

Educación primaria, racismo y xenofobia en México

Historia, narrativas, representaciones y prácticas

Olivia Gall
COORDINADORA



Universidad Nacional Autónoma de México
2021

ÍNDICE

Publicación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinadora: Gall, Olivia, coordinadora.

Edición primaria, racismo y xenofobia en México : historia, narrativas, representaciones y estudios / Olivia Gall, coordinadora.

Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Investigación y Estudios de Políticas y Evaluación, 2021.

ISBN 9786073053792.

Discriminación en la educación -- México. | Racismo en libros de texto -- México. | Xenofobia en la educación primaria -- Aspectos sociales -- México.

DDC 379.27--dc23

Este libro ha sido sometido a un dictamen doble ciego por pares académicos externos a la Secretaría de Investigación y Estudios de Políticas y Evaluación de la UNAM y aprobado de acuerdo con sus criterios editoriales. Los contenidos del libro fueron digitalizados con software de similitudes, por lo que cumple plenamente con los estándares científicos de la academia.

Este libro fue financiado con recursos del Seminario Universitario Interdisciplinario de Estudios de Políticas y Evaluación (SURXE), adscrito a la Secretaría de Investigación y Estudios de Políticas y Evaluación (GAPA-PAPIIT-UNAM), con clave AG300218.

primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas.

Fecha de publicación: 25 de noviembre de 2021.

Editorial: Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Investigación y Estudios de Políticas y Evaluación, C. P. 04510, Ciudad de México.

Editorial: Universidad Nacional Autónoma de México.

Edición: 80. Piso de la Torre de Rectoría, Ciudad de México.

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)

Humanidades 4to piso, Circuito Escolar,

Universidad Nacional Autónoma de México, C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-5379-2

Editorial y diseño editorial: Elia Pérez Neri
Diseño de estilo: Érika Maya Vargas

Portada: *La danza de los listones*, 1923-1924, Diego Rivera (1886-1957), fresco, 4.48 x 3.66 m, en el Patio de las Fiestas, planta baja de la Secretaría de Educación Pública, D. R. © 2021 Banco de México, en el Fideicomiso Museos Diego Rivera y Frida Kahlo. Av. 5 de Mayo No. 2, col. Centro, C.P. 06600, Ciudad de México. Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Bellas Artes, 2021.

Este libro y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México.

Primera parte Preludio

PRÓLOGO

Olivia Gall

RACISMO, XENOFOBIA Y EDUCACIÓN EN MÉXICO. REFLEXIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES INTERDISCIPLINARIAS

Cristina V. Masferrer León

Introducción

¿Qué es y cuáles son los orígenes del racismo y la xenofobia?
Dos fenómenos históricos actuales

Las piezas en el rompecabezas del racismo y la xenofobia

Categorización, jerarquización y representaciones sociales

Prejuicios, estereotipos y estigmas

Discriminación, segregación, exclusión y violencia

Discursos e ideología

Reflexiones de cierre

17

49

50

51

60

61

64

66

70

71

Segunda parte
Narrativas textuales y visuales racistas
y xenófobas en los libros de texto

ACTIVIDADES RACISTAS EN LOS LIBROS DE TEXTO FEDERALES
TALES DE HISTORIA, HISTORIA Y CIVISMO Y CIENCIAS
TALES (1898-2020)

Gall y Diana Crespo

Introducción	81
Textos educativos y Libros de Texto previos a la CONALITEG (18-1959)	82
Textos educativos y Libros de Texto de la CONALITEG (1960-1992)	104
Libros de Texto Gratuitos en el México oficialmente multicultural (1993-2020)	110
Reflexiones de cierre	120

CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD: RACISMO EN LOS LIBROS
DE ESPAÑOL Y DE LECTURAS DE PRIMARIA

Sharabati Nehmad, Stephanie Itzel Lozano Bravo y
Araceli Galindo

El currículo como proyecto social	133
Libros de Texto Gratuitos como historia oficial mexicana	134
Libros de Texto previos a 1960	136
Libros de Texto Gratuitos: un intento democratizador	138
Reflexiones de cierre	150

ELEMENTOS RACISTAS Y ESTEREOTIPOS EN LOS LIBROS
DE TEXTO GRATUITOS DE GEOGRAFÍA. GENERACIÓN
1962 Y 1993

Juan Eliezer Quintas Cruz

Introducción	162
Apuntes sobre el racismo y la educación en México	164
Reseña histórica de la CONALITEG y elementos racistas en el sistema educativo	167
Contexto histórico de los Libros de Texto Gratuitos de Geografía en el período analizado	170
Metodología empleada	173
Elementos racistas y estereotipos en los Libros de Texto Gratuitos de Geografía. Generación 1962 y 1993	174
Resultados	182
Reflexiones de cierre	183
Anexo	187

DIBUJANDO Y REAFIRMANDO LA DESIGUALDAD:
LA PRESENCIA DE RACISMO EN EL TEMA DE LA EVOLUCIÓN
HUMANA EN MATERIALES EDUCATIVOS MEXICANOS

Erica Torrens, Alicia Villela y Ana Barahona

Introducción	197
La importancia de los materiales educativos en la enseñanza de la ciencia. El moldeado de identidades tanto nacionales como individuales	199
Tipificación racial de la diversidad humana y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de temas científicos	201

Importancia de las representaciones visuales en contextos pedagógicos	204	SOCIABILIDAD Y RACIALIZACIÓN EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS AFROMEXICANOS <i>Citlali Quecha Reyna</i>	271
Análisis de la representación visual de la raza a través de texto y monografías en México	207	Introducción	272
Ejemplos de las imágenes presentes en materiales pedagógicos mexicanos	210	Acercamiento metodológico	274
Conclusión	211	El contexto: la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca	278
Reflexiones de cierre	213	Caminito de la escuela	285
		Sobre identificaciones y distinciones	285
		Entre juegos y comidas	289
		Reflexiones de cierre	293
		EDUCACIÓN INDÍGENA Y ESTEREOTIPOS RACIALES EN LOS ALTOS DE CHIAPAS <i>Saul Velasco Cruz y Bruno Baronne</i>	303
TERCERA PARTE		Introducción	304
MOY BLANQUITUD EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TEMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MICHOACÁN <i>Vázquez Bernal, Diana Tamara Martínez Ruiz, Danae Vargas Silva, Lizeth García Salgado, Torres Ayala</i>	231	Educación indígena, castellanización y asimilación	307
Introducción	233	Marco contextual y abordaje metodológico con población maya tseltal y tsotsil	310
Racismo al racismo civilizatorio: etamorfosis de una idea de superioridad en México	235	Los hallazgos: una escuela incapaz de erradicar los estereotipos raciales	315
Acercamiento metodológico	239	La sobremesa	326
Descripción de las escuelas donde se trabajó	241	Reflexiones de cierre	328
Resultados del pre-análisis con el software de análisis cualitativo	243	LAS FORMAS DE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN EN NIÑOS MAYAS CHUJ-Q'ANJOB'AL DEL SUR DE CHIAPAS <i>Verónica Ruiz Lagier</i>	337
Descripción y análisis de los hallazgos sobre las manifestaciones de racismo civilizatorio en las escuelas	248	Antecedentes	338
Reflexiones de cierre	264	Metodología	342

El sistema de educación primaria en el municipio de Juárez, Chihuahua	416
¿Y el aprendizaje?	417
Reflexiones de cierre	424
RACISMO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA BÁSICA EN JAHUARA II, EL FUERTE, SINALOA <i>Ernesto Guerra García, José Rodolfo Real Audeves y Liliana Borquez Borbón</i>	433
Introducción	435
El contexto de la educación indígena en Sinaloa	439
Aspectos teóricos	440
Aspectos metodológicos	442
Resultados	444
Reflexiones de cierre	459
UNA MIRADA CUANTITATIVA SOBRE EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA <i>Margarita Rodríguez, Silvia Alatorre y Olivívar Gall</i>	469
Objetivos	471
Muestreo	473
Instrumentos	476
El camino trunco de la investigación cuantitativa en nuestro proyecto	485
Anexos	487
SEMBLANZAS DE LAS Y LOS AUTORES	499

comunidades de estudio	344
La escuela como espacio de reivindicación cultural y de aculturación	347
Reflexiones de cierre	368
LOS DE RACISMO Y XENOFOBIA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN PUEBLA <i>N. N. Preciado Lloyd y Louise M. Greathouse Amador</i>	375
Introducción	376
Actualización teórica y metodológica	381
Temas básicos del Análisis Crítico del Discurso	381
Avance al trabajo de campo desde una perspectiva histórica discursiva	384
Análisis lingüístico/discursivo de historias narradas de estudiantes de primaria	386
Conclusión	392
Reflexiones de cierre	394
ALDEAS Y RACIALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN JUÁREZ, CHIHUAHUA <i>Justillos Durán y Rodolfo Rincones Delgado</i>	397
Introducción	399
Argumentos teóricos para analizar las prácticas racializantes	401
Relación de las dimensiones macro y micro de los mecanismos de racialización	402
Metodología	405
Juárez, receptora de migrantes, excluyente y marginalizada	407
Pobreza, estigmatización, racialización y espacio social	411

- n Rojo, L. (1994). *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- ..., R. J. (2000). "Design and practice: enacting Functional Linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics*. USA CUR 0267-1905/00.
- ..., R. J.; Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Routledge.
- ..., R. J.; White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- ..., A. (1990). "Towards a critical applied linguistics for the 1990s". *Applied Linguistics*, 11, 1-14.
- ..., A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical antisimilitism*. London: Routledge.
- ..., S. (2010). "Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 111-148.
- ..., S. (2011). "The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event". *Applied Linguistics*, 32, pp. 25-43.
- ..., R. (1996). "The genesis of racist discourse in Austria since 1989". In ..., Caldas Coulthard y M. Coulthard (Eds.). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. pp. 107-128. Londres: Routledge.
- ..., R. (2000). "Recontextualization and the transformation of meanings: A critical discourse analysis of decision making in EU-meetings about employment policies". En S. Sarangi y M. Coulthard (Eds.). *Discourse and Social Interaction*. pp. 185-206. Harlow: Pearson Education.
- ..., R. (2009). *Discourse of Politics in Action. Politics as usual*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- ..., R. y Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.

DESIGUALDADES Y RACIALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA

Sandra Bustillos Durán¹
y Rodolfo Rincones Delgado²

Resumen

El capítulo ofrece un análisis de las prácticas racializantes y discriminatorias que se producen en el espacio escolar de varias escuelas primarias públicas ubicadas en la periferia urbana de Ciudad Juárez, Chihuahua –más concretamente– en la denominada Zona Suroriental o "Juárez Nuevo" en contra de los niños y niñas que son ya sea migrantes procedentes del Sur del país, ya sea de origen indígena provenientes de distintas regiones de México, ya sea, en tiempos más recientes, migrantes de retorno de Estados Unidos.

En este texto, el ámbito escolar es visto y analizado como uno de los espacios de socialización e institucionalización de las infancias, en el que es posible analizar los mecanismos de transmisión intergeneracional de una serie de prácticas racializantes y discriminatorias. Estas se reproducen a través de los posicionamientos y las percepciones de los diferentes actores que interactúan en el espacio escolar –docentes, directivos, padres y madres de familia, alumnos y alumnas– todos ellos insertos en y sujetos a la compleja jerarquía de la institución escolar.

