



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ALFONSO VÉLEZ PLIEGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

**Análisis Arqueológico del Discurso Escolar como Dispositivo de
Discriminación Racista. Microfísica del Poder en una Escuela
Católica Poblana de Élite (2017- 2024).**

TESIS QUE PRESENTA:

SAMANTHA LUCÍA LÓPEZ BAUTISTA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

DIRECTOR:

DR. JOSÉ JORGE GÓMEZ IZQUIERDO

ASESORES:

DRA. MARÍA ANDREA VÁZQUEZ AHUMADA

DRA. COLETTE ILSE DESPAGNE BROXNER

H. PUEBLA DE ZARAGOZA, OCTUBRE DE 2025

“El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario. Y para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del comienzo, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la esperanza, porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. Hablaremos, pues, de una pedagogía poética (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una pedagogía utópica.”

- Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	3
Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Introducción.....	7
Diseño teórico metodológico.....	23
Análisis Foucaultiano del Discurso	23
Saber y Poder	25
Subjetivación y Resistencia.....	31
Representación de Actores Sociales de Theo Van Leeuwen	33
Procedimiento	39
Corpus y Objeto de Estudio	39
Entrevistas	41
Relatos.....	42
Reflexiones Narrativas	43
Construcción de Corpus y Análisis de Enunciados.....	43
Capítulo 1. El Discurso como Dispositivo de Discriminación en la Escuela.....	45
Aprendizajes Clave como Mecanismos de Exclusión	58

Tolerancia, Vulnerabilidad e Inclusión: Conceptos Clave del Dispositivo de Discriminación Escolar.....	70
La Escuela Privada como Figura de Élite	80
Capítulo 2. Sistema Disciplinario como Mecanismo de Selección de los Más Aptos.	93
Inspección Jerárquica y Examen.....	98
Sanción Normalizadora como Reelaboración del Cuidado de Sí	114
El papel del Maestro en la Distinción de los Estudiantes: de la Disciplina al Hostigamiento Escolar	126
Capítulo 3. Del Racismo al Bullying como Manifestación Situada de la Discriminación	133
Medicalización de la Conducta y Establecimiento de la Anomalía en el Bully	145
Del bullying como Mecanismo de Rechazo a la Diferencia.....	155
Explorando la Intersección entre Bullying y Racismo en el rechazo a la Diferencia	166
Conclusiones.....	188
La Diferencia que Resiste. Epílogo.	196
Referencias Bibliográficas.....	198

Dedicatoria

A mis padres, quienes me mostraron que aquello que se desea puede alcanzarse sin traicionarse, sin dañar a otros y sin buscar atajos. Gracias por impulsarme a pensar y también a sentir; a cuestionar, pero igualmente a involucrarme y participar. Gracias por enseñarme que aquello que nos atraviesa es parte esencial de nuestro crecimiento.

A mis hermanos, por encarnar el horizonte humano al que aspiro. Gracias por recordarme que el verdadero éxito no es más que la quietud interior y la libertad de ser, de elegir y de construir la vida que cada quien imagina. Gracias por amarme sin condiciones.

A mi esposo, mi espacio de contención, por ser la parte del equipo que mantiene la calma y encuentra alternativas a la incertidumbre. Gracias por ser presencia y refugio, consuelo y sostén durante estos años de trabajo e investigación. Gracias por mantenerme viva en todos los sentidos.

Este trabajo es para ustedes, porque la persona que soy y la que deseo llegar a ser están hechas de los fragmentos de la vida que compartimos.

Agradecimientos

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por concederme el privilegio de formar parte del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades como becaria, ofreciéndome el entorno académico y humano necesario para desarrollar mi potencial como investigadora en el campo de las ciencias humanas.

Al Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctor Giuseppe Lo Brutto, por su apoyo y su voluntad constante de escuchar, entender y atender las necesidades de los estudiantes.

A mi director de tesis, el Dr. José Jorge Gómez Izquierdo, por su paciencia, sus orientaciones precisas y su buen humor para acompañar los tropiezos del camino. Este trabajo es también fruto de su dedicación y de la confianza depositada en mí como su estudiante.

A las integrantes del comité, Doctora Ilse Colette Despaigne Broxner y Doctora María Andrea Vázquez Ahumada, por la apertura para comprender mis planteamientos y por la generosidad con que compartieron sus observaciones y saberes.

A mis lectores externos, Doctor Saúl Velasco Cruz y Doctor Samuel Rosas González, por el entusiasmo con el que se sumaron al proceso y por alentarme con una crítica cálida y constructiva, nutrida de su experiencia.

A todos ellos, así como a mis profesores por inspirarme a persistir en el camino de la investigación y a explorar dimensiones significativas de nuestra realidad social con la esperanza viva de marcar la diferencia.

Introducción

Un espacio escolar libre de toda forma de discriminación parece un ideal inalcanzable: una dinámica en la que no circulen discursos que, bajo el velo de la normalidad, legitimen el desprecio a los otros utilizando sus diferencias como argumento. Una *utopía* en la que no se entretejan silencios ni enunciados que refuercen barreras de exclusión en cada recreo, pasillo y aula. Sin embargo, como señala Fernando Birri —retomado por Galeano (2001)—, la *utopía* sirve para caminar¹. En ese sentido, de la tensión entre lo ideal y lo real surge esta investigación como un camino hacia la comprensión del dispositivo de discriminación en la escuela. El *dispositivo* es concebido desde Foucault como una articulación dinámica de instituciones, discursos, normas, proposiciones, establecida estratégicamente para la gestión del cuerpo social y la organización de sus formas de vida. Éste opera en un esquema de poder específico en el entorno de la escuela, concebida en su más amplia definición, como uno de los pilares de la formación de los sujetos. De ahí que, al establecer saberes, métodos de vigilancia y corrección de los individuos o grupos, sea posible identificar su participación en la dinámica discriminatoria en el ámbito educativo.

En esta investigación se ha emprendido un análisis crítico de diversos discursos producidos en y para la escena educativa mexicana de la escuela primaria. Hacer un análisis crítico desde Foucault implica cuestionar las verdades establecidas, examinando cómo se configuran los saberes, las normas y los sujetos a través de relaciones de poder históricamente

¹ En el fragmento titulado *Ventana sobre la utopía*, Eduardo Galeano, en *Las palabras andantes* (2001, p.230), relata: “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”

situadas, para mostrar cómo operan los dispositivos que producen lo que puede ser dicho, pensado y vivido.

A partir de este análisis ha sido posible identificar el papel que dichos discursos, producidos por los focos de poder - esto es, actores sociales e instituciones conferidas con autoridad para legitimar saberes-, juegan en la configuración de las prácticas discriminatorias, así como describir en qué consisten dichas prácticas y cuáles son los factores que las desencadenan, y así finalmente encontrar las formas de subjetivación que desarrollan los sujetos involucrados para afrontar las situaciones de discriminación en las que se encuentran inmersos en el quehacer diario de su vida escolar.

En Latinoamérica y, de modo particular, en México, el estudio de la discriminación escolar ha cobrado nuevo impulso desde hace dos décadas. Gentili (2011) afirma que “un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente” (p. 14), mientras que Jarpa (2015) observa que la institución educativa transmite “un sistema de valores, creencias y saberes elegidos y determinados por la clase dominante” (p. 132). Así, la escuela no sólo refleja la desigualdad socioeconómica, sino que la perpetúa al formar a sujetos destinados a ocupar posiciones predeterminadas en el orden social.

La escuela, el entorno donde convergen y conviven diversos sujetos con orígenes, métodos de crianza y modos de vida diversos, comporta mecanismos discriminatorios específicos, que tienen que ver directamente con lo que Callirgos (1995) denomina la *cultura escolar realmente existente* y que se refiere al modo de organización de cada institución en particular, con sus respectivas pautas de convivencia y modelos ideales de comportamiento, pero que “no se desarrolla en el vacío social” (p.2), sino que está imbricado en un contexto

histórico y político que lo condiciona. En ese microcosmos escolar, fenómenos como el *bullying* aparecen como manifestaciones palpables de un dispositivo de discriminación mayor, donde las prácticas cotidianas revelan las mismas dinámicas de poder que operan en instancias globales (Van Dijk, 1993). Foucault, por su parte, nos explica que esto no funciona como el efecto de un espejo, sino que se trata de una dinámica de doble vía:

Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse, al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje. De unas a otras, ninguna discontinuidad como en dos niveles diferentes (uno microscópico y el otro macroscópico), pero tampoco homogeneidad (como si uno fuese la proyección aumentada o la miniaturización del otro); más bien hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar. (Foucault, 2007a, p.121)

Por tanto, puede entenderse que las prácticas de acoso y discriminación en los microentornos, como las escuelas, no son fenómenos aislados ni meramente locales, sino tácticas que se insertan en estrategias más amplias de producción de subjetividad y orden social. Estas prácticas locales no solo reproducen, sino que también sostienen y condicionan las lógicas globales que operan en las grandes instituciones. En este sentido, lo global no se impone de forma descendente, sino

que se construye desde una multiplicidad de relaciones de poder situadas, que se articulan y consolidan en una estrategia de conjunto.

Con la llegada de La Nueva Escuela Mexicana, reestructuración basada en principios del Proyecto Educativo Nacional de 2017, se proclaman la equidad y el aprecio a la diversidad como unos de los principales ejes rectores (Secretaría de Educación Pública, 2019). Pero, más allá de la iniciativa al nivel de las reformas educativas, cabe preguntarse ¿de qué manera esos principios se traducen en la interacción diaria entre docentes y alumnos?

En palabras del Director de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, Marx Arriaga (2022), el mismo sistema educativo se ha convertido en mecanismo de legitimación de la diferencia y el clasismo. Si bien su postura abona a la percepción equivocada que se tiene de la diferencia - siendo que no es la diferencia lo que debe deslegitimarse, sino el rechazo a la misma-, no deja de ser atinado en el sentido de que los materiales escolares han reproducido por generaciones contenidos alineados con el proyecto de nación, que incluye construir al ciudadano competente y funcional, capaz de insertarse en el sitio que le corresponde en un medio socioeconómico excluyente.

Diversos estudios en México y América Latina abordan el tema de la discriminación en el ámbito educativo, enfocándose en aspectos específicos de la misma. Ejemplo de ello es el trabajo de Hernández y Maya (2016), quienes a través de un análisis hermenéutico en escuelas de La Merced (CDMX), muestran que el desprecio se expresa por medio de señalamientos sobre el idioma y sus prácticas cotidianas, como lo es el trabajo desde temprana edad, que ocasiona que los niños lleguen desaseados, mal alimentados y cansados a clases. La discriminación entonces alcanza el umbral de la salud y el cuidado personal, de tal manera que los maestros

responsabilizan a los niños indígenas por el mal olor en las aulas y la propagación de los piojos, por ejemplo. Así también, encontraron que se considera en muchos casos que el niño que avanza en los grados escolares sin saber hablar español, tiene problemas de lenguaje o de aprendizaje; algunos incluso son referidos a grupos de educación especial o de niños sordomudos, por lo que muchos de ellos pasan a segundo o tercer año hablando su lengua materna y el lenguaje de señas.

Frente a este rechazo, los niños que hablan una lengua indígena además del español han desarrollado un mecanismo que los autores llaman de *resistencia contracultural al racismo lingüístico*, esto es, la comunicación en su lengua para compartir respuestas de examen o hacer bromas incomprensibles para sus pares hispanohablantes, convirtiendo el estigma en ventaja: “utilizan públicamente el idioma materno como un recurso para interactuar entre pares frente al marchante o frente al compañero de pupitre que se dice mestizo y monolingüe” (Hernández y Maya, 2016, p. 1170).

Hernández y Maya sostienen que las prácticas escolares que pretenden normalizar a los niños indígenas, haciendo obligatorio el uso del uniforme limpio, el aseo personal, etc., ejercen *violencia convencionalizada*, por lo que no son cuestionadas. En este sentido, la asimilación de las prácticas normalizadoras con formas de violencia, se contraponen con el pensamiento foucaultiano, quien sostiene que una acción violenta se ejerce sobre un cuerpo, mientras que una relación de poder requiere “que el otro (aquel sobre el que ésta se ejerce) sea claramente reconocido y mantenido hasta el final como sujeto de acción, y que se abra, ante la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos e invenciones posibles” (Foucault, 1983, p. 333). Sin embargo, los hallazgos de los investigadores al respecto de los mecanismos

de resistencia sí se alinean con la teoría del poder, que sostiene que a todo esquema de poder le corresponden puntos de resistencia (Deleuze, 2014). De esta manera se salva la aparentemente insalvable condición de inmersión en la relación de fuerzas que encarna el poder. La fuerza ya no es aquella que se ejerce desde el exterior, sino que ahora se ejerce hacia sí mismo.

Algunas investigaciones han abordado la discriminación en la escuela desde otras perspectivas menos exploradas. El fenómeno que en un primer momento el investigador Juan Carlos Callirgos denominaba *horror por la diferencia* (como se citó en Callirgos, 1995, p. 1), se refería al rechazo del otro a causa de cualquier rasgo distintivo de la apariencia o de la personalidad. Sin embargo, en un segundo acercamiento a dicho fenómeno, su trabajo de 1995 sugiere que este *horror por la diferencia* es un rasgo distintivo de la *cultura escolar realmente existente* (Callirgos, 1995) en la escuela de educación básica del Perú, por lo que, más que ser un tipo de discriminación, constituye la atmósfera ideal para la germinación de comportamientos discriminatorios “contra todo lo que no se adecua al modelo ideal de joven de la cultura escolar” (Callirgos, 1995, p. 7). Este modelo ideal, de acuerdo a sus indagaciones, se construye alrededor de una figura de *macho*, rudo, con actitud desafiante ante la autoridad de la escuela, por mencionar algunos rasgos distintivos. Es así que en dicha cultura escolar la discriminación se dirige hacia los débiles, hacia las niñas y adolescentes que no manifiestan actitudes de rudeza y no se defienden, hacia los estudiantes responsables que cumplen con las normas y las tareas, entre otros.

Aunque el estudio data de hace más de veinte años, su enfoque en la escuela como crisol de manifestaciones discriminatorias ofrece una vía para explorar nuevas formas de poder y

resistencia en contextos concretos, tal como sugiere la perspectiva foucaultiana de análisis micro, -es decir, al nivel de las interacciones específicas y locales- de los dispositivos de poder.

El análisis crítico del discurso, concepto que se refiere al abordaje interdisciplinar del discurso como práctica sociohistórica en la que se producen y reproducen las desigualdades sociales derivadas del esquema de poder (Meyer, 2003), ha sido aplicado por algunos investigadores en trabajos concernientes a la discriminación escolar. Soler Castillo (2009) analiza en Colombia los discursos escolares mediante el análisis crítico de Wodak y Reisigl (2001) y la diada conformada por las categorías de *inclusión-exclusión* de Van Leeuwen (1996). Su estudio evalúa hasta qué punto las reformas en la constitución de Colombia en 1991 redujeron el discurso discriminatorio: al revisar los libros de ciencias sociales y los lineamientos del Ministerio de Educación, halla que los apartados sobre diversidad étnica —limitados a contextos históricos o geográficos— están “plagados de parcializaciones y tergiversaciones” (p. 112), Aunado a esto, encuentra que se menciona muy poco a los indígenas, y aún en menor medida a los afrocolombianos. Este trabajo evidencia entonces las prácticas de invisibilización disimuladas: para eliminar el discurso racista, no hablemos de las etnias (Soler, 2009).

Por su parte, Velasco y Baronnet han abordado en profundidad los temas de racismo y discriminación en el ámbito escolar. En 2016, por ejemplo, elaboran como punto de partida para su investigación, una analogía entre el racismo y un refranero, como un conjunto de dichos elocuentes con capacidad de formar criterios y con la capacidad de autorrealizarse. A partir de esa analogía describen los mecanismos mediante los cuales los dichos y estereotipos racistas se transmiten en el entorno escolar, que se constituye como un lugar privilegiado para aprender prejuicios de superioridad cultural y de clase (Velasco y Baronnet, 2016). De esta forma, el

discurso en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje reproduce el racismo que permea en la sociedad mexicana, articulado principalmente alrededor de la *mestizofilia*, es decir la idea del mestizaje como el ideal para la construcción de la nación; esto se manifiesta en los contenidos de los libros tanto oficiales como comerciales y las prácticas al interior de la institución educativa, traduciendo ideas racistas en acciones discriminatorias.

En la misma línea, Espinoza-Osorio (2016) aborda el análisis del lenguaje en las escuelas desde la observación participante, analizando eventos que se valen del lenguaje para propiciar “violencia directa, violencia cultural y violencia estructural” (Espinoza- Osorio, 2016, p. 345) tomando como guía algunos planteamientos de Foucault, con los que determinó las prácticas de poder que contribuyen a la discriminación y sometimiento de los individuos, pero también los mecanismos de resistencia que se generan como respuesta a ellas:

(...)el lenguaje violenta las relaciones a través de negaciones, silencios, descalificaciones, gestos, tonos y una serie de condiciones que son codificados para hacer visible y otras veces para ocultar lenguajes que descalifican, así en un aula es posible encontrar momentos de sexismo, de descalificación de género a través de la gramática, así como discursos intocables, pero miramos también la aparición del chiste como un lenguaje liberador que posibilita la relación que desdibuja las clases pero que no olvida el cauce pedagógico. (p. 351)

Por su parte, Gómez Izquierdo (2021) aplica un análisis arqueológico-genealógico foucaultiano a los libros de historia de México —desde 1880 hasta sus ediciones de 2006— y demuestra cómo los discursos oficiales afianzan y fortalecen el pensamiento racista del mexicano, que ha abrazado la condición de *mestizo* como modo de autorrepresentación. Al exponer las

particularidades del discurso histórico que se ha difundido entre los estudiantes, Gómez Izquierdo demuestra que se caracteriza por la denostación de las otras razas en oposición al enaltecimiento de la raza blanca como la más civilizada, y la consiguiente diferenciación de los individuos para adjudicarles ciertas carencias o impedimentos intelectuales a partir de su apariencia (Gómez Izquierdo, 2021). De esta forma, las relaciones de poder implicadas en la construcción de dichos discursos han preparado el terreno de tal forma que en la subjetividad de los estudiantes germine la semilla del desprecio, sumisión y desvaloración propia.

Antes de la década de los noventa, la investigación en torno al acoso escolar encontraba su interés de origen en el umbral médico y psicológico, que se encaminaba a señalar las adicciones y la violencia intrafamiliar como factores incidentes en el desempeño y, por ende, en la disciplina del estudiante (Saucedo y Guzmán, 2018). Es a partir del evento denominado *La masacre de Columbine*, ocurrido en 1999, que sobreviene un cambio de enfoque, en el que la salud física y emocional del alumno y su relación causal con el desempeño escolar, dejan de ser el centro de atención para ceder el turno al acoso *entre pares*² y sus inminentes consecuencias en el desempeño y la disciplina (Furlán y Spitzer, 2013).

