EntreDiversidades | Revista de Ciencias Sociales y Humanidades **ISSNe 2007-7610** Vol. 23 | 2026 | e2026A03
DOI: https://doi.org/10.31644/ED.FCHDIS.V23.2026.A03

Marcas raciales en escuelas primarias de la Ciudad de México

Racial markings in elementary schools in Mexico City

Mitzi Gómez Neri https://orcid.org/0009-0009-9140-4847
Universidad Nacional Autónoma de México, México. E-mail: mitzxi@yahoo.com

Cecilia Navia Antezana https://orcid.org/0000-0001-6721-8205 | **APC**
Universidad Pedagógica Nacional, México. E-mail: ceeeci@yahoo.com

RESUMEN:

Este artículo aborda el racismo como una función de Estado que se legitima en la división de clases y en las funciones gubernamentales. Se enmarca en concepciones civilizatorias donde el reconocimiento de la diferencia se traduce, frecuentemente, en procesos de inferiorización. El objetivo de la investigación es conocer cómo se manifiestan las formas de diferenciación, distinción y marcas raciales en escuelas primarias de distintas alcaldías de la Ciudad de México. A través de una metodología cualitativa basada en el análisis del discurso y la teoría fundamentada, se realizaron trece entrevistas a personal educativo. Los resultados dan cuenta de prácticas racistas y de una aceptación acrítica de concepciones racializadas en el entorno escolar. Se concluye que las marcas raciales no son estáticas; estas se movilizan en función de su capacidad de posicionamiento jerárquico y se asignan a partir de las experiencias de los sujetos bajo construcciones de origen étnico, territorialidad y corporalidad.

Palabras clave: marcas raciales, racismo, docentes de educación primaria, estigma, distinción

ABSTRACT:

This article addresses racism as a state function legitimized through class division and governmental roles. It is framed within civilizatory conceptions where the recognition of difference often translates into processes of inferiorization. The objective of this research is to understand how forms of racial differentiation, distinction, and racial markings manifest in primary schools in Mexico City. Using a qualitative methodology based on discourse analysis and grounded theory, thirteen interviews were conducted with educational personnel. The findings reveal the presence of racist practices and an uncritical acceptance of racialized conceptions within the school environment. The study concludes that racial markings are not static; they shift according to their hierarchical positioning power and are assigned based on the subjects' experiences regarding ethnic origin, territoriality, and corporality.

Keywords: racial markings, racism, elementary school teachers, stigma, distinction

Recibido: 26/04/2025 • Aceptado: 04/07/2025 • Publicado: --/04/2026

Introducción

En el sistema educativo nacional, el tema de la diversidad se ha convertido en una fuente de disputas, a nivel tanto de las instancias que la atienden como entre los sujetos que la reivindican. Esto genera tensiones frente a los cambios de paradigmas y prioridades en la política educativa, donde el racismo se ha incorporado en la agenda política, lo cual a su vez aumenta la dificultad de abordar y enfrentar el problema, pues puede traducirse en una atención superficial y burocratizada para las poblaciones que se consideran diversas —focalizada en estudiantes indígenas, afromexicanos, portadores de una discapacidad, migrantes—. Sin embargo, dependiendo de la circunstancia y el contexto en el que se ubica, se puede constatar que cualquier persona pueda ser considerada como "otra", diversa, frente a la cual se puede ejercer actos de discriminación y racismo. Todas estas diversidades, o construcción de diversidades, son producidas por ciertos sectores de la población, que se asumen como "normales" o no diversos, asumiendo posiciones hegemónicas y de poder a partir de la asignación de marcas basadas en el lugar de origen, la idea de blanquitud y las corporalidades.

El tema de las diversidades se ha ido incorporando al campo educativo con mayor fuerza a partir de las demandas de diversas organizaciones indígenas y afromexicanas, entre otras agrupaciones que exigen una atención equitativa y la reivindicación de derechos en el sistema educativo. Sin embargo, prevalece una tensión entre dar continuidad a las políticas de integración, propias del indigenismo, que no logran desprenderse de una perspectiva urbana hispanohablante y racista, cuya hegemonía parece difícil de ser cuestionada y/o desplazada. De ahí que, en este artículo, abordamos el tema, acercándonos a escuelas de educación básica de la Ciudad de México, donde pareciera que, aun cuando se han desarrollado importantes esfuerzos en el campo educativo con la incorporación de modelos inclusivos, interculturales e incluso ahora con perspectiva decolonial —como se presenta en el Plan de Estudios para la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2022)—, no logran desanudarse creencias y prácticas educativas con marcas raciales que permiten la reproducción del racismo en la vida cotidiana de las escuelas (Gómez, 2024).

A este escenario se suma el entrecruzamiento que se da entre dos modelos de atención: el de la interculturalidad y el de la educación inclusiva. Esta última sigue concibiéndose como la atención a la diversidad funcional, es decir, la atención a estudiantes relacionados con deficiencias motrices, perceptivas o intelectuales. Al subsumirse el modelo de interculturalidad a este modelo inclusivo, se generan confusiones y tensiones en docentes y autoridades; lejos de responder a las necesidades del estudiantado, se ha ido imponiendo un reconocimiento de la diferencia, que más bien ha contribuido a reproducir las condiciones de exclusión que dan cuenta de las prácticas de poder al interior de las escuelas. Nos referimos a que su discurso en cierta medida opaca o parece esconder una comprensión de la diversidad en las instituciones, especialmente de estudiantes indígenas y afromexicanos, pero también de otros, como migrantes (Mendoza, 2017), a quienes se les asignan marcas comunes de excepcionalidad que desdibujan los efectos de discriminación y racismo, constituyéndose en barreras de aprendizaje impuestas desde una educación "regular" y de un sistema educativo que tiende a suprimir su existencia en vez de reconocerla.

Estos modelos no son los únicos que definen claramente las ventajas y desventajas de estudiantes, familias y docentes de escuela primaria, en donde se sigue prefigurando como deseable la blanquedad, para posicionar y marcar grupos de personas en una escala jerárquica traducida en condiciones de ventaja y desventaja. Esas marcas que evidencian la diversidad de los considerados "otros" son constructos históricos con una carga de desigualdad económica y social preponderante, con las que se intenta legitimar posiciones de mando y subordinación. La escuela se convierte entonces en un espacio que favorece la presencia del racismo y contribuye a reproducir y legitimar las desigualdades estructurales de sus estudiantes.

Partimos de la noción de marcas raciales como categorías que se han impuesto a las personas, en particular de pueblos indígenas y afroamericanos; "se trata de marcas y sentidos que vienen desde afuera de estos pueblos, a través de las que se les asignan elementos identitarios que refieren a imaginarios o representaciones del ser indígena, construidos desde los proyectos nacionales y el lugar que estos ocupan en ellos" (Navia et al., 2020, p. 7). La incorporación del concepto de raza desde la época colonial no ha desaparecido, en tanto instrumento que justifica la clasificación y minorización de sectores de la población a los que se sigue explotando y expoliando, y en ese proceso, se perpetúa la colonización sobre los pueblos indígenas y afroamericanos, pues, como señala Rufer (2020), "la conquista es el único hecho que no deja de suceder" (2020).

Lo anterior es relevante en la medida en que, dentro de las respuestas de las y los entrevistados de este trabajo, se encontraron concepciones que hicieron visible el racismo en las escuelas, mediante la mención de marcas como tono de piel, lugar de origen, posición social, y elementos asociados con el ser indígena o afro, por ejemplo, hablar una lengua indígena o no hablar "correctamente" el español. Si bien estas no son las únicas marcas raciales referidas en el contexto de la investigación, fueron las que dieron coherencia al análisis que presentamos adelante. De ahí que, en la lectura fina de los datos recopilados, se fueron desprendiendo categorías que se construyeron como oposiciones, como blanco/moreno, originario/migrante, urbano/rural, centro/periferia, las cuales se concatenan a otras como mestizaje, lengua, exotización, folclorización, indigenismo y etnicidad, mismas que siguen presentes en el ámbito educativo.

Finalmente, sostenemos que la atención a la diversidad en la política educativa está afectada por una tipificación de las poblaciones de riesgo, y en abandono por el agrupamiento indiscriminado de las diversidades en un solo modelo, así como por su consideración de excepción dentro de un supuesto estado homogéneo compuesto por una población urbana, blanqueada e hispanohablante. A partir de ello se detectaron tres formas problemáticas a los que las y los trabajadores de la educación se enfrentan cuando atienden las diversidades en la escuela primaria: la aceptación acrítica de las prácticas y concepciones de una diferencia racializada, la construcción del estigma asociado al origen y la distinción como insignia de diferenciación social, temas que se abordarán en el apartado de resultados.