Partimos de la propuesta teórica de análisis espacial de las desigualdades y de la perspectiva socio-etnográfica de recopilación y análisis de información. Propuesta que aquí se enfoca al contexto macro estatal, partiendo de una mirada sobre los eslabonamientos escalares de las prácticas racializadas y definiendo la escala meso a nivel de zonas de la ciudad; pero también a aspectos micro que operan a nivel de la organización escolar y de las vivencias de las personas que sufren los efectos de este tipo de prácticas en una zona marginalizada,

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, bustillos.sandra@uacj.mx. ORCID: 0000-0003-3890-7532.
² University of Texas El Paso, rincones@utep.edu. ORCID: 0000-0003-4160-9069.

cida, estigmatizada y racializada. Todo ello, además, en un contexto de desigualdad social, frente al abismo que se abre entre distintos tipos de familias y sociales, cuyos antecedentes socio-históricos están muy arraigados en el tiempo y en el espacio.

Palabras clave: educación básica, infancias marginalizadas, segregación espacial, territorio, frontera norte México.

Differences and racialization in different types of childhood. An approach from the notion of territory in a precarious area of Ciudad Juárez, Chihuahua

This article offers an analysis of the racializing and discriminatory practices that take place in the school space in several public elementary schools located on the border of Ciudad Juárez, Chihuahua, more specifically called "Juárez Nuevo". The practices are directed against children who neither are migrants from the country or indigenous peoples coming from different regions of the United States. In more recent times, returned migrants from the United States, in this text, we see and analyze the school environment as one of the spaces of racialization and institutionalization of childhood, in which it is possible to identify mechanisms of intergenerational transmission of racializing and discriminatory practices. These are reproduced through the positions and perceptions of different actors that interact in the school space—teachers, school principals, students—all of them inserted in and subjected to the complex dynamics of the school.

Starting from the theoretical perspective of the spatial analysis of inequalities and from the socio-ethnographic perspective for data collection, and using a framework for the analysis of the scalar linkages of racialized childhood. The macro level focuses on the macro-state context; the meso scale focuses on the city zones and the school as an institution; and the micro level focuses on what operate at the level of school organization and the experiences of children who suffer the effects of these types of practices in a marginalized, stigmatized and racialized area of the city. All this, moreover, in

a context of growing social inequality, facing the abyss that opens up between different social groups whose socio-historical antecedents are deeply rooted in time and space.

Keywords: basic education, marginalized childhoods, spatial segregation, territorial racism, Mexican northern border.

Introducción

Vivir la infancia en una zona urbana precarizada en una ciudad en la frontera México-Estados Unidos puede ser el resultado de procesos migratorios, por parte de las familias, de los padres, que viajan desde otros lugares del país en busca de empleo, con la intención de buscar mejores condiciones de vida que las que se tienen en sus lugares de origen, en su mayor parte rurales.

Durante décadas, las ciudades fronterizas del norte de México han ofrecido una vía de escape a las permanentes crisis económicas que han asolado al resto del país. La industria maquiladora de ensamble (maquiladora) ha ofrecido una alternativa a la creciente pobreza provocada por el proceso de ajuste estructural que ha sufrido el país desde los años ochenta, gracias a que ha abierto una aparentemente inagotable oferta de empleo, principalmente dirigida hacia las mujeres. Convertirse en mano de obra barata, escasamente calificada y mal pagada ha sido una mejor opción que permanecer en el terruño, donde la agricultura se ha ido a pique ante el desmantelamiento de muchas políticas públicas dirigidas al campo. Ciudad Juárez ha acogido durante décadas flujos de migrantes procedentes de diversas regiones del país.

Familias enteras y mujeres solas han llegado a esta polvorienta ciudad localizada en la mitad del desierto, cambiando sus hábitos rurales por nuevas formas de vida semiurbanas, más similares a las de ciudades habitadas por campesinos que a entornos urbanizados. Estas familias se han visto absorbidas por la vorágine de la producción maquiladora, en un contexto de vulnerabilidad, que ha sido resultado del franco abandono del estado en el aprovisionamiento de infraestructura, equipamiento y servicios urbanos.

En una lógica de "dejar hacer", la ciudad ha sido abandonada a su suerte maquiladora, gobernada por la lógica productivista del capital global, que sentó sus reales en las lindes fronterizas y se alimentó de los anhelos, de la sangre,

ador y de las lágrimas de los pobladores más desprotegidos, mismos que dejado impresa su huella en el espacio urbano, creando territorios segregados, diferenciados, marcados por capacidades diferenciadas de ingresos. Este espacio urbano está marcado por la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la vulnerabilidad, así como también por prácticas racistas camufladas. A ello se sumado, además, la violencia vinculada al narcotráfico durante 2007-14, y aún permanece en estas zonas de la ciudad.

Es preciso anotar que las condiciones antes enunciadas, que caracterizan a las poblaciones de esta zona urbana marginada, son vividas de manera diferente por distintos grupos sociales que viven ahí en condiciones de gran vulnerabilidad. Estas formas en que ellos experimentan discriminación y racismo presentan múltiples facetas, en virtud de factores de carácter macro y microestructural que inciden en las diferentes etapas de vida de las familias y de sus hijos e hijas: orígenes geográficos, el tipo de familia en que están insertos, el lugar que ocupan, sus espacios de sociabilidad, las escuelas a las que asisten.

El contexto social de las escuelas donde trabajamos está marcado por la presencia de la violencia vinculada al narcotráfico; por la apropiación de estas agrupaciones han hecho de los espacios públicos; por la violencia macro, principalmente contra niñas y mujeres (agresiones, violaciones, secuestros); por la fuerte presencia de familias migrantes procedentes de Chiapas, Oaxaca y de Veracruz, de Oaxaca y de Chiapas, así como de niños y niñas retornados de Estados Unidos. Encontramos también niños de origen mixto, muchos de ellos desplazados de sus territorios originales por la violencia asociada al narcotráfico.

Estas zonas se caracterizan también por la deficiente y a menudo inexistente infraestructura y equipamiento urbano, por una infraestructura escolar en malas condiciones, y por una importante proporción de hogares monoparentales, en los que las madres y las abuelas que, dada la ausencia de ingresos de cuidado infantil, deben hacerse cargo de los trabajos de cuidado. Los tiempos del supuesto de que la escuela es una institución reproductora de cultura, donde se anudan las dimensiones individuales, sociales e históricas que habilitan el ejercicio y la reproducción de las prácticas sociales.

El trabajo de investigación tuvo como uno de sus objetivos principales identificar y analizar los mecanismos de producción y reproducción de estereotipos, así como los procesos de socialización que construyen perfiles racializados y que operan dentro del sistema de educación primaria en estas zonas de alta vulnerabilidad de Ciudad Juárez, Chihuahua. En este caso, en las escuelas primarias de la zona denominada "Juárez Nuevo", en Tierra Nueva y Riveras del

Bravo, zonas que en sus orígenes (recientes) fueron pobladas mayoritariamente por familias de migrantes.

Durante el ciclo escolar 2018-19, estuvimos en las comunidades escolares realizando trabajo de campo con niños y niñas que cursaban quinto y sexto año de primaria, con docentes frente a grupo y con directivos de estas instituciones. En nuestra investigación aplicamos instrumentos de investigación cualitativa que nos permitieron un primer acercamiento a las múltiples formas en que se ejercen, se sufren, se manifiestan, se perciben y se reproducen las prácticas racializantes que caracterizan al sistema de educación primaria en estas zonas de alta marginalidad del estado de Chihuahua.

Referentes teóricos para analizar las prácticas racializantes

Abordar el estudio de prácticas discriminatorias y racializantes requiere de echar mano de algunos *corpus* teóricos y metodológicos que permitan integrar las dimensiones individuales, sociales e históricas que han permitido la transmisión intergeneracional de dichas prácticas. Recurrimos a la definición de racismo como

[...] conjunto de actitudes, conductas, discursos e ideologías que suponen jerarquías entre poblaciones humanas definidas en términos de "razas", que justifican y reproducen sistemas y estructuras de desigualdad y jerarquización [...] una forma específica de construcción de la diferencia racial [...] incluye ideologías y prácticas de inferiorización, rechazo, exclusión, discriminación y/o explotación (Masferrer, 2021: 51).

En tanto que la racialización es considerada por Campos (s/f) en Masferrer (2021: 52) como

[...] el proceso mediante el cual se produce socialmente a grupos humanos en términos raciales [es decir, a partir de razas [...] entendidas como] un constructo social histórico ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo con criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, etc.

En tanto que la discriminación, el racismo y la racialización son fenómenos multidimensionales y complejos, estudiarlos y comprenderlos requiere de

, desde ópticas inter y transdisciplinarias, a las aportaciones de múltiples líneas de conocimiento, a diferentes niveles y escalas. Es ineludible partir puesto de que los hechos macrosociales o estructurales son producidos eraciones repetitivas a nivel tanto micro como meso, y de que la realidad sociológica está compuesta de microagregados situacionales (Cicourel, Por ello, la integración macro-micro resulta fundamental para aproximarse a la comprensión de la complejidad de estos fenómenos (Giddens, 1984; Essed, 1987; Essed, 1991).

Desde este tipo de propuestas teóricas, la estructuración, la estructura y la agencia están profundamente interconectadas, los individuos operan en la medida de acuerdo con las interacciones que llevan a cabo con otros sujetos de estructuras, conceptualizadas como el “conjunto de reglas y recursos que actores emplean conforme producen y reproducen la sociedad en sus prácticas”. Pero dichas estructuras son influidas y transformadas a partir de una reflexión desarrollada por los sujetos (Andrade, 2015: 30-31).

La vida social de las personas transcurre en entornos permeados de regulaciones, que construyen lo que hacen y dejan de hacer, pero que también dejan espacio de posibilidad donde los individuos poseen la capacidad de construir y experimentar nuevas formas y estrategias de resistir a los condicionamientos establecidos por las estructuras, lo que Giddens ha denominado la capacidad de agencia. Para el caso del trabajo de investigación con niños y niñas, Razy (2019) plantea que es necesario entenderles como actores con potencialidades de agencia en la sociedad:

El sujeto socialmente representado es un proceso fundado en la interacción del individuo con la sociedad, de tal forma que genera lo que se ha definido como agencia, es decir, el sujeto muestra cierta capacidad de iniciativa o de respuesta ante los estímulos del entorno, y es apto inclusive por medio de esta interacción para responder y modificar los elementos que recibe y de ejercer cierto control sobre las situaciones de vida cotidianas que se le presentan.

Integración de las dimensiones macro y micro y los mecanismos de racialización

Entender el racismo y las prácticas racializadas y racializantes requiere de una definición operativa del contexto macroestructural que permita evidenciar

las desigualdades que perpetúan el sistema a nivel micro. Es necesario reconocer que el sistema es permanentemente construido y reconstruido en la vida cotidiana, así como tomar en consideración las limitantes de las prácticas de la agencia humana, es decir que, bajo ciertas condiciones, los individuos mantienen esquemas de comportamiento, pero también resisten presiones provenientes de la estructura.

El concepto de *segregación racial* resulta útil en esta tarea, entendida como característica fundamental definitoria de la mayoría de las organizaciones racializadas. Por diseño, estas organizaciones legitiman la segregación y la distribución desigual de los recursos, limitando el acceso a ciertos grupos inferiorizados a ellos. Asimismo, al mantener los límites “raciales”, canalizan los recursos y ayudan a dirigir la acción colectiva hacia direcciones particulares, propician o inhiben la agencia de los actores, legitiman la distribución desigual de los recursos, esgrimen la blanquitud como una credencial, y desacoplan los procedimientos organizativos de maneras que beneficien a los “grupos raciales” dominantes.