Es así que se aborda este fenómeno desde distintos enfoques, como ocurre en el estudio de Zárate (2012), que describe el código lingüístico de un grupo de estudiantes de preparatoria en la Universidad La Salle Bajío y concluye que los apodos e insultos funcionan como herramientas clave de cohesión y exclusión grupal. El autor sostiene que el lenguaje es el mecanismo mediante el cual los grupos sociales admiten o niegan el acceso a los otros dentro

² Investigadores de diversas disciplinas utilizan los términos *acoso* o *violencia entre pares* para referirse al *bullying*. Véase Di Lorenzo (2012); Furlán y Spitzer (2013); Prieto y Carrillo (2015); Saucedo y Guzmán (2018).

de su mundo, de modo que esas prácticas verbales refuerzan la identidad del agresor y marginan al distinto. Así, el acoso escolar se construye y mantiene mediante códigos lingüísticos que delimitan quién pertenece y quién queda fuera. Zárate (2012) también halló que los agresores emplean un argot exclusivo para ocultar el acoso de las autoridades y eludir sanciones. No obstante, su estudio no profundizó en los contextos concretos de esas agresiones, pues las preguntas dirigidas a describir incidentes específicos no obtuvieron respuesta.

Con todo, los estudios en torno al acoso escolar en México se elaboran mayormente desde perspectivas psicológicas, por lo que hay un amplio espectro de posibilidades de análisis desde la perspectiva crítica del análisis discursivo.

El interés por emprender este estudio radica en la necesidad de comprender la discriminación como un fenómeno amplio, persistente y en constante transformación, cuya manifestación varía según los marcos históricos y la organización social. Esta amplitud y mutabilidad hacen indispensable su análisis desde perspectivas actualizadas y críticas. De manera general, Puebla es una Entidad Federativa que en 2022 ocupó uno de los primeros lugares en despliegue de actos discriminatorios, sólo por debajo de Yucatán (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2023). En cuanto al ámbito escolar, desde el 2005 el acoso entre pares es reconocido como fenómeno estructural y no como una simple sucesión de eventos aislados en la convivencia entre pares (Carrillo, Prieto y Mora, 2013). Este giro ha impulsado su presencia en la agenda académica nacional, mediante investigaciones, publicaciones y encuentros especializados. Sin embargo, esta atención contrasta con la negación persistente en muchas instituciones escolares que se rehúsan a admitir la existencia de prácticas de maltrato por temor a afectar su imagen (Gómez y Zurita, 2013). Esta disonancia entre el

reconocimiento académico y la negación institucional justifica la pertinencia de indagar más profundamente en las dinámicas de discriminación que se producen y se silencian en los espacios escolares.

Las acciones de acoso representan un riesgo para el bienestar físico y emocional de los estudiantes, ya que su experiencia en la escuela se vuelve atemorizante, frustrante e incluso peligrosa. Como evidencia de lo anterior podemos mencionar el caso del niño de seis años originario de Tzitla (Chignahuapan, Puebla), quien el primer día de clases del ciclo escolar 2022- 2023 fue agredido con múltiples patadas y golpes en la zona abdominal por parte de otros alumnos del centro educativo al que asiste, siendo sometido en consecuencia a una cirugía de urgencia. Diez días después, para el 8 de septiembre, de acuerdo con la información presentada por El Sol de Puebla en su versión digital (2022), las autoridades educativas, representadas por el entonces Secretario de Educación Pública del Estado de Puebla, Melitón Lozano, afirmaron haber ya citado a los estudiantes agresores, asegurando que “estos niños tendrán que tener la sanción correspondiente, de acuerdo con el protocolo que seguimos” (Lozano, como se citó en El Sol de Puebla, 2022). Como éste, hay muchos casos documentados en el Estado de Puebla y en general en México que permiten observar la gravedad de estos sucesos, cuya recurrencia y localización al interior de las instituciones educativas no implica una condición ni de excepcionalidad ni de normalidad, por lo que resulta necesario no sólo atenderlos a la postre mediante actos de reparación o corrección, sino también -y más importante-, emprender acciones de prevención que se apoyen en el análisis del fundamento estructural de dichos acontecimientos.

Aunque la Comisión Nacional para la Prevención del Delito (CONAPRED) advierte que el acoso escolar y la discriminación no pueden medirse en términos de incremento o reducción, ello no exime la urgencia de abordarles como fenómenos sociales complejos cuyas raíces se anclan en saberes legitimados por las estructuras escolares y sociales. Por lo tanto, esta investigación se considera pertinente en tanto que se dirige a un fenómeno cuya exploración académica —con poco más de dos décadas de recorrido— sigue vigente y abierta a nuevas aproximaciones.

Del análisis del estado de la cuestión se desprende que, si bien existen investigaciones sobre discriminación en contextos escolares, la riqueza de sus manifestaciones en el ámbito nacional revela un campo de estudio inagotable. Esta investigación opta por un abordaje integral que contempla tanto actos discriminatorios como sus formas de acoso, sin descartar la relevancia de estudios más focalizados en algún tipo de discriminación específica.

Los estudios que emplean el análisis crítico del discurso suelen centrarse en libros de texto o materiales específicos. Aún son escasas las investigaciones que articulan ese enfoque con el análisis de documentos normativos escolares, discursos emitidos en el aula y entrevistas a estudiantes y docentes. Mediante un corpus construido con fragmentos discursivos de estas diversas fuentes y un método de triangulación (Angrosino, 2007), esta investigación busca evitar sesgos y lograr una comprensión más abarcadora del fenómeno.

Persiste, además, un déficit de investigaciones que apliquen de manera exhaustiva el análisis del discurso desde la perspectiva arqueológico-genealógica foucaultiana, especialmente en el contexto escolar mexicano. El presente estudio incorpora dicha perspectiva, actualizada con adaptaciones contemporáneas que conciben el discurso como dispositivo. Aunque algunos

trabajos han integrado planteamientos de Michel Foucault junto con herramientas de otros analistas del discurso —como Ruth Wodak o Norman Fairclough—, rara vez se han desplegado en todo su potencial para describir en profundidad los discursos y sus condiciones de existencia. De forma paralela, el modelo metodológico de Theo Van Leeuwen ha sido aplicado de manera parcial, limitándose a ciertas categorías y dejando de lado su estructura integral. Este estudio retoma dicho modelo en su totalidad, con el fin de incluir todas las categorías analíticas necesarias para identificar de forma precisa las etiquetas, jerarquías y exclusiones que configuran el entramado discursivo escolar.

A propósito de Theo Van Leeuwen, otro aporte significativo de esta investigación radica en la incorporación y, especialmente, en la traducción al español de su propuesta teórica, desarrollada originalmente en inglés. Las categorías de representación de actores sociales, tal como se plantean en *Discourse and Practice* (Van Leeuwen, 2008), fueron concebidas para el análisis de estructuras discursivas en esa lengua: su actualización y aplicación se ha llevado a cabo en diversos tipos de discursos —ficciones, editoriales, libros de texto y ensayos académicos— todos ellos en inglés. Si bien han sido empleadas algunas categorías de forma puntual en análisis en español, no existe hasta ahora una traducción sistemática ni una adaptación integral de la teoría al contexto hispanohablante. En este trabajo, se realiza precisamente ese ejercicio: explorar el potencial de adaptación de dichas categorías al análisis de discursos en español, como una herramienta complementaria al enfoque foucaultiano.

Finalmente, se considera significativo el acercamiento a instituciones como la seleccionada para este estudio, tomando en cuenta el hermetismo que su condición de organizaciones privadas y autónomas suele conferirles. La dificultad para adentrarse en el

entorno propio de una élite, como la que representan las instituciones de educación privada católica, otorga un valor particular a esta investigación. Explorar en profundidad las prácticas discursivas en dicho contexto, proporciona una perspectiva única sobre cómo las creencias religiosas y los valores institucionales moldean las formas de comunicación, las relaciones intersubjetivas y las dinámicas de poder entre los actores escolares. Esta aproximación, poco frecuente en el ámbito académico, enriquece el análisis al arrojar luz sobre cómo se configura el tratamiento de la diferencia en espacios donde las normas y los discursos gozan de una legitimidad incuestionada. En este sentido, resulta pertinente examinar no sólo los mecanismos mediante los cuales opera la autoridad institucional, sino también las posiciones subordinadas en la relación de poder.

A partir de esta contextualización, se establecieron los objetivos que guían esta investigación, siendo el objetivo general analizar cómo se configura el dispositivo de discriminación en las dinámicas de la educación primaria, considerando que dicho fenómeno no se limita a acciones individuales o eventos aislados, sino que responde a relaciones estructurales de saber-poder que atraviesan la práctica escolar. En este sentido, los objetivos específicos consisten en explorar cómo dichas relaciones consolidan prácticas discriminatorias al interior de la escuela primaria; identificar los elementos discursivos con carga discriminatoria que etiquetan, señalan o estigmatizan a los sujetos e intervienen en la producción cotidiana de sentido y pertenencia; e identificar las resistencias que emergen frente a estos mecanismos de exclusión, reconociendo que los espacios escolares no son únicamente lugares de reproducción de poder, sino también de agencia y disputa.

Partiendo de estos objetivos, esta investigación responde a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se manifiesta el dispositivo de discriminación en la dinámica de la escuela primaria?
 - ¿Cuáles son los elementos discursivos con carga discriminatoria que permiten la etiquetación, señalamiento o estigmatización de los actores involucrados en la práctica escolar primaria?
 - ¿Cuáles son las relaciones de saber- poder que legitiman la discriminación en la práctica escolar primaria?
 - ¿Cuáles son las resistencias emergentes a raíz de las prácticas discriminatorias en la dinámica escolar primaria?

La investigación se inscribe en una perspectiva transdisciplinar, en el sentido propuesto por García Canclini, quien compara este tipo de trabajo con la exploración de una casa: “por eso es útil escalarla de varias maneras a la vez, para ver si logramos sorprender la significación, o aquello que fue decisivo en la construcción, que suele no ser lo establecido para que se vea” (1990, p. 358). En esta línea, el estudio integra herramientas de la lingüística aplicada crítica, la filosofía y la semiótica social, articulando marcos teóricos y metodológicos que, desde distintos campos, permiten interrogar un mismo fenómeno. Como parte de este enfoque, se recurrió también a la recogida sistemática de experiencias y testimonios dentro del entorno escolar, incluyendo a estudiantes, docentes y otros actores sociales involucrados, incorporando así saberes situados y perspectivas no estrictamente académicas al análisis. El núcleo analítico combina la perspectiva arqueológico-genealógica de Michel Foucault —orientada a examinar el despliegue de saberes y las relaciones de poder en una formación histórica, conceptualizadas como dispositivo— con el esquema de representación de actores sociales de Theo van Leeuwen

(1996, 2008). Esta combinación posibilitó analizar, por un lado, los enunciados y visibilidades que conforman el archivo discursivo de la discriminación escolar y, por otro, establecer la naturaleza de las identificaciones y relaciones que se configuran o se obstaculizan en torno al tratamiento de la diferencia en el aula.

A partir de los resultados del análisis realizado con dichas herramientas metodológicas, fue posible dar cuenta del esquema de estrategias de poder y resistencia que se desarrolla en la escena escolar, para comprender las condiciones que permiten la aparición y persistencia de las prácticas discriminatorias, así como los saberes que las motivan.

Diseño teórico metodológico

Análisis Foucaultiano del Discurso

La corriente francesa del Análisis Crítico del Discurso (ACD) dispone del compendio teórico de Michel Foucault, quien en su obra *La Arqueología del Saber*, publicada por primera vez en 1969, desarrolla su método de análisis de los acontecimientos discursivos y sus condiciones de existencia en una formación histórica específica. Este método ha sido asimilado alrededor del mundo como herramienta para la investigación en diversas disciplinas como el trabajo social (Garrity, 2010), la enfermería (Springer y Clinton, 2015), e incluso en abordajes interdisciplinarios que combinan las ciencias de la tierra con las ciencias sociales (Waite, 2005).³

En *El Orden del Discurso*, lección inaugural de su cátedra de *Historia de los sistemas de pensamiento* en el Colegio de Francia, Foucault plantea los principios regidores de los análisis *arqueológico* y *genealógico*, poniendo de manifiesto que son de naturaleza distinta a la de los análisis tradicionales de la exégesis o la lingüística formal, ya que su pretensión consiste en: “localizar de un discurso a otro, por el juego de las comparaciones, el sistema de las correlaciones funcionales [...] describir las transformaciones de un discurso y las relaciones con la institución” (Foucault, 2005, p.69).

De esta manera hace un esbozo del análisis a nivel *arqueológico*, cuya función es identificar los mecanismos de control en que están inmersos los discursos. Estos mecanismos se clasifican en *procedimientos de exclusión, control de producción y utilización*. Los

³ Gordon Waite, de la Universidad de Wollongong, en Australia, propone en su artículo *Doing discourse analysis* (2005), aplicar el método de análisis del discurso Foucaultiano para estudiar las condiciones en que se produce el saber geográfico, posicionándolo como una herramienta de jerarquización de territorios y posicionamiento de determinados grupos sociales en función de los intereses políticos de una formación histórica determinada.

procedimientos de exclusión son aquellos que limitan los poderes del discurso, atribuyendo veracidad a ciertas enunciaciones, e incluso relegando ciertos discursos a una condición de *palabra prohibida*. Los *procedimientos de control de producción* incluyen las disciplinas y la figura del autor, que evidentemente será quien en primer lugar determine la naturaleza de su discurso y lo organice conforme a sus criterios de verdad. Y finalmente los controles de utilización del discurso, entre los que el autor identifica las sociedades de discurso (como las editoriales) y las doctrinas (Foucault, 2005). Es desde estos planteamientos que se posibilita establecer una conexión con la realidad de la práctica escolar particular que se analiza, donde se identifica la función controladora de los discursos en las figuras de los libros que se reparten o los proveedores del discurso de enseñanza.

En cuanto al nivel genealógico, Foucault advierte su importancia como parte indisociable del análisis, ya que “toda tarea crítica que ponga en duda las instancias de control debe analizar al mismo tiempo las regularidades discursivas a través de las cuales se forman; y toda descripción genealógica debe tener en cuenta los límites que intervienen en las formaciones reales” (2005, p.65). Es en este nivel en el que se emprende la tarea de tomar el discurso en su emisión efectiva, es decir de identificar en los diferentes discursos la constitución de una *positividad*, entendiendo esta como un campo comunicativo delimitado por condiciones de utilización y dominios particulares de aparición, en el que se despliegan conjuntos de temas, conceptos o u objetos a partir de los cuales se pueden establecer ciertas proposiciones:

Son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías. Forman lo previo de lo que se revelará y funcionará como un

conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definitivo o un obstáculo superado. (Foucault, 2010, p. 236)

Este trabajo arqueológico- genealógico va a desarrollarse en las tres dimensiones analíticas que Foucault distingue: el *saber*, el *poder* y la *subjetivación*, mismas que permiten dar cuenta de las condiciones de aparición de los discursos y su voluntad de verdad mediante un análisis crítico.

Pero la crítica no es sinónimo de juicio o de protesta reactiva, sino de un desentrañamiento de los *por qué* y *cómo*, de las reglas del juego de la construcción y consolidación de los saberes: “Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, de familiaridades, de modos de pensamiento adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se aceptan” (Foucault, 1981, p. 185).

Por ende, el análisis foucaultiano no pretende despojar de su condición de *verdad* a aquello que se ha establecido como tal. Por el contrario, y partiendo de su definición de discurso como *acontecimiento*, como una construcción circunstancial, es menester concebirlo como dotado de lo que llama una *verdad adquirida* – en contraposición con una *verdad absoluta*- a partir del *pasado enunciativo*: es el resultado de la agrupación de elementos discursivos previos que se recuperan y se organizan en nuevas relaciones, determinadas por lo que es (o no) necesario o compatible con esa verdad (Foucault, 2010). De este modo, toda verdad deja de ser un dogma, y se concibe ya como contingente, ya como inacabada (Graham, 2011), y por lo tanto susceptible de ser modificada.

Saber y Poder

Foucault concibe el saber como un archivo que articula lo enunciable y lo visible. Cada formación histórica organiza sus saberes en archivos específicos, conformes con las condiciones

de su tiempo. Así, la arqueología permite identificar los saberes de una época a partir de sus enunciados y visibilidades (Deleuze, 2013).

Los enunciados son funciones discursivas que se actualizan en proposiciones, frases y actos de habla, sin limitarse a ellos. También abarcan expresiones visuales como imágenes o esquemas: “un gráfico, una curva de crecimiento, una pirámide de edades, una ‘nube de repartición’, forman enunciados” (Foucault, 2010, p. 109). Estos enunciados se agrupan según relaciones específicas, abriendo un campo discursivo que delimita qué es posible decir y cómo decirlo. La emergencia de ciertos enunciados —y la exclusión de otros— obedece a condiciones históricas que posibilitan determinadas formulaciones de lo social.

El análisis no se centra en la veracidad de los enunciados, sino en esas condiciones históricas y sociales que permiten su emergencia y a la vez dan cuenta del entorno que hace posible su aparición, o su correlato (Foucault, 2010). Cada enunciado cobra sentido dentro de dominios que permiten la existencia de ciertos objetos y relaciones, incluso en contextos ficticios o imaginarios, donde aún lo aparentemente absurdo remite a un campo posible de significación.

Cuando los enunciados se articulan en un dominio con conexiones regulares, dan lugar a regímenes enunciativos o formaciones discursivas. Según Foucault (2010), estas se configuran allí donde puede identificarse un sistema de dispersión, es decir, una regularidad entre objetos, modos de enunciación, conceptos y temas. Así, una formación discursiva se define por el conjunto de reglas que hacen posible la emergencia y organización de ciertos discursos, estableciendo un orden en su producción y circulación.

Valga la analogía: la formación discursiva, compuesta por una familia de enunciados que comparten ciertas regularidades, puede compararse con la obra *Cent mille milliards de poèmes*. Se trata de una obra creada en 1961 por Raymond Queneau⁴, que consta de diez sonetos, en los que cada una de sus líneas está impresa en una tira de papel independiente del resto. De esta forma, cada una de las líneas es susceptible de combinarse con cualquiera de las otras tiras con versos que conforman el libro en su totalidad. De ahí que sea posible crear 100,000,000,000,000 (cien billones) de poemas diferentes a partir de sólo diez sonetos, tomando líneas de distintas páginas y estableciendo relaciones con el resto. Esto se asemeja a la formación discursiva en la medida en que, al seguir determinadas reglas de organización, todas las líneas de todos los sonetos son combinables entre sí, y pueden establecer vínculos, exclusiones y nuevos objetos, comportando así una regularidad interna. Como en ese texto, los enunciados aparecen dispersos en la exterioridad del lenguaje y se actualizan en frases, proposiciones o actos de habla. Cada uno de ellos establece relaciones singulares con los demás: pueden entrelazarse, complementarse o incluso anularse entre sí. Los enunciados —en su singularidad— tejen redes, se inscriben en relaciones de posibilidad y se agrupan en series dentro del mismo conjunto. Así, aun cuando provienen de distintas fuentes, configuran un sistema regular que los vincula y refuerza mutuamente, es decir, lo que Foucault (2010, p. 153) concibe como discurso:

Un conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y

⁴ Véase <https://quartierlibre.coop/videos/8955820/details/> , <https://www.julianmarquina.es/cent-mille-milliards-de-poemes-un-libro-con-cien-mil-billones-de-combinaciones-poeticas/>

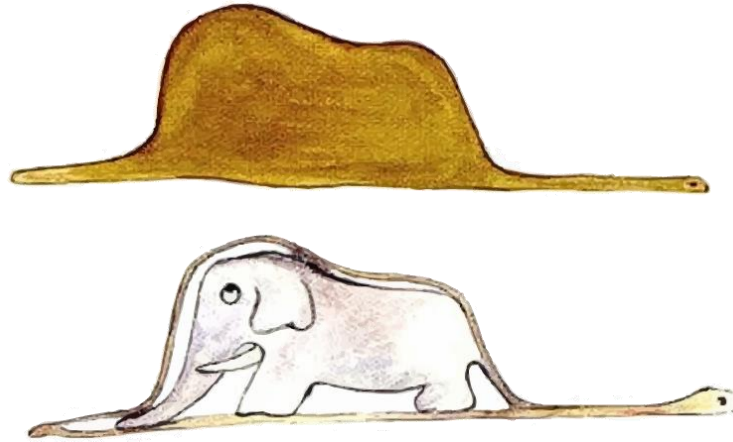
cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicarse llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia. El discurso entendido así no es una forma ideal e intemporal que tuviese además una historia; el problema no consiste, pues, en preguntarse cómo y por qué ha podido emerger y tomar cuerpo en este punto del tiempo; es, de parte a parte, histórico: fragmento de historia, unidad y discontinuidad en la historia misma, planteando el problema de sus propios límites, de sus cortes, de sus transformaciones, de los modos específicos de su temporalidad.