Referentes teóricos

Para este trabajo, consideramos al racismo como una ideología desde la que ciertos grupos sociales consideran a otros como inferiores, y al hacerlo, legitiman su superioridad. El racismo tiene su origen en el concepto de raza construido en la época colonial, desde el cual, para el caso de nuestro continente, se justificó la conquista y un modelo económico de explotación de las poblaciones indígenas y sus recursos, así como de personas esclavizadas provenientes de África.

Si bien nos encontramos en otro momento histórico, y nuestros países se han independizado políticamente de España, Portugal, Inglaterra y Francia, se han vivido procesos de construcción nacional; en la era republicana, la noción de raza ha perdurado con significaciones diversas, y generalmente cambiantes. Nos interesa destacar que el racismo sigue presente, como un instrumento que contribuye a designar a ciertos grupos de población como inferiores, atrasados o primitivos, y al hacerlo, con sus mutaciones y acomodos a través de la historia, se sigue contribuyendo a legitimar prácticas de explotación, expoliación de recursos y minorización a amplios sectores de la población, en su mayor parte pertenecientes a poblaciones indígenas y afrodescendientes —aunque también a otros sectores rurales y migrantes—. Al seguir esta noción operando, e instalarse, aunque sin nombrarse, como parte de los imaginarios nacionales con visiones europeizadas y de blanqueamiento (López, 2023; Mato, 2023), se perpetúa el racismo, como discurso y práctica, en contra de amplios sectores de la población, lo cual revela la permanencia de un proceso, que parece perenne, de colonización, perpetuando a su vez las desigualdades inherentes a la misma.

No está demás señalar que nos encontramos en un proceso histórico en el que el racismo, más que hacerse a un lado, se ha ido radicalizando y emergiendo con más fuerza, no solo en el discurso —donde las campañas electorales en el continente americano son un claro ejemplo de su presencia, actualidad y efecto—, sino en las prácticas dirigidas hacia poblaciones subalternizadas, desterritorializadas y expoliadas bajo un sistema económico neoliberal marcado por la exacerbación de la acumulación, colonización por desposesión y desterritorialización (Fraser, 2023; Harvey, 2005; Wade, 2021), así como por la apropiación de sus formas culturales (Bonfil, 1987) y su reconversión en mercancía (Zizek, 1997).

El racismo, en tanto fenómeno estructural, se produce y reproduce en las sociedades, por lo que circula al interior de sus instituciones, como es el caso de las escuelas primarias. Así, al trasladar la comprensión del racismo y su actualidad en el ámbito de la educación básica, partimos desde dos ejes. El primero es que se trata de una función de Estado (Foucault, 2014), ya que se vale de este para lograr legitimidad en la división de clases y funciones entre gobernados y gobernantes, enmarcándose en lo que se ha denominado necropolítica (Mbembé, 2011). En ese sentido, tanto el Estado como sus instituciones, incluyendo las educativas, operan bajo principios de gobernanza permeados por concepciones civilizatorias racistas, donde el reconocimiento de la diferencia del otro se traduce en inferiorización o en odio (Castoriadis, 1987).

La segunda manera de comprender el racismo es desde su carácter histórico, por lo que podemos analizarlo en las prácticas escolares a partir de los focos de experiencia de saber, poder y subjetivación (Foucault, 2014). Desde el saber se crearon discursos religiosos, biológicos y culturales legitimados como conocimiento; desde el poder, los medios para sostener discursos y prácticas desde una posición de fuerza privilegiada y, desde la subjetivación, la manera de reproducir la interiorización de la jerarquía entre las supuestas razas. Nos interesa aquí centrarnos en la tarea de "civilizar", vinculada a la lógica racial, es decir, educar desde la perspectiva cultural propia del conquistador, europeizante y homogeneizadora. La tarea civilizatoria esconde una racionalidad de negación de la diversidad, y en cierto grado, de eliminarla bajo la racionalidad de matar (Mbembé, 2011), la que se hace posible a partir del racismo en tanto este se esparce hegemónicamente al interior de la población, dándole no solamente legitimidad a la muerte de algunos, sino un carácter de beneficio común.

Recuperamos también el concepto de distinción (Bourdieu, 1988) como una práctica social desde la cual se da cuenta de la dinámica de los focos de experiencia sobre el racismo. Se entiende por distinción a la disposición cultivada para identificarse con una figura propia de una posición social, mediada por una imagen social y un futuro ligado a ella. La distinción predispone y legitima, marcando distancia entre los sujetos, sus prácticas, su forma de ser, de reaccionar y de presentarse frente al mundo, lo que puede funcionar como un "marcador social de clase". La distinción es productora de capital simbólico, el cual se traduce como propiedades de las personas que existen "en la medida en que sean reconocidas por los demás" (Giménez, 2002, p. 8). Los objetivos de la distinción son ubicarse en un lugar simbólico que abra el acceso a condiciones concretas y materiales.

Para que el racismo opere y se establezca el juego de construcción y distinción de los grupos que se consideran inferiores, entran en juego lo que denominamos marcas raciales (Navia et al., 2020; Silva, 2024) y estigmas (Goffman, 1970). Como hemos señalado, consideramos que las marcas raciales se han impuesto sobre todo a las personas o a los pueblos indígenas del continente, aunque también a la población afroamericana (Navia et al., 2020, p. 7). El estigma comparte con las marcas raciales el sentido negativo, como atributo descalificador. Para Goffman (1970), este se produce en un orden social en el cual se establecen discrepancias respecto a la identidad social normalizada, produciendo una identidad deteriorada y llevando a la desvalorización y exclusión de las personas estigmatizadas. Retomamos la noción de estigma, en su vínculo con un racismo que se mueve y muta, y que opera como mecanismo de opresión y sujeción de las poblaciones en distintos contextos históricos, generalmente vinculado al blanqueamiento y al mestizaje.

Desde esta perspectiva, se fueron reconociendo las posiciones que se construyen desde la política educativa y desde la experiencia cotidiana en las escuelas, tales como la blanquitud, la territorialidad y las marcas raciales y estigmas como categorías que permiten identificar la presencia del racismo en las prácticas escolares y en las prácticas docentes.

Metodología

Esta investigación se desarrolló siguiendo el análisis del discurso de Foucault (2005), metodología que se acerca al discurso como práctica de poder donde entran en juego valoraciones sociales, relaciones contextuales, capacidad de reproducción de ideas, relaciones de poder y de subjetivación. De esta forma es importante considerar dos fuentes del discurso: la oficial, representada por la política educativa, y la de los saberes locales, representados por las concepciones de las y los docentes en el aula. Esta recuperación permite reconfigurar la comprensión del racismo desde las posibilidades de los discursos para recrear o generar formas de racismo, por un lado, o reconocerlo y afrontarlo, por el otro.

Sostenemos que el personal educativo entrevistado, enunciantes, no son personas aisladas de la cultura en la que están inmersos. Su experiencia, posición y autoconcepto están relacionados con los fines y las posibilidades de decir verdad, o bien de usar estrategias para hacer pasar por verdad algo que piensan o bajo lo que realizan su función social. Así, el personal de las escuelas primarias puede apoyar sus prácticas y concepciones en los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sin mayor reflexión ni validación, como una verdad sostenida por la autoridad. Sin embargo, también se puede sostener una posición autónoma a pesar de la autorización hegemónica, ya sea tímida o aguerridamente, en cuyo caso hay condiciones que posibilitan cierta autonomía, como son las reivindicaciones identitarias, la experiencia en movimientos sociales, el contacto con una autoformación crítica, la sensibilidad ante las injusticias o situaciones de abuso y desigualdad o la desconfianza promotora de prácticas reflexivas.

Este estudio está centrado en figuras docentes, administrativas y de gestión en escuelas primarias de la Ciudad de México. El levantamiento de información se realizó en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, entre octubre de 2021 a diciembre de 2022, lo que limitó el acceso presencial a los centros escolares y el diálogo con otros actores educativos, como estudiantes y familias. La mayor parte de las entrevistas se realizaron bajo la modalidad virtual, por medio de las plataformas Zoom, Meet y Whatsapp, con excepción de dos casos presenciales siguiendo los protocolos sanitarios.

Se realizaron trece entrevistas a personal docente y directivo con diferentes formaciones y años de servicio en cuatro alcaldías de la Ciudad de México: Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Magdalena Contreras y Tlalpan. Estas demarcaciones fueron elegidas por tener un fuerte componente de diversidad poblacional en sus estudiantes, ya sea por su origen familiar, su cercanía con otros estados y su contexto rural, la situación de desventaja y exclusión, así como los contrastes que se suscitan por estas causas. Los participantes fueron seleccionados al estar relacionados con la atención a la diversidad en términos de función, de reconocimiento, de contexto o de práctica docente.