Comprender la segregación racial plantea la necesidad de ubicarse en diferentes escalas, como lo propone Ray (2019):

1. La escala macro (institucional): se trata del Estado racista o del racismo institucionalizado a través de categorizaciones raciales, leyes racializadas, y expropiaciones o despojos que afectan a grupos o inciden en la inclusión plena de grupos de personas (indígenas);
2. La escala meso (organizaciones): escuelas, lugares de trabajo, etc., a través de segregación racial y étnica, diferenciación de salarios, etiquetado y seguimiento con base en grupos étnicos, donde existen conflictos relacionados con inclusión educativa, salarial, ante la justicia;
3. La escala nivel micro (individual): cuestiones de prejuicios, actitudes raciales, sesgos, a través de la creación y reproducción de estereotipos y favoritismos de grupo, que crean exclusiones y conflictos, afectan las interacciones entre grupos por procedimientos y procesos inequitativos.

Al nivel micro –pero considerando a los individuos como agentes dentro de estructuras macro de poder– el racismo funciona a través de la cultura y constituye un conflicto estructural que se refleja en prácticas cotidianas individualizadas, ampliamente diseminadas e incluso invisibilizadas en los diversos grupos sociales. Si se trata de comprender la presencia del racismo en la vida cotidiana

avés de la normalización de prácticas, resulta indispensable, desde la teoría, conocer que la opresión racial es consustancial a la naturaleza del orden social existente, por lo que es necesario analizar estas prácticas consideradas triviales, interpretarlas y reevaluarlas (Essed, 1991). Ésto se debe a que, cuando las acciones y prácticas racistas permean la vida cotidiana, se convierten en parte fundamental de la reproducción y de la legitimación del sistema basado en la exclusión, marginación y opresión que reproduce el racismo a nivel cotidiano. La explicación de procesos de racialización es muy compleja, ya que requiere ser analizado no sólo a nivel estructural (macro) sino también a niveles medios (meso) e individuales (micro). Phillips (2011), desarrolló un modelo de multiniveles para analizar procesos de racialización en los tres niveles mencionados. Este modelo permite analizar procesos de racialización incorporando simultáneamente clase, raza, grupo étnico, sexo y procedencia, otros factores, de tal manera que no se vean como categorías discretas de análisis, sino como ejes de diferenciación que interactúan para crear y reforzar ventajas y discriminación en los sujetos.

En el nivel macro, podemos referirnos a un meta-racismo (Parsons, 2009: 259), en el que los gobiernos renuncian a sus compromisos de aplicar las leyes, de asignar presupuestos de forma transparente y establecer y vigilar las prácticas educativas. Wang (2006) se refirió a este fenómeno como racismo pasivo, a la falta de acción y naturalización por parte de los gobiernos de las inequidades existentes, sin que éstos intervengan de una manera definitiva para subsanar las inequidades existentes. En este nivel macro, podemos considerar, apoyados en Wang (2001), la formación del estado mexicano como un estado racista que favoreció desde los inicios del sistema educativo a una población mestiza por encima del ideal a seguir. De esta manera, definió, gestionó y manejó la relación entre grupos étnicos y de clase, en detrimento de los grupos de minorías indígenas, rurales y poblaciones empobrecidas.

En el nivel de escuela (meso) se analiza el aprovechamiento académico por los estudiantes, el cual está mediado por diversos factores como nivel socio-económico, aspiraciones educativas por parte de las familias, educadores y de los estudiantes, apoyo escolar en los hogares, y la polarización entre las aspiraciones educativas y el mundo del trabajo o el contexto de crimen y violencia en las zonas donde viven las y los estudiantes. Aunado a estos factores, nos podemos referir al currículum nacional que no considera el contexto, situaciones locales o condiciones de vida de los estudiantes basados en diferencias étnicas, de clase o de género. Ante esta situación, podemos hablar de racismo institucional (Phillips, 2011), descrito

como la falla de una institución de ofrecer servicios adecuados a las personas debido a su color de piel, cultura u origen étnico. Éste se puede identificar en los procesos, actitudes y conductas discriminatorias tales como prejuicios, ignorancia y estereotipos racistas que crean desventajas para las personas de dichos grupos. Este racismo institucional persiste debido a la falta de reconocimiento y atención por parte de la organización de dichas situaciones; por lo tanto, sin implementar acciones para eliminar dicho racismo, éste se vuelve parte integral de la cultura organizacional (Macpherson Report, 1999; traducción nuestra).

A nivel micro, se considera la violencia escolar manifestada por agresiones físicas y verbales de docentes a estudiantes y entre estudiantes. Los docentes y directores se expresan de manera verbal y despectiva sobre la apatía escolar y falta de aspiración de los estudiantes. Con ésto comunican valores y juicios de una cultura deficiente por parte de las familias y estudiantes. Por otro lado, es necesario escuchar a madres de familia sobre el trato que les dan los educadores y directores de las escuelas, y viceversa. En este sentido, podemos señalar que los procesos de racialización a nivel en las familias, comunidades y escuelas se reproducen y retroalimentan mutuamente e influye de manera determinante en las culturas escolares y, por ende, en el aprovechamiento académico de los y las estudiantes.

Debido a lo anterior, partimos del supuesto de que las escuelas y los salones de clase son espacios racializados en un largo proceso socio-histórico. Es decir, que reflejan una ideología de Estado en cuanto a la educación y a la subjetividad que se desea adquieran los futuros ciudadanos. Ésto lleva a que haya valores y creencias impuestas desde el centro de poder educativo que responden a una idea de nación y a una idea paralela acerca del papel de los individuos en esta nación. En el caso de México, la idea de la nación mexicana que el Estado ha difundido históricamente es la de un Estado-nación forjado por y para el mestizaje, que priva de oportunidades y de dignidad a amplios sectores de la población (como los indígenas), o por la residencia geográfica de las personas. Ya otros autores se han referido al caso de que las escuelas producen y reproducen el racismo (Velasco, 2016; Velasco y Baronnet, 2016; Masferrer, 2016; Blanco, 2020; Gomez, 2021).

Metodología

Este trabajo de investigación se ha guiado por los postulados teórico-conceptuales de la teoría de la estructuración, que han sido retomados también por los es-

de las infancias. Estos planteamientos conducen a marcos metodológicos como los que hemos empleado en este trabajo, a fin de evidenciar las zonas de racialización y de discriminación que viven niños y niñas en la zona de estudio. Dicho marco ha estado orientado a captar la capacidad de agencia de niños y niñas dentro de las estructuras socioculturales en que se desarrollan, que les limitan pero que también les ofrecen espacios de libertad para usar sus capacidades.

Como una parte, se llevó a cabo un trabajo de investigación documental que permitiera ubicar y establecer las conexiones entre los niveles macro y meso del análisis dentro de un contexto estructural mayor (Información geográfica, demográfica, hemerográfica, informes públicos de crecimientos y tendencias urbanas, entre otros). Por otra parte, el trabajo de campo se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa que permitió captar la capacidad de agencia de niños y niñas, a través de métodos verbales, observacionales y de técnicas que dieran cuenta de algunos de sus intereses, sus gustos, sus valores y sus prácticas (Montañez y Lay, 2019).

En este nivel, se recurrió a la escritura, por parte de los niños/as de historias de vida y de cuentos, así como a la elaboración de dibujos, que son las técnicas más utilizadas en las geografías de la infancia.

El dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Además, para los niños/as, el dibujo es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela o en casa, con el cual se sienten cómodos y competentes y en el que no caben valoraciones positivas o negativas. El dibujo es una forma natural de comunicación y expresión personal (Ortiz, Ferret y Ferré, 2012: 22).

Considerando también que las infancias son relacionales, que las vidas de los niños se desarrollan dentro de esquemas sociales más amplios, como las familias y las escuelas (Quecha, 2014), llevamos a cabo entrevistas con adultos que forman parte de la cotidianidad infantil: docentes frente a grupo, directivos de escuelas y padres, madres, abuelos y abuelas de los infantes.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre septiembre de 2019 y marzo de 2020 en escuelas de las zonas señaladas, cuatro del turno matutino y una en el turno vespertino, el número de directivos, docentes, familiares, alumnos y alumnas que participaron en el estudio se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Escuelas donde se realizó trabajo de campo

Escuelas	Turno	Alumnos	Docentes	Cuentos, historias de vida	Entrevistas		
					Directores	Docentes	Abuelos, padres y madres de familia
1	Vespertino	555	2		1	2	5
2	Matutino	405	2	32	1	2	2
3	Matutino	403	2	28	1		1
4	Matutino	386	2	34	1		1
5	Matutino	624	2	35	1	2	4

Fuente: Elaboración propia.

La recolección de información en campo se complementó con observación participante por parte de los integrantes del grupo de trabajo, a fin de obtener una mayor cantidad de datos sobre los entornos escolares, y teniendo en cuenta que nuestra presencia podría provocar una distorsión en la percepción y el registro de los comportamientos, actitudes y experiencias observadas en niños y niñas, así como también en docentes, padres, madres y directivos.

Ciudad Juárez, receptora de migrantes, excluyente y marginalizada

Juárez es uno de los 67 municipios del estado de Chihuahua, en la frontera México-Estados Unidos. La línea divisoria entre Estados Unidos y México establece la frontera entre el primer y el tercer mundo, entre el centro del mundo globalizado y sus vecindades periféricas. La suspensión del programa "Bracero" en 1964, que permitía a trabajadores mexicanos laborar en los Estados Unidos de manera legal, tuvo como una de sus consecuencias la repatriación masiva de trabajadores a Ciudad Juárez. Como una medida dirigida a paliar este fenómeno, el gobierno mexicano implementó el Programa Nacional Fronterizo (PRONAF), encaminado a fomentar el desarrollo industrial a lo largo de la frontera y generar fuentes de empleo.

la llegada de la maquiladora a la ciudad, se incrementaron los flujos de migrantes debido a la oferta de trabajo para mano de obra no especializada en áreas productivas industriales, que redundaron en crecimiento de una población rural cuyos orígenes eran diversos. En una primera fase no sólo se trató de la población rural del propio estado, sino también de la de Durango, Coahuila y Oaxaca. En una segunda etapa se sumó población rural proveniente de Veracruz que contribuyó a acelerar el proceso de urbanización de la región. La ciudad acogió a miles de migrantes que por múltiples razones dejaron sus lugares de origen. Como lo afirma Reyna, madre de familia entrevistada:

...vine a vivir a Juárez... porque el niño se me enfermó... debía yo mucho dinero... y allá en la ciudad de Minatitlán es muy poco el sueldo... 300 pesos semanales, y hay otro lugar donde trabajar, más que en casa, en la cocina, y este, pos, pos no tiene trabajar porque nada más para los gastos.