El espacio complementario del enunciado remite a lo que Foucault denomina prácticas no discursivas: aquellas evidencias o visibilidades propias de una formación histórica. Así, lo no discursivo se presenta como un ámbito contiguo al discurso, susceptible de análisis mediante la observación —en un sentido amplio— y la descripción.

La imagen visual, en su acepción más amplia, “vale siempre por lo que recubre” (Deleuze, 2013, p. 188). Un ejemplo emblemático es la conocida ilustración de *El Principito*: a primera vista aparece la silueta de una serpiente, pero dicha forma solo adquiere su significado pleno al descubrir que encierra un elefante.

Imagen 1

La serpiente y el elefante. Ilustración del autor.



Nota: Reproducido de *El principito* (De Saint – Exupéry, 1981)

Esta complementariedad habilita la comprensión del saber como una estructura articulada, compuesta por elementos tanto visibles como enunciables. Estos se encuentran en una relación de no-correspondencia, determinada siempre por las condiciones específicas del momento histórico en que emergen. Es en esa no-relación donde se ancla el segundo eje del pensamiento foucaultiano: una dinámica de fuerzas, una relación de poder.

El poder no posee una forma propia: constituye una función que condiciona la existencia misma de los saberes. Así, es posible acceder al saber a través del análisis de las relaciones de poder que lo atraviesan. Como se ha planteado, el saber opera como una relación de formas, mientras que el poder se manifiesta como una relación de fuerzas. En este sentido, el poder se configura como un conjunto de estrategias orientadas a ordenar, posibilitar e integrar singularidades en la forma estratificada del saber; esto es, en la capa que reúne los archivos audiovisuales del ver y el decir propios de cada formación histórica.

No obstante, la distinción entre saber y poder únicamente obedece a fines analíticos, dado que ambas dimensiones se diferencian “infinitamente poco” (Deleuze, 2014, p. 13). Esto implica que no puede pensarse un enunciado ni una visibilidad al margen de *aquello* con lo que guarda relación. El sistema poder-saber se sostiene, además, sobre los principios de no isomorfismo y de presuposición recíproca. Aun cuando no pueden existir el uno sin el otro, en este plano analítico el poder prevalece sobre el saber.

Las relaciones de poder deben entenderse como relaciones de fuerzas —en plural—, ya que toda fuerza se orienta inevitablemente hacia otra. El poder opera entonces en el campo de los afectos, es decir, en la capacidad de afectar y ser afectado:

Las relaciones de poder enraízan en el conjunto de la red social. Esto no quiere decir, sin embargo, que haya un principio de Poder primero y fundamental que domine hasta el menor elemento de la sociedad., sino que a partir de esta posibilidad de acción sobre la acción de los otros que es coextensiva a toda relación social, de las múltiples formas de disparidad individual, objetivos, instrumentaciones dadas sobre nosotros y sobre los otros, institucionalización más o menos sectorial o global, organización más o menos pensada, se definen las diferentes formas de poder. (Foucault, 1983, p.338)

La manera en que dichas fuerzas se organizan para posibilitar, contrarrestar o redirigir otras fuerzas está determinada por el diagrama de estrategias del poder, el cual se encuentra en permanente transformación a medida que las relaciones de fuerzas suscitan la emergencia de resistencias. Esto conduce al tercer eje del pensamiento de Foucault.

Subjetivación y Resistencia

La dimensión última es la que desentraña en su filosofía como la consecuencia natural de las relaciones de poder y saber, y que denomina *subjetivación*. Ésta se refiere al proceso por el cual el individuo se constituye responsable de su propia existencia, a través de las relaciones de saber- poder en las que participa como sujeto en una formación histórica dada.

Foucault advierte que su propósito al establecer fundamentos para un análisis del poder, se dirige a examinar las formas históricas en que los seres humanos se han constituido como sujetos. Para ello, el poder es un elemento ineludible: “hay dos significados de la palabra sujeto: sujetado a otro por el control y la dependencia, y atado a su propia identidad por la conciencia y el autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que somete y hace sujeto” (Foucault, 1983, p. 323).

En este proceso de constitución, Foucault identifica modos de objetivación que convierten a los seres humanos en tipos particulares de sujetos: las ciencias, que los conciben como seres vivos o hablantes; el análisis económico, que los objetiva como sujetos productivos; y las prácticas mediante las cuales “el sujeto es dividido en el interior de sí mismo o respecto de los otros” (Foucault, 1983, p. 318), como ocurre en las distinciones entre cuerdos y locos, enfermos y sanos, o inocentes y criminales.

La subjetivación implica prácticas de conocimiento de sí, cuyo origen se encuentra en las técnicas de sí y artes de la existencia cultivadas en la Grecia antigua, desde el siglo IV a.C. Estas prácticas tienen como objetivo propiciar la transformación del sujeto y de sus circunstancias, no en un ejercicio individualista, sino en relación con los otros. En esta

dimensión emergen las resistencias como contrapunto del poder, encarnado en diversas formas en que la fuerza se pliega sobre sí misma para proyectarse nuevamente sobre el cuerpo social.

Así como los saberes se localizan en estratos, las relaciones de poder se sitúan en un campo estratégico que Deleuze (2014) denomina diagrama: un despliegue de singularidades que afectan y son afectadas. Foucault entonces introduce una tercera variable en el campo de estrategias: la capacidad de resistir. Esta se inscribe en la subjetivación como “el irreductible elemento enfrentador” (Foucault, 2007a, p. 117): las resistencias emergen porque existen estrategias de poder. No se sitúan en una posición fija, como si de una trinchera se tratase, sino que son móviles, dispersas y adaptativas, y aunque a veces se manifiestan como grandes rupturas o movimientos sociales,

(...) más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios. que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles. (Foucault, 2007a, p.117)

Los campos estratégicos se configuran entonces a partir del enfrentamiento con una resistencia previa, generando nuevas formas de resistencia en un ciclo continuo. Por ello, hay tantos diagramas como relaciones de fuerzas. Foucault insiste en analizar el poder y la resistencia como un binomio indisoluble para comprender la constitución de los sujetos. De hecho, propone con cautela iniciar el análisis desde las formas de resistencia con el fin de comprender el poder a través de las relaciones antagónicas que lo enfrentan.

Estas resistencias pueden pensarse como luchas transversales: no se limitan a un solo ámbito, sino que atraviesan distintas formaciones sociohistóricas. No obstante, su carácter transversal no elimina su arraigo contextual, ya que responden a relaciones de poder específicas e inmediatas que atraviesan al sujeto. Al resistir, el individuo reivindica su derecho a ser diferente, al mismo tiempo que le permite cuestionarse a sí mismo en su proceder individual y en su relación con los otros, de modo que “introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma regiones irreducibles” (Foucault, 2007a, p. 117).

Las luchas- resistencias, permiten entonces abrir caminos para cuestionar lo que se ha constituido como una verdad, como un saber dominante, para buscar alternativas y constituirse en sujetos capaces de sortear de alguna forma sus impactos, dado que “en efecto, la verdad es una forma de poder” (Foucault, 1978, p. 93)

Representación de Actores Sociales de Theo Van Leeuwen

Tomando en cuenta lo anterior, resulta evidente la importancia que adquieren los sujetos en las prácticas discursivas, dado que tienen una participación en dos sentidos dentro de la dinámica discursivo- social: por un lado, son los que crean y reproducen el discurso, y por otro son formados y determinados por éste. Es así que Jäger y Maier (2016) en su reelaboración de los planteamientos foucaultianos, establecen dos maneras de identificar a los individuos a lo largo del análisis: como sujetos (*subjects*), cuando se ponga de relieve su condición de *determinados por el discurso*, y como actores, cuando desempeñan el papel de creadores o reproductores del discurso.

Los individuos en su posición binaria como creadores – creados con referencia al discurso, injieren directamente en los discursos, con el mecanismo de control que Foucault denomina como *comentario*, por medio del cual los discursos son producidos, reproducidos e incluso, olvidados:

En resumen, puede sospecharse que hay regularmente en las sociedades una especie de nivelación entre discursos: los discursos que *se dicen* en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos, y están todavía por decir. (Foucault, 2005, p. 26)

Sin embargo, el filósofo de Poitiers advierte que esta distinción no está determinada definitiva e irrevocablemente:

No existe, por un lado, la categoría dada ya de una vez para siempre, de los discursos fundamentales o creadores; y después, por otro, la masa de aquellos que sólo repiten, glosan o comentan. Bastantes textos importantes se oscurecen y desaparecen, y ciertos comentarios toman el lugar de los primeros. Pero por más que sus puntos de aplicación cambien, la función permanece; y el principio de cierto desfase no deja de ponerse continuamente en juego (Foucault, 2005, p.27).

Es de esta forma que la permanencia o la desaparición de los discursos, guarda relación estrecha con las transformaciones en las formas de saber, de acuerdo con la voluntad de verdad de cada formación histórica.

Los individuos entonces, son agentes de producción, reproducción e inhibición de los discursos en las prácticas sociales en las que están involucrados, capaces de introducir y reafirmar ideas o planteamientos que se inserta en la cotidianeidad y se vuelven *normales*. A su vez, están sujetos a la realidad mediante los discursos que les indican cómo conducirse, cómo pertenecer, cómo pensar el mundo. Al asimilar y reproducir estos discursos, contribuyen tanto a la normalización de ideas hegemónicas generales -como la supuesta superioridad de ciertos grupos-, como a la aceptación de discursos más específicos que justifican la desigualdad social, por ejemplo, la idea de que la pobreza es responsabilidad de quien la padece (el llamado *mito de la meritocracia*). De esta manera, se legitiman las jerarquías entre razas, etnias y niveles socioeconómicos, ensalzando a unos y degradando a otros.

Es aquí que la convergencia con los postulados de Van Leeuwen (1996, 2008) se hace posible. Su teoría de la *Representación de actores sociales* proporciona un inventario socio-semántico (Van Leeuwen, 2008, p. 23), esto es, una herramienta de clasificación de esas variadas formas en que se identifica a los sujetos dentro del discurso. En sus investigaciones desarrolladas en la línea de análisis críticos del discurso, detectó que existen ciertas valoraciones o calificaciones que se otorgan a los sujetos involucrados en las prácticas sociales, con la intención de marcar diferencias coyunturales entre grupos. Estas valoraciones, actualizadas en elementos lingüísticos que permiten identificar a los sujetos dentro del discurso, no son el fruto de una racionalización individual, sino en significados y valoraciones arraigadas al nivel de la

colectividad que “constituyen el vínculo entre el sistema social y el sistema cognitivo individual y además proceden a la traducción, a la homogeneización y a la coordinación de las exigencias externas con la experiencia subjetiva” (Meyer, 2003, p.44).

Van Leeuwen muestra que algunas representaciones se realizan, paradójicamente, mediante la *exclusión*. Los actores sociales pueden ser excluidos del discurso de dos maneras. Una de ellas es la *exclusión radical*, en la que los actores y sus acciones no se mencionan en absoluto. Esta omisión puede funcionar como estrategia para ocultar información o manipular la percepción del lector (Van Leeuwen, 2008). Por ejemplo, en una noticia sobre acoso escolar, los estudiantes atacantes pueden ser completamente omitidos. La segunda forma es la *exclusión parcial* o *backgrounding*, donde los actores no se mencionan en relación con una acción específica, aunque aparecen en otras partes del texto. En este caso, quedan relegados al fondo del discurso, lo que disminuye su relevancia.

En cuanto a la *asignación de roles*, los actores sociales pueden representarse como *activos* o *pasivos*. Los primeros aparecen como agentes que realizan acciones; los segundos son mostrados como receptores de la acción. Dentro de esta pasividad, se distinguen dos formas. En la primera, los actores son tratados como *sujetos* sobre los que se realiza la acción, como en la afirmación ‘el estudiante fue rechazado’. En el caso de los *beneficiarios*, se les presenta como quienes reciben directa o indirectamente las consecuencias de la acción, como en la afirmación ‘la comunidad se benefició de la llegada de inmigrantes’.

La *generalización* tiene como contraparte la *especificación*. Los actores sociales pueden representarse de manera genérica, como categorías amplias, por ejemplo, ‘los estudiantes’, o bien de forma específica, como individuos identificables, por ejemplo, ‘Juan Pérez, un

estudiante de sexto grado’. Mientras la generalización tiende a despersonalizar y distanciar a los actores, la especificación los humaniza y los acerca al lector.

La *asimilación* constituye otra modalidad de representación. Los actores sociales pueden mostrarse como individuos únicos o bien como parte de un colectivo. En este segundo caso, se distingue la *agregación*, cuando los actores son tratados en términos estadísticos, como en ‘el 40% de los alumnos vive en la zona urbana’, y la *colectivización*, cuando se los representa como un grupo homogéneo, como en ‘la primaria alta toma el primer recreo’.

Del mismo modo, es posible identificar procesos de asociación y disociación. La *asociación* se da cuando los actores sociales son representados como parte de alianzas o agrupaciones formadas en torno a una actividad concreta, por ejemplo: ‘los equipos de trabajo se forman de manera equilibrada’. La *disociación*, por el contrario, los muestra como separados o desconectados de otros grupos: ‘a Ana dejaron de hablarle sus amigas’.

El *nombramiento* (o *nominación*) y la *categorización* son también recursos importantes. El primero consiste en la identificación de los actores por medio de nombres propios, lo que puede incluir títulos formales. El segundo define a los actores a partir de su función, clase, género, raza u otra categoría, como en ‘el maestro’, ‘el estudiante’ o ‘el inmigrante’.

Otra estrategia identificada es la *personalización e impersonalización*. En el primer caso, los actores se representan como humanos, mediante pronombres personales, nombres propios o sustantivos que implican rasgos humanos. En el segundo, se los sustituye por abstracciones o metonimias. Así, en la frase ‘El bullying afecta a cientos de estudiantes’, el término ‘bullying’ reemplaza a los acosadores escolares.

Finalmente, la *sobredeterminación* aparece cuando los actores sociales participan simultáneamente en múltiples prácticas sociales. Dentro de esta, se puede hablar de *inversión*, cuando los actores son representados de manera opuesta a su realidad, como en los relatos infantiles donde los animales asisten a la escuela como si fueran niños (Van Leeuwen, 2008). También se encuentra la *simbolización*, en la que los actores son representados como símbolos con múltiples significados sociales. Así, un maestro que incurre en acoso sexual con sus alumnas puede ser representado, por ejemplo, como un ‘depredador’.

El aparato teórico- metodológico proporcionado por la teoría de *Representación de actores sociales* se considera una herramienta ideal para puntualizar el análisis particular de las formas de discriminación que se posibilitan y afianzan en el discurso a través de recursos lingüísticos de etiquetado y distinción de los individuos involucrados en la dinámica escolar. En la tabla 1. se ofrece un esquema de las categorías de análisis propuestas por Van Leeuwen y que serán utilizadas para el análisis.

Tabla 1

Categorías de análisis de la Representación de actores sociales propuesta por Van Leeuwen

Categorías	Sub- categorías	Operacionalización
Exclusión	Supresión	El actor social no es mencionado
	Backgrounding	el actor social se menciona en otro plano sin relación con la actividad
Roles	Pasivo	Sujeto / Beneficiario
	Activo	Acción
Generalización	Como clases	Ligado a la clase trabajadora
Especificación	Como individuos	Ligado a la clase dominante
Individualización	Singularidad	
Asimilación	Grupos/ masas	Agregación / Colectivización
Asociación	Alianzas creadas para actividades específicas	Parataxis
Disociación		Separación de alguna alianza previa
Indeterminación	Actores "anónimos"	Pronombres indefinidos
Diferenciación		"Post deictico"
Nominación	Identidad única	Nombres propios / Oscuración de nombres
Categorización	Funcionalización	En términos de su ocupación o actividad
	Identificación	En términos de lo que son de manera permanente interpersonal
Impersonalización	Abstracción	Representados por una cualidad
		Espacialización
	Objetivación	Autonomización de declaraciones
		Instrumentalización
Sobredeterminación		Somatización
		Inversión
		Simbolización
		Destilación
		Desviación

(1996). Fuente: traducción y elaboración propia con base en la propuesta teórica del autor.

Procedimiento

Corpus y Objeto de Estudio

Para poner en marcha la presente investigación, se constituyó un corpus integrado por proposiciones, frases y actos de habla efectivamente emitidos, a partir del cual se realizó el

análisis enunciativo. La selección del material fue guiada por la indicación de Foucault (2001, p.36), quien señala:

Tomar el poder en sus formas y sus instituciones más regionales, más locales, sobre todo donde ese poder, al desbordar las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se prolonga, por consiguiente, más allá de ellas, se inviste de unas instituciones, cobra cuerpo en unas técnicas y se da instrumentos materiales de intervención, eventualmente incluso violentos.

Siguiendo esta directriz, se identificaron aquellos espacios institucionales en los que el poder se materializa y se ejerce, para posteriormente recopilar los discursos que los atraviesan. Así, las proposiciones, frases y actos de habla provienen de los focos de poder y resistencia implicados en la práctica escolar: la Secretaría de Educación Pública como productora de materiales escolares en continuidad con las políticas públicas vigentes; la escuela primaria seleccionada con los discursos de su personal directivo y docente; y, finalmente, los discursos generados en actividades específicas con los alumnos de la misma.

La institución educativa analizada en esta investigación fue seleccionada siguiendo el criterio de Van Dijk (1993), quien plantea que ciertos espacios sociales funcionan como élites discursivas, es decir, núcleos con poder simbólico y material para producir discursos y diseminarlos en el cuerpo social. En este sentido, la escuela constituye un foco privilegiado de producción discursiva, especialmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se eligió una de las escuelas consideradas más prestigiosas de la ciudad de Puebla —una institución privada de orientación religiosa— como caso de estudio. Una vez definida la unidad de análisis, los discursos fueron recopilados a partir de diversas fuentes, a saber:

- Los Libros de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, materiales que predominan en la práctica de la enseñanza de educación primaria.
- Documentos y materiales audiovisuales en torno a la conformación de la Nueva Escuela Mexicana producidos por la Secretaría de Educación Pública.
- Documentos como reglamentos o manuales de procedimientos de enseñanza-aprendizaje elaborados por la escuela.
- Entrevistas a alumnos y maestros.