Para el análisis de la información se recurrió al análisis del discurso, identificando objetos, conceptos y estructuras del discurso, buscando en los testimonios de las y los entrevistados las temáticas relevantes para alcanzar los objetivos de la investigación. Así también se recurrió a la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) para identificar citas relevantes, códigos emergentes e ir reconstruyendo en un proceso inductivo-deductivo,

de ida y venida, una estructura categorial que permitiera definir los ejes analíticos para la construcción de este trabajo.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribirlas en un procesador de palabras para facilitar la identificación de elementos asociados al racismo y situaciones o experiencias en las que se encontraron términos o asociaciones relacionados con el racismo. Las semejanzas y especificidades de las experiencias expresadas en las entrevistas fueron delineando rasgos importantes para el análisis de cada caso, con la contrastación de la teoría y el discurso oficial como indicativo y prescriptivo para el sistema educativo.

Finalmente se desarrolló una estructura categorial compuesta por tres ejes analíticosen los que se identificaron las siguientes categorías: en el eje de política educativa, marco institucional y normativo; en el eje del racismo, efectos y marcas raciales; en el eje condiciones de posibilidad, aspiraciones, formas de abordar el racismo y responsabilidad. Para este trabajo se da cuenta de la categoria marcas raciales del eje racismo. Esta se compuso a su vez de las subcategorías: forma del habla, parecerse a pueblo-popular-marginal, fenotipo estigmatizado y capitales concebidos como recursos con valor de cambio. En los siguientes apartados se presentan los principales resultados del análisis considerando los testimonios que aportaron las y los participantes que participaron en esta investigación de esta categoría.

Resultados

Aceptación acrítica de las prácticas y concepciones de una diferencia racializada

Persiste cierto imaginario de que las escuelas albergan a estudiantes bajo una homogeneidad mínima; prueba de ello es la normativa sobre la edad en que se ingresa, se cursa y se puede estar inscrito en una escuela primaria regular. Las numerosas diferencias que resultan en problemas para la práctica educativa cotidiana —posibilidades económicas, lugar de origen, ritmo de aprendizaje, bagaje cultural o situación familiar, por nombrar solo algunas—, exhibe una vez más la norma, más imaginada que materializada, de estudiantes con recursos o capitales suficientes, hábitos de higiene y estudio muy específicos, y condiciones extraescolares —de esferas sociales— estables en términos económicos y psicológicos.

Uno de los componentes de la diversidad es la existencia de diferencias que se reconozcan como relevantes. La política educativa define diversidad en términos culturales como:

> Realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad. (SEP, 2006, p. 20)

Aunque esta concepción de la diversidad está acotada al entorno cultural, podemos retomar que la diversidad no es solo la diferencia, sino el resultado del contacto con algo otro —una persona, un rasgo, un objeto—, el cual revela una especificidad y precisa de una afirmación de identidad. Se puede inferir que la cultura y las personas separan las diferencias en tanto entran en conflicto con sus identidades, aunque este conflicto sea solo epistémico. Es decir, que cuando hablamos de diferencia racializada se alude al criterio de raza para marcar diferencias, siendo esta la estructura que está detrás de las políticas de diversidad, cuando se encuentra asociada a lo étnico y sus cruces con lo biológico. Actualmente, la diversidad en los documentos que orientan la política educativa está inclinada a dos principales diferencias: la étnico-cultural y la de discapacidad, aunque se han incorporado lentamente otras identidades diversas en términos de minorías o de poblaciones en desventaja.

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

Llama la atención que la UDEEI aparezca como la instancia visible para atender a la diversidad, además de asignársele el papel de capacitar, acompañar y sensibilizar a las y los docentes de grupo, desde una perspectiva que integra, a la par de la atención de estudiantes con alguna discapacidad, a estudiantes que se encuentren en condiciones desfavorables para el aprendizaje, debido a las barreras que les imponen las prácticas, las culturas y las políticas (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, destaca que las y los docentes desconocen las nuevas poblaciones de riesgo que deben tener atención y continuidad por parte de la UDEEI, mientras que el personal de esta unidad sí puede estar presente, pero debido a sus especialidades suelen concentrarse en los casos de diversidad funcional.

Uno de los problemas que enfrentan las maestras asignadas para atender a todas las diversidades de la escuela es la presencia de criterios clasificatorios desde esta noción de lo normal y lo anormal, vinculado a las nociones de discapacidad u otras que tienen marcas de minorización, como ocurre cuando se hace referencia a estudiantes indígenas. Se muestran desplazamientos entre lo que se considera el umbral de la diferencia y de la diversidad, los cuales delinean, mayor o menormente, una normalidad en las y los estudiantes por un lado y una diferencia atípica, por el otro. Entonces ¿cuál es el "tipo" de estudiantes que reflejan esta norma imaginada o prescrita? Son las y los incluidos, a quienes no se les señala cuando de inclusión se trata, salvo cuando se apela a una actitud que deben tener hacia quienes aún se mantienen en el proceso de inclusión. La oposición entre el tipo de estudiantes "adecuados" para la educación que ofrece el Estado devela la percepción de la diferencia excluida, de la diferencia problemática, de estudiantes con carencias que no permiten aprovechar esa educación.

A fin de cuentas, docentes y apoyos son profesionales que se encuentran con una gran diversidad de estudiantes, con quienes tienen que negociar y adaptar el currículo, la organización escolar y su método de enseñanza. A su vez, la normativa les asigna un conjunto de funciones administrativas y académicas, en las que se involucran el registro y la utilización de diferentes clasificaciones y distinciones, que en la práctica son indisolubles de los prejuicios y valores sociales del contexto de estudiantes y docentes.

Cuando aparecen en las entrevistas las concepciones de la diferencia, no son siempre explícitas y claras, sino que están en constante reconstrucción con base en experiencias nuevas de toda índole, dentro y fuera de la escuela, como lo son la trayectoria académica, la historia de vida, el contacto e identificación con sus estudiantes, entre otras.

En algunas respuestas se negaba la existencia de racismo en sus centros escolares, de la misma forma en que estuvo ausente en gran parte de los documentos normativos de política educativa. También se develó la presencia de una construcción de criterios que nombran y gestionan la diversidad, es decir, la creación de un tipo de diferencia inmersa en una norma de homogeneidad. Esto nos llevó a preguntarnos si las tipologías son en los hechos promovidas por el sistema educativo cuando se enuncia la atención oportuna e inclusiva de la diversidad. Más aún, valdría la pena considerar si se traduce en formas de estigmatizar y excluir desde la estructura del sistema educativo.

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

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

> La parte que se supone que, bueno, la parte que dejamos así es lo físico ¿no? lo que se supone que ya puede ser como cada quién quiera. Pero sí tienes que homogeneizar las actitudes en formas de manifestarse dentro y fuera del aula, obviamente dentro de la escuela, por ejemplo tienen que estar sentados, ser alumnos que trabajen limpio, ordenado, letras bonitas, o sea, aún si el alumno es muy... bueno es que también eso es como darle una etiqueta y no sabes bien, pero si lo consideras muy inteligente, pero no estás sentado, pues no le puedes poner el 10 ... no es tan general ... pero sí sucede o sea, tampoco se puede decir que ya está súper inclusiva la escuela y así en atención a la diversidad, pero ahí va el proceso. (PG1-C, 489-510)

Lo que explica la profesora es que el tema de la inclusión ha entrado de diversas formas en las prácticas y mentalidades del personal educativo, pero que no siempre se respetan todas las diferencias. Ella refiere cierta aceptabilidad de la diferencia en torno a lo que es más externo, físico, como el cabello y la forma de vestir, mientras que aspectos como la actitud frente a los imaginarios del deber ser permanecen sin grandes cambios y obstaculizan la inclusión y la atención profunda o auténtica de la diversidad. Con esto podríamos comprender que cuando el discurso circula dentro de la escuela, cuando menos comienza un proceso en el que el personal educativo se cuestiona, reacciona, reafirma creencias y principios o se opone al discurso institucional.

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

Cuando la diversidad de la población de estudiantes se presenta con características llamativas, pareciera que no se alteran las relaciones y principios con los que suele vivir un grupo, y en su caso se valora esta diversidad visible como una connotación exótica. Al respecto se suele decir que tienen un elemento o marca “bonita”, festiva, rara, asombrosa, “maravillosa”, etc., o en el sentido en que lo comenta el profesor, como un estandarte de inclusión que no solo da prestigio a la escuela, sino que se precia de haber logrado hacer efectiva una política educativa y en consecuencia de ello no tener más compromisos que cumplir en torno a la igualdad, la diversidad y la inclusión, asumiendo incluso, ser la vanguardia escolar. De esta forma se obstaculiza la comprensión, la crítica y la adopción de prácticas de inclusión que beneficien en las condiciones concretas de vida a quienes han sido históricamente excluidos del sistema y oferta educativa, y queda relegada a una práctica meramente discursiva de uso político e instrumental.

