas racistas y civilizatorias. *Revista voces*, Vol. 11, No. 11. 2017. Guatemala, pp. 133-136.

Cobo, Paloma. & Tello, Romeo. (2016). *Bullying en México*. México. LD Books – Lectorum.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011 a). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, resultados generales*, México, CONAPRED.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011 b). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, resultados sobre las y los jóvenes*, México, CONAPRED.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011 c). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, resultados sobre mujeres*, México, CONAPRED.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014) disponible en <http://www.gobernacion.gob.mx>.

Curiel, Ochy (2013). *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá, D.C. Impresol Ediciones.

Czarny, Gabriela (2010) “Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales” en Aleksandra Jablonska y Saúl Velasco (coords.) *La construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN Horizontes educativos, pp. 165-189.

Da Silva, Tomás Tadeu (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?. En: Veiga Neto, Alfredo J. (comp.). (1997). *Crítica pos-estructuralista y Educación*. Barcelona: Leartes, pp. 273-290.

Diario Oficial de la Federación (2003). Ley para prevenir y erradicar la discriminación. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694195&fecha=11/06/2003 y en

https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=23&id_opcion=20&op=20.

Díaz-Barriga, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.

Delfino, Andrea (2012) La noción de marginalidad en la teoría latinoamericana: surgimiento y actualidad. *Universitas Humanísticas*, (74), pp. 17-34.

Dietz, Gunther & Mateos, Laura. (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo1*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 281-312.

Duschatzky, Silvia. (1999) (2008) 2ª reimpresión. La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Paidós.

Dussel, Enrique. (Julio-agosto. 1999) Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*. (Núm. 84).

Dussel, Enrique (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. Edgardo Lánder (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41-53.

Escobar, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*. No. 1. Bogotá-Colombia. pp 51-86. Enero-diciembre.

Fanon, Frantz. (1952) (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid. Ediciones Akal.

Fernández, Alatorre, Ana Corina. (Coord.) (2015). Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras. México, UPN. Horizontes educativos.

Fernández, J. Manuel. (2005), La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad Complutense. Madrid. Vol. 18, pp7-31.

Foucault, Michel [1970](2005). *Arqueología del Saber*. 22ª edición en español. México y Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel [1970](2016). 7ª reimpresión. Alberto González Troyano (trad.). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.

Foucault, Michel [1988]. *El Sujeto y el Poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, julio-septiembre de 1988, pp. 3-20 en: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>.

Foucault, Michel [1997](2008). 4ª reimpresión 1ª edición en español. *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel. (1999) (2014) 8ª reimpresión. *Los anormales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. FCE.

Foucault, Michel (2009). *Disciplina*. En *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. 2ª ed. México: Siglo XXI., pp. 155- 261.

Galindo, Luis Jesús. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Educación.

Giroux, Henry (1993). Alfabetización, Pedagogía crítica y adquisición de facultades críticas. En: Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores, pp. 223-323.

Gómez, Antonio (2013) *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18 (Núm. 58.), pp. 839-870. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/271>.

González, Felipe (s/f). *Paradigmas de investigación: su concepto y utilidad científica*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de

Greco, Beatriz (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Editorial homo sapiens.

Homi Bhabha, (1994). La otra pregunta. El estereotipo, la discriminación y el discurso del colonialismo. En: *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial.

Instituto Mexicano del Seguro Social (2015). *Acoso escolar (Bullying)*. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/acoso-escolar>.

Iturriaga, Eugenia. (2016) (2018) 1ª reimpresión. *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Leyva, Xochitl & Speed, Shannon. (2015). *Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor*. En *Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo 1*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 451- 480.

Llanos, Raúl. (septiembre, 2009) . *La pobreza en Cuatepec, similar a la de Chiapas o Oaxaca: diputado. La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/08/capital/036n2cap>.

Lugones, María. (Julio-diciembre. 2008). *Colonialidad y Género*. *Tabula Rasa*. No. 9. Colombia. pp. 73-101 Santos, Boaventura de Sousa. (2015) *Ponencia de clausura de*

la VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eHpy1UZz-6E>.