Una vez seleccionada la escuela y recopilados los discursos de los libros de texto, se solicitó a las autoridades competentes el acceso a los documentos de importancia para la investigación previamente mencionados, mismos que fueron proporcionados previa aceptación de un acuerdo de confidencialidad. Por ello, dichos documentos (reglamentos, libros de texto y normativas específicas de la institución) no fueron enlistados en las referencias bibliográficas.

Posteriormente, se elaboraron las entrevistas correspondientes para complementar la información para la construcción del corpus de enunciados.

Entrevistas

Para la elaboración de entrevistas se utilizó el método *semiestructurado enfocado*. Éste se define como un método cualitativo de recolección de información en el que se equilibra la libertad de respuesta y el nivel de profundidad de la información manejados en las entrevistas estructuradas y no estructuradas (Vela, 2008): implica que el entrevistador asuma una postura directiva - propia de las entrevistas estructuradas-, para plantear las preguntas preestablecidas, y para limitar la conversación al área de interés de la investigación; y por otro lado la naturaleza

semiestructurada de los cuestionamientos permiten que el entrevistado elabore sus respuestas con más detalle -como ocurre en las entrevistas no estructuradas-.

La entrevista enfocada está recomendada para estudios en los que se sabe que las personas a entrevistar estuvieron involucradas en una situación particular, ya que tiene un margen amplio de respuesta para que el entrevistador obtenga la información requerida, pero siempre reenfocando al informante sobre el tema central. Para ello, el entrevistador debe conocer de antemano los procesos en los que el informante se encuentra como participante (análisis situacional), lo que facilitará el flujo de referencias concretas y respuestas detalladas (Fiske, M., et al. 1998).

Una vez entrevistados a los sujetos elegidos, se utilizó el procedimiento de *bola de nieve* (Vela Peón, 2008), mediante el cual los entrevistados iniciales recomendaron a otros sujetos capaces de aportar información relevante para el estudio.

Relatos

En el proceso de recopilación de datos, se implementaron dos actividades diferenciadas dirigidas a los estudiantes de sexto grado, con el propósito de explorar sus percepciones, experiencias y narrativas en torno a las temáticas de diversidad y acoso escolar. La primera actividad consiste en la creación de un relato, cuento o historia. La única indicación proporcionada fue que la narrativa incluya dos personajes, uno de piel clara y otro de piel morena, dejando en completa libertad al estudiante la construcción de la trama, los escenarios y los demás elementos creativos. Este ejercicio buscó fomentar la expresión espontánea y explorar las representaciones simbólicas de los estudiantes sobre las características físicas y sociales que reconocen en la interacción entre pares en la escuela.

Reflexiones Narrativas

La segunda actividad se diseñó en torno al libro álbum *Juul* (De Maeyer y Vanmechelen, 1996), cuya historia fue presentada en formato de video mediante la plataforma YouTube. La dinámica consistió en invitar a los estudiantes a reflexionar sobre el relato y a compartir, de manera voluntaria, experiencias relacionadas con el bullying, favoreciendo así un espacio de diálogo y reflexión en condiciones de seguridad y respeto.

Construcción de Corpus y Análisis de Enunciados

Utilizando el procedimiento recuperado de la lectura de *La Arqueología del Saber*, de Michel Foucault (2010), y del curso sobre Foucault desarrollado por Gilles Deleuze (2013), y condensado en el libro *El Saber*, se realizó el análisis enunciativo que requiere, en primer lugar, la construcción del corpus de enunciados, mediante la identificación de proposiciones, frases, o actos de habla relativos al objeto discursivo de interés, en este caso la discriminación en el aula. Este es el principio del análisis enunciativo, mismo que:

No puede jamás ejercerse sino sobre cosas dichas, sobre frases que han sido realmente pronunciadas o escritas, sobre elementos significantes que han sido trazados o articulados, y más precisamente sobre esa singularidad que los hace existir, los ofrece a la mirada, a la lectura, a una reactivación eventual, a mil usos o transformaciones posibles. (Foucault, 2010, p. 143)

A continuación, será necesario extraer y describir los enunciados que se distinguen en dichas frases y proposiciones, lo que se dice más allá de las palabras, pero poniendo atención en que dicha extracción no es sinónimo de interpretación:

A las cosas dichas, no les pregunta lo que ocultan, lo que se había dicho en ellas y a pesar de ellas, lo no dicho que cubren, el bullir de pensamientos, de imágenes o de fantasmas que las habitan, sino, por el contrario, sobre qué modo existen, lo que es para ellas haber sido manifestadas, haber dejado rastros y quizá permanecer ahí, para una reutilización eventual; lo que es para ellas haber aparecido y ninguna otra en su lugar. Desde este punto de vista, no se reconoce enunciado latente; porque aquello a que nos dirigimos es a lo manifiesto del lenguaje efectivo. (Foucault, 2010, p. 143)

El análisis enunciativo permitirá dar cuenta del agrupamiento del lenguaje, es decir, de lo que se habla y la forma en que se habla en la formación histórica donde se inserta el tema a investigar, lo que Foucault denomina el hay lenguaje: “pues ahora ya no existe esta palabra primera, absolutamente inicial, que fundamentaba y limitaba el movimiento infinito del discurso; de aquí en adelante el lenguaje va a crecer sin punto de partida, sin término y sin promesa” (Foucault, 1968, p. 52).

Es así que se considera al lenguaje como el gran fluir y surgir de los discursos, para encontrar los objetos a los que remiten, los conceptos de los que se sirven y las elecciones teóricas que privilegian para registrar el comportamiento de la formación discursiva, es decir:

Definir el régimen general al que está sometido el estatuto de esos enunciados, la manera en que están institucionalizados, recibidos, empleados, reutilizados, combinados entre sí, el modo según el cual se convierten en objetos de apropiación, en instrumentos para el deseo o el interés, en elementos para una estrategia. (Foucault, 2010, p. 152)

Capítulo 1. El Discurso como Dispositivo de Discriminación en la Escuela.

Resumen

Este capítulo retoma el concepto foucaultiano de dispositivo como red dinámica de saberes, prácticas e instituciones que responden a urgencias del cuerpo social y configuran formas de subjetivación. En este sentido, tomando como referencia la perspectiva teórica de Jäger y Maier se reconoce en el discurso la configuración de dispositivo. A partir de este reconocimiento se construye la noción de *dispositivo de discriminación escolar*, mismo que opera en torno a tres pilares: la disciplina, el racismo y el bullying, mientras que, en contraste, se encuentra apuntalado en conceptos como *tolerancia e inclusión*. Se problematiza, además, el uso de dichas nociones como estrategias discursivas que, lejos de garantizar equidad, operan desde una lógica condescendiente que refuerza la jerarquización de saberes y formas de vida en el entorno escolar. Se identifican así las prácticas al interior de una escuela privada católica en tanto espacio de poder donde se producen y legitiman saberes discriminatorios, tomando en cuenta la influencia de la tradición cristiana en la práctica educativa de corte religioso.

En diferentes momentos de su obra en la década de los años setenta, Foucault hace uso del término *dispositivo*. En *Vigilar y castigar* de 1975, configura el *dispositivo disciplinario de los cuerpos*; y es en *La historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*, publicada en 1976, que formula el *dispositivo de sexualidad*, en torno a los mecanismos de organización de los comportamientos sexuales de la población, con el fin de “proliferar, innovar, anexar, inventar, penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global” (Foucault 2007a, p. 130). Posterior a la publicación de ese que sería el

primer libro de una serie proyectada en seis volúmenes⁵, Foucault ilumina en una entrevista lo que ya en sus investigaciones había bocetado como *dispositivo*, para el que articula la definición que podría ser una de las más ambicionadas entre sus lectores:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1977).

Esta red de relaciones es intrínsecamente dinámica, responsiva y propensa a la metamorfosis: responde a una urgencia del cuerpo social, por lo que su función es esencialmente estratégica, misma que se irá modificando en la medida en que los procesos al interior del dispositivo repercutan en el objetivo que persiguen. Así, las estrategias se evalúan y se reajustan en la medida en que el dispositivo lo requiera. A esta capacidad, Foucault (1977) le da el nombre de *relleno estratégico*.

El dispositivo entonces comporta un campo de relaciones estratégicas que permiten la construcción y el fortalecimiento de los saberes aceptados como verdaderos. No es otra cosa que un sistema que opera en la dialéctica del saber-poder, en respuesta a una necesidad funcional

⁵ En la entrevista, realizada y publicada por la revista *Ornicar?* en 1977, el novelista Alain Grosrichard conmina a Foucault a hablar de *La voluntad de saber*, y señala que es el primero de los 6 volúmenes que proyecta. Foucault advierte que no está seguro del contenido de los siguientes libros, y finalmente sólo se publicaron cuatro. El último, titulado *Las confesiones de la carne*, es una obra póstuma, publicada en 2019.

del cuerpo social, misma que requiere la configuración de subjetividades. Transita por los mecanismos discursivos y los institucionales, entendiendo a las instituciones como todo sistema de coacción no enunciado que permite aprender ciertos comportamientos al interior de una sociedad (Foucault, 1977). Estos elementos se encuentran inmersos en un estrato de saber y un campo de estrategias de poder. En la figura 1 se muestran los componentes del dispositivo de acuerdo con las definiciones propuestas por Foucault. Se puede observar que las relaciones de poder y resistencia en que se encuentran inmersos los actores sociales, se encuentran delimitadas por los sistemas de coacción que representan las instituciones, afianzadas en sus discursos oficiales, normas, rituales administrativos y proposiciones legitimadas como verdaderas o necesarias.

Figura 1

El dispositivo foucaultiano.



Nota: elaboración propia con base en los planteamientos del autor.

Foucault nos advierte de la importancia de concebir al poder en su justa dimensión, para lo cual es necesario desprenderse de la idea de que éste se rige por un principio de oposición entre dominador y dominado. Tampoco debe entenderse como una potencia que sólo algunos poseen, sino que se trata de múltiples relaciones de fuerza que atraviesan los grupos y prácticas sociales y contribuyen a la producción de fracturas o segmentaciones en su interior (Foucault, 2007a).

La verdad no existe como entidad absoluta al margen del poder, ya que se establece por la vía de múltiples imposiciones de su diagrama estratégico. Por lo tanto, el dispositivo funciona como catalizador para la instauración del régimen de verdad propio de cada formación histórica, mismo que:

Define los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar a unos y a otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados en orden a la obtención de la verdad, el estatuto de quienes se encargan de decir qué es lo que funciona como verdadero.

(Foucault, 1971, p. 53)

El discurso, en este sentido, estructura uno de los engranajes del dispositivo, por lo que resulta imposible que opere al margen de las relaciones de poder. Más específicamente, en su condición de acontecimiento, el discurso se presenta como vehículo para transmitir y orientar el poder. Así como el dispositivo opera a través de un *relleno estratégico* en una dinámica de afectación recíproca de fuerzas —donde la fuerza dominante puede llegar a convertirse en la fuerza dominada—, el discurso, a su vez, sigue el principio de *polivalencia táctica* (Foucault, 2007a). Esto significa que responde a diversas estrategias que se modifican según las necesidades que

el dispositivo debe satisfacer en la sociedad. En este sentido, no existe un discurso puramente dominante ni uno absolutamente dominado; los elementos discursivos transitan a lo largo del espectro de las estrategias del poder:

Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. (Foucault, 2007a, p. 123)

Considerando estas precisiones, encontramos replicado en el discurso el fundamento mismo del dispositivo: su condición de acontecimiento emergente, configurado según un diagrama de poder que construye y legitima saberes, al tiempo que configura subjetividades. Por tanto, también es responsivo y adaptable a la urgencia del cuerpo social, pudiendo constituirse tanto en vehículo de dominación como en vehículo de resistencia.

Recordemos que el saber se constituye del campo enunciativo y su campo complementario de visibilidades, es decir aquello que se considera como *no discursivo*. Esto, sin embargo, no implica de ninguna forma que sean componentes silentes, dado que se mantienen en una relación con lo discursivo. Tanto lo discursivo como lo no discursivo, comunican, por lo que la preocupación de Foucault no es distinguir lo uno de lo otro, sino las condiciones en las que interactúan y las relaciones que establecen dentro del dispositivo (Foucault, 1971).

Si invertimos la noción, y ubicamos al discurso en sí mismo como un sistema que comprende lo *no dicho* como su correlato, nos encontramos entonces con el planteamiento de

Jäger y Maier (2016), que dilucidan esta correspondencia y fijan al discurso en su condición de dispositivo: una síntesis de prácticas lingüísticas (pensar, hablar, escribir), prácticas no lingüísticas (acciones) y materializaciones (objetos) a partir de un sistema complejo de poder/saber que permite la formación de determinados objetos discursivos, la relevancia de ciertos conceptos y las reglas para determinar cómo y en qué condiciones hablar de ellos y de los sujetos involucrados en la práctica social. Se observa así una integración de las prácticas no discursivas y los objetos materiales como complementos del discurso hablado o escrito, relacionados entre sí a través de un mecanismo de poder- saber (Jäger y Maier, 2016). Es posible entonces asimilar un discurso como una configuración que responde a una necesidad social y que tiene funciones estratégicas de control.

Los autores distinguen dos conexiones entre las relaciones de poder y los discursos. Por un lado, la que denominan *el poder del discurso (power of discourse)*, es decir la capacidad que tiene de configurar lo que se puede decir, y lo que se puede hacer ver. Consecuentemente tiene, a su vez, la facultad para dejar fuera lo que no debe ser dicho y lo que no se debe mostrar. La segunda conexión se refiere al *poder sobre el discurso (power over discourse)*, es decir, las posibilidades de influencia de un individuo o un grupo de individuos para modificar las producciones discursivas. Sin embargo, advierten, los discursos hegemónicos no pueden ser fácilmente modificables, ya que sus alcances trascienden las limitaciones de los sujetos para influenciarlos, es decir tienen un carácter supra individual (Jäger y Maier, 2016).

La asimilación del discurso como dispositivo permite interpretarlo como testimonio de la participación institucional —a través de sus espacios, normativas, programas y postulados— en la construcción y consolidación de determinados saberes. La formación y el refuerzo de estos

saberes están mediados por relaciones de poder y resistencia que se gestan en el interior de dichas instituciones. En la figura 2 se aprecia la transición del discurso: pasa de ser una pieza del dispositivo para encarnarlo por completo. Esta transformación expresa con mayor precisión la función de la palabra emitida en los discursos de verdad, cuya fuerza orienta el proceder de las instituciones en la activación de los mecanismos de coacción y normalización que, como corrientes subyacentes, atraviesan las interacciones de los actores sociales en cada formación histórica.

Figura 2

Articulación del discurso como dispositivo.



Nota: elaboración propia.

En este punto la identificación de los parámetros que configuran un dispositivo, junto con la consolidación del discurso como dispositivo, permiten trazar los elementos esenciales que

sostendrán la definición de *dispositivo de discriminación escolar* que esta investigación asumirá en adelante.

Entre las instituciones que lo conforman encontramos, en primer lugar, la Secretaría de Educación Pública, como instrumento del Estado encargado de emitir los lineamientos generales y programas educativos, además de la producción y distribución de libros de texto gratuitos utilizados en las escuelas del país. En segundo lugar, se incluye la escuela seleccionada para el presente estudio, una institución privada que incorpora la enseñanza de la fe católica en su currículo y cuya filosofía institucional se fundamenta en principios vinculados a la doctrina. Por ello, se considera una entidad que opera tanto en el ámbito educativo como en el religioso. Adicionalmente, se consideran también organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), organismos que regulan e impulsan la cooperación internacional en el ámbito educativo, científico y humanitario.

La mencionadas instituciones constituyen los focos de poder dentro del dispositivo; es decir, son instancias con la autoridad para hablar e instaurar saberes considerados válidos y verdaderos en el contexto educativo. Por ello, se recopilan para la conformación del corpus los programas, normativas y libros de texto emitidos por la Secretaría de Educación Pública, así como aquellos utilizados específicamente en la escuela seleccionada. Además, se consideran los discursos de los organismos internacionales que comunican los saberes en torno a diversos conceptos relacionados con la educación y la interacción social de infancias y adolescencias.

El análisis de estos discursos será clave para identificar los programas, normativas y medidas administrativas que intervienen en la configuración del dispositivo de discriminación escolar, en dos sentidos: en primer lugar, a través del tratamiento que se da a este fenómeno, es decir, los objetos discursivos y conceptos que se construyen en torno a la discriminación; y, en segundo lugar, mediante los elementos del discurso que contribuyen a legitimar actos discriminatorios en la práctica escolar.

En contraste, se designa como focos de resistencia a los estudiantes, en tanto constituyen el grupo de pequeños individuos a quienes se debe formar y educar. El estudio de sus discursos, recopilados mediante actividades en el aula, permitirá dar cuenta del efecto del dispositivo en su configuración como sujetos. De manera complementaria, aunque no menos relevante, se incorpora el discurso del docente, quien se sitúa en la liminalidad de las relaciones de poder y resistencia: subordinado a la institución educativa, pero al mismo tiempo investido de autoridad frente al estudiante como sujeto en construcción. Esta figura del maestro encarna con particular claridad la polivalencia del discurso, al constituirse, por un lado, como representante de la institución encargado de reproducir el discurso dominante y, por otro, como la figura que, al estar en contacto directo con los estudiantes, puede también erigirse en portavoz de los mismos.

Las edificaciones, mencionadas por Foucault como elementos no discursivos -o visibilidades- del dispositivo, serán consideradas tanto en su condición de espacio físico como de espacio simbólico que el mismo dispositivo establece para la buena organización y desempeño de la dinámica escolar. De esta forma como espacio físico se considerarán aulas, auditorios, patios, y otras edificaciones cuyo espacio sea utilizado en las prácticas escolares y

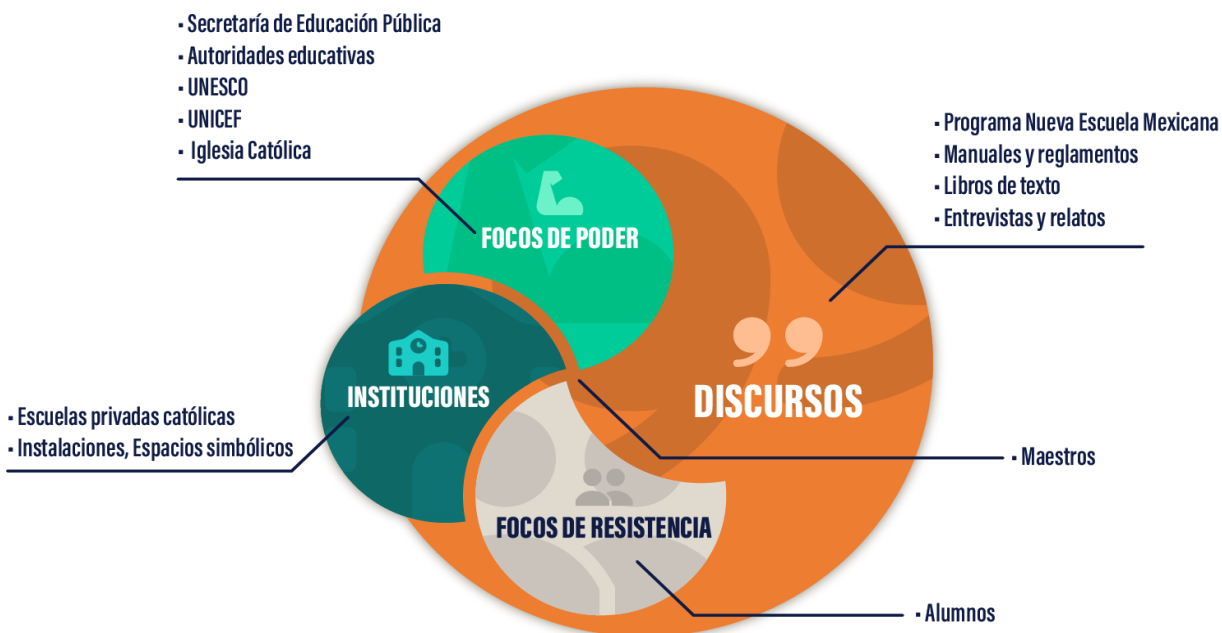
como espacio simbólico se dará cuenta de las formaciones en ceremonias y eventos, distribución de pupitres y espacios en el aula, separación de grupos, entre otros.