Puede observarse el contraste con quienes hablan lenguas indígenas, que bien podrían ser tomados en cuenta desde la misma perspectiva folclórica pero no se hace, por un lado, porque no sobresalen fenotípicamente ni portan marcas llamativas de presunción, o por otro, puede ser que no se vean como una oferta de acceso al prestigio, a la distinción o al cumplimiento del deber, aunado a que pueden pasar desapercibidos. A veces el exotismo da la oportunidad de ser atendido, y aunque puede llegar a haber un señalamiento excesivo, se visibiliza la diferencia y con ello, las necesidades. Este exotismo da lugar a una sobrevisibilización de algunas personas por la asignación de características diferentes al resto, proceso en el cual se generan nuevas situaciones que pueden resultar en desventajas, debido a las concepciones y prácticas hegemónicas de evidenciarles con el fin de ostentar que se atiende la diversidad, donde está de fondo un uso instrumental de las y los estudiantes.

Parece haber una condición especial por ser extranjero, la cual se puede utilizar como marca de ventaja con la que, en cierta perspectiva, no cuentan estudiantes nacionales o migrantes internos, quienes son posicionados en los espacios más olvidados y desechables (Bauman, 2020) de la comunidad escolar. Se trata de exhibir una diferencia como extraña y atractiva, y de tapar la que es desagradable y desconocida en su motivación, en su forma.

Existen, entonces, cuando menos dos formas en las que se puede concebir al extraño, al diferente: como amenazante o como no amenazante. En la primera se presentan los mayores daños de destrucción y de minorización. En la segunda emerge la forma igualitaria que puede ser categorizada como intercultural, pero, podría decirse, en el sentido funcional del término (Tubino, 2004), y la forma de menosprecio, donde ni siquiera es importante emprender acciones en contra, basta con la indiferencia para evidenciar el menosprecio y minorización del otro. Es entonces ante la percepción de amenaza donde hay que poner esfuerzo para evitar el genocidio, el exterminio, como formas de minorización. Es vital sin embargo prestar más atención a lo considerado inofensivo, ya que las estrategias de minorización suelen presentarse borrosas y ambiguas ante los ojos de lo cotidiano. Esta idea está asociada a lo que Maalouf (1999) considera:

> En todas las épocas hubo gentes que nos hacen pensar que había entonces una sola pertenencia primordial, tan superior a las demás en todas las circunstancias que estaba justificado denominarla "identidad". La religión para unos, la nación o la clase social para otros. En la actualidad, sin embargo, basta con echar una mirada a los diferentes conflictos que se están produciendo en el mundo para advertir que no hay una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás. Allí donde la gente se siente amenazada en su fe, es la pertenencia a una religión la que parece resumir toda su identidad. Pero si lo que está amenazado es la lengua materna, o el grupo étnico, entonces se producen feroces enfrentamientos entre correligionarios ... quiero insistir en que, si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, ésta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos. (p. 9)

Lo anterior nos ayuda a comprender que, a pesar de la pretendida homogeneidad, también se encuentra el conflicto identitario, en tanto se crean diferencias en torno a una disputa: la verdadera fe, los verdaderos mexicanos, los "legítimos oaxaqueños", los verdaderos maestros con vocación. Estas diferencias aluden a un criterio racial en el sentido de que se desarrollan desde marcas de origen, de linaje, de legitimidad en el legado histórico, material o espiritual, como cuando se hace referencia a un grupo originario, a la nación, a religiones, todas asociadas a territorialidades, a formas de vida, a atributos diversos que tienden a racializar a las poblaciones, colectivos o personas.

La amenaza y el peligro que representan los diferentes se convierten en motor de la construcción de la diferencia, lo cual sirve para justificar proyectos políticos en relación con la inclusión/exclusión. De la misma forma, en la escuela, la amenaza de una diversidad capaz de transformar las prácticas, las culturas y las jerarquías ocasiona rechazo y la sensación de necesitar combatirla. Hay indicios de que, cuando se presenta una diversidad no amenazante, controlada y hasta con ventajas, se puede configurar como aceptable,

siempre con una actitud cautelosa para poner límites oportunamente frente a los daños que pueda causar la subjetividad extraña.

En este reconocimiento de la diferencia surge la necesidad de mostrarse, o que se les imponga mostrarse, como pertenecientes a un grupo o a otro, de modo que hace falta distinguirse por medio de las prácticas propias del grupo al que se quiere pertenecer. En el caso de docentes podemos encontrarlo sobre pautas que van dejando en la cultura la idea de "buena" maestra y "buen" maestro. El contexto político influye en esa concepción, así como en la aspiración y, por tanto, en el ejercicio activo de la asimilación de intentar parecerse a un modelo. Esto también se presenta cuando se orilla a las y los docentes a distinguirse de sus colegas, para acceder a un estímulo, a más oportunidades e inclusive para ahorrarse acoso laboral o críticas perniciosas en su contra.

Una profesora oaxaqueña comentó que por su procedencia en muchos lugares la han estigmatizado como una maestra revoltosa, con habilidades de movilizar a sus compañeros en las calles. Para ella no sería una ofensa, pero percibe el tono de burla y crítica sobre el estigma que, además, se relaciona a las concepciones de ignorante, flojo y sin responsabilidad sobre la educación de sus estudiantes. Podemos suponer que en las escuelas de educación primaria prevalece un discurso de distinción, vinculado a la idea de poder sobre aquellas personas que poseen, o a las que se les asignan marcas o estigmas (Goffman, 1970) asociadas al territorio, a las familias de pertenencia o a la corporalidad, cuando estás se alejan de la identidad deseada, generalmente vinculada al blanqueamiento y al mestizaje.

La construcción del estigma asociado al origen

En la escuela, como en diversos campos de la vida social, la diferencia y la marca de una "diferencia problemática" organiza posiciones y legitima intervenciones. Es decir, al nombrar la diferencia esta se asume, pero con el fin de desarrollar capacidades para, recociéndola o nombrándola, se pueda desarrollar una práctica y una atención educativa que permita, en función de los logros de aprendizaje esperados, la formación de un sujeto homogéneo.

Es en este sentido que las diferencias se vuelven problemáticas, pues se las racializa, y al hacerlo, es decir, al poner en acción esta distinción racial, se señalan como "diferencias inaceptables", y se convierten en objetivo de transformación o destrucción dentro de las prácticas educativas. En el caso de las personas con diversidad funcional, dicha diferencia se puede tolerar, mediante ciertas prácticas de relego o de adaptación curricular, que pueden o no tener un sólido sustento. Sea que se oriente a la integración, o ahora a la inclusión, se acepta su lugar en el espacio educativo. Sin embargo, esto no ocurre del mismo modo para el caso de los grupos racializados. Según se observó en las entrevistas, parece haber un interés de integrarlos o incluirlos, según sea la posición y comprensión de las orientaciones educativas de parte del personal docente, pero a la vez, coexisten prácticas desde las que se repele a estos grupos. Nos referimos a prácticas de la propia cultura escolar y de las y los docentes, desde las que se censuran, rechazan, critican, mofan, humillan o minorizan las diferencias concebidas en ellos. Podemos dar cuenta de esto en el caso de una maestra a la

que hizo referencia una de las entrevistadas, pues comentaba que portaba una marca en su forma de hablar que la asociaba con lo rural y, a la par, con lo ignorante.

> También entre los mismos maestros [provenientes de varios estados cercanos] por las formas de hablar de los compañeros había ese tipo de segregación, desde ahí se empezaba a hacer [la idea de] la buena maestra o la que no sabe ni hablar. Pero no es tanto no saber hablar, sino son sus formas pues de expresión, como cuando usan la ese al final o así, pero pues es que era muy difícil y muchos incluso supervisores intentaron hablar con ciertos compañeros sobre esa forma de expresarse o así que los papás se quejaban … Hubo una maestra que sí estuvo, así como que practicando, literal casi todo un curso de expresión para hablar bien … Entonces esa exclusión que dices de los maestros, se manifestaron por ejemplo en que los papás se quejaban. (PG1-C, 366-382)

Esta forma de expresarse, que se hacía perceptible para profesores y familiares del alumnado, da cuenta de la distinción que se realiza por las marcas en las formas de hablar de los otros, en este caso de una maestra, proveniente de otro estado del país. Esta marca, o la asignación de la misma, racializa, en el sentido de que se convierte en racial para quienes la observan como extraña o ajena, o incluso como una amenaza, como se revela en las quejas de familiares, a las que las autoridades dan cauce. De ahí se derivan prácticas de disciplinamiento (Foucault, 2005), en el sentido de presión o imponer una forma de hablar, presumiblemente la legítima en el espacio escolar.