La expansión demográfica, producto del crecimiento natural de la ciudad y la migración hacia ella, trazó un diseño territorial de expansión, pero también de concentración espacial, con un claro tinte clasista. Como señalan López y Peña, hasta los años sesenta, la parte de la ciudad en la que vivían los migrantes se concentró en el poniente de la urbe, “el poniente ha sido y continúa siendo la localización de los grupos de menor ingreso, que fueron marginados y formalizados por el mercado de la vivienda, y sólo accedieron a ella por medio de la compra, lo que creó los asentamientos irregulares” (López y Peña, 2017: 140). Durante el periodo 1970-2020, la aplicación de políticas neoliberales llevó a una parte de la población se empobreciera a nivel nacional. En Ciudad Juárez también se marginó y se segregó a amplios sectores de la población en un alto grado de pobreza y un deficiente acceso a servicios urbanos. Así una mayor polarización tanto por sus orígenes geográficos, como por sus condiciones de clase y se agudizaron las inequidades entre los migrantes.

En los años noventa hubo una nueva fase de expansión urbana, que se dio hacia la zona agrícola del suroeste de Ciudad Juárez, donde se han ido asentando los migrantes más recientes y los pobladores pobres: la zona de la nueva, el denominado Juárez Nuevo y, en años recientes, Riveras del Norte que está situada hacia el Vallé de Juárez.

Tierra Nueva fue inicialmente una serie de asentamientos irregulares construidos en la arena del desierto, de frágiles casas de madera de desecho proveniente de las maquiladoras (*pallets*), pero que a la fecha ha alcanzado un importante grado de consolidación urbana, gracias a la auto-construcción. Riveras del Bravo, constituido por nueve unidades habitacionales, forma parte del modelo oficial de vivienda popular, tan extendido a lo largo del país durante las décadas de 1990 y 2000, y en el que las casas habitación son de escasos cuarenta metros cuadrados. Una de las madres de familia entrevistadas las llamó “dedos de casa”, ya que ni siquiera alcanzan, en su opinión, para constituir un pie de casa. Sin embargo, representan la única posibilidad de adquirir una vivienda tanto para los trabajadores que cuentan con un crédito INFONAVIT como para quienes carecen de esta opción. Se estima que la población de las nueve etapas de Riveras es de 21,600 personas que viven en 5,800 casas (IMIP, 2018).

Este tipo de asentamientos humanos, inicialmente más regulados, sufrieron un proceso de abandono masivo durante la época violenta de la ciudad, cuando muchos de los migrantes retornaron a sus lugares de origen, abandonando sus hogares, con lo que se creó una gran zona de vivienda deshabitada (Imagen 1).

Tanto Riveras como Tierra Nueva están signados por una marcada dislocación, acorde con fenómenos macroeconómicos más amplios, como la violencia y las crisis económicas, que han conducido a una alienación espacial y a la disolución del sentido de territorio, y que se manifiestan en diferentes formas: la eliminación o minimización de formas de expresión política y colectiva, por una parte, y, por otra, el enclaustramiento dentro de sus propios límites (Wacquant, Slater y Borge, 2014; Kessler, 2012).

La mayor parte de la población sale de la colonia únicamente para ir al trabajo; los niños y niñas salen eventualmente a la feria anual y cuando es posible, gracias a los ahorros de todos los integrantes de la familia, visitar una vez al año, el lugar de origen de los padres, lo cual contribuye a reforzar la estigmatización de la zona.

Entrevista a una madre de familia:

HD: —¿Acostumbra ir a otras partes de Ciudad Juárez de visita?

TP: —No, casi siempre por esta zona.

HD: —¿Viaja usted mucho a su lugar de origen?

TP: —No.

: —¿De dónde es? ¿De qué parte de Veracruz?

: —De Xalapa, Veracruz.

: —¿Y no regresa...?

: —No, me vine hace cuatro años y nada más he ido una vez, nada más.

a entrevistada

: —¿Ustedes acostumbra ir de visita a otras partes de la ciudad?

: —Nah.

: —¿Acostumbra regresar a su lugar de origen?

: —Nah... bueno, yo ya tiene años que no he ido para allá.

2008 se estimaba que en esta zona un 30% de las viviendas habían sido
zadas (Plan Estratégico de Juárez, 2009). Eso sigue siendo así en la ac-
l, lo que contribuye a subrayar el carácter de esta zona como claramente
da de la ciudad y su estigmatización como “zona de delincuentes”. Lo
coincide con lo apuntado por López y Peña:

la ciudad opera un apartheid urbano funcional, no intencionado. Además, hay
a interacción espacial entre los segmentos de bajos y altos ingresos, y también
gran brecha en el acceso a los servicios y al equipamiento (López y Peña,
7: 147).

“apartheid urbano” se vio reforzado a raíz de la etapa de violencia del
2007-14, que provocó el abandono de una gran proporción de las ca-
titación, particularmente en la zona de Riveras del Bravo (Fuentes, 2015;
omo se mencionó en una entrevista con un grupo de madres de familia:

: —¿Qué tipo de conflictos se presentan en esta colonia?

—Balazos, pandillas.

: —Son más por pandilleros ¿Existen problemas, por ejemplo, desaparición
personas? Pensando en desaparición de niñas, de mujeres u otro tipo, como
agadición, crimen organizado.

—Pues yo creo que sí.

—Sí, en mi cuadra sí ha pasado que han desaparecido y han matado a varias
eres.

Asistir a una escuela en estas zonas de la ciudad, dadas las características
antes mencionadas, está estrechamente vinculado a problemas de inseguridad
que se reflejan en el ámbito escolar. En entrevista, una docente expresó:

GV: Pues así, en rasgos generales, pienso que si tienen más desventaja... en el
sentido, por ejemplo, de... de seguridad... porque, por ejemplo, la mayoría de mis
alumnos de primero casi no salen a jugar, en las reuniones expresan las mismas
sea, les es muy... difícil llevarlos al parque por las circunstancias de violencia, o sea,
hay rumores de aquí en el parque, atrás, ofrecen droga a los jovencitos, entonces
dicen “prefiero tenerlo en casa” y entonces... ese tipo de experiencias, pues creo
yo... va desencadenando muchas otras cosas, porque, por ejemplo, llegan con
mucho energía o ven la escuela aquí como que vienen a jugar, pues porque en la
casa tienen que estar encerraditos por cuestiones de seguridad.

Otra docente entrevistada mencionaba:

CO: —aquí, la verdad es que usan la escuela como guardería, entonces cuando no
hay ese tipo de acceso a la escuela, pues ellos se molestan porque no los atendemos,
EA: —¿Y dónde los dejan? ¿En la casa con los hermanos? ¿Al cuidado de la vecina?
CO: —No, generalmente se quedan en las casas, solos, con los hermanos o a lo
mejor sí, habrá uno que otro que se quede con la vecina, más bien con la abuelita,
pero generalmente son niños que se cuidan solos.

Durante el denominado “período de la violencia”, zonas como la analizada
fueron socialmente estigmatizadas desde los medios masivos de comunicación
como “de alta peligrosidad”. Y como ellas son también las zonas de mayor
marginalidad y exclusión, esto ha producido formas de construcción de mayor
tívidades e identidades, y de representación y racialización de los habitantes de
estas zonas por parte de los grupos sociales que las habitan, pero también de los
pobladores del resto de la ciudad (Wacquant, Slater y Borges, 2014).

Infancia, pobreza, estigmatización, racialización y espacio social

El espacio segregado y diferenciado donde viven niños y las niñas constituye
no sólo un soporte, sino también el campo donde interactúan entre sí y con los
adultos, donde se construyen y reconstruyen relaciones sociales, donde conver-

ción social, las prácticas, las relaciones, las experiencias, los discursos, marcados que amalgaman la formación de identidades (Lefebvre, 2013; nko, 2010).

que en algunas propuestas teóricas el espacio se concibe como una en neutral e inmóvil, es necesario reflexionar desde la dialéctica del espacio históricamente construido, y no solamente como contenedor de relaciones sociales. Es necesario comprender el espacio como disputado, histórico, relacional, definido por la desigualdad y la diferencia, como mismo proceso de construcción social, con una creciente complejidad de las contradicciones históricas al interior de las comunidades, y las instituciones, que moldea las relaciones entre agentes y (Neely y Samura, 2011).

formas en que los infantes habitan los espacios están relacionadas con dependencia de los adultos, por la diferencia generacional, pero también estrategias relacionales entre ellos y ellas, dependientes del género, la clase y la etnia, entre otras dimensiones (Lasley y Ronnkvist, 2007). res en los que viven y de los que excepcionalmente salen estos niños y n sido socio-históricamente construidos y reconstruidos: la inserción familias en las estructuras productivas y de ingresos marca territorios que marcan líneas divisorias casi imposibles de atravesar. En entrevista, la de una de las escuelas mencionaba:

los niños casi nunca salen de esta zona, su vida transcurre en la colonia, por horarios de trabajo de los papás, porque no les alcanza el dinero para ir a otras s, van al súper, a las segundas. A veces van de vacaciones a sus pueblos para e año, pero pocos conocen otras partes de Juárez, otros modos de vida que an los suyos. Cuando organizamos una excursión al teatro, gracias al apoyo gobierno del estado, en medio de la función los niños empezaron a salir en itos y al regresar otros iban: ¿Sabe qué les provocaba tanta curiosidad?: las s automáticas de los lavabos, nunca las habían visto.

timonio anterior da cuenta de la manera en la que las clases trabajadoras, yoría de origen migrante, son confinadas en territorios-gueto marcados breza, la exclusión, la marginalidad, la discriminación y la violencia es, que configuran el contexto de las prácticas racistas que se naturalizan y uen socialmente a través de racismos cotidianos o de micro-agresiones (991; Pérez y Solórzano, 2014). Como lo expresa el comentario de la a a gubernatura de Chihuahua en gira por Ciudad Juárez:

No importa en qué colonia o fraccionamiento vivamos, si somos oriundos de Vera-cruz o de Juárez, nosotros los vemos como seres humanos para darles un gobierno que les ofrece una vida digna.

La escuela constituye un espacio donde los infantes son confinados durante una buena parte de su tiempo, donde deberán aprender normas de convivencia, pero también de disciplinamiento respecto al uso diferenciado de los lugares, a sus posibilidades y reglamentaciones. Los espacios escolares, así como los espacios públicos (la calle, por ejemplo), son utilizados, construidos, recons-truidos, con accesos segmentados en función de los criterios antes señalados, sujetos a una estricta regulación de su uso del espacio y del tiempo a través del control y la instrucción que se imparten y refuerzan en las escuelas a través de las currículas visibles y ocultas a lo largo de las trayectorias escolares de niños/as.

Durante el tiempo de descanso, es decir, la hora del recreo, los espacios son utilizados en forma distinta por los niños y por las niñas: las niñas se reúnen en pequeños grupos en los bancos del patio, en tanto que los varones corren a jugar fútbol y básquetbol, apropiándose de estos espacios en los que las niñas no sólo no son admitidas, sino que son violentamente expulsadas cuando se atreven a incursionar en ellos.