El dispositivo de discriminación escolar va a organizar y reproducir aquellos saberes alineados con el proyecto educativo, pero a su vez con el proyecto de nación y las nociones de verdad en torno a lo que es normal, correcto, adecuado y aceptable en un sujeto en vías de convertirse en ciudadano. A su vez, la filosofía y valores la escuela privada católica como foco de poder, intervienen en la delimitación de los parámetros de comportamiento a los que el individuo debe sujetarse para su aceptación y funcionamiento en ese entorno escolar exclusivo al que aspira ingresar.

Tomando en cuenta la articulación de los elementos previamente expuestos, se entenderá en adelante como *dispositivo de discriminación escolar de la escuela privada católica* al conjunto heterogéneo de discursos efectivamente emitidos en y para la práctica escolar, que conducen la acción de las instituciones (en el sentido amplio propuesto por Foucault) a través de leyes, medidas administrativas, proposiciones y enunciados que producen, legitiman y fomentan el rechazo, la exclusión o la segregación de individuos o grupos, así como las formas de subjetivación que emergen en respuesta a las relaciones de poder y a sus desplazamientos estratégicos, dentro del contexto específico de la escuela privada católica de la ciudad de Puebla elegida para esta investigación. Esta definición, formulada de manera inédita a partir de los planteamientos de Foucault, Jäger y Maier, se presenta de forma gráfica en la figura 3.

Figura 3

El dispositivo de discriminación escolar de la escuela privada católica.



Nota: elaboración propia

A lo largo de este capítulo, se ha establecido la operación del dispositivo través de una red de elementos discursivos y no discursivos con el fin de producir cierto tipo de subjetividades en respuesta a una necesidad del cuerpo social. En los capítulos siguientes, se demostrará que el dispositivo de discriminación opera mediante tecnologías disciplinarias y racistas, añadiendo un elemento que se gesta particularmente en la escuela y que es el rechazo a la diferencia entre pares, es decir, *el bullying*. Estas tecnologías no sólo organizan la conducta de los cuerpos individuales, sino que producen la diferenciación y jerarquización de los sujetos en formación según criterios morales, pedagógicos y culturales, como se puede vislumbrar en la figura 4.

Figura 4

Operación del dispositivo de discriminación escolar.



Nota: elaboración propia.

Al situar este análisis en el espacio educativo, se evidencia que la escuela no actúa de forma aislada, sino que funciona como un nodo privilegiado de poder-saber que participa activamente en la reproducción de formas sutiles pero persistentes de exclusión y desigualdad.

La configuración del dispositivo de discriminación para el análisis de la práctica discursiva de la enseñanza- aprendizaje permite abordar las manifestaciones racistas, normalizadoras y segregadoras instanciadas en el entorno escolar. Partiendo de ello, y considerando las múltiples interacciones y los diversos discursos producidos en la escena educativa, será posible dar cuenta de las formas de subjetivación, es decir, cómo se construyen los sujetos a partir de la dinámica de fuerzas que subyace a esta práctica social.

En este sentido, el tratamiento del otro dependerá de su colocación en el discurso, dado que sólo se toma lugar en la práctica discursivo- social cuando se es llamado a ella; tal como lo

afirma Butler (1997) el lenguaje no hace que el individuo exista en forma literal, pero es al ser interpelado en términos del lenguaje, que cierta existencia social del cuerpo se hace posible.⁶ De ahí la importancia del cuestionamiento de la voluntad de poder que domina la configuración discursiva de los saberes que se transmiten en la dinámica enseñanza- aprendizaje, ya que de esta configuración depende que las diversas formas de ver el mundo y la diversidad de sujetos que las construyen sean visibilizados, adaptados a sus intereses o bien descalificados.

Si bien la escuela privada católica constituye un microentorno con normas y dinámicas propias, no puede entenderse de forma aislada: se encuentra imbricado en el cuerpo social y en diálogo constante con las estructuras discursivas que lo atraviesan. Las estrategias y saberes que circulan en este nivel micro remiten, a su vez, a configuraciones más amplias, naturalizadas en el archivo del saber social. Como señala Deleuze, “todos los diagramas [de poder] son inestables y fluidos, mientras que las formaciones sociales están en equilibrio relativo. No hay sociedad que no remita a una microfísica del poder” (2014, p. 90).

En los capítulos siguientes se analizan las formas específicas que adopta el dispositivo de discriminación escolar en la institución seleccionada para este estudio: una escuela primaria privada y de orientación religiosa, ubicada en la ciudad de Puebla.

A partir de la integración de los hallazgos vinculados al racismo, la discriminación y el acoso escolar, se propone una lectura arqueológico- genealógica del dispositivo, esto es, como un engranaje en el que estos fenómenos no operan de forma aislada, sino en coexistencia e interdependencia. El análisis arqueológico de los enunciados permite evidenciar sus zonas de

⁶ Traducción propia. El texto original versa como sigue: “Language sustains the body not by bringing it into being or feeding it in a literal way; rather, it is by being interpellated within the terms of language that a certain social existence of the body first becomes possible”.

cruce, interacción y refuerzo mutuo dentro del esquema de poder que estructura la cotidianidad escolar. Para ello, se examinan tanto los discursos oficiales del sistema educativo mexicano como los discursos normativos e institucionales. Además, se incluyen las experiencias y testimonios de los distintos actores involucrados, plasmados en relatos de los estudiantes de sexto grado, así como en entrevistas con docentes y autoridades, con el objetivo de identificar cómo se procesa y reproduce, en el plano cotidiano, la lógica discriminatoria del dispositivo.

Con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes, se han anonimizado los nombres de los estudiantes, docentes y directivos, así como el de la institución, que será referida a partir de este punto como *Colegio Católico Puebla*. Esta medida, solicitada expresamente por la escuela, no representa una limitación para el análisis, sino que subraya el carácter estructural de las dinámicas estudiadas: si bien los relatos y testimonios aquí incluidos provienen de sujetos que los narran desde su propio lugar de enunciación, forman parte de un entramado discursivo que excede lo individual y que expone los modos en que se organiza la diferencia y se gestiona la exclusión en el ámbito educativo privado.

Aprendizajes Clave como Mecanismos de Exclusión

Proyectos educativos, planes de estudio y materiales didácticos definen los conocimientos, habilidades y valores esenciales para los estudiantes. Estos documentos establecen objetivos, seleccionan contenidos y estructuran actividades de enseñanza y aprendizaje. Así, se jerarquizan conocimientos indispensables y se descartan los considerados innecesarios para el óptimo desarrollo del estudiante.

El principio rector a partir del cual se configura el currículo de la educación básica en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, vigente en México desde 2017, es

“contribuir a formar ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI” (Secretaría de Educación Pública, 2017, ilustración 1). Partiendo de dicho principio, se establece en el centro de la educación básica la adquisición de lo que denomina aprendizajes clave, definidos como:

Un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. (Secretaría de educación Pública, 2017, p.21)

Los aprendizajes clave se dividen en tres ejes: formación académica, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. Los dos primeros ejes se refieren a los contenidos específicos enseñados en las aulas, mientras que el último permite a las escuelas adaptar el currículo según las necesidades y contexto de los estudiantes. En el eje de formación académica se encuentran tres áreas principales: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social. En el ámbito del desarrollo personal, se consideran importantes las artes, la educación física y la educación socioemocional. Finalmente, la modificación curricular se determina por su contribución para ampliar conocimientos o potenciar el desarrollo integral del estudiante, incluyendo contenidos relevantes, conocimientos regionales o proyectos de impacto social (Secretaría de Educación Pública, 2017). La configuración de los saberes en torno a estos ejes tiene como objetivo que el sujeto- estudiante sea capaz de *aprender a aprender*, esto es, continuar aprendiendo a lo largo de su vida. Esto se

logra a través de la atención a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Este discurso muestra claramente la naturaleza elemental del modelo educativo, cuyos antecedentes son identificados por Foucault (2009) en las instituciones disciplinarias a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. En ese momento, la formación pasó de ser ejemplar a ser elemental: mientras que en los siglos XVI y XVII, escuelas y cuarteles enseñaban mediante la repetición de rutinas específicas (por ejemplo, para el aprendizaje de un oficio o para el combate), a partir del siglo XVIII se trató de dotar a los sujetos de conocimientos básicos para enfrentar diversas situaciones de la vida productiva. Es lo que en nuestros días se conoce como educación básica, la cual fomenta la adquisición de aprendizajes clave que posteriormente serán de utilidad para la participación del sujeto-estudiante en la sociedad globalizada del siglo XXI (Secretaría de Educación Pública, 2017). Si bien el proyecto de educación básica no coloca a las competencias como su enfoque primordial, sigue siendo esencial el desarrollo de habilidades para la aplicación de conocimientos, actitudes y valores en un contexto específico, lo que este modelo educativo define como competencias. En otras palabras, las competencias son la actualización in situ de los aprendizajes adquiridos en el espacio cerrado de la escuela, que no es otra cosa que aprender a hacer.

En esta forma de organización de la enseñanza, se pueden identificar los mecanismos de *capitalización del tiempo*: “acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o sus capacidades y de una manera que sea susceptible de utilización y de control” (Foucault, 2009, p. 183). A través de estos mecanismos, el sujeto-estudiante avanza a lo largo de las etapas marcadas por el sistema educativo, es decir, los ciclos escolares cuyos aprendizajes van

aumentando en complejidad y culminando en evaluaciones que determinan si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Además, estas evaluaciones se utilizan para clasificar a los estudiantes en función de sus logros, lo que genera un ambiente de competencia colectiva para destacar de entre sus iguales. Finalmente, el principio de *aprender a aprender* remite a la sujeción perpetua, esto es, la disciplina del sujeto- estudiante traducida en disposición y aptitud para recopilar conocimientos a lo largo de su formación, perfeccionar sus habilidades, avanzar más rápido que los otros y ser cada vez mejor en las tareas asignadas. Este enfoque implica la creencia de que siempre se puede mejorar y dar un poco más. Esta “sujeción que no ha acabado jamás de completarse” (Foucault, 2009, p.188) implica que tales métodos disciplinarios son internalizados por los individuos, moldeando sus comportamientos y sometiéndolos a una autorregulación continua. Esto es, que actúan directamente e ininterrumpidamente en su subjetivación.

La importancia que atribuye este modelo a los aprendizajes clave se fundamenta en la necesidad de potenciar capacidades específicas en los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Esto implica que puedan desarrollar y utilizar su creatividad para resolver problemas de la vida cotidiana, adaptarse a diferentes formas de interacción social y manejar diversas fuentes de información. Además, se busca fomentar su capacidad de innovación y su habilidad para participar plenamente en un mundo globalizado y en una sociedad del conocimiento en constante evolución (Secretaría de Educación Pública, 2017). Por lo tanto, dentro de estas habilidades principales se incluyen la comunicación en inglés y el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En este discurso, el uso de las tecnologías se presenta como una medida para reducir las desigualdades en el acceso a la educación. Se sostiene que éstas “son clave para garantizar la equidad en el acceso a recursos educativos diversos y de calidad” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.40). Los argumentos que respaldan esta afirmación se centran en la posibilidad que se brinda a los estudiantes de acceder a contenido en línea, participar en procesos educativos y adquirir conocimientos a distancia, lo que les permite tomar conciencia de su lugar en el mundo y la importancia de su participación en el entorno inmediato. Aunque estas afirmaciones suenan prometedoras en teoría, parecen no tener en cuenta la realidad social de nuestro país, en el que existen comunidades alejadas de los servicios de internet y cuyos habitantes no pueden costear dispositivos móviles o computadoras.

Recordemos, por ejemplo, el proyecto Enciclomedia, que se implementó entre 2006 y 2011 en los grados quinto y sexto de las escuelas de educación básica en todo el país. En términos generales, este proyecto permitió llevar los contenidos de los libros de texto gratuitos a una plataforma digital, complementándolos con material multimedia para enriquecer las lecciones. Según el Libro Blanco de Enciclomedia, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2012), el objetivo general del programa era convertirlo en una herramienta para mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas de primaria, impactando en el proceso educativo y promoviendo nuevas prácticas pedagógicas en el aula.

Tal como sucede en el planteamiento del acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el Modelo Educativo emitido una década después, este discurso tiende a generalizar, retratando a las escuelas públicas de educación primaria como un organismo homogéneo, sin considerar las diferencias de los diversos contextos en los que operan. No se

toma en cuenta la realidad socioterritorial de cada escuela ni el acceso a los recursos mínimos necesarios para utilizar estas herramientas en el aula.

A partir de una investigación empírica llevada a cabo a finales de 2005 y principios de 2006, el Libro blanco presenta una serie de hallazgos en torno a la aplicación del programa Enciclomedia. Los resultados muestran que no hubo diferencias significativas en las evaluaciones finales entre los alumnos que participaron en el programa y los que no. Además, los estudiantes perdieron interés en el uso de Enciclomedia con el tiempo. Se observó que las estrategias didácticas de los profesores no diferían mucho de las de aquellos que impartían clase de manera convencional. Se evidenció sin embargo una diferencia de la dinámica entre algunos docentes con acceso al programa que permitían a los alumnos manipular el equipo y explorar los contenidos, mientras que otros docentes simplemente replicaban los contenidos de los libros de texto digitalizados sin un análisis crítico (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Estos resultados, que indican que el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica no se logró, además reflejan una realidad que el discurso intenta minimizar al afirmar que no son representativos. Sin embargo, esta realidad es una de las muchas predominantes en el país, como lo muestra la observación directa en una escuela rural de la comunidad de San Jerónimo Ocotitlán, en el municipio de Acajete en Puebla, que presentó una situación similar: la falta de acceso a internet limitaba el uso de recursos en línea y la Enciclomedia se convertía en una proyección de los libros de texto. Los equipos tendían a tener problemas técnicos, interrumpiendo las lecciones. Además, algunos maestros admitieron no sentirse preparados para utilizar Enciclomedia y preferían evitar su uso para no dañar el equipo. También se señaló que la plataforma era limitada en términos de personalización y no permitía agregar o quitar

contenidos (López, 2008). Estos hallazgos cuestionan la viabilidad y efectividad de implementar proyectos como Enciclomedia de manera generalizada, evidenciando limitaciones técnicas, falta de preparación docente y la dificultad para la actualización de los contenidos.

Lo anteriormente expuesto resulta relevante como antecedente y ejemplo del riesgo que implica implementar modelos con la tentativa de progreso basado únicamente en recursos considerados indispensables, sin tener en cuenta la diversidad de las condiciones y de los propios sujetos involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, especialmente en un territorio tan heterogéneo como el mexicano. Por lo tanto, se reitera la importancia que el modelo educativo vigente atribuye a considerar los modelos anteriores (Secretaría de Educación Pública, 2017), pero no sólo sus aciertos, sino también recuperar la experiencia de los proyectos fallidos. Esto será de vital importancia para evitar perpetuar el discurso que establece una relación directa e infalible entre el dominio de ciertas tecnologías, la mejora en la calidad educativa y la reducción de las desigualdades, un discurso que, desde hace una década, y a la luz de proyectos como el aquí ejemplificado, ya no se sostiene.

En cuanto a la capacidad comunicativa en inglés, el Modelo educativo lo establece como un aprendizaje de alta prioridad “para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.47). De esta manera, se considera como uno de los atributos del perfil del egresado, no sólo de la educación básica, sino también al concluir la educación superior, etapa en que el estudiante será capaz de expresarse en inglés de manera fluida y natural.

En contraste, el enfoque hacia las lenguas indígenas se limita únicamente a los estudiantes que son hablantes nativos de alguna de ellas. En este sentido, se establece un nivel

de exigencia similar al dominio del español, buscando que el estudiante "se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla" (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.11).

Estas directrices presentan una serie de problemas que pueden abordarse a partir de la concepción del sistema educativo mexicano como un sistema *monolítico*. En esencia, un sistema de esta naturaleza se rige por la voluntad de unificación y asimilación de todos los estudiantes bajo el tipo de sujeto que se apega a la norma: en el caso mexicano, el sujeto hispanohablante. De este modo, todo aquel estudiante con un bagaje cultural y lingüístico distinto al dominante, que no responde al modo de enseñanza y no muestra resultados en cuanto a los aprendizajes es etiquetado como rezagado (Despaigne y Jacobo, 2016), es decir, un sujeto al que hay que *poner al corriente*. Esto se puede apreciar en las afirmaciones del discurso del Modelo educativo vigente, que afirma que:

En términos generales, los estudiantes en situación de desventaja económica y social enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura. Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.49)

El sistema educativo *monolítico* privilegia al español como la lengua oficial para el desarrollo de la dinámica de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, en cuanto al dominio del inglés en particular, nos encontramos con una paradoja: a pesar de que los estudiantes bilingües (ya sean

hablantes de lenguas indígenas o de lenguas extranjeras, incluyendo el inglés) se ven obligados a interactuar en el aula a través del uso del español, dejando de lado su realidad lingüística y cultural individual (Despaigne y Jacobo, 2016), el aprendizaje del inglés sigue siendo priorizado como recurso efectivo para la inserción del estudiante en el mundo globalizado. Reconocimiento del español como única lengua oficial para el aprendizaje, y a la vez fomento del inglés como una herramienta provechosa para la vida. Es precisamente en esto donde radica la jerarquización de los conocimientos y la selección de los aprendizajes como clave: en la utilidad que puedan tener para el estudiante, en la medida en que contribuirán, en teoría, a asegurar el desarrollo personal y social, y en última instancia, mejorar la calidad de vida.

En este punto, resulta pertinente examinar la jerarquización lingüística y el fomento selectivo de ciertas lenguas en detrimento de otras, tomando distancia del concepto de *ideología lingüística*. El análisis aquí propuesto se inscribe en una perspectiva de relaciones de poder atravesadas por creencias y deseos, retomando para ello las nociones de Gabriel Tarde sobre las creencias y las contribuciones de Michel Foucault en torno al poder.

La definición propuesta por Silverstein (1979) describe la ideología lingüística como un conjunto de creencias sobre la lengua articuladas por los hablantes, que funcionan como una racionalización o justificación de las percepciones relacionadas con la estructura y el uso del lenguaje. De manera similar, Kroskrity (2004) la define como un conjunto de creencias y sentimientos relacionados con el uso del lenguaje en el ámbito social.