Como estrategia de exclusión, la discriminación y la estigmatización, en este caso por la manera de hablar de la maestra, aparece como una constante al habitar la escuela. Si bien se intentó poner fin a esta situación que afectaba a la maestra, la fuerza del prejuicio fue tal que no se logró detener este acto de racialización por el uso de la lengua. La falta de recursos de poder, tanto de la estructura social como de la individual, dan cuenta de cómo se va revelando un dispositivo "educador" en la escuela, para la expresión esperada de quien es docente, que también incide en una interiorización del rechazo y, en consecuencia, acciones para autoeducarse: "estuvo, así como que practicando, literal casi todo un curso de expresión para hablar bien". En este sentido, esta forma de racismo afecta su autoconcepto, su práctica, y el goce de sus derechos negativamente, convirtiéndolo en una desventaja, que la expone a un estatus superfluo dentro de la escuela.

Nos referimos a aquella población caracterizada bajo una supuesta condición de desperdicio en la producción de subjetividades, a la que Bauman (2020) nombra como población superflua, concepto que también podemos recuperar para pensar el fenómeno del racismo presente en la educación primaria: la población marcada como superflua, o desechable, porta marcas de identificación que sustentan la exclusión de los beneficios sociales y derechos, como lo es el derecho a una educación pertinente, la salud, la subsistencia a partir de un trabajo digno, entre otros.

Esas marcas, que se presentan como diferenciación racial, pueden aparecer, por un lado, desde la identificación de las personas o colectivos por su pertenencia territorial, comunitaria y étnica. Por el otro, se presentan porque se señala que portan supuestas

anomalías individuales como extraedad, las deficiencias en el uso del español, el color de la piel, los intereses para aprender o la falta de capitales (Bourdieu, 1988). También se consideran anomalías las formas de vida y prácticas sociales, por ejemplo, de poblaciones indígenas o afromexicanas, al percibirse como incompatibles con los conocimientos y saberes que se promueven las escuelas, pues se cree que entran en tensión con el proyecto educativo mexicano.

La diferenciación racial no queda por tanto solamente en el plano de las representaciones, o las creencias, que se suelen minimizar o negar en el ámbito escolar. Lejos de ello, esta diferenciación requiere de una posición activa de exclusión, una actividad violenta contra quien se considera inferior, quien no merece la educación que imparte:

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

Este relato evidencia, por un lado, la normalización del racismo en el aula y la consecuencia que esto tiene en las prácticas de exclusión y selección del estudiantado por parte de las y los docentes, lo cual ocurre de manera explícita. No se habla de formas de intervención para detener estas prácticas, y se revela el carácter maleable del racismo, pues no solo se refiere a las diferencias por color de piel, pertenencia a una población indígena o afrodescendiente, sino que amplía el margen de su uso a otras características. Es decir, la racialización se utiliza para marcar al otro diferente de forma indistinta.

Otro aspecto para destacar es que la racialización también aparece, en el anterior testimonio, como un elemento de distinción del docente, en su aspiración por tener estudiantes con características deseadas, “los más bonitos”. La existencia de una práctica de selección y de exclusión da cuenta de una violencia permitida en la escuela. Nos preguntamos en qué medida las autoridades, o en la gestión escolar, se toma en cuenta el derecho de estudiantes y familias a no ser discriminados y afectados por el racismo, así como qué instancias pueden contribuir a su erradicación.

Todo parece indicar que en las escuelas se pasan como no graves las prácticas de distinción basadas en un criterio racial, porque están más visibilizadas las que se refieren a discapacidad, a incluir a estudiantes que tienen privaciones intelectuales, perceptivas o motrices. Sin embargo, las diferenciaciones racializadas en las concepciones y prácticas de diversos sectores de la comunidad escolar están muy presentes, como lo evidencia el siguiente testimonio:

> Bueno, pues es más de ciudad aquel papá que va de traje, quien, pues evidentemente es un poco más blanco, porque está perfectamente delimitado que el color de piel te da una apertura a diversos trabajos. El que se traslada en coche, por lo tanto, esta familia, este papá y este hijo es más de ciudad. Y los otros, que su papá trabaja en la comunidad o que es comerciante informal, que su tono de piel es mucho más moreno y demás, pues es él del pueblo, ¿no?, él pertenece al pueblo. Y la última parte tendría

> que ser aquellos que no son ni del pueblo, ni de ciudad, que son los migrantes, los que vienen de quién sabe dónde. Pues sí en algunos puntos se dan problemáticas que no severas, pero sí comentarios entre los niños, "tú eres del pueblo, tú eres de aquí, tú eres de allá", También es cotidiano que las comunidades tengan apellidos oriundos por ejemplo el Sunaya, no recuerdo todos, pero hay apellidos que son muy de la región, que son muchos años viviendo ahí. Eso de alguna forma determina el rasgo geográfico de dónde vienes: "tú eres de aquí no, tú no eres de la ciudad, tú eres pueblerino, tú eres pueblo, tú vas para arriba, hacia Parres". Cotidianamente también esos comentarios se escuchan: "tú vienes de Parres, tú vienes de Hornos, tu vienes de allá", porque son comunidades de alta marginalidad, realmente golpeadas por todo este sistema, entonces el decirlo así de alguna forma es una agresión, una discriminación "tú estás fregao". (A-TL, 307-329)

Para este profesor el racismo es evidente desde la condición de marginación de la comunidad —cosa que corrobora otra profesora de su centro de trabajo—. Lo primero que salta a la vista es que hay desigualdad económica: empleos, salarios, condiciones de vida. Posteriormente se señala otra condición propia de quienes se encuentran en las capas bajas del estrato social: son monolingües de lenguas indígenas, rasgos "fenómicos firmes", su forma de vida está asociada a lo rural y lo rural a la pobreza.

Finalmente, se concentra en la distinción pueblo-ciudad, donde todo lo asociado a pueblo adquiere una connotación negativa, vinculada a desigualdades económicas y laborales, y en sentido inverso, lo asociado a la ciudad es positivo, deseable. Pero llama la atención que se hace presente una tercera forma en términos de pertenencia territorial, que es la de ser, ni de pueblo ni de ciudad, como estar en un "no lugar" (Augé, 2000) indeterminado. Se refiere en este caso a quienes vienen de otros estados, pero no es claro su origen, o no es visible su diferencia, en términos de atributos económicos, por ejemplo. De este modo, se les puede diferenciar por su parecido a lo citadino o a lo rural.

Vale señalar que también entra en juego, en este juego de diferenciaciones, el caso de los migrantes, que requeriría para su abordaje un desarrollo más amplio en otro espacio. Sin embargo, así como se puede encontrar en las entrevistas diferenciación racial del estudiantado según el estado de procedencia, es decir, no es lo mismo ser de Oaxaca, de Monterrey, del Estado de México o de la Ciudad de México; también se señaló esto en relación a provenir de El Salvador, Haití u otros países que se perciben como países en desventaja socioeconómica respecto a otros como Argentina, Estados Unidos o incluso China, a los que se atribuyeron marcas más positivas, sobre todo en cuestiones de la blanquitud, ventajas económicas o cultura de trabajo. De esta forma, los orígenes se manifiestan de alguna manera en la escuela, en la medida en que cargan con marcas diferentes según el territorio de donde se provenga, siendo estudiante o docente, donde estas posiciones varían dependiendo de la cultura escolar, concepciones sobre nación y sobre la escuela que asumen los colectivos escolares o docentes en lo individual.

Distinción como insignia de diferenciación social

Ventaja social

Como hemos señalado, si bien en el discurso educativo la diversidad se presenta como una condición prioritaria para el ejercicio docente, se hacen presentes obstáculos para su concreción en las escuelas. La diversidad como mandato transgrede de algún modo el orden de la normalidad escolar, y encontramos dos formas de responder a ella, siendo una de ellas el asumir la diversidad en términos del deber ser, pero a la vez, no siempre se tiene claridad sobre este deber ser frente a la diversidad. De este modo, se racializa a los estudiantes como un elemento que da distinción al profesorado, desde la legitimación de la estratificación social de sus estudiantes. Dar clases a estudiantes con mejores marcas racializadas, blanqueados, "bonitos", con familias solventes económicamente, les parece una elección favorable tanto para ellos, docentes, como para los estudiantes, en el sentido de homogeneizarlos en grupos diferenciados según las marcas que se les asignan. Nos parece que una forma en la que está presente el racismo es en esta distinción, la que aparece de forma visible y recurrente en las entrevistas a docentes de la escuela primaria:

> Ellos [los maestros] alcanzan a distinguir que los intereses del grueso de la escuela son diferentes a los de ellos [estudiantes de 9-14]. (PG-TL, 390-392).

> Los maestros solo quieren a los bonitos, a los bien vestidos, a los que cumplen con todo el material, a los que siempre van muy bien aseaditos y muy pocos aceptan, o no hacen esa distinción, entre los alumnos que a lo mejor no tienen ese recurso … eligen pues a los que son blanquitos, insisto, a los que son económicamente son más estables. (PG-MC, 16-22, 34-36).

En estos dos ejemplos se habla, primero, de la distinción entre estudiantes por diferencia de edades, pero una distinción que produce segregación y estigmatización, pues se señala que los intereses de un grupo escolar de una escuela regular son distintos de los de un grupo especial, como es el caso de estudiantes que participan en el Programa 9-14.