Las diferentes escalas espaciales en las que transcurre la vida de las personas involucradas en las instituciones escolares están racializadas y el desempeño de los actores a su interior está constreñido por relaciones de poder que se gestan y reproducen a diferentes niveles. La escuela, en tanto institución reproductora de la cultura, también está sujeta a la reproducción de prácticas racializantes ejercidas por los diversos actores que se interrelacionan en su ámbito, tanto por alumnos y alumnas como por docentes, personal administrativo, padres y madres de familia, así como por la red relacional que se configura entre la escuela y las instituciones jerárquicas dentro de las cuales funciona. El caso de la docente que se refiere a la niña indígena como "la indita" ~~o~~ los niños y niñas que se burlan de sus compañeros/as que hablan lenguas indígenas, pero curiosamente, admiran a los migrantes de retorno que hablan inglés; el director de escuela que dicen "éstos no van a salir nunca del hoyo" refiriéndose a los migrantes veracruzanos; las madres de familia que dice "esos del sur son feitos, chaparritos, morenitos". O también a exclusiones tanto entre niños y niñas como entre docentes y alumnos y alumnas dadas por el olor, lo que remite de nueva cuenta a las condiciones de pobreza, muchos hogares carecen de abastecimiento

do de agua potable: “Esta niña no se baña ni se cambia, a veces dura dos días con la misma ropa, pobrecilla, la cuida su abuela, que es ya muy vieja, mal, y los otros niños la rechazan”.

Esta investigación, un tema recurrente en las conversaciones sobre todo con los docentes fue el del olor de los estudiantes. El olor del estudiante, de hombre o mujer, más que su lugar de origen o color de piel fue objeto de señalamiento por los docentes y otros estudiantes. Los sentidos humanos han sido vitales en la elaboración de narrativas sobre el olor y sus ocupantes (Sta. Maria, 2016). Lefebvre (1984), por ejemplo, que la diferencia entre las personas (cuerpos) se debe al tipo de espacios que ocupan. Las personas que ocupan ciertos lugares emanan olores, considerados como repulsivos, producto de las acciones, prácticas y movimientos. El olor ha sido explorado en las ciencias sociales. Low (2013: 689) cita algunos estudios donde se ha considerado el olor como sujeto de estudio e incluso una conexión entre el olor, lugar y la memoria. El olor está relacionado con la creación de recuerdos en los individuos, ya que el olor se almacena, formando un tipo de percepciones, directamente en el cerebro (Szczepanski y k-Tazhir, 2009).

Low (2013) citando a Largely y Watson (1972: 688), señala que los olores desagradables derivados de la falta de prácticas higiénicas generan la asignación de estereotipos de identidad hacia estas personas; dicha identidad basada en el olor, la distancia o proximidad social. La distancia social se origina cuando los olores emanan de minorías raciales y clases sociales bajas, y que generalmente producen evasión social y discriminación (p. 688). Las implicaciones de asociar olores con personas y los espacios que estas ocupan producen figuras identitarias arbitrarias que resultan en prejuicios, discriminación y aislamiento (Low, 2013). Los olores determinados como aceptables, y repulsivos han sido fijados en los diferentes grupos sociales de una manera subjetiva. Por lo tanto, en un contexto donde se despliegan las diferencias de estereotipos diariamente, las personas de ciertos grupos con ciertos olores que son determinados como malos o repulsivos generan connotaciones negativas o desvaloradas en relación a estos olores (Low, 2013).

Además, es preciso considerar el papel que juega la cultura institucional a través del control de los cuerpos mediante el uso de uniformes, la currícula, los horarios, las restricciones de uso de los diferentes lugares (salones, patios, recreo, juego, oficinas), las implicaciones del castigo cuando se desobedecen

las normas: “en el recreo, los niños juegan fútbol, y las niñas se hacen bolita o andan de dos en dos caminando por todos lados” (Niño de sexto año).

En el caso de estudio, la gran mayoría de los niños/as con que trabajamos proceden de familias pobres, migrantes, campesinas e indígenas (aunque no se asumen como tales), que sufren de exclusión, discriminación y racismo. La pobreza sitúa a las personas en condiciones de vulnerabilidad y multiplica las posibilidades de ser objeto de prácticas racistas. En el curso de las últimas décadas, se ha incrementado tanto la feminización como la infantilización de la pobreza. Los pequeños viven las consecuencias de la pobreza de manera más acentuada que el resto de la población, lo que afecta no sólo su presente, sino también sus posibilidades de desarrollo y de bienestar futuros, es decir, lo más probable es que ellos y ellas reproducirán, a lo largo de su ciclo de vida, las dinámicas de pobreza en las que han vivido.

El análisis de la desigualdad de las configuraciones socio-territoriales y sus vínculos con la pobreza infantil permite un acercamiento a la comprensión de la persistencia de los procesos de racialización, tanto desde una perspectiva macro como micro estructural. En relación con el impacto que tiene la pobreza en la que viven los estudiantes de estas escuelas con las perspectivas de su avance educacional, existen contradicciones entre los recursos con que cuentan estas escuelas para formar a sus alumnos/as y la escasa o nula disponibilidad de apoyos institucionales para fomentar la continuidad escolar de estos niños/as, ya que aunque la mayoría no continuará la educación secundaria y se incorporará al mercado laboral tan pronto cumpla catorce años, algunos padres y madres de familia desean que sus hijos e hijas estudien la escuela secundaria, pero desconocen los vericuetos burocráticos, a lo que hay que añadir que en estas zonas tan densamente pobladas no hay escuelas secundarias. Un grupo de docentes lo expresó así:

E: —¿Cree usted que los estudiantes de esta escuela en particular tienen más ventajas o más desventajas que si esta escuela estuviera en la ciudad o ubicada en la parte más urbana?

ES: —Pues, mire... eh... los niños de aquí tienen, pues, muy pocos recursos... hay niños que la verdad, ya nada más terminan la primaria y ya sus papás ya no pueden darles el estudio, [algunos] tienen ventaja porque si hay papás que los apoyan, que tienen que estudiar, que yo te doy todo para que estudies, las desventajas son esas, por ejemplo, muy acá en lo último de Juárez y no nos llega mucho el apoyo para ellos, nosotros a veces tenemos que andarlo gestionando.

tema de educación primaria en el municipio de Juárez, Chihuahua

ciclo escolar 2018-19, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (H, 2020) reportó que en el municipio de Juárez estaba 40% de la matrícula de nivel primaria de todo el estado de Chihuahua. En este municipio encuentran 573 escuelas de este nivel educativo, con una matrícula de 3 estudiantes (49% niñas, 51% niños); atendidos por 5,819 docentes, de los cuales 74% (4,304) son mujeres. Respecto a la matrícula estudiantil, se encuentran registrados en ella 17,309 extranjeros, y no existen datos sobre la matrícula indígena.

La población de la zona es mayoritariamente joven. En Riveras del Bravo el promedio es de 22 años y la población menor de 18 años constituye la mitad del total. Esta zona ha mantenido el estigma de zona peligrosa, de zonas y delincuentes a los que indistintamente se llama “juarochos”, mezcla de gente y jarocho.

El proceso de mantener la estigmatización y la racialización de la zona, el perfil migratorio, laboral y clasista de sus habitantes, ha jugado un papel importante en el abandono de las instituciones oficiales en términos de la provisión de servicios de toda índole, particularmente de servicios dignos de salud, educación y transporte. No existen hospitales cercanos; el sistema de transporte es precario, anticuado (viejos camiones escolares Blue Bird desechados por los gobiernos estatales y federales); existen escuelas preescolares y primarias, pero no en suficiente número como para atender a la gran población infantil que vive en esta zona y que necesita estos servicios.

Las escuelas secundarias se encuentran en otras colonias, lo cual requiere que los estudiantes viajen en autobús o en bicicleta. No existen instituciones de educación superior en esta zona. Este entorno deficitario contribuye a reforzar el abandono de la educación en el municipio de Juárez. Respecto a los programas de continuidad escolar, un docente comentó que “del grupo que salió el año pasado, únicamente dos estudiantes están ahora en secundaria. A la mayoría las escuelas les quedan muy lejos, así que casi todos, o se van a trabajar a la maquiladora cuando tengan catorce años, o se van al narco”.

En la entrevista, la directora de una de las escuelas manifestaba:

—¿El trato hacia esos niños que vienen de fuera, migrantes?

ES: —Eh, pues, mire, aquí sí hemos tenido problemas, por ejemplo, aquí en Riveras del Norte, en esta área, hay mucho niño veracruzano, entonces los niños que son de aquí, a lo mejor porque escuchan a los papás, porque escuchan lo que la demás gente dice, verdad, por ejemplo, aquí le dicen a la colonia “Riveracruz” porque la mayoría son de Veracruz, entonces sí hay momentos en que se pelean y le gritan “jarocho”, le gritan así... esos son los detalles que hemos tenido nada más en cuestión de que sea como discriminatorio, que le den... no sé... por la forma de... o sea, de dónde son.

También desde las propias perspectivas de los niños, las posibilidades de futuro son muy limitadas, la mayor parte no incluye continuar en la escuela secundaria, sino seguir las huellas de sus padres, empleándose en la maquiladora; para muchas niñas, su aspiración de futuro es la maternidad. Las historias relacionadas por varias niñas en el ejercicio realizado hablan de fiestas de quince años, de novios, de maternidades, no de continuar la escuela. Ésto resulta particularmente interesante, ya que Ciudad Juárez cuenta con el poco honroso primer lugar en embarazos adolescentes en el país (GEPEA, 2018). La maestra B mencionaba que varias de sus exalumnas, ahora adolescentes, están embarazadas. Asimismo, durante la observación no participante del trabajo de campo, pudimos observar a varias jovencitas embarazadas, exalumnas de las escuelas que pasaban por sus hermanos menores a la salida de la escuela. Un docente mencionó que habían egresado de la institución hacia escasos dos años.

¿Y el aprendizaje?

Desde la geografía de la educación y el aprendizaje, Holloway y Jons (2012) subrayan la importancia de los efectos de varios aspectos socioculturales, económicos más amplios o estructurales en los espacios donde se lleva a cabo tanto la educación formal como informal de niños y jóvenes, a través de estrategias de producción y reproducción sociocultural: en escuelas, hogares, organizaciones comunitarias y de trabajo.

Uno de los propósitos fundamentales del sistema educativo mexicano, y fundamentalmente en el nivel básico, es lograr que los estudiantes adquieran conocimientos y destrezas que les permitan avanzar de nivel y, eventualmente, ampliar aún más sus conocimientos al cursar niveles superiores. Para ello, para los niveles de educación básica (primaria y secundaria), ha establecido planes y programas de estudio a nivel nacional, que son acompañados de Libros de

or grado y por asignatura. De igual manera, la formación de docentes terminada en gran medida por el gobierno federal.

Esta manera es posible suponer que existe una estandarización de la educación en todas las escuelas primarias de México. En este sentido, indistintamente de las diferencias tan marcadas en cuanto a geografía, clima, costumbres, dinámicas económicas y laborales, etc., de los habitantes de las diferentes regiones del país, las escuelas, desde Campeche hasta Chihuahua, siguen los mismos ciclos escolares en las mismas fechas y tienen las mismas características de enseñanza, además de que los planes educativos, como ya se mencionó, son pensados para todo el país.

Además, el Estado se encarga de determinar qué se aprende en las escuelas (currículo), lo cual conlleva la creación de subjetividades en los educandos. Los planes en la escuela en donde se transmite la ideología del Estado sobre la identidad de la nación y aquella de sus pobladores o sobre los sentimientos y valores nacionalistas y patrióticos que todos los mexicanos y mexicanas deberán tener. Ésto se hace patente en los discursos y en los materiales educativos, donde se determinan en gran medida las prácticas educativas al nivel de salón de clases, así como en estos micro espacios, además del nivel estructural y mesoestructural, donde también intersectan, se producen y reproducen las diferencias sociales, de género, etnia y sexo, habilidades con las que se formarán los estudiantes y sus actitudes en la parte de su futuro.