Michel Foucault identifica que los análisis del poder se realizan generalmente a partir de cuatro esquemas teóricos. Para efectos de esta argumentación, se hará referencia específicamente al primer y cuarto esquema, que se refieren a la apropiación del poder y su

relación con la ideología, respectivamente. En primer lugar, el *esquema de la apropiación* sostiene que, contrario a lo que los análisis comúnmente alegan– y de los cuales, afirma Foucault (2016, p. 263), “querría diferenciarme”⁷ -, el poder no puede ser considerado una posesión, ya que se trata de una relación de fuerzas que opera como una estrategia (Foucault, 2016). Esta estrategia fluye de manera dinámica y cambiante entre los puntos de conflicto o los focos de enfrentamiento, los cuales podríamos entender como motivados por lo que Tarde (1897) denomina *cantidades de creencia y de deseo*. Tarde argumenta que la interacción social se rige principalmente por la imitación, la invención y la oposición: nos relacionamos con otros principalmente a través de estos mecanismos atravesados a su vez por creencias y deseos.

Gilles Deleuze (2014), partiendo de la perspectiva de Foucault, sostiene que tanto la imitación como la invención mencionada por Tarde son en realidad manifestaciones de una relación de fuerzas. Esta dinámica se hace particularmente evidente en el caso de la oposición, donde una fuerza se enfrenta a otra, motivada por sus propias creencias y por la búsqueda de resultados que le resulten convenientes. Bajo esta óptica es posible comprender que el fomento del aprendizaje del inglés en las escuelas puede interpretarse como un proceso que involucra tanto la imitación como la oposición. Por un lado, se replica la idea de que el dominio del inglés es un indicador de desarrollo, ya que facilita el acceso a información y relaciones sociales vinculadas al mundo desarrollado. Por otro lado, se promueve una visión maniquea de la

⁷ Foucault identifica y refuta, por parecerle imprecisos e inadecuados, cuatro esquemas teóricos que direccionan generalmente los análisis del poder: El esquema de apropiación, que afirma que en la sociedad el poder se puede poseer , y quien lo hace es la burguesía; el segundo, referente a la localización del poder esencialmente en los aparatos de Estado; el tercero, que percibe al poder siempre subordinado a un modo de producción; y finalmente el cuarto esquema, que afirma que el poder produce en las sociedades, no conocimientos, sino únicamente efectos ideológicos. Para la disertación completa, véase Foucault, 2016, p. 263- 272.

realidad lingüística que establece que hablar una lengua vernácula implica un estado de subdesarrollo, lo que lleva a la percepción de que, para superar esta situación, es necesario hablar una lengua asociada al primer mundo.

Con respecto al cuarto esquema, Foucault (2016) nos advierte precisamente que sería un error pensar que el poder únicamente produce efectos ideológicos. Siguiendo esta línea de pensamiento, Deleuze (2014) argumenta que, al igual que el poder sobre los cuerpos no se ejerce mediante la violencia, cuando se ejerce sobre las almas, tampoco lo hace a través de la ideología; en la formación histórica moderna, las interacciones sociales no están principalmente determinadas por la ideología como una herramienta de ejercicio de poder, sino más bien por mecanismos de normalización, que buscan establecer un orden en el espacio y el tiempo.

Relacionando estos conceptos con el tema que nos ocupa, observamos que, si bien la preferencia (o la imposición) por el uso y aprendizaje de una lengua dominante en el sistema educativo, como ya mencioné previamente, está relacionada con la reproducción de discursos que otorgan prestigio, esta preferencia obedece principalmente a los mecanismos de normalización que establecen distinciones entre los individuos en función de sus capacidades para enfrentar, como lo menciona el proyecto educativo nacional, los *desafíos del siglo XXI* (Secretaría de Educación Pública, 2017). Así, en el prestigio ligado con el aprendizaje del inglés, subyace un diagrama de poder que clasifica a los sujetos en categorías de mayor o menor aptitud, productividad e inteligencia, donde la competencia comunicativa en lenguas dominantes se convierte en un parámetro pertinente para dichas clasificaciones.

El poder, antes de influir en la mente, ejerce su influencia sobre los cuerpos a través de lo que Michel Foucault denominó mecanismos disciplinarios. Por esta razón, el poder

normalizador precede a las ideologías: los niños son condicionados a aprender inglés y a comunicarse en una lengua dominante incluso antes de comprender por qué o para qué les servirá. Aprenden principalmente para evitar castigos y aprobar los cursos y solo unos pocos lo hacen verdaderamente motivados por la promesa de progreso y prestigio. Antes que la motivación por la promesa de progreso y prestigio, está la motivación por aprobar y evitar reprimendas.

Foucault asegura que la ideología no puede limitarse a la esfera de la psique, de la conciencia o del alma, ya que esta se encuentra ligada a su dimensión material:

Porque existe, tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga y, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. (Foucault, 2009, p. 39)

En este contexto, la producción y conformación de individuos dóciles resulta más de las técnicas disciplinarias que de la adhesión a un conjunto de creencias.

Es cierto que el sujeto se encuentra influenciado por un conjunto de ideas, pero también está condicionado y moldeado por los mecanismos de normalización. “En realidad, todo punto de ejercicio de un poder, es al mismo tiempo un lugar de formación, no de ideología, sino de saber; y, en cambio, todo saber establecido permite y asegura el ejercicio de un poder” (Foucault, 2016, p. 269). El sujeto, en este sentido, se manifiesta como el resultado de las relaciones de poder que privilegian ciertos saberes en el juego de verdad dentro de una

formación histórica específica; en este caso, los saberes en torno a la importancia y superioridad de una lengua sobre otras.

En resumen, lo que se plantea es que, partiendo de los principios regidores del poder como una estrategia que no puede ser poseída, no puede ser subordinada a procesos productivos, y no utiliza como medios principales la violencia o la imposición ideológica, es posible concebir la ideología misma en términos de relaciones de imitación y oposición. En este contexto, la ideología no es una herramienta del poder, sino que toda ideología es más bien el resultado de la operación de determinadas estrategias gestadas en un diagrama de poder: “tenemos que estar en el inglés para estar en el mundo” (Gómez Izquierdo, 2023, comunicación personal).

Tolerancia, Vulnerabilidad e Inclusión: Conceptos Clave del Dispositivo de Discriminación Escolar.

En la construcción del dispositivo de discriminación escolar se observa la persistencia de dos conceptos fundamentales: la *tolerancia* y la *inclusión*. Paradójicamente, estos conceptos, aunque aparentemente positivos, tienen una naturaleza dominante que los convierte en parte de un discurso condescendiente. Profundicemos en esta explicación.

La tolerancia se establece como directriz del Manual para la convivencia escolar en educación básica cuyo objetivo es:

(...) proporcionar los elementos que le permitan a la comunidad educativa generar planes de seguridad integrales, con un enfoque formativo, basado en el diálogo, la tolerancia y la responsabilidad para propiciar una convivencia escolar sana y pacífica, a través del respeto a la dignidad, vida, integridad física y moral

de todas las personas (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2014, p.7).

La relevancia de este concepto no es fortuita, ya que figura en la raíz de la política educativa como uno de sus valores regidores, afirmando que los estudiantes formados en la Nueva Escuela Mexicana “respetan y practican los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: amistad, bondad, fraternidad, generosidad, gratitud, honestidad, humanismo, humildad, igualdad, justicia, laboriosidad, lealtad, libertad, perseverancia, prudencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, superación personal, tolerancia” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 5).

Asimismo, la difusión de estos conceptos se observa en diversos materiales didácticos, como el libro de Formación cívica y ética destinado al sexto grado del ciclo escolar 2019-2020, donde se menciona la tolerancia como un valor que se debe adoptar y honrar como ciudadano comprometido con los principios de la cultura de paz (Secretaría de Educación Pública, 2019a). No obstante, resulta pertinente destacar que en la edición correspondiente al ciclo escolar 2022-2023 de dicho libro, ya no se hace alusión a la tolerancia. En su lugar, se pone énfasis en la solidaridad, así como en el rechazo a la discriminación.

El abordaje de la tolerancia ejemplifica cómo los conceptos pueden ser reelaborados, traslapados e incluso contradichos o excluidos (Foucault, 2010). Aunque en sus definiciones originales de uso, la tolerancia implica consentir o no oponerse a algo a pesar de tener la autoridad o el poder para hacerlo (Moliner, 1992), el juego de verdad en el que se basa el proyecto educativo le ha otorgado una nueva connotación. En su *Declaración de principios sobre la tolerancia*, la UNESCO establece su definición como:

El respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad, de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. (UNESCO, 1995, art. 1)

Esta noción, según aclara la UNESCO (1995) no debe confundirse con la condescendencia o la concesión, aseveración que se disocia de la concepción original:

La tolerancia es sin duda preferible a la intolerancia, particularmente cuando ésta empieza a convertirse en comportamiento general, como ocurre ahora. Pero la tolerancia es sólo la forma más civilizada de intolerancia. Tolerar, dice el diccionario, es sufrir con paciencia. Quien tolera alguna condición del otro le está diciendo: No eres como debes ser, pero soy tan generoso que tolero tu existencia. Como decía Goethe, tolerar es insultar: contiene una ofensa inaceptable. Los tolerantes, además, pierden la paciencia a la menor provocación. Se vuelven intolerantes (Esteve, 2010, párr. 10).

El empleo de la nueva conceptualización de *tolerancia* abona al discurso condescendiente dado que implica que aquel en una posición privilegiada le conceda al otro, diferente y rechazado, que tiene derecho a ser. Resulta, por tanto, interesante la reelaboración de esta noción, presentándola como aparentemente positiva, pero cuyo uso no deja de ser cuestionable.

Además de la tolerancia, el concepto de *inclusión* es utilizado con profusión en los discursos de las políticas públicas en materia de educación. En el Modelo educativo para la

educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.50) se pueden encontrar afirmaciones como la siguiente:

Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. Pero la inclusión debe ser concebida como beneficio no sólo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. En ese sentido, uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza.

Esta afirmación expone la necesidad de enfatizar que la inclusión no beneficia sólo a los excluidos, sino también a aquellos grupos que no han experimentado la alienación. Estas afirmaciones aparentemente positivas están respaldadas por una visión de conveniencia: aunque están pensadas para aquellos grupos llamados vulnerables, se legitiman bajo la premisa de que ser incluyente brindará a los *no vulnerables* alguna recompensa en términos de enriquecimiento intelectual, cultural y social.

Se sostiene, por lo tanto, que el uso del término *inclusión* contribuye de igual manera a la construcción de un discurso condescendiente, ya que implica la existencia de un agente dominante que permite la integración de aquellos que han sido previamente excluidos. No

obstante, las medidas de inclusión en el ámbito educativo no son suficientes por sí solas, dado que la exclusión educativa casi siempre es "la antesala de la exclusión social" (Echeita, 2013, p.102). Esto implica que los obstáculos que enfrentan los estudiantes y que dificultan su acceso y permanencia en el sistema educativo están determinados por factores que van más allá del ámbito escolar. La exclusión proviene del entorno social, el cual, en muchas ocasiones, permite que ciertos grupos coexistan sin ser encerrados o alienados, pero limitando su participación en la comunidad y el acceso a sus derechos (Castel, 2014).

Estos rituales de exclusión (Foucault, 2009) se pueden entender como una manifestación de la exterioridad, es decir, como un método de exilio sin recurrir a la segregación física en espacios apartados. Tal como describe Foucault en el contexto del control de la peste en el siglo XVIII, se evidencia un mecanismo que tiene como correlato la disciplina y la normalización, cuyo interés principal es el de mantener el orden:

La peste como forma a la vez real e imaginaria del desorden tiene por correlato médico y político la disciplina. Por detrás de los dispositivos disciplinarios, se lee la obsesión de los "contagios", de la peste, de las revueltas, de los crímenes, de la vagancia, de las deserciones, de los individuos que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden. (Foucault, 2009, p.230)

El mecanismo de control normalizador determina entonces el lugar que ocupa cada uno y qué líneas no debe traspasar. Los proyectos de inclusión conceden cierto grado de participación a determinados grupos, pero no les permiten acceder por completo a las condiciones y beneficios que disfruta el resto de la población, porque están determinados por un sistema que previamente ha especificado lo que a cada uno pertenece, lo que cada uno es y los peligros inmanentes e

inminentes que comporta. Esto resulta en una consecuencia aún más problemática que la exclusión física: una forma precaria de inclusión en la que predominan los grupos que no están completamente aislados de la sociedad, pero que aún carecen de fortaleza y se encuentran sumidos en la incertidumbre sobre su futuro, sin la garantía de satisfacer sus necesidades básicas (Castel, 2014). La inclusión precaria entonces puede asimilarse a un mecanismo de control de la peste, un mecanismo que coloca límites simbólicos que permiten distribuir a cada cual en su lugar y establecer diferencias entre los individuos y los grupos. Los excluidos se incluyen, diseminados en una retícula social en la que sin embargo no se mezclan.

Tanto en el planteamiento del Modelo educativo para la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017), como en el de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2019/ 2019b), la inclusión se centra en la garantía de oportunidades de aprendizaje en un entorno que fomenta la pluriculturalidad, la equidad y la colaboración. Dentro de estos principios, también se incluyen acciones compensatorias para lo que el discurso educativo denomina *grupos vulnerables* (Secretaría de Educación Pública, 2017). En este sentido, la noción de vulnerabilidad se identifica como una de las opciones teóricas privilegiadas en estos discursos para referirse a los grupos que el sistema de poder ha mantenido segregados.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2022) define como vulnerable a cualquier individuo o grupo cuyas condiciones o características los hacen más propensos a sufrir violaciones de sus derechos humanos. Desde la perspectiva de Acevedo (2019) o Espinosa et al. (2012), la vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la incapacidad del sujeto para satisfacer sus necesidades básicas de ser, tener, hacer o estar, en términos de protección, afecto, recreación o participación. Por lo tanto, el acceso a los

mecanismos que satisfacen esas necesidades determinará la calidad de vida de esos individuos, y la falta de dichos recursos conducirá a la vulnerabilidad.

Existen numerosos enfoques para abordar la definición de la *vulnerabilidad*. Sin embargo, a partir de las conceptualizaciones mencionadas, podemos destacar dos consideraciones importantes. En primer lugar, la vulnerabilidad, como mecanismo de poder, no es estática ni definitiva, y puede cambiar en términos de quién se considera vulnerable y quién se sitúa como agente que vulnera. En cualquier diagrama de poder existe la posibilidad de modificación para invertir los roles entre el que ejerce dominio y el que es dominado, como señala Deleuze (2014). Esto implica que las relaciones de poder no son estáticas ni inmutables, y pueden ser objeto de transformación y resistencia por parte de aquellos que se encuentran en posiciones subordinadas. Bien que esto no implica que sea una condición fácilmente modificable: las desigualdades en el acceso a los recursos necesarios no dependen de la acción individual (Espinosa et al., 2012). Asimismo, los criterios con respecto a lo que cada formación histórica clasifica como necesidades a satisfacer y los medios para lograrlo son configuraciones sociales dependientes de factores estructurales que trascienden a cualquier individuo y su proceder. Espinosa et al. (2012) afirman que las necesidades son esencialmente las mismas en cualquier formación histórica, y lo que cambia son los medios para satisfacerlas. Sin embargo, en este trabajo se considera debatible dicha afirmación dado que no necesariamente lo que es considerado una necesidad en una formación histórica lo sigue siendo en otra. Ejemplo de esto es el *ocio*. Según Mesonero, Fernández y González (2005), fue hasta 1985 que la *sociedad del ocio* adquirió importancia y desplazó en cierta medida a la *sociedad del trabajo* establecida

desde la era industrial, siendo en la década de los noventa cuando el ocio, el esparcimiento, comienza a considerarse una necesidad.

No obstante, es importante no enfocarse únicamente en las grandes instituciones al analizar las dinámicas de poder. Foucault (1983, p. 336) reconoce en las instituciones un “observatorio privilegiado para captarlas [las relaciones de poder], diversificadas, concentradas, puestas en orden y llevadas, al parecer, a su más alto punto de eficacia”. Sin embargo, no hay que pretender encontrar en las estrategias de estas instituciones la forma originaria de estas relaciones, porque se cometería el error de “explicar el poder por el poder” (Foucault, 1983, p. 336). Es la microfísica del poder, es decir, las relaciones de fuerzas en los pequeños entornos, la que se ve replicada en gran escala. Esto significa que la coerción o segregación de un individuo no está determinada únicamente por decretos gubernamentales o normas administrativas, sino que surge de las interacciones cotidianas marcadas por los saberes establecidos como verdades absolutas en términos de quién puede satisfacer sus necesidades y quién puede subsistir en sus carencias.

En segundo lugar, esto implica que la vulnerabilidad no es una característica ontológica inherente a ningún grupo humano. No se puede atribuir a condiciones o rasgos permanentes o temporales de un grupo, sino más bien al valor que el sistema de poder ha asignado a cada una de esas características en relación con la norma establecida. Por lo tanto, hablando de aquellos grupos señalados como vulnerables, como los indígenas, migrantes, mujeres, portadores del VIH, personas con discapacidad, reclusos, entre otros (CNDH, 2022), su vulnerabilidad no proviene de sus características o rasgos, sino de la valoración que el sistema de poder otorga a los seres humanos en función de sus condiciones -transitorias o permanentes-, y de la

importancia y atención que ese mismo sistema pone en contribuir a que determinados grupos trasciendan las limitaciones en su desenvolvimiento, bienestar y visibilización.

Complementando la noción de vulnerabilidad, en estos documentos se destaca la conceptualización de estos grupos como *tradicionalmente excluidos*, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento extraído del Modelo educativo para la educación obligatoria:

En el caso particular de escuelas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad o atienden a grupos poblaciones tradicionalmente excluidos, como hablantes de lenguas indígenas, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad, el acceso a materiales educativos en formatos diversos y pertinentes es aún más importante para lograr los objetivos de aprendizaje. (SEP, 2017, sección 4.1 párr. 5)

En esta aseveración es importante advertir lo riesgoso que resulta clasificar arbitrariamente a todos los grupos mencionados como *tradicionalmente excluidos* y utilizar esta conceptualización homogeneizante para abordar los obstáculos que enfrentan en el aprendizaje. Cada grupo tiene rasgos particulares y los mecanismos de invisibilización y segregación que enfrentan, ya sean migrantes, indígenas, jornaleros o personas con discapacidad, presentan matices distintos en los diagramas de poder. Por lo tanto, las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes de cada uno de estos grupos son diversas y no se resolverán al agruparlos indiscriminadamente bajo la etiqueta de *excluidos*. De hecho, el modelo no especifica qué materiales serán proporcionados para que estos grupos alcancen los aprendizajes esperados, ni establece criterios claros para determinar si una escuela debe recibirlos en caso de ser necesarios. Esto plantea interrogantes, como, por ejemplo, cuál es el número mínimo de

alumnos con discapacidad, hijos de jornaleros, migrantes o indígenas que deben estar inscritos para considerar indispensable dotar a la escuela de materiales alternativos. En otras palabras, ¿es igualmente prioritario proveer de estos materiales a una escuela en una zona rural donde todos los alumnos son indígenas, en comparación con una escuela que sólo cuenta con un par de estudiantes de este origen?

De ahí que resulte necesario reelaborar el discurso de manera que los términos utilizados para interpelarlos visibilicen y respeten la pluralidad de cada uno de estos grupos humanos. Por ende, se considera pertinente, en lugar de referirse a ellos como *grupos vulnerables*, reconocerlos como *grupos vulnerados*. De esta manera, se enfatiza la responsabilidad del sistema y las estructuras de poder en su situación de exclusión y vulnerabilidad, en lugar de abordarla como una condición intrínseca.