En el segundo caso, es una distinción entre docentes, pues parece que habría una selección de los estudiantes que les otorgarían un cierto reconocimiento a los maestros o una distinción; queda muy claro cuando deciden que solo quieren a los "bonitos, los bien vestidos", etc. Parecería que esta distinción otorga prestigio a los docentes, pero lo que está detrás de ello es una exclusión de trato, de oportunidades y una cultura de distinción racializada, porque lo bueno es, en el imaginario, un sujeto de buena presentación en términos de la cultura occidental y de suficientes recursos para no fallar en esa subjetivación. Es de resaltarse la falta de atención de las autoridades en este asunto, la permisividad y normalización de estas prácticas de exclusión y discriminación.

Existe una relación muy fuerte entre la pertenencia a grupos oriundos, procedencia de la familia, y residencia en términos de habitación reciente, temporal o permanente. Esta relación podría entenderse considerando la raza en el sentido sociohistórico del Estado, la nación, la familia, la religión, agrupaciones y pertenencias relacionadas al racismo y por tanto a la raza, donde el reconocimiento de la diferencia del otro se traduce en inferiorización

o en odio (Castoriadis, 1987). Esa diferenciación está basada en una necesidad de construir barreras de relación como iguales, la construcción de la diferencia al interior de los grupos que comparten características, pero que se distinguen bajo jerarquías que cambian con el tiempo (Maalouf, 1999). El racismo estaría basado en la construcción de la diferencia de otra persona, que, por no poseer la figura de citadina, se desvincula de algún modo a la ciudad, desde las construcciones de racialización escolar, se hace ilegítima su estancia en la sociedad o en la escuela —como nos preocupa en este caso— o, a lo sumo se le considera problemática, aun siendo ciudadanos mexicanos o habitantes de la ciudad. Todos parecen estar sujetos a esta forma de clasificación, que minoriza y excluye.

A muchos docentes les es inconcebible asumir o reconocer que existe racismo su escuela, pues señalan se trata de una comunidad homogénea. Desde su perspectiva no hay diversidad en la escuela, y cuando lo señalan utilizan tres referentes: territoriales, "nadie viene de otros estados ni de otros países", "todos son de aquí"; culturales, "ni hay hablantes de otras lenguas o idiomas", y corporales, "todos somos mestizos", "aquí no hay población afrodescendiente o negra".

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

> Fíjate, te digo de mi familia soy la menor. Mi papá es moreno, es más moreno que yo, pero mi mamá no, no es que sea blanca pero es morena clara quizás. Mis abuelos por parte de mi mamá me cuentan que eran sí güeros de ojo azul y no sé qué, o sea que tienen familia. Y la familia por parte de mi mamá no es de piel morena, es de piel clara. Por parte de mi papá sí son morenos, porque ellos sí son oaxaqueños legítimos, creo que por parte de mi mamá no, la verdad no sé muy bien la historia, pero a mí se me hace muy raro que de donde estuvieran no hubiera gente morena porque según cuenta mi mamá que no. (PG2-C 369-379)

Como se puede observar, se emplea el recurso de distinguirse de un color para paliar condiciones económicas, sociales o culturales. En un ejercicio de revisión y configuración de la historia personal, considerando las migraciones familiares, la condición económica, las lenguas a través de las que se han comunicado, el color de la piel, etc., se busca asumir o reconocer una posición. En este caso es muy claro ver cómo está presente una narrativa de la historia familiar, según el color de la piel y el color de los ojos, marcando distinciones a manera de oposición, entre ser originario de piel blanca y ser "oaxaqueños legítimos". Es decir, su historia y el lugar que los miembros de su familia ocupan tiene al menos la marca del color de la piel —distinción racial—. Sin embargo, a la hora de considerar, en las prácticas escolares, una forma distinta de abordar el racismo, desde la inclusión, se incorpora, como dice una maestra, tanto en los contenidos como en los esfuerzos personales e institucionales, una forma "bien o mal entendida". Las y los docentes reconocen que sí hay un trabajo en torno a la inclusión, pero no siempre contribuye genuinamente al respeto y destrucción de

las barreras sociales y de aprendizaje y, sobre todo, no logran ubicar cómo desde este nuevo modelo se puede reconocer, atender o enfrentar el racismo en la escuela. Pareciera que van en caminos distintos.

"Yo quiero ser azul", aspiración de la blanquedad

La blanquedad es un rasgo frecuente para la identificación del racismo. Constantemente se hace referencia al color de la piel tanto para argumentar la presencia como la ausencia de racismo en la escuela. Resalta que pocos son quienes han observado actitudes racistas entre estudiantes, sin embargo, se señala constantemente que entre autoridades, docentes, madres y padres de familia sí aparece.

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

Como ejemplo de la relatividad de la marca del color en la presencia de privilegios de las personas en la escuela, y de la marca histórica que tienen las poblaciones "blancas" a las que se les atribuye productividad, "apariencia de su cuerpo y entorno limpia y ordenada, hasta la propiedad de su lenguaje, la positividad discreta de su actitud y su mirada y la mesura y compostura de sus gestos y movimientos" (Echeverría, 2010, p. 59), como un rasgo identitario-civilizatorio que llega como aspiración a múltiples geografías en el marco de la prevalencia de la colonialidad, se presenta el testimonio de una profesora que expresa haberse sentido agredida, discriminada y estigmatizada, por provenir del estado de Oaxaca:

> Bajita la mano el maestro me tiraba, así como que pues sus bromitas, verdad, queriéndose hacer el simpático como por el hecho de yo ser oaxaqueña … quería decir es que yo era una trepadora, no, o algo así, y entonces yo le dije, me ofendió obviamente, y le dije cómo es posible que me esté diciendo esto. Él se sintió, o aparentemente lo que dio a notar es que se sintió muy apenado, y me dijo no maestra, es que yo no quise ofenderla ni decirle alguna mala palabra, sino que, no sé, no sé qué era lo que me quería decir, pero siempre me tiraban carrilla, como que el hecho de ser oaxaqueña era como sinónimo de ser grillero es revoltoso, de no estar de acuerdo con lo que la mayoría dice, siempre tener alguna inconformidad y tal… Si eres de Oaxaca mejor no te contrato, mejor evito problemas contigo porque sí y hasta los mismos compañeros me decían que a ver cuándo ya traía mis compañeros para cerrar la escuela. (PG2-C, 19-22, 29-38, 56-59)

Por un lado, en el relato anterior está muy presente la idea de que los maestros oaxaqueños son "revoltosos" —palabra que constantemente se utiliza de forma peyorativa— debido a la lucha magisterial de Oaxaca, principalmente durante el año 2006. Esto evidencia que la lucha social sigue estigmatizada en un amplio sector de la población y en la escuela y

en este caso, se extiende la crítica o el miedo a una práctica de protesta, a la identificación de un gremio —en la que una parte importante de la población es hablante de lenguas indígenas o se encuentra autoadscrita a comunidades indígenas— o a regiones específicas con atributos culturales particulares.

El estigma y la negación de los derechos del magisterio llega al grado que, en los sectores donde se puede hacer, no se les contrata por provenir de un estado desde el cual se pueden portar marcas raciales —oaxaqueñas en este caso—, dando cuenta con ello de cómo la racialización se incorpora a la esfera del poder como un mecanismo de control a los reclamos o demandas laborales de sectores como el del magisterio. Ante ello, se tienden a invisibilizar los lugares de origen a la hora de trabajar en las escuelas de la Ciudad de México, como estrategia para evitar ser excluidos. En algunos casos, se subjetiva incorporando la idea de que "no deben ser como los oaxaqueños", es decir, de asumir el lugar del colonizado (Fanon, 2009). Esta es una forma de racialización y respuesta a la racialización en el caso de docentes, que se extiende bajo muchos estigmas y estereotipos que asocian la región o estado de origen con una forma de ser mejor o estar peor dotada de capitales.

Recuperando nuevamente el testimonio de la profesora, este proceso de borramiento de su origen se ubica también en el ámbito familiar. Reconoce que desde ese espacio pudo experimentar el trato diferencial de ventaja que coincidía con los diferentes colores de piel:

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

Este relato ilustra la relatividad de la blanquedad, pero sobre todo como se subjetiva e identifica con recibir, o no recibir, privilegios. En la aspiración del trato deseado, se incorpora la marca del color de piel. Aquí, probablemente se cruzaba su condición de mujer, a quienes se les ha asignado como valioso recibir halagos (chulear) a su corporalidad, a su apariencia, y es desde ahí, en este caso, del cuerpo como territorio, desde donde resintió cierta "superioridad" del hermano no moreno, güero. Según señaló, de grande pudo entender que ese color azul era claro, pero desde niña lo que aprendió, lo que, desde el ámbito familiar y social, fue que las personas se distinguían por el color de la piel, y que este marcaba la diferencia en las relaciones y el trato con y de los otros.