Al nivel macro del análisis de las prácticas racializantes, los estados son responsables de ofrecer educación pública, de elaborar y distribuir un currículo nacional, así como las formas de evaluar el aprendizaje. Además, determina la forma de las escuelas, así como sus formas de mantenimiento (a, 2019). Asimismo, en estos aspectos donde se ha identificado un sinnúmero de prácticas, principalmente en las zonas rurales y urbanas marginadas, como en el caso de este estudio.

Las cuestiones fueron observadas en todas las escuelas que visitamos para el estudio. Adicionalmente, las instalaciones escolares no son adecuadas para la zona de la región. En la mayoría de los casos, éstas presentan grave deterioro por falta de servicio de agua, gas o electricidad, o bien, cuando cuentan con servicios, es por el apoyo de la comunidad escolar, que realiza actividades para disminuir los costos: "todo ese tipo de equipamiento para las escuelas... se consigue por medio de donaciones y de aportaciones de los papás" (entrevista con director).

De igual manera, las escuelas no están adecuadas para el acceso de estudiantes con capacidades diferentes o que deben utilizar sillas de ruedas o muletas para su movilidad. La tecnología educativa como computadoras, tabletas, acceso a internet es también inexistente.

En el salón de clase convergen ideologías dominantes y se plasman a nivel micro, las relaciones de las estructuras y los agentes, en este caso el sistema educativo, los docentes y los niños, a través tanto de la imposición del currículum visible como del oculto, el primero que deja escaso margen de posibilidades al conocimiento no estandarizado y reproducción de saberes locales, así como también de las prácticas docentes, de las relaciones entre niños y niñas, entre docentes y alumnos/as: disciplinamiento de los cuerpos y las mentes, acatando las instrucciones provenientes de la autoridad.

El área en que trabajamos es de reciente poblamiento y corresponde a la mayor densidad poblacional de la ciudad, particularmente en el grupo que tiene entre 6 y 11 años.

Paradójicamente, la ubicación de escuelas no corresponde a este tipo de necesidades demográficas: el número de escuelas en la zona es menor del que debería existir, como señala una docente entrevistada:

Trabajamos con grupos de hasta cuarenta alumnos, y siguen llegando niños, pero como el sistema cierra automáticamente al llegar al número cuarenta, los padres de familia tienen que ir a buscar escuelas que les quedan lejos de sus casas, y esto es un grave problema para ellos, por los tiempos, lo que les cuesta, y por las distancias para el trabajo, para recoger a los niños.

México es un país con grandes diferencias tanto a nivel regional como nacional. Lo que funciona para un estado o región puede ser inadecuado para otro, y ello particularmente en escuelas ubicadas en zonas urbanas con alto grado de marginación como las de este estudio. De manera generalizada, los educadores y directivos con los que conversamos expresaron que los planes de estudio no son adecuados para los infantes de estas zonas, pero tampoco de muchas otras regiones del estado y del país. Un docente entrevistado señaló:

HD: —¿Usted considera que el currículo escolar —que obviamente les es enviado y ustedes tienen que cumplir— está adaptado a las necesidades de estos alumnos?

RC: —No.

HD: —¿Por qué?

—Por las necesidades que tienen los alumnos en la familia... eh... a veces marcan, verdad, como ejercicio, sí, que los niños, por ejemplo, que el papá lo a un museo... ¿Pues eso cuándo? [...] aquí en la escuela ... lo que tenemos hacer es que les modificamos el currículo, sí, tratamos que el aprendizaje para ño sea significativo.

entrevista con grupo de maestras:

—¿El currículo escolar lo consideran adaptado...? O sea, ustedes tienen que r una currícula... lo que se les asigna... ¿Está adaptada a las necesidades ales?

as: —No, no...

—Al menos en este sector no.

—No, no...

—Está muy elevado...

—¿Cómo le hacen frente?

—Pues nos hacemos garras con lo que... o sea... yo que siempre uno termina endo más de lo que debiera... o sea, si uno quiere que una estrategia que ione en el grupo, y les encargo lo más mínimo... no sé... traer los colores y os traen... o lo traen incompleto, pues a comprarlo...

nterrelación de los factores antes señalados impacta no solamente las s que los y las docentes deben llevar a cabo para poder adaptar el currículo l en escuelas ubicadas en sectores urbanos precarizados y racializados, e también tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos ten a estas escuelas. Ello fue ampliamente señalado por directivos esco- cientes y madres de familia. Aunado a esto, con frecuencia escuchamos antes de las comunidades escolares referirse a lineamientos de política va que crean confusiones y que, desde su perspectiva, retrasan el apren- ducativo. Un grupo de madres y una abuela mencionaron lo siguiente:

—Y eso no está bien, que ya no haiga [sic] autoridad en el salón. [...] de hecho ni siquiera los pueden reprobär.

—Eso a mí se me hace mal porque no están aprendiendo, no están avanzando... —Pero eso les está afectando porque en la secundaria... yo tengo un hijo en la undaria y las maestras están batallando porque están llegando sin saber leer y sin er escribir, se los están mandando de la primaria, o sea... ni sumas, ni restas...

HD: —Oiga, señora, ¿Qué siente que le falta aprender a los niños aquí en la escuela? ¿Qué más les debería enseñar?

MS: —Mmmm... pos yo pienso que muchas cosas, pero...

HD: —¿Cómo qué?

MS: —Pues, más... este... ¿Cómo diré? Que enseñaran más mejor... a la mera hora mi nieta no sabe nada, está saliendo de la primaria y no sabe nada, nada...

RC: —Pues, mire, yo siento que tenemos aquí en esta comunidad muchas desventajas, HD: —¿Cómo cuáles?

RC: —Desde nuestro contexto... que sería desde nuestras construcciones, desde nuestras viviendas... sí, desde ahí yo siento que tenemos mucha diferencia con otras... pues las escuelas que están el centro...

En entrevista con docente, ésto fue lo que mencionó:

El acceso a las instalaciones escolares se torna difícil en temporada de lluvias o en las épocas donde la temperatura puede descender alrededor de cero grados [...] la mayoría de los alumnos pues vienen caminando o en camión, al momento en que vienen a la escuela... que está el clima como ahorita, que está lloviendo, que hay una inclemencia o algo, no vienen los niños que asisten a la escuela porque se les dificulta el traslado, entonces por ese lado yo creo que también es una desventaja frente a otras zonas donde todos llegan en carro.

Aunque las escuelas cuentan con infraestructura indispensable, buena parte se encuentra en condiciones deficientes y el equipamiento, como el aire acondicionado, los calentadores y el gas han sido sufragados por los propios padres y madres de familia, señala un maestro entrevistado:

Pues, yo creo que es particular de la escuela, bueno, yo así lo siento, yo no he estado en otra escuela, pero los papás han respondido porque nosotros les hemos demostrado el trabajo que hemos hecho, la escuela ha cambiado mucho con el apoyo de ellos y con el apoyo de nosotros, la escuela por ejemplo, ahorita ya tiene las mallas, la malla-sombra, antes no lo tenía, la escuela no tenía agua ni luz, ahorita ya lo tenemos, con el apoyo de ellos y del trabajo de nosotros hemos logrado.

Existe una clara diferenciación entre las escuelas del sector y las de otras zonas más privilegiadas de la ciudad:

que en otras escuelas que están en otros sectores cuentan con mejor equipo pedagógico, aquí no hay computadoras, este... cuentan con mejores butacas, instalaciones en general como material didáctico que necesitamos" (Docente entrevistada) (Imagen 3).

Centralización de la toma de decisiones referentes a las escuelas es otro punto para considerar en las condiciones de las escuelas, así como en la falta de recursos en general y de personal. Una de las decisiones sobre la infraestructura escolar se lleva a cabo en el estado, con la que, desde las perspectivas de otras ciudades y regiones como Chihuahua, a menudo existen fuertes discrepancias. También es necesario considerar que una buena parte del servicio docente es enviado desde otras partes del estado a la ciudad antes de su jubilación, por el sobresueldo que se les paga en la zona fronteriza, con efectos para su pensión, pero que a menudo esto genera una indiferencia por parte de los docentes frente a sus grupos. Señalaba un docente entrevistado: "yo no quiero problemas, yo enseño lo que debo enseñar más allá, me jubilo el año próximo y no quiero problemas de ningún tipo con los padres ni con la dirección".

Las relaciones entre directivos de las escuelas y comunidades de padres y madres también pueden presentar escollos, como mencionan algunos de ellos:

—El director no tiene comunicación con los papás, es muy antipático.

—No le gusta tener una comunicación, de hecho, muchos padres se quejan del director, pero, pues, nunca se ha podido lograr nada al respecto de esto.

—Y cuando ustedes han tenido necesidad de hablar con él, entonces ¿A quién le hablo? ¿Qué me va a decir?

—Hablamos con él se pone una venda aquí, él no se quiere meter en problemas, quiere problemas, él nada. De hecho, ya ve cómo se ponen aquí los trámites por la gestión de todo eso, él, ah... ¿este cómo se llama? El kinder de enfrente cierra, hecho la directora ha venido a platicar con el director sobre eso, de que, pues, pongan, ella los pone y él los retira, pues él dijo que él no se quería meter en problemas, que no está permitido y que él no quiere problemas con nadie.

—¿Están contentas con la escuela o buscarían otro tipo de opción para sus hijos? ¿Qué estás buscando?

—Mmm... pues donde les enseñen como debe ser, que haya comunicación con los maestros, o sea, de las dos partes, porque es como... a la hora de la entrada no puedo preguntar "Oiga, maestro, ¿Cómo se está portando mi hijo? ¿En qué puedo ayudarle?" o si lleva tarea, o sea, ahora ya todo por WhatsApp y ahí está la maestra

y a veces la maestra ni le contesta a uno, está todo el día y nunca le contesta a uno si hubo tarea, cómo va mi hijo, pues no.

Pero también encontramos docentes profundamente comprometidos con su quehacer, con su comunidad, con los niños y niñas. Tal es el caso de la directora Angelina Recio (pseudónimo), del turno vespertino, egresada de una escuela normal rural del estado, de la que se siente profundamente orgullosa, aunque también dice "las normales ya no forman críticamente a la gente", y como ella misma señala "ya debería haberme jubilado, pero no puedo dejar esto". Su oficina, presidida por un cartel de un Zapata muy serio, no tiene puerta, la ventana está permanentemente abierta, cualquiera puede hablar con ella en cualquier momento.

El posicionamiento de la directora Recio resulta novedoso en entornos tan estructurados como el educativo. Su voz es fuerte. Mientras la entrevistamos, simultáneamente atiende niños, reprende a unos padres de familia por no haber inscrito a sus hijos antes (era octubre y el ciclo escolar inició en septiembre), gira instrucciones a personal de intendencia, revisa el menú del comedor escolar que ella construyó y para lo cual debió vencer a unas madres de familia que le ayudaran. También habla de la lacerante pobreza de su comunidad, de niños que llegan a las dos de la tarde a clases sin haber comido, y eventualmente también sin haber desayunado. Abunda en los cinco pesos que cuesta el modesto platillo que sirven a casi doscientos niños diariamente, de las becas-comida casi para cien de ellos, pero aun así muchos no disponen de esos cinco pesos y solicitan crédito, impagable. Habla, conmovida, de su Buzón de sugerencias, donde los niños piden pizza o menudo.