En los discursos elaborados por el sistema educativo mexicano, - tanto el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria como el documento que expone los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana- el enfoque de la *inclusión* se basa en un principio compensatorio hacia grupos específicos con necesidades de aprendizaje particulares, que enfrentan obstáculos para el ingreso, permanencia y conclusión de los estudios, unificando a hablantes de lenguas indígenas, migrantes y personas con discapacidad bajo la etiqueta de *grupos vulnerables* o *excluidos*. Sin embargo, en estos documentos no se detallan acciones específicas para la aplicación efectiva de la pretendida *inclusión*, debido a que se reducen a afirmaciones generalizadas y abstractas sin directrices específicas para su actualización en el contexto educativo, además de que a largo plazo se vuelven deficientes, sesgadas y no logran el pleno

reconocimiento de estos individuos como ciudadanos con todos los derechos (Echeita, 2013)⁸. En otras palabras, los proyectos de inclusión no están diseñados para garantizar que todos sean tratados como ciudadanos de primer nivel.

El dispositivo de discriminación ha hecho de la *diferencia* una protagonista discursiva. Se alude a ella cuando en políticas públicas, en manuales de convivencia, en reglamentos escolares se habla de términos como *tolerancia* e *inclusión*. Así se la trabaja en clases y actividades para desestigmatizarla, en un intento por devolverle su carácter neutral. Pero incluso cuando se la defiende, se la reconfigura: se la vuelve aceptable por conveniencia. Se la legitima, pero condescendentemente. Se la tolera, pero desde una distancia segura.

La Escuela Privada como Figura de Élite

Focos de poder para Foucault, *élites* para Van Dijk: bajo estas acepciones entendemos a las diversas instituciones y figuras prominentes en el entorno social con los recursos (en el más laxo sentido de la palabra) para mantener apuntalado el esquema de poder. Van Dijk (1993) señala entre los grupos modernos de élite a los políticos, académicos, empresarios, autoridades religiosas, medios masivos, escuelas y por supuesto, el Estado. El acceso a capital no sólo económico, sino sociopolítico posibilita el control de los medios de producción de los discursos, producción que queda exclusivamente asignada a instancias (organismos, instituciones, editoriales) e individuos (académicos, especialistas, funcionarios), investidos de legitimidad

⁸ Echeita (2013) plantea de manera específica la asociación de la inclusión con la educación compensatoria dirigida a grupos de niños con discapacidades. Sin embargo, se ha evidenciado que estas propuestas resultan insuficientes en la práctica para brindar una atención educativa adecuada a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta perspectiva se refleja en el discurso de la política educativa mexicana, que resalta la formación y capacitación de los maestros para abordar las necesidades de los niños con discapacidades, quienes también son considerados dentro de la diversidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2017).

como expertos en sus respectivas áreas o disciplinas. Se garantiza de esta forma la difusión de axiomas hegemónicos, operando el discurso en dos niveles, uno configuracional y otro autorreferencial: mientras el discurso genera conceptos y construye significados, al buscar fundamentos para estos, nos encontramos recurriendo nuevamente al discurso mismo, formando un ciclo en el cual su propio lenguaje y estructura se convierten en la base para la comprensión y legitimación de las ideas que promueve.

De ahí que un grupo de élite se caracterice por su capacidad para orquestar procedimientos de control del discurso en términos de lo que será considerado verdadero, apropiado, honorable y legítimo, en contraposición con aquello que es falso, dudoso, prohibido e insensato dentro de una formación histórica determinada. Estos axiomas y principios son diseminados a partir de diferentes métodos de regulación de los discursos, entre ellos el *comentario*. Se trata de relatos que se conservan en cada formación histórica, y son difundidos y repetidos en contextos determinados; adquieren valor y son reelaborados, reactivados y hasta ritualizados “porque se sospecha que esconden algo como un secreto o una riqueza” (Foucault, 2005, p. 26).

En este sentido, la verdad no es otra cosa que un conjunto de premisas aceptadas por convención, “una convención que se forma y que puede ser conscientemente mantenida y reclamada. No lo que expresamos y comunicamos ahí, sino lo que tenemos que expresar y comunicar es aquello que está dado” (Gadamer, 2015, p. 152). El comentario entonces es la vía de trascendencia de lo dicho, es la forma de preservación de todo aquello legitimado en los juegos de verdad: “tanto si reconozco críticamente frases como verdaderas, como si alabo, censuro, ensalzo, admiro, adoro, desecho o niego, estoy recurriendo a formas de responder ante

el mundo en las cuales se refleja algo de la razón práctica” (Gadamer, 2015, p.151). El discurso como acto comunicativo es un acontecimiento vivo, contingente, y matizado por los saberes difundidos y respaldados por las élites. La elaboración misma de los documentos y libros escolares funciona como un mecanismo de control interno (Foucault, 2005): aquellos facultados para elaborar los proyectos educativos, los planes de estudio y los materiales tienen la última palabra en términos de la elección de saberes que fundamentarán el plan educacional, así como aquellos dignos de llegar a los libros de texto como materias o temas específicos.

Los focos de poder “pueden tomar el aspecto de un dispositivo cerrado sobre sí mismo con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas y una relativa autonomía funcional” (Foucault, 1983, p. 337-338). Tal es el caso de las escuelas católicas privadas, que reúnen en su dispositivo los lineamientos del sistema educativo del Estado, pero a su vez tiene la capacidad de formular los suyos propios integrando la figura religiosa instanciada en su filosofía. A pesar de que los mandatos de *laicidad* y *gratuidad* de la educación, como es bien sabido, están establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el principio de autonomía confiere a la escuela privada católica un margen de maniobra en el que se desarrolla un proceso de *educacionalización de la religión*, fenómeno en el cual contenidos de corte religioso se incorporan al currículo educativo.

Dentro de estos saberes se incluye por supuesto el tratamiento de la *diferencia*. Las instituciones de élite contribuyen a construir el discurso dominante sobre cómo una sociedad determinada deberá enfrentarse a los otros, a los ajenos, a los que *no son como ellos*.

Los sujetos en formación se encuentran habitualmente inmersos en distintas dinámicas, las cuales son orquestadas principalmente por dos entidades de élite contemporáneas: el sistema educativo y la maquinaria de comunicación masiva, con especial énfasis en las variadas manifestaciones del internet. Con la información proveniente de ambas esferas, el sujeto en formación recibe indicios a partir de los cuales irá ajustando sus parámetros acerca de las formas de comportamiento adecuadas, las maneras de tratar a los otros, las interacciones que se establecen como válidas, comunes y fructíferas, así como de aquellas infructuosas, extrañas o peligrosas. Es así que, al producir y reproducir discursos de rechazo, estigmatización o condena de ciertos individuos o grupos, favorecen el arraigo y normalización de prácticas discriminatorias y por supuesto, racistas.

En el nivel micro del entorno educativo prevalecen las proposiciones a primera vista neutrales, las declaraciones aparentemente inocentes, e incluso la minimización o negación de actos de exclusión y rechazo. Son precisamente este tipo de manifestaciones discursivas que aparecen sutilmente, las que deben llamar la atención, dado que las élites se niegan a reconocerlas como discriminatorias, dado que los discursos que emiten emplean proposiciones o definiciones que “convenientemente los excluyen como parte del problema” (Van Dijk, 1993, p. 8).

Es así que las instituciones de élite, lejos de reconocer su participación en la segregación o rechazo de ciertos grupos, se posicionan como agentes redentores. Lo anterior se puede constatar al acercarse a la misión, visión, valores de las instituciones educativas católicas privadas. En el Instituto Oriente de Puebla, por ejemplo, su filosofía menciona como una de sus *preferencias apostólicas universales*, el “caminar con los excluidos. Caminar junto a los pobres,

los descartados del mundo, los vulnerados en su dignidad en una misión de reconciliación y justicia” (Instituto Oriente, 2024, párr. 3). Enarbolando el valor de la justicia como uno de los cuatro ejes fundamentales de su modelo educativo, dicha institución pretende lograr que los estudiantes reconozcan como prójimo a todo ser humano y por consiguiente, busquen “actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los más marginados” (Instituto Oriente, 2024a, párr. 2). Este sentido de justicia se replica en la misión del Colegio La Salle Benavente como uno de los valores universales, que promueve “el servicio al ser humano, especialmente al más necesitado” (Colegio La Salle Benavente, 2016, párr. 3).

Lo anterior, evidentemente alineado con la visión de la iglesia católica. Llámese “proceso salvífico” (Colegio La Salle Benavente, 2016 párr. 1) o “reconciliación con dios” (Instituto Oriente, 2024b, párr. 1), tanto la filosofía Lasallista como la Jesuita de los ejemplos anteriores, convergen en la formulación de proyectos educativos con base en el sentido de trascendencia. Entonces, las acciones en favor de los invisibles, los marginados, los excluidos, se emprenden como medios para ganar el favor de Dios y con ello alcanzar la vida eterna.

Aunado a ello, organizaciones destinadas a difundir información, material de utilidad y experiencias en torno a la educación católica, desarrollan medidas pedagógico- pastorales para la prevención de la discriminación y el acoso escolar. Se argumenta que, ante la crisis de las medidas disciplinarias para erradicar estos fenómenos, se hace necesaria la implementación de modelos asertivos que generen climas saludables y en los que se priorice la educación sobre el castigo (Escuelas Católicas, s/f). Así mismo, el proyecto hace hincapié en la pertinencia de recurrir a ejemplos de vida pastoral, es decir, de mostrar historias inspiradoras de personajes de

la tradición cristiana cuya vida y obra constituyen un referente para la acción moral y espiritual, con miras a la construcción de una sociedad “acogedora y respetuosa” (Escuelas Católicas, s/f).

Como se puede apreciar, el discurso oficial de la escuela católica, en concordancia con la filosofía de la iglesia del entonces Papa Francisco, denominada por analistas, académicos y medios de comunicación como la *primavera eclesial*⁹, parece adoptar una visión de aceptación de la diferencia, que gira, no obstante, en torno *inclusión*, concepto que, como se ha expuesto, no deja de ser condescendiente al implicar el favor o la deferencia de una instancia privilegiada hacia aquellos sectores sociales segregados e invisibilizados.

Los dogmas establecidos desde rituales y sociedades de discurso recorren un largo trayecto desde su producción hasta su actualización y reelaboración en los proyectos pedagógicos, además de que finalmente se traducen y adaptan en las normativas y currículos particulares de cada institución educativa. A pesar de los mandatos religiosos y morales que abogan por la inclusión, la práctica microscópica de las escuelas puede revelar un escenario opuesto, aunque velado. En este microcosmos, a menudo están presentes la negligencia u omisión en el abordaje de las manifestaciones cotidianas de discriminación y racismo. Esto refuerza la noción de que el discurso de la élite sobre las minorías puede expresar aparentemente comprensión, aceptación o una perspectiva humanitaria, a pesar de que las situaciones de inequidad estructural, permitidas por esas mismas élites, contradicen su discurso (Van Dijk, 1993).

⁹ La primavera eclesial es un término que se ha utilizado ampliamente para denominar una nueva visión en la iglesia católica como resultado de estar bajo el mandato del primer Papa latinoamericano. Esta visión se desmarca del conservadurismo y está orientada hacia la inclusión y la fraternidad (Pierre, 2023).

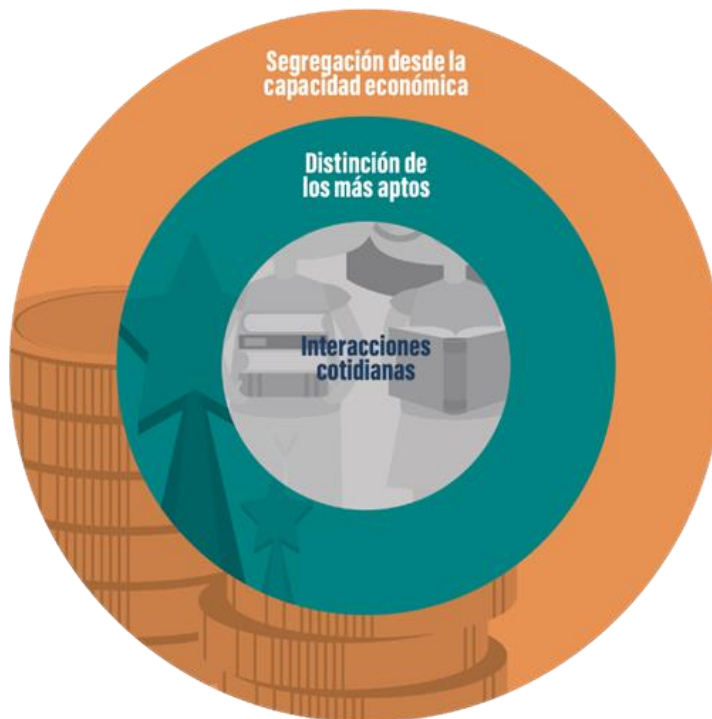
Se plantea entonces la posibilidad de que, al estar cimentada en los principios derivados de la Curia Romana y la larga tradición de la Iglesia, la institución educativa católica privada genere un ambiente propicio para la formación de subjetividades racistas y discriminatorias.

Teniendo en consideración que en las sociedades “hay organizaciones destinadas a hacer que las relaciones de poder queden coaguladas, se mantengan en provecho de unos cuantos, en una disimetría social, económica, política, institucional, etc., que inmoviliza por completo la situación” (Foucault, 2013b, p.78) y ante la imposibilidad de obviar que la doctrina de la Iglesia Católica ha estado marcada por episodios en los que aquellos que no se alineaban con sus principios morales y espirituales han sido condenados, asesinados, desterrados y excomulgados, los saberes configurados históricamente en esta tradición conllevan una carga significativa que no puede ignorarse en la aproximación al proyecto educativo de corte religioso. De manera general en la dinámica de las instituciones educativas de élite se distinguen tres niveles en los cuales opera su dispositivo de discriminación. El primero de ellos está relacionado con la segregación intrínseca de los individuos fundamentada en su capacidad económica para formar parte de una escuela de pago, capacidad que se vincula con la percepción de acceso a una educación de calidad. En segundo lugar, nos encontramos con la discriminación asociada a la distinción de los más aptos a través de evaluaciones periódicas, abarcando tanto conocimientos como comportamiento. Por último, en un tercer nivel, la discriminación se manifiesta como un fenómeno particular de la escuela, en las interacciones cotidianas entre compañeros.

Estos niveles de operación pueden percibirse como círculos concéntricos, tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Niveles de operación del dispositivo de discriminación.



Nota: elaboración propia.

En lo relativo al pago para el acceso a la educación, la experiencia en campo, en congruencia con los discursos institucionales, evidencia que el ingreso no está únicamente condicionado a la cobertura de una tarifa. En el proceso de admisión suele aplicarse la premisa comúnmente utilizada en el contexto de diversos establecimientos comerciales, conocida como *reservarse el derecho de admisión*. Esta advertencia explícita, presente en diversos documentos se despliega como manifestación de la autonomía de la escuela como institución privada. Esta autonomía le faculta para preseleccionar a los estudiantes que considera situados en el nivel de conocimientos y rendimiento, aquellos que comparten o pueden asimilar los valores que la institución profesa,

así como a aquellos capaces de seguir instrucciones y adherirse a las normas de comportamiento, con la correspondiente exclusión de aquellos que la institución asume serán inadecuados o problemáticos. Estos mecanismos de organización, control y potenciación, generan una disociación del poder latente en el cuerpo dócil del estudiante: orientan su energía y capacidades para que sea más apto y efectivo, al mismo tiempo que sujetan esa fuerza de tal modo que quede confinada en la obediencia (Foucault, 2009).

La escuela privada representa en sí misma un instrumento de segregación entre individuos. Si bien el costo de la educación no constituye un indicador absoluto para medir la calidad de la misma, de manera inequívoca se erige como un aparato que separa a los sujetos en formación y sus familias en función de su capacidad financiera, y, por ende, determina su posición en la jerarquía social.

Convencionalmente, el actor social clave en el proceso de enseñanza aprendizaje es el estudiante, el sujeto que se inserta en el proyecto educativo nacional para ser formado y dotado de conocimientos. No obstante, en el ámbito de la escuela privada, presenciamos el acontecimiento de una mutación en la figura del estudiante, que adquiere características de *cliente*.

Siguiendo la propuesta ensayística de Haudricourt (1962), Deleuze nos revela que existe una percepción arraigada en el hombre *occidental* en torno al *pastor* como la figura encargada del bienestar de su rebaño. Esta perspectiva contrasta con la figura del hombre de otros territorios asiáticos o franceses, que se asume como un *jardinero* comprometido con el florecimiento de su jardín. Su atención se enfoca especialmente en los huecos de la tierra, donde se preservará y crecerá cada uno de sus brotes. Bajo esta línea de pensamiento, Deleuze sugiere

que “podríamos muy bien concebir una formación del porvenir en la que el hombre sería pensado todavía bajo otras formas” (Deleuze, 2015, p. 39).

Haudricourt sostiene que las técnicas desarrolladas por las civilizaciones para el tratamiento y domesticación de las especies animales y vegetales influyen profundamente en las formas de interacción de los seres humanos. De ahí surge la distinción entre la figura *hombre- ñame*¹⁰ y la figura *hombre- oveja*. La primera se caracteriza por una *acción indirecta negativa*, en la que “jamás hay, por así decirlo, contacto brutal en el espacio ni simultaneidad en el tiempo con el ser domesticado” (Haudricourt, 1962, p. 61). Esto significa que no hay un acompañamiento directo o invasivo durante el desarrollo del ñame. Su buen término dependerá de la forma minuciosa en la que se haya surcado la tierra y preparado el terreno para proteger su crecimiento. El tamaño del tubérculo dependerá de las dimensiones del hueco cavado en la tierra. Es decir, todo en el proceso de domesticación del rizoma en cuestión es previo a su consumación.

La segunda forma, el *hombre- oveja*, implica una *acción directa positiva* del pastor, que “exige un contacto permanente con el ser domesticado” así como “escoger el itinerario que a cada momento él impone a su rebaño” (Haudricourt, 1962, p. 63). Este contacto permanente implica el encauzamiento, ya sea mediante contacto físico o con ayuda de los perros, la elección de las zonas adecuadas para pastar, e incluso la defensa de los corderos o las ovejas más vulnerables ante la presencia de depredadores. Es un acompañamiento simultáneo al crecimiento y domesticación, un acompañamiento bondadoso e individualizado, “porque el

¹⁰ El ñame es una especie de tubérculo que se cosecha principalmente en Asia y algunas regiones de América Latina. Haudricourt (1962), al abordar la domesticación del ñame, extrae lecciones valiosas a partir de las prácticas de cultivo observadas en la región de Nueva Caledonia durante la primera mitad del siglo XX.

pastor atiende a cada una de sus ovejas sin excepción para que coma y se salve. (Foucault, 1990, p. 101).

Esta concepción del hombre en la dicotomía *pastor- oveja* como fundamento del poder pastoral, es decir, de “las técnicas de poder orientadas hacia los individuos y destinadas a gobernarlos de manera continua y permanente” (Foucault,1990, p.98), sigue vigente en la formación histórica actual, trascendiendo de los umbrales religiosos hasta los fundamentos de los proyectos de Estado, incluyendo por consiguiente el proyecto educativo. Sin embargo, esta forma de *estudiante- oveja* presente en el sistema de educación, se torna en una hibridación en el ámbito de la escuela privada, forma que denominaremos *estudiante-cliente*.