Estas formas de clasificación de las personas por el color de la piel, en el ámbito familiar y social, al que se ha identificado como racismo estructural (Mato, 2023), también está presente en la escuela, donde se reproduce, y al normalizarlo, o frente a la inacción de las autoridades escolares y el colectivo docente, se institucionaliza. De este modo se hace presente en las interacciones de los miembros de la comunidad, como observamos, entre el colectivo docente, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes. Esta práctica de

diferenciación de las personas por el color de su piel esconde también un racismo diferencial por el origen y por las formas de actuación política, marcando de esta manera la interacción con los otros y el control de sus actuaciones como sujetos políticos. Es decir, el racismo y las marcas raciales, ya que, si bien se tiende a hacer visible por las marcas del color, se esconden otras formas de desigualdad y control, como se da cuenta en este trabajo.

También, es necesario destacar que las maestras y los maestros responden de diferentes maneras a este problema. En el caso de la maestra de quien nos referimos arriba, encontró satisfacción en el autorreconocimiento como "morena" y sus implicaciones, en ruptura del deseo y logro de blanquearse: "Yo soy morena y soy oaxaqueña, eso fue algo que me ha costado mucho trabajo aceptarlo, reconocerlo" (PG2-C). En este proceso, complejo, de introspección, la maestra pudo colocarse en posición de construcción de sí misma, desmarcándose de las imposiciones externas, de las demarcaciones que se le hacían calificándola, o empujándola a reconocerse como mejor o peor. Este proceso reflexivo, inacabado, derivado de la interpelación al maestro que la racializaba, es algo que puede seguir explorándose, no solo como práctica aislada o individual, sino también desde el colectivo escolar.

Discusión

Diversos autores han señalado que el racismo es un problema estructural, y que está presente en los sistemas educativos latinoamericanos, construidos en gran parte con visiones europeizadas y de blanqueamiento (López, 2023; Mato, 2023), de lo cual dimos cuenta en este trabajo, en escuelas de educación primaria de la Ciudad de México. Se presenta como una forma de gestión del racismo, contribuyendo a aumentar las desigualdades al interior de los espacios educativos. Nos referimos a que, aún cuando no siempre es visible la presencia del racismo en las prácticas cotidianas de la escuela, pues se trata de un fenómeno invisibilizado y naturalizado, y según manifestaron las personas entrevistadas, no deseado en sus espacios educativos, existen formas de aceptación acrítica de prácticas y concepciones de una diferencia racializada entretejida con concepciones civilizatorias racistas. Esta diferenciación y distinción de los otros se da a partir de marcas y estigmas vinculados al lugar de origen de las personas, a la idea de blanquitud, a las corporalidades negras e indígenas, entre otras.

En su carácter estructural, y como fenómeno social, el racismo está presente en las interacciones sociales de la escuela y se consolida gracias a las rutinas que construyen múltiples diferencias. Los efectos de esta diferenciación no pueden pasarse por alto, por su vínculo con lo que se ha nombrado necropolítica que, entre otros aspectos, inhumaniza al otro (Mbembe, 2011). Esta diferenciación se esparce hegemónicamente al interior de la población (Foucault, 2014) y como tal en la escuela, y al hacerlo, da lugar a la posibilidad de la eliminación del otro, simbólica, y en algunos casos, como se ha documentado, en violencias físicas. Este sistema clasificatorio se hace visible cuando se asignan marcas raciales y se minoriza a estudiantes considerados diferentes, sea por su pertenencia a pueblos originarios, afroamericanos, porque vengan del área rural o que tengan alguna

discapacidad, un determinado color de piel, escaso manejo de la lengua dominante —el español—, entre otras.

El racismo es una práctica fundada en un discurso y creencias que relacionan la corporalidad con la inferioridad o superioridad. Es importante separarse de posturas que suponen que existen diferencias estáticas y ahistóricas, dando lugar a la asignación de características que pueden funcionar como marcas raciales. No exploramos el tema solamente dirigido a poblaciones tradicionalmenteracializadas, como la afromexicana, pueblos originarios, migrantes, entre otros. Esta apertura permitió dar cuenta de lo inestable de las categorías raciales, como ya lo han apuntado algunos estudios (Gall, 2004, Velasco, 2021), y cómo estas pueden ser una herramienta de dominación hacia una gran variedad de sujetos y grupos humanos.

Durante el análisis, se fue encontrando que, en escuelas primarias, se hace referencia a características raciales estigmatizadas que pueden corresponder a aquellas nombradas históricamente como indígenas, afrodescendientes, negras, orientales, blancas, tal como lo han advertido Rebolledo (2018), Masferrer (2021), Segato (2007b), FitzGerald y Cook-Martí (2015), entre muchos otros. También se fue identificando y comprendiendo cómo se configura la estigmatización, a través de lo que hemos denominado marcas raciales, que se dan bajo una construcción histórica de dominación de unos pueblos sobre otros, y de cómo esto transmuta para convertirse en una relación dentro del pueblo, y en el caso de las escuelas, entre los miembros de la comunidad educativa.

Como se ha encontrado en otros trabajos, las poblaciones históricamente racializadas padecen y enfrentan el racismo estructural e institucional (Mato, 2023), lo que también se hace presente en las escuelas primarias en la Ciudad de México. También se pudo observar, como lo encontró Segato (2007a), que desde el campo de la política se excluye y criminaliza la corporalidad, como lo distinguimos en particular en el caso de la maestra de Oaxaca.

No se puede pasar por alto que no es necesario pertenecer a una de las comunidades o sectores históricamente racializados, de manera total, para ser sujetos de racialización. De este modo, la muestra de amplitud en el registro de la raza bajo la racialización, en las prácticas cotidianas de la escuela primaria, así como los mecanismos que operan en los discursos raciales, constituyen aportaciones de este trabajo. Esas marcas raciales aparecen y desaparecen según los discursos hegemónicos y se reconfiguran en las batallas diarias entre la distinción, el desmarcarse y el autorreconocimiento, lo cual, como señalamos arriba, tiende a mutarse constantemente.

Al incorporar los discursos de política educativa nacional que intentan problematizar el tema del racismo, o del reconocimiento de la diversidad, en la educación básica, no logran tocar las realidades de estudiantes y docentes, afectados en lo cotidiano por el racismo. Lejos de ello, se hace difuso, en la intención, por ejemplo, de insertarlo en la educación inclusiva, a través de instancias que han estado especializadas en la atención de necesidades educativas de personas que portan alguna discapacidad, sea cognitiva, motora u otra, como ocurre con la UDEEI que, como señala una docente, ha estado “bien o mal entendida”. Así puede ocurrir con un tema tan complejo como el del racismo. Nos referimos

a que es un fenómeno que, además de haber perdurado, tiende a mutarse, lo cual exige, como señalamos en un trabajo previo, además de formación y actualización de docentes, el desarrollo de su capacidad de agencia (Navia y Gómez, 2023), y el reconocimiento de los límites y tensiones presentes en el sistema educativo y en las concepciones y prácticas de docentes y demás actores educativos.

Al ser un problema en el que se intersecan diversos factores, abordar el racismo en las escuelas y en general en el sistema educativo, es problemático en tanto se da sobre un espacio en el que preexisten pugnas, diferenciaciones raciales, sociales y económicas, marcadas por exclusiones e injusticias históricas. Es, por tanto, y lo planteamos desde este trabajo, un tema que va más allá de incluir contenidos, apartados y algunos materiales, o incorporar algunas estrategias espontáneas, sin comprender ni investigar con mayor profundidad el fenómeno, aún muy poco estudiado. Reconocemos que se han desarrollado algunas acciones con las mejores intenciones, para evitar la discriminación o la racialización en las escuelas, pero cuando se realizan acciones sin suficientes recursos, herramientas o acompañamiento no siempre puede ser oportuno ni pertinente.

Por ejemplo, al promover la visibilización de lo que para algunos maestros son marcas de diferencia, solicitando a los estudiantes que den cuenta si hablan una lengua originaria, si pertenecen a un grupo indígena o afrodescendiente o si son de otro pueblo sin una comprensión mayor del problema, esto puede producir efectos distintos a los deseados. Esencializar o folclorizar al otro, asumiendo una lectura superflua de este, como se mencionó anteriormente, o exhibir a los estudiantes, puede vivirse como una rareza incómoda para el grupo, y motivar la reproducción e incluso la acentuación de prácticas racistas, a veces de forma visible ante la comunidad escolar, o bien de forma separada, en espacios lejanos al control de las y los docentes, generando daño o incluso afectando la integridad del estudiantado.