Ella también nos invitó comer en el comedor —un salón de clases adaptado con un par de estufas, un fregadero, unas mesas largas con sillas— que puede albergar a aproximadamente 20 personas a la vez, lo cual exige una logística precisa para acceder a él, cuyo funcionamiento es vigilado por los docentes y maestros. Un plato de arroz con frijoles, dos tortillas, un vaso de agua de limón, que los niños ingieren con apetito y cuidado después de pasar por la estación de lavado de manos, todo en perfecto orden. Al acabar, siguiendo el ejemplo de los niños, recogimos nuestro plato y vaso, los colocamos en el fregadero, para dar paso al siguiente grupo de niños hambrientos que esperaban formados afuera, ya con sus manitas lavadas, listos para lo que, en algunos casos, es su única comida del día.

a llegar a otra escuela ubicada en los lindes de la colonia, en los arenosos del Valle de Juárez, seguimos la carretera al Valle. Después de atravesar parques industriales maquiladores, casi al final de la precarizada zona tomamos un camino de terracería pleno de charcos por la lluvia del día: En cada esquina había uno o dos hombres jóvenes observando desconfiadamente nuestros movimientos. Al llegar, tuvimos que marcar el fono para que abrieran la reja del estacionamiento, ya que la escuela estaba cerrada durante los horarios escolares.

Unos meses después de concluido el trabajo de campo, nos enteramos por los periódicos de que el comedor escolar del que hablamos había sido quemado, pero resultó aún más sorprendente la siguiente noticia: después de la tragedia, la directora Angelina Recio había logrado que una fundación le apoyara para construir un nuevo comedor con un invernadero para producir sus propios alimentos.

Condiciones de cierre

En las escuelas, niñas, docentes, padres de familia con los que trabajamos en el proyecto, habitantes de ese denominado *espacio de modernidad* que son las *urbes*, no nos permitieron pensar de manera inmediata en el espacio urbano que nunca es nuevo, sino que es más bien el resultado de experiencias sociales que finalmente se van acumulando. Todo ello en una lógica de la geografía del poder, dentro de una lógica de densidad espacial y proximidad, en la que las infancias están saturadas y contenidas dentro de estructuras espaciales que maximizan los beneficios económicos, políticos y sociales, generando redes densas que atrapan a los actores más vulnerables en círculos de marginación, exclusión y racismo, y que aparecen como interminables y casi imposibles de romper. En este sentido, las ciudades construyen y reproducen experiencias de diferenciación, dependiendo de los lugares que ocupan los habitantes. El espacio urbano, pero también dentro de la estructura social y de los barrios, más segregados y definidos para las infancias y las comunidades de bajos recursos. La segregación y la estigmatización de los espacios produce un *infrimundo* de exclusión, donde se mantienen prácticas racializantes que excluyen tanto desde fuera como desde el interior de estas comunidades. El nivel interno de las comunidades en que trabajamos y, más específicamente, el nivel de las organizaciones escolares, pudimos observar prácticas

discriminatorias tales como la existencia de clases sociales: hay pobres y más pobres; la cuestión del olor que actúa como elemento de discriminación contra los niños y niñas, y que remite a la disponibilidad y el acceso a servicios públicos como el agua para la higiene o para beber; las limitantes en el tipo y composición de la alimentación (hay zonas donde la fuente de proteína más socorrida es comida enlatada para mascotas).

La discriminación de género, reproducida a través de mecanismos socialmente establecidos, como los estereotipos de género, es otro aspecto que encontramos tanto en la comunidad como en las escuelas. Por ejemplo, los directores varones utilizan el "mijeo" para referirse a las maestras ("Mija") y eventualmente a las madres de familia, en particular las jóvenes.

En nuestras observaciones y entrevistas pudimos identificar que la currícula es inadecuada e irrelevante. Los y las docentes la consideran fuera de la realidad de los estudiantes de estas escuelas, por lo que necesitan hacer serias adaptaciones a la misma cuando dan clases; además de que necesitan aportar dinero de su propio bolsillo para poder instrumentar un currículo distinto en el salón de clase, y así poder lograr una enseñanza-aprendizaje significativa. Sin embargo, por más esfuerzos que muchos maestros hacen en este sentido, no logran lo que quieren. Por ejemplo, fueron generalizados los señalamientos sobre los bajos niveles de aprovechamiento escolar o el número de niños y niñas que en quinto y sexto año aún no saben leer ni escribir, el cual es muy elevado. Nosotros también observamos esto en los cuentos que los niños y niñas con los que trabajamos escribieron a petición nuestra, ya que éstos fueron parte importante de nuevas estrategias metodológicas de investigación.

Adicionalmente, para estos estudiantes existe un agudo cuello de botella en las transiciones de primaria a secundaria, y de secundaria a preparatoria. Un número limitado de alumnos de primaria asiste a la secundaria. Después de la primaria muchos ingresan a laborar a las fábricas maquiladoras. Otros de plano no asisten a la escuela en los niveles posteriores a la primaria, ya que las escuelas secundarias o preparatorias están muy alejadas, y el transporte para trasladarse a ellas representa un costo adicional para lo cual no tienen ellos y ellas recursos. Además, ir a estas escuelas representa para estos niños y niñas tener que aventurarse en zonas de la ciudad donde pueden ser víctimas de violencia, ya sea en ruta a la escuela o en la escuela misma, donde convergen con estudiantes de otros barrios, lo que puede resultar en *bullying* u otro tipo de agresiones.

lación con las prácticas racializantes, destaca el *bullying* que se practica solapadamente y a veces abiertamente, contra niños y niñas por el su piel y por su origen regional (los “juarochos”, los “torreóneros”, los de Estados Unidos, por hablar inglés y tener hábitos de trabajo diferentes a los de los niños locales. En desconocimiento casi total de la existencia de afrodescendientes de la comunidad mexicana o afromexicanos. Algunos niños y niñas mencionan con orgullo que han visto “gente negra” en el centro de la ciudad, refiriéndose a estudiantes haitianos y cubanos que llegaron en 2018 a esta frontera; aunque algunos dicen que los han visto en televisión. Por otra parte, los niños y niñas de origen afroamericano a menudo son ridiculizados por no hablar español como primera lengua por sus rasgos físicos.

Por otra parte, el rediseño del sistema escolar ha prescindido de una buena parte de los centros de atención a las infancias con discapacidades (USAER), que son incluidas en los grupos regulares, un reto mayúsculo para las y los docentes, ya que no cuentan con la capacitación y el adiestramiento necesarios para atenderles de la manera adecuada, y que esto provoca eventualmente problemas en los grupos.

En consecuencia, una mirada de justicia social, es urgente que se implementen programas de atención a las escuelas que se encuentran en zonas precarizadas. Esta debería ser producto de la participación de los distintos niveles de las comunidades afectadas, la planta docente y también los niños y niñas. Es la única manera de revertir las discriminaciones varias de las que existen aquí y que existen en los espacios y en la cultura escolar. Una de las que se intersecta con las demás, es sin duda producto del racismo y de la desigualdad que campean en estos espacios, así como en la sociedad que los crea y los reproduce. Esta tendencia a racializar hacia la inferioridad a estos espacios altamente marginados y a muchos de los niños y niñas que en ellos viven, es una forma parte de una más amplia, que es la racialización inferiorizante de los territorios en los que ellas están insertas. Ya es hora de que en ellos sean reconocidos, conscientes y eficazmente, sistemas de oportunidad, pero desde una perspectiva de igualdad social.

Referencias

- Alexander, J. (1987). “La centralidad de los clásicos”. En *La Teoría Social hoy*, Anthony Giddens (Comp.). Madrid: Alianza Universidad.
- Andrade Carreño, A. (2015). “Los postulados fundamentales de la Teoría de la Modernidad Reflexiva de Anthony Giddens”, en *Acta Sociológica* (67): pp. 87-110.
- Blanco Bosco, E. E. (2020). “Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México”, *Sociológica*, 351(101): pp. 139-180.
- Bonilla-Silva, E. (1996). “Rethinking racism: toward a structural interpretation”. *American Sociological Review* 62 (62): pp. 465-480.
- Bonilla-Silva, E. (2013). “Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America”. 4ª edición. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bonilla-Silva, E. (2015). “The Structure of Racism in Color-Blind, ‘Post-Racial’ America”. *American Behavioral Scientist* 59, (11): pp. 1358-1376.
- Cicourel, A. (1981). “Language and the Structure of Belief in Medical Communication”. *Studia Linguística. A Journal of General Linguistics* 35, (1-2): 71-85.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Sage Series on Race and Ethnic Relations 2.
- Fuentes Flores, C. (2015). “El impacto de las viviendas deshabitadas en el incremento de delitos (robo a casa habitación y homicidios) en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2010”. *Frontera Norte* (54): pp. 171-196.
- Fuentes, C. y Cervera, L. (2006). “Land markets and its effects on the spatial segregation: the case of Ciudad Juárez, México”. *Revista de Estudios Fronterizos* (13): pp. 43-62.
- Fuentes, C.; Peña, S. y Hernández, V. (2018). “La medición multidimensional de la pobreza a nivel intraurbano en Ciudad Juárez, Chihuahua (2012)”. *Estudios Fronterizos* (19): 1-25. DOI:10.21670/ref.1801001.
- GEPEA (2018). *Estadísticas del embarazo adolescente en Chihuahua*. Documento del Gobierno del estado de Chihuahua.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Bases para una Teoría de la Estructuración. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goldberg, D. (2001). *The Racial State*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Gómez Izquierdo, J. (2021). “La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria”, en *Educaciones y Racismos. Reflexiones*