Tomando como punto de referencia la reflexión de Haudricourt en torno a las actividades productivas como modeladoras de las relaciones humanas y teniendo en cuenta la racionalidad capitalista de la formación histórica actual, podemos vislumbrar una nueva forma de concebir al hombre como un *consumidor*, abarcando un amplio espectro de elementos susceptibles de ser consumidos: información, fuentes de placer y entretenimiento, bienes materiales, vivencias, capital cultural y, por supuesto, educación.

Así, con la introducción del dinero en la ecuación, la educación adopta la forma de un producto transaccional, la institución educativa se redefine como un proveedor de servicios y el sistema educativo sufre un proceso de mercantilización, tomando parte en dinámicas propias del mercado tales como la competencia, la elección y la fijación de precios de acuerdo con la oferta y la demanda (Verger, 2013; Royo, 2017). La dinámica que se despliega en este contexto combina la *acción directa positiva* del pastor con lo que podríamos llamar una forma de *complacencia indirecta*, en la que la escuela se encargará de ofrecer un servicio excepcional

que la distinga de la competencia y atraiga a los padres- clientes, quienes perciben en ella la opción que les proporcionará el máximo valor por su inversión: “noten la acción indirecta: el príncipe no elige a sus ministros, los atrae” (Haudricourt, 1962, p. 67).

Ahora bien, esto no significa que la labor educativa privada se reduzca a un mero intercambio comercial. Lo que se busca resaltar aquí es que, en este esquema específico, las relaciones de poder se transforman significativamente debido a la integración de características de consumidor a las figuras del estudiante y el padre de familia, con su correspondiente adquisición de derechos para exigir el cumplimiento de las expectativas que presupone el pagar por un servicio.

El tratamiento del estudiante como cliente se expresa de manera explícita en los discursos publicitarios y de marketing, disciplinas que trabajan para atraer la atención de las instituciones educativas sobre la importancia de aumentar la matrícula, recurriendo a los saberes estadísticos para remarcar la necesidad de tratar a los interesados como clientes potenciales:

La escuela que responde más rápido tiene un 238% más de probabilidades de inscribir a un estudiante. [...] Las escuelas que cumplan con las expectativas del servicio al cliente, aumentan su retención de alumnos a un 20%. [...] El 68% de los compradores están dispuestos a pagar más por una mejor satisfacción del cliente. (Rodríguez, 2022)

Así mismo, se enfatiza la relación directa entre la complacencia de los padres y la conservación a largo plazo de los estudiantes, dado que aseguran que “un padre que perciba que la excelencia educativa prometida en la inscripción cumple con sus expectativas facilita que su hijo termine el año escolar. Además, es muy probable que continúe cursando los siguientes ciclos escolares”

(Rodríguez, 2022). Lo anterior no es otra cosa que un saber del umbral mercadológico trasladado al umbral educativo: la satisfacción en relación directa con la fidelidad del cliente, lo que se traduce en ingresos seguros para la organización.

Dado que la satisfacción es un estado subjetivo que resulta de la comparación entre la experiencia del cliente y sus expectativas (Helgesen y Nettet, 2007), la aproximación al estudiante y sus padres en calidad de clientes tiene dos implicaciones. En primer lugar, la institución se ve inmersa en un constante análisis de la opinión del consumidor para identificar los aspectos que satisfacen sus necesidades y aquellos en los que se encuentran insatisfechos. La segunda, que las demandas de los padres pueden pasar por la solicitud de atenciones especiales, concesiones o deferencias. El análisis constante orientado a reorganizar la institución para cumplir con los estándares esperados por el cliente constituye una práctica potencialmente problemática, debido a que la noción de *calidad* tiende a quedar vinculada directamente con lo que genera satisfacción al cliente, lo cual no necesariamente tiene que ver con la calidad en la educación. En este sentido, la interrogante crítica es ¿en algún momento la institución determina que cierta exigencia se ha tornado absurda o injusta, de tal modo que llega a la resolución de no satisfacerla?

Capítulo 2. Sistema Disciplinario como Mecanismo de Selección de los Más

Aptos.

Resumen

El presente capítulo examina cómo se configura el dispositivo de discriminación escolar a través de prácticas de exclusión, analizando el proceso de admisión como un filtro que determina quiénes son elegibles para formar parte de la comunidad escolar, privilegiando ciertos perfiles en función de criterios como la disciplina, la situación familiar y el rendimiento académico. Esta selectividad se legitima bajo el discurso de garantizar la calidad educativa y la cohesión institucional, reforzando la idea de pertenencia a una élite.

Asimismo, se estudia el funcionamiento del sistema disciplinario, que regula el aprendizaje, el comportamiento y las emociones del alumnado. La vigilancia constante, el control del cuerpo y la evaluación permanente configuran subjetividades dóciles y autorreguladas, donde la diferencia solo es aceptada en la medida en que se ajusta a lo normativamente establecido. Finalmente, se analiza el papel de los docentes y de las normativas institucionales en la reproducción de mecanismos de exclusión bajo los principios de adaptación y regulación, en estrecha relación con los valores religiosos que orientan la filosofía escolar.

Hemos discutido en el capítulo anterior cómo en la educación privada, los alumnos y sus padres son vistos como clientes. Se ha señalado que la educación sufre una transmutación de derecho a mercancía y, por lo tanto, participa en dinámicas de mercado. Aun así, sería simplista pensar que las escuelas privadas admiten como estudiante-cliente a cualquiera

dispuesto a pagar el costo de la educación que ofrecen. En realidad, concebir la educación privada únicamente como un intercambio comercial sería reduccionista.

Las instituciones, aun siendo privadas, no operan al margen de las políticas educativas. Por lo menos las instituciones de educación básica rara vez son autónomas y no existen mercados educativos en los que no intervenga el Estado; más aún, es el Estado el que determina en gran medida las condiciones de esa mercantilización (Verger, 2013). Tal es el caso del panorama mexicano, que es altamente centralizado, dado que el gobierno federal elabora el currículo para las escuelas tanto públicas como privadas, además de que gestiona la producción de los libros de texto y la formación docente (Azaola, 2021). Con todo y el interés económico de por medio, las instituciones en su carácter privado se esfuerzan por mantener una imagen y buen nombre, para seguir siendo competitivas y distinguirse de las otras instituciones por la calidad en el servicio.

Por lo tanto, las escuelas suelen reservarse el derecho de admisión, como lo indica explícitamente el reglamento oficial del Colegio Católico Puebla (2022). Además, la aceptación de un alumno en esta institución dependerá de su evaluación diagnóstica y de que se encuentre regularizado en el mismo nivel de aprendizaje que sus compañeros del grupo al que aspira ingresar, ya que de ninguna manera admiten alumnos irregulares. En el formulario de inscripción, existe una cláusula en la que los padres aceptan la decisión del comité de admisiones, reconociendo la confidencialidad de los resultados de la evaluación y de los motivos para aceptar o rechazar a su hijo. Esta disposición permite que la institución aplique los criterios de elegibilidad a discreción, al tiempo que los exime de explicar a los padres los motivos para el rechazo de sus hijos.

De esta forma, el Colegio Católico Puebla se ha permitido, por ejemplo, el rechazo de un aspirante derivado de los conflictos en su núcleo familiar. Según la experiencia compartida por uno de los miembros del comité de admisiones, se tomó la decisión de no matricularle debido a que sus padres estaban atravesando un divorcio conflictivo, y su estado emocional se reflejaba en su evaluación:

[...] aquí a la niña la vamos a tener metida, aparte de lo emocional que ya trae, en todo el rol de la escuela, de la parte académica, y ¿cómo le vamos a exigir a esta niña si los papás están en otros temas ahorita? o sea el tema de su hija ahorita pues no es relevante, la verdad, entonces ahí fue donde decidimos precisamente pues que mejor no era la opción la escuela [...] (Departamento de psicología del colegio, 2023, comunicación personal)

En este testimonio se evidencia la intención de la institución de evitar en el futuro lidiar con un alumno que no cumple con los estándares, ya que sus evaluaciones y su situación familiar, según el juicio del comité, no le auguran un buen desempeño académico.

Posterior a los requisitos de admisión, la escuela ha establecido sus criterios en torno a los comportamientos que deben observarse para permanecer como miembro de la comunidad estudiantil. Estos criterios se centran en vivir de acuerdo al *plan que Dios ha concebido para sus hijos*, así como en la observancia de los valores religiosos, éticos y humanos que la institución prioriza: “fe, fraternidad, justicia, solidaridad, libertad, verdad, amor a Dios y al prójimo, espíritu de comunidad, ambiente de respeto y alegría, sentido de trascendencia” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 4).

En su objetivo de garantizar la armonía y el máximo aprovechamiento del tiempo – que es, por demás corto para cada lección-, el Colegio advierte que el alumno o alumna deberá evitar actividades que perturben el desarrollo de las clases o que provoquen malestar a sus compañeros (Colegio Católico Puebla, 2022). Esta medida refleja y, por ende, replica la dinámica de control fabril que ha prevalecido desde el siglo XVIII en las instituciones disciplinarias, misma que prohibía a los trabajadores de las fábricas, por ejemplo, “divertir a los compañeros mediante gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias” que afectasen el orden y la productividad (Foucault, 2009, p. 175).

El respeto a la autoridad es altamente valorado, siendo la obediencia y las muestras explícitas de deferencia signos de buen comportamiento. Por ejemplo, se espera que los estudiantes se levanten de sus asientos cada vez que ingresa al aula un docente, directivo o cualquier figura con similar potestad. Aunque el reglamento establece la libertad de expresión, esta debe ejercerse con respeto y sin usar palabras ofensivas. Además, la oposición o la *crítica destructiva* hacia la autoridad, las órdenes o los ideales de la institución se consideran faltas graves, que pueden resultar en expulsión (Colegio Católico Puebla, 2022). Es evidente que la libertad de expresión es aceptada en tanto esté alineada con la filosofía del Colegio.

Además de las faltas mencionadas, existen otras consideradas de máxima gravedad que pueden resultar en la expulsión de un estudiante, como la “indolencia, indisciplina y desorden habituales” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 24)., faltas graves de respeto o desobediencia a la autoridad, y conductas sexuales o polémicas dentro y fuera de las instalaciones.

Aunado a ello, se especifica que un alumno expulsado del colegio no es bienvenido para volver, lo que convierte su comportamiento previo en un *estigma de incorregibilidad* que lo

marcará no solo ante esta, sino también ante otras escuelas a las que pueda intentar ingresar. Esta práctica refleja el proceder institucional, que tiende a evitar aceptar alumnos que han sido rechazados en otros centros educativos. Según el departamento de psicología del colegio (2022, comunicación personal), existe la posibilidad de que haya algún motivo subyacente para el rechazo previo, por lo que se prefiere no aceptar al estudiante en cuestión.

En resumen, los criterios clave para determinar si un alumno será considerado un digno representante de la comunidad del Colegio Católico Puebla incluyen su disciplina, reputación y situación familiar. Todo esto deriva en la capacidad del alumno de desplegar un comportamiento que honre los principios e ideales de la institución, por lo que cualquier acción contraria se considera como falta de disciplina (Colegio Católico Puebla, 2022).

En última instancia, la admisión de un estudiante depende del potencial que la institución vea en él para integrarse a las normas de comportamiento y convivencia establecidas, es decir, de integrarse a los *medios del buen encauzamiento*, en los que se encuentra latente:

Un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado. Y son ellos precisamente los que van a invadir poco a poco esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos. (Foucault, 2009, p. 199)

Procedimientos sutiles que funcionan a cuentagotas, modificando comportamientos y encarrilando a los sujetos, mediante la vigilancia, la sanción y la evaluación.

Inspección Jerárquica y Examen

El sistema disciplinario para la regulación de los cuerpos de manera individual desarrolla una sofisticada maquinaria de control y gestión de actividades y tiempos, que se implementa en fábricas, talleres y academias militares, extendiéndose de manera particular en los entornos educativos a partir del siglo XVIII (Foucault, 2009).

En el contexto escolar, las técnicas disciplinarias desempeñan una doble función. Por un lado, buscan maximizar el aprovechamiento de los recursos educativos para obtener los mejores resultados posibles. Por otro lado, tienen como objetivo la subjetivación de los individuos: se establecen como mecanismo para la sujeción de los estudiantes a los parámetros de comportamiento y desempeño establecidos, lo que se logra a través del control y la penalización del detalle. Aunque la formación integral de los individuos tiene sus raíces en el hogar, es en el ambiente escolar donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo y establecen la mayoría de sus interacciones sociales, al menos durante los quince años que abarca la educación básica y media en nuestro país.

Aunque cada escuela, como un espacio cerrado, debe seguir las regulaciones generales del sistema educativo, se le otorga cierto margen de maniobra para aplicar medidas disciplinarias que sean pertinentes para mantener el orden y el buen funcionamiento (Secretaría de Educación Pública, 1982). Dentro de cada institución, opera un mecanismo de *infrapenalidad* que se materializa en los reglamentos, los cuales establecen sus propias leyes y sanciones, definiendo lo que se considerará como comportamientos castigables:

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera *micropenalidad* del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta

de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). (Foucault, 2009, p. 208)

Es importante señalar, en principio, que las técnicas de disciplina se encuentran arraigadas en la operación de toda institución educativa desde que, en el siglo XVII, obedeciendo a las necesidades de producción de la sociedad capitalista, se instauró en instituciones como escuelas y talleres, una *anatomía política del detalle* (Foucault, 2009, p. 161): organización minuciosa de los cuerpos para el máximo aprovechamiento de su energía productiva.

El control de los cuerpos es identificado por Foucault como una “adaptación de los mecanismos de poder al cuerpo individual, con vigilancia y adiestramiento” (Foucault, 2001, p. 226), estableciendo medidas de domesticación, moralización y organización en torno al cumplimiento cabal de los tiempos y actividades, las correctas maneras de actuar y hablar, la decencia y limpieza del cuerpo; esto con sus respectivos mecanismos de castigo cuyo marco de referencia es la inobservancia: sancionar todo lo que no se ajusta a la regla (Foucault, 2009). Estas técnicas disciplinares constituyen los mecanismos de poder a nivel micro, en el nivel del pequeño entorno de la institución educativa, cuya operación se organiza en tres ejes de prácticas principales: la *inspección jerárquica*, la *sanción normalizadora* y el *examen*. Estos métodos de control se encontraban relacionados con la actividad académica pero también con las prácticas religiosas en el ámbito de las escuelas cristianas desde el siglo XVIII, estableciendo pautas no solo para el desarrollo de la jornada de aprendizaje, sino también del comportamiento adecuado

tanto en el trayecto fuera de la escuela hacia la iglesia y durante la celebración de la Santa Misa (La Salle, 1720).

Los procesos al servicio de la disciplina de los cuerpos trascienden la historia y se instalan en la realidad de la dinámica escolar actual en México, con sus particulares variaciones. Las disposiciones disciplinarias oficiales se manifiestan en el *Reglamento de escuelas primarias* de la Secretaría de Educación Pública, mismo que establece como una de sus medidas “mantener en constante actividad y bajo vigilancia a los grupos escolares” y “las demás que sean necesarias para el mantenimiento del orden y buen funcionamiento de la escuela” (Acuerdo 96, 1982, artículo 37). Esta *inspección jerárquica* permite a la autoridad escolar organizar todo un aparato regulador, formular su esquema de conductas en los reglamentos y manuales de comportamiento, abordando todo un espectro de ámbitos de intervención, desde los tiempos para entradas, salidas, cambios de aulas, modos de vestir y peinar, días específicos para uso de uniformes, así como la especificación de comportamientos decentes y aceptados. De esta forma, “el maestro vigilará cuidadosamente sobre los alumnos durante ese tiempo; con todo, sería deseable que los alumnos no se diesen cuenta de esa vigilancia sobre ellos”. (La Salle, 1720, p. 53).

Se articula la actividad educativa de manera que se logre lo que Foucault (2009) denomina la *utilización exhaustiva del tiempo*: la jornada se divide en segmentos de tiempo asignados a actividades específicas, cada uno de ellos marcado por una señal acústica (un timbre, una chicharra), destinados al aprendizaje de materias particulares. Asu vez, dentro de cada periodo, el docente a cargo organiza actividades simultáneas en grupos para asegurar que todos los estudiantes se mantengan ocupados: “mantener en constante actividad y bajo

vigilancia a los grupos escolares” (Secretaría de Educación Pública, 1982, art. 37-V). Además, se mantiene en vigencia el minucioso registro de las ausencias, siendo una de las responsabilidades tanto de los profesores como de los alumnos. El docente debe reportar por escrito a la directiva las ausencias de sus estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 1982), mientras que los alumnos deben justificar sus faltas ante el profesor (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La vigilancia de cada aspecto del comportamiento se refleja también en las normas de apariencia que los estudiantes deben cumplir. Estas normas incluyen el porte adecuado del uniforme escolar y una presentación general adecuada, como el corte de cabello y el cuidado de las uñas, entre otros aspectos.

A propósito del uniforme, El Colegio Católico Puebla declara en su reglamento que su uso no es obligatorio, pero enseguida se precisa que “los padres de familia, tutores o usuarios podrán convenir con los prestadores del servicio educativo su uso, diseño, costo y proveedores, quedando los consumidores, en libertad de adquirirlo en donde lo prefieran” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 31). Estas especificaciones implican entonces que no es obligatorio instaurar el uniforme en la institución. Sin embargo, dicha implementación, en este y muchos otros colegios, data de décadas atrás, por lo que se ha naturalizado como una práctica elemental, necesaria e inamovible. Entonces cuando los actores sociales involucrados han convenido en - o ni siquiera reparan en cuestionar- su uso, éste se vuelve un deber: “portar el uniforme con respeto y dignidad, dentro y fuera de las instalaciones del Colegio” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 17).

El uniforme es más que una prenda para unificar la apariencia del alumnado, en él se entreteje la seña de la dignidad de pertenecer a la institución, por lo que exige utilizarse con honor y decoro, lo que implica que no debe ser profanado con elementos inadecuados, tales como:

Camisas, playeras o chamarras con leyendas o dibujos que atenten contra la moral o las buenas costumbres [;] ombligueras, minifaldas, blusas transparentes o con escotes inadecuados [;] bermudas (salvo sabatinos) [;] pantalones sucios, rotos, parchados o con exceso de largo (sobrados) [;] zapatos sucios, rotos o sin calcetines [;] huaraches. (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 19)

En los últimos años, el discurso acerca de estos lineamientos se ha modificado bajo la premisa de que la educación se brinda a los estudiantes en el marco del derecho a la *libre personalidad* y a la *no discriminación* (Secretaría de Gobernación, 2022).

Al respecto, Melitón Lozano, Secretario de Educación Pública de Puebla en 2022, mencionó en una entrevista radiofónica que, a pesar de que el artículo tercero establece que no se puede negar el acceso a los espacios educativos por motivos económicos, raza, religión, uso del uniforme o corte de cabello, la disciplina es un aspecto necesario:

(...) la disciplina tiene que seguir existiendo, y yo diría, iría un paso más, dependiendo de la edad, pero tendríamos que avanzar a la autodisciplina (...) la disciplina generalmente es externa, viene desde afuera, las normas te las impongo, y la autodisciplina, yo me las impongo solo, voy tomando conciencia de forma reflexiva y entonces yo entiendo qué es bueno y qué es malo.

Esta declaración evidencia el mecanismo