Algunas limitaciones del trabajo se dieron debido a que el levantamiento de la información se realizó durante el contexto de la pandemia por Covid-19, momento en el que no se pudo observar la vida cotidiana de la escuela, de manera que se pudiera triangular el análisis con lo que se dijo en las entrevistas. Otra limitación importante fue la dificultad que las personas entrevistas tenían para reconocer el fenómeno del racismo, y se pueden distinguir dos razones: la primera, responde a que en la formación inicial y continua de los docentes este es un tema que no se ha abordado; la segunda, a que a nivel social y en la escuela existe una naturalización, y por tanto invisiblización del racismo, lo que implicó, en el momento de las entrevistas, una dificultad para los participantes de reconocerlo y poder hablar del tema.

Se reconoce como una fortaleza de la investigación el conocimiento del campo educativo, y en particular escolar de parte de las autoras. De la primera, por su experiencia como docente de escuelas primarias, lo que permitió contrastar lo que se recuperaba en las entrevistas con la propia práctica en relación con el tema. La segunda, por la experiencia de investigación en el campo de la formación docente y de la diversidad. Fue fortaleza a su vez el desarrollo de las discusiones y aportaciones que se hicieron desde el programa doctoral,

como estudiante y profesora, sobre el tema de la diversidad y la educación, y la participación de ambas en proyectos de investigación en el campo del racismo y la formación docente.

Se reconoce como una debilidad de la investigación de que el campo del racismo en educación básica ha sido poco explorado, y se cuenta con poca información tanto cualitativa como cuantitativa que permita contrastar ampliamente los resultados. No obstante, este trabajo logró conocer con cierto nivel de profundidad la problemática, aun cuando se reconoce que queda mucho trabajo para desarrollar en el futuro.

Conclusiones y contribuciones a futuras líneas de investigación

Finalmente, se concluye que las marcas raciales se asignan desde las experiencias de la racialización que han vivido los sujetos, y que si bien la noción de raza tiene su origen desde la experiencia de la colonia, persiste en la medida en que se actualizan, mutan, y reproducen en el contexto actual, en las escuelas primarias, diferenciaciones raciales según el origen étnico, la territorialidad, corporalidad y múltiples marcas, valoradas en función de su poder de posicionamiento jerárquico en la escuela.

La escuela primaria, por su parte es un espacio donde el personal docente, así como las y los estudiantes usan, reproducen, y movilizan las marcas raciales a partir de sus recursos y motivaciones. En esto radica la importancia del reconocimiento de sí mismos en tanto portadores de marcas raciales y reproductores de estigmas asociados a ellas, lo cual pudimos reconocer en algunos testimonios. Existen una tendencia a invisibilizar el racismo, aun y cuando encontramos docentes que logran distinguir algunos actos racistas que se presentan en las escuelas, e incluso reconocer que se participa en ellos, sea de manera voluntaria o involuntaria, en algunos casos banalizándolos, en otros, valorando y reflexionando con preocupación sobre estos actos y sus consecuencias, pero en general con el temor que existe a hablar sobre el tema por el miedo a ser enjuiciados, así como la resistencia a cambiar las relaciones cotidianas de la escuela, lo cual incide como otro elemento que contribuye a la reproducción de las desigualdades en la escuela.

Por su parte, la distinción, que en este estudio apareció como una forma opuesta al autorreconocimiento, posibilita la discriminación racial, asociada al ámbito estético, moral, higiénico y de aprovechamiento, entre otros, para facilitar u obstaculizar oportunidades escolares y laborales, debido principalmente a lo funcional que resulta distinguirse por su lugar de procedencia, estatus social y económico, formas de hablar, color de piel, formas de vestirse y demás valores asociados con la “civilidad”.

Las políticas educativas no alcanzan a definir el problema del racismo con la noción de diversidad o interculturalidad, porque no atacan los efectos concretos de la racialización que subjetiva de formas jerárquicas a personas dentro del sistema escolar con trascendencia a su vida futura. Incluso entre un sector crítico de la población de docentes, aunque hay cierto reconocimiento de los cambios de paradigmas educativos, las normas impuestas desde las autoridades para combatir la exclusión son inadecuadas, imprácticas e ineficientes.

Quedan varios pendientes para abordar en futuras investigaciones; uno de ellos es mirar el racismo desde una perspectiva interseccional, considerando las diferencias de clase, de género, entre otras. También sería importante recuperar las experiencias y concepciones de la población infantil, así como identificar cuáles son los mecanismos que contribuyen a la diferenciación racial en la escuela, qué marcas raciales se asignan y cómo logran empoderarse o reivindicar su condición dentro de una comunidad escolar. Para finalizar, en el ámbito de la interacción entre discurso institucional y discurso de las y los docentes haría falta una mayor comprensión del racismo por parte de las autoridades, a partir de investigaciones diagnósticas o de mayor envergadura, que conduzcan a la formulación de acciones antirracistas en las escuelas.

Bibliografía

Augé, Marc. (2000). *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Gedisa.

Bauman, Zygmunt. (2020). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

Bonfil, Guillermo. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata*, *2*(3), 23-43. https://ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2021/06/Binder3-A.pdf

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. OREALC.

Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Castoriadis, Cornelius. (1987). Reflexiones en torno al racismo. *Estudios, 9*, 7-22.

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

FitzGerald, David S. y Cook-Martín, David. (2015). Elegir a la población: leyes de inmigración y racismo en el continente americano. En Pablo Yankelevich [Ed.], *Inmigración y racismo. contribuciones a la historia de los extranjeros en México* [pp. 29-58]. El Colegio de México.

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

Foucault, Michel. (2014). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

Fraser, Nancy. (2023). *Capitalismo caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta y hasta pone en peligro su existencia*. Siglo XXI Editores.

Gall, Olivia. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología, 66*(2), 221-259.

Giménez, Gilberto. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, *37-38*, 1-11.

Goffman, Erving. (1970). *Estigma La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Harvey, David. (2005). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión". CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf

López-Hurtado, Luis Enrique. (2023). Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas (Coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* [pp. 37-79]. UPN/CLACSO.

Gómez, Mitzi. (2024). Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].

Maalouf, Amin. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza

Masferrer, Cristina. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. En Juris Tipa y Saúl Velasco [Eds.], *Expresiones contemporáneas del racismo en México. Cuerpos, medios y* comunicación [pp. 187-206]. Centro Universitario del Norte.

Mato, Daniel. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la educación superior. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas (Coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* [pp. 337-366]. UPN/CLACSO.

Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Editorial Melusina.

Mendoza, Rosa. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos, 39*(158), 52-69.

Navia, Cecilia, Czarny Gabriela y Salinas, Gisela. (2020). Marcas étnicas y auto-reconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (EPAA), *28*(166). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781

Navia, Cecilia y Gómez, Mitzi. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas (Coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* [pp. 81-111]. UPN/CLACSO.

Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.

Rebolledo, Natalia. (2018). Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *13*(2), 1252-1264.

Rufer, Mario. (2020). La raza como efecto de conquista. *ArtCultura Uberlândia*, *22*(41), 30-49.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. SEP.

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

Segato, Rita. (2007a). El color de la cárcel en América Latina. *Nueva Sociedad*, *208*, 142-161.

Segato, Rita. (2007b). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Prometeo.

Silva Cantoni, Marcelo. (2024). *Color tierra: escenarios de la conquistualidad y performances contemporáneas*. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, *13*(30), 84-96.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Tate, Shirley y Bagguley, Paul. (2018). *Building the Anti-Racist University.* Routledge.

Tubino, Fidel. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. En Mario Samaniego y Carmen Garbarini [Eds.], *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco.

Velasco, Saúl. (2021). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura. En Saúl Velasco, María de los Ángeles Gómez y Diego Morales [Eds.], *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* [pp. 109-148]. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte y Universidad Pedagógica Nacional.

Wade, Peter. (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad*, *292*, 25-41.

Žižek, Slavoj. (1997). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Slavoj Žižek en español*. http://www.geocities.ws/zizekencastellano/artMulticult.html#_ftn13

Financiación y conflicto de intereses:

Las autoras de este texto declaran a EntreDiversidades no tener conflictos de intereses al escribir y ceder para publicación el presente texto.

Nota del editor:

Este artículo fue arbitrado por dos especialistas anónimos mediante el Sistema Doble Ciego (Peer-Review).

Cómo citar este texto:

Gómez Neri, Mitzi y Navia Antezana, Cecilia. (2026). Marcas raciales en escuelas primarias de la Ciudad de México. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 23*, e2026A03. https://doi.org/10.31644/ED.FCHDIS.V23.2026.A03

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

EntreDiversidades

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

e- ISSN: 2007-7610

Vol. 23 año 2026

Publicación Continua [Volumen anual]

Marcas raciales en escuelas primarias de la Ciudad de México

Facultad de Ciencias Humanas para el Desarrollo Intercultural Sostenible

San Cristóbal de Las Casas



Fotografía de portada: Mtra. Yudelma López Sánchez.