Lugones, María. (2015). Hacia metodologías de la decolonialidad. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 75-92.

Luis, Espinoza, Eduardo. (2014) Viaje por la invisibilidad de los afromexicanos. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados/LXII Legislatura. México.

Maffia, Diana (2003). "Taller sexualidades géneros subjetividades", en *La educación como práctica de la libertad. Cuadernos de Educación Popular*. Argentina, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, pp. 3-19.

Maldonado-Torres, Nelson. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Estudios culturales.

Marcos, Sylvia. (2015). "En sus propios términos": reflexiones para una epistemología decolonial. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 93- 104.

Mariño, G. (1994) Etnografía de plazas de Mercado de Bogotá. Revista de Aportes No. 35. Segunda Edición. Dimensión Educativa. pp 58.

Martínez, Marco. (febrero, 2014) El crimen en la Gustavo A. Madero, del DF, crece por apatía de autoridades: ONGs; jóvenes, los más expuestos. *Sin embargo.mx*. Recuperado el 04 de mayo de 2015 de <http://www.sinembargo.mx/28-02-2014/917280>.

Mignolo, Walter. (2015). El problema del siglo XXI es el de línea epistémica. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 57- 74.

Modonesi, Massimo. (2012). Subalternidad. Instituto de investigaciones sociales. UNAM. México. Disponible en: conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.

Moreno, Prudenciano (2010) "El MEBC: ¿adiós a la diversidad pedagógica? *En La política educativa de la globalización*, México: UPN, pp. 73-137.

Ngozi, Adichie, Chimamanda (2009) El peligro de una sola historia (ponencia) disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=71CUvZM0DUM>.

Ngozi, Adichie, Chimamanda. (2016) Todos deberíamos ser feministas. (Conferencia-2012) México. Literatura Random House.

Olivera Bustamante, Mercedes. (2015). Investigar colectivamente para conocer y transformar. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 105- 124.

Ortega Ruiz, Rosario (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de Violencia. Cuadernos de Pedagogía, 391 Recuperada del sitio: <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>.

Packer, Martin (2013). Claudia de la Cera Alonso (trad.). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Rappaport, Joanne. (2015). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. *En Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras. Tomo1*. México. Cooperativa Editorial Retos. pp. 323-352.

Restrepo, Eduardo: Cuestiones de método: Eventualización y Problematización en Foucault. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 111-132, enero-junio 2008 ISSN 1794-2489. En: www.ram-wan.net/restrepo/.../cuestiones%20de%20metodo.pdf.

Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (2010). *Inflexión Decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.

Ruiz, Olabuénaga, José Ignacio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Sacristan, J, Gimeno (2004) "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la Etapa Posmoderna" en *Por nuestra escuela*, México, Edti. Lucerna Diógenes, pp. 25- 55.

Sánchez, D. P. (2004). "La dimensión sociológica de la educación: reproducción y resistencia", en *Educación y sistema educativo*, Madrid, ICE, Universidad, pp. 243-263.

Secretaria de Educación Pública-a (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México.

SEP-b (2011) Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 Guía para el Maestro. Educación básica secundaria. Tutoría. México.

Secretaria de Educación Pública (2016). Acoso escolar. Lo que debes saber. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/acoso-escolar>.

Serra, Silva (2005) *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*, Argentina, Noveduc.

Skliar, Carlos (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Argentina, Miño y Dávila editores.

Suárez, Hernán. (Edit.) (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterial.

Taylor, S.J. & Bodgan, R. (2010) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio (1999). "La escuela como organización", en *Sociología de la educación*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 41-69.

Tenti Fanfani, Emilio (2004) "Políticas educativas contra la exclusión social y cultural" en *Por nuestra escuela*, México, Edit. Lucerna Diógenes, pp. 73- 95.

Quijano, Aníbal. (2000). ¡Qué tal raza!. *Revista Del CESLA*, (1), 192-200. Consultado de <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>.

Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad el poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 777- 832.