- Asos. Saúl Velasco Cruz, María de los Angeles Gómez Gallegos, Diego Acisclo Morales Esquivel (Coords.). México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte y Universidad Pedagógica Nacional, 32-48.
- Ray, S. y Jons, H. (2012). "Geographies of Education and Learning", en *Transactions of the Institute of British Geographers* (37): pp. 482-488.
- (1990). *XI Censo general de población y vivienda*. México: Gobierno de la República.
- (2000). *Censos económicos*. México: Gobierno de la República.
- G. (2012). "Espacios en blanco". *Serie Indagaciones*, (22): pp. 165-197.
- Arajas, H. y Ronkvist, A. (2007). "Racialized space: framing latino latina experience in public schools". *Teachers College Record* 109, (6): 1517-1538.
- ., H. (1991). *The Production of Space*. Traducción de Donald Nichol-Smith. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- ., H. (2013). *La producción social del espacio*. Colección Entrelíneas, trad: Capitán Swing Libros.
- avarrate, J. y Peña Medina, S. (2017). "La segregación socioespacial en Ciudad Juárez, Chihuahua, 1990-2010/Socio-Spatial Segregation in Ciudad Juárez, Chihuahua, 1990-2010". *Región y Sociedad* 29 (68): pp. 115-152.
- (2013). "Olfactive frames of remembering: theorizing self, senses and identity". *The Sociological Review*, 61: pp. 688-708. DOI: 10.1111/1467-12078.
- son Report (1999). *The Stephen Lawrence enquiry: report of an enquiry*. London: William Macpherson of Cluny (London, The Stationery Office). Disponible en www.archive.officialdocuments.cm42/4262/4262.htm.
- León, C. (2016). "Yo no me siento contigo. Educación y racismo en los afroamericanos". *Diálogos sobre Educación*, 7 (13): pp. 1-16.
- érez, P.; Bass Zavala, S. y Fuentes Flores, C. (2019). "La vulnerabilidad en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Herramientas para el diseño de una política social". *Revista INVI* 34 (95): pp. 197-223. DOI:10.4067/0718-83582019000100197.
- z Serrano, M. y Lay Lisboa, S. (2019). "Teoría, metodología y práctica de producción de posiciones discursivas (un ejemplo: el caso de los discursos de infancia sobre el mundo adulto)". *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (43): pp. 89.
- Neely, B. y Samura, M. (2011). "Social geographies of race: connecting race and space". *Ethnic and Racial Studies* (noviembre de 2011) 34 (11): pp. 1933-1952.
- Ortiz Guitart, A.; Prats Ferret, M. y Baylina Ferré, M. (2012). "Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano". *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* XVI, 0 (400). Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>.
- Parsons, C. (2009). "Explaining sustained inequalities in ethnic minority school exclusions in England Passive racism in a neoliberal grip". *Oxford Review of Education*, 35 (2): pp. 249-265.
- Pérez Hubera, L. y Solorzano, D. (2014). "Racial microaggressions as a tool for critical race research". *Race Ethnicity and Education*, Routledge 18, (3): pp. 297-320.
- Phillips, Coretta (2011). "Institutional racism and ethnic inequalities: an expanded multilevel framework". *Journal of Social Policy*, 40 (01): pp. 173-192. DOI: 10.1017/S0047279410000565.
- Plan Estratégico de Juárez (2009). *Estudio socioeconómico fraccionamiento Riveras del Bravo*. Disponible en https://planjuarez.org/wp-content/uploads/2018/12/Resultados_Riveras_2009.pdf.
- Programa para la convivencia ciudadana (2012). *Plan maestro comunitario de prevención del delito y la violencia polígono Riberas del Bravo Ciudad Juárez, Chih. Plan de Convivencia Comunitaria para la prevención de la Violencia*. Disponible en http://mexicosos.org/descargas/dossier/estudios/plan_maestro_juarez_riberas_del_bravo.pdf.
- Quecha Reyna, C. (2014). "La etnografía con niños". En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, en Cristina Oemichen (Ed.), pp. 215-241, México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder y Clasificación Social". En *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Colección Antologías. Antología Esencial, Danilo Assis Climaco (Comp.), pp. 285-327. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ray, V. (2019). "A theory of racialized organizations". *American Sociological Review*, 84, 5 (1): pp. 26-53.

E. (2019). "La antropología de la infancia y de los niños: historia de un tiempo, cuestiones metodológicas y perspectivas". En *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva*, Neyra Alvarado Solís, Elodie Razy y Salvador Arce (Ed.), pp. 33-51. México: El Colegio de San Luis.

H. (2020). "Estadística por nivel educativo y escuela del estado de Chihuahua". Disponible en <http://sech.gob.mx/estadistica/2019-index.html>.

María, C. F. (2016). "Smell, Space and Othering. The International Academic Forum (IAFOR)". *Journal of Cultural Studies*, 1 (2): pp. 73-86.

Wanski, M. y W. Slezak-Tazhir. (2009). "Smells of the City, Fragmentation and Privatisation of City Space from an Osmological Perspective". *Regional and Local Studies Special Issue*, pp. 102-124.

Chencko, A. (2010). "Highlighting place and space in studies of youth citizenship identities". *Educacao, Sociedade e Culturas*, (30): pp. 145-160.

Cruz, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: Recordando la tragedia para intentar la salida". *Diálogos sobre Educación* 7 (1): pp. 1-17.

Cruz, S. (2016). "Racismo y educación en México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI (226): pp. 379-408.

Grant, L.; Slater, T.; Borges Pereira, B. (2014). "Territorial stigmatization in London". *Environment and Planning* (46): pp. 1270-1280.

Hoare, G. (1997). *Race and Ethnicity in Latin America*. Londres: Pluto.

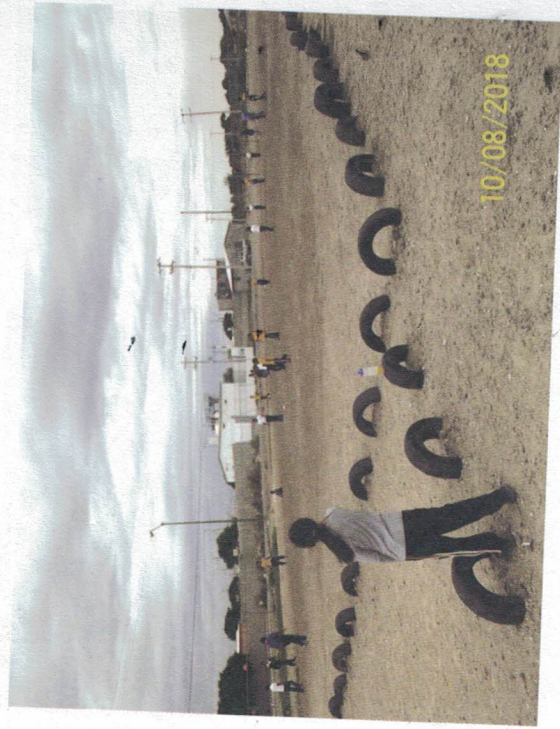
Hoare, G. (2006). *Discrimination by Default. How racism becomes routine*. Nueva York: New York University Press.

Imagen 1. Paisaje urbano. Riveras del Bravo



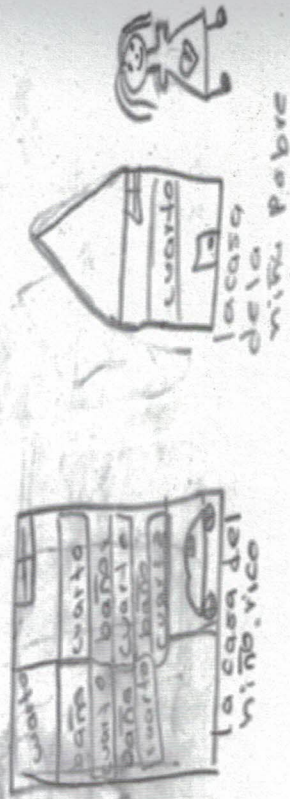
Fuente: Archivo Fotográfico, Sandra Bustillos, Rodolfo Rincones.

Imagen 2. Segregación de género en los espacios de juego



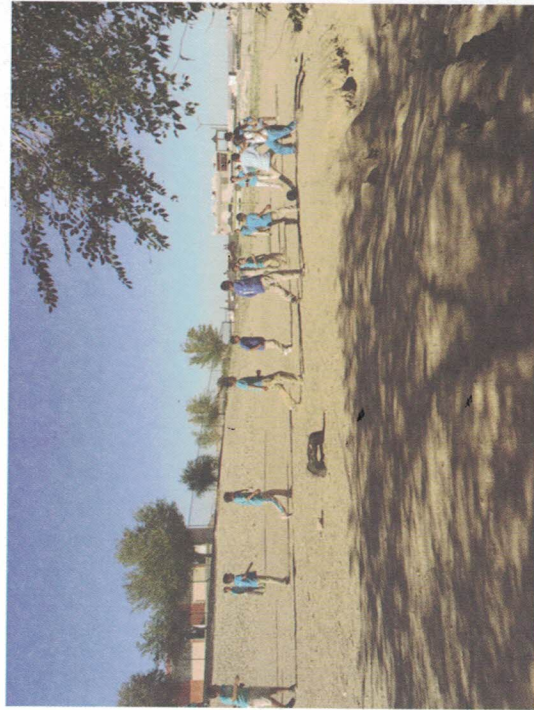
Fuente: Registro fotográfico Sandra Bustillos, Rodolfo Rincones

Dibujo 1. Casas de niños ricos y pobres



ño de sexto año de primaria.

Imagen 3. Campo de juego



hivo fotográfico Sandra Bustillos, Rodolfo Rincones

RACISMO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA BÁSICA EN JAHUARA II, EL FUERTE, SINALOEA

Ernesto Guerra García,¹ José Rodolfo Real Audeves² y Liliana Bórquez Borbón³

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre el racismo en la educación indígena básica en Sinaloa, particularmente en Jahuara II, corazón de la etnorregión yoreme mayo en el Norte del estado. A través de un trabajo de corte microetnográfico se encontraron diferentes formas de racismo: a) el integracionista, relacionado con los procesos históricos, b) el indígena territorial, asociado con la localización y distribución de comunidades y la mezcla de sistemas educativos orientada a la desarticulación cultural, c) el indígena intercultural que privilegia el mestizaje, d) la diglosia y e) el endorracismo.

El racismo se expresa a través del territorio sinaloense. Ésto, que pudimos observar, no es sólo consecuencia de la legislación y las políticas indigenistas contemporáneas, sino las de políticas racistas anteriores. De esta forma ya, no hay comunidades indígenas en Sinaloa, sino una composición intercultural en cada una de ellas. La escuela indígena se concibe sólo para los yoreme mayo. Los demás grupos se juntan todos en una sola categoría de migrantes, lo que refleja una discriminación racial muy arraigada en el estado.

La blanquitud es una estrategia que han seguido los no indígenas para permanecer en el poder; sin embargo, el ideal del mestizaje se presenta fuerte en todos los niveles educativos en el estado de Sinaloa, mientras que los ac-

¹ Universidad Autónoma Indígena de México. México. Correo electrónico: drguerragarcia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6966-8071.

² Doctor en Ciencias Sociales. Coordinador General de Investigación y Posgrado de CIES, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México. Correo electrónico: rreal70@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8996-3732.

³ Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora de UAdeO. Universidad Autónoma de Occidente. México. Correo electrónico: lilianabqz@gmail.com ORCID: 0000-0002-0276-590X.

En México la existencia del racismo fue negada por muchas décadas. Uno de los argumentos centrales tras esta negación fue que no puede ser racista un país que ha basado su identidad nacional en la llamada "mezcla racial y cultural" —el mestizaje— y no en la "pureza de sangre" de una sola raza concebida como nacional. El otro argumento fue que no puede ser acusado de racista un país que fue de los primeros de América en abolir la esclavitud de las personas afrodescendientes (1829) y que les ofreció a los pueblos indígenas asimilación y no segregación.

En México la existencia de la xenofobia también ha sido negada por muchas décadas. Se ha argüido que no puede ser xenófobo un país que ha sido extremadamente generoso con diversas personas y grupos de asilados políticos. Si bien este tipo de generosidad se ha verificado en algunas épocas de nuestra historia moderna, en el concierto de las naciones los Estados Unidos Mexicanos han sido bastante cerrados a acoger a solicitantes de inmigración y refugio y a otorgarles plenos derechos de ciudadanía a los extranjeros residentes.

En este libro se aborda el tema del racismo y la xenofobia mexicanos desde un ángulo innovador, que es el de su presencia en el Sistema Educativo Nacional de nivel primaria.

Bajo los auspicios de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, el trabajo de investigación que permitió la elaboración de este libro fue desarrollado por un nutrido equipo de investigadores de varias disciplinas y de varias instituciones de investigación científica y educación superior. Estas diversas miradas disciplinarias entraron en diálogo para, haciendo sinergia, estudiar el tema en su complejidad. Después de varios años de trabajo, se llegó a la conclusión de que el racismo y la xenofobia han sido parte integral e importante tanto de las narrativas textuales y visuales de los libros de texto de primaria como de la dinámica existente en los diversos espacios de las escuelas primarias públicas del país.

ISBN 978-607-30-5379-2



9 786073 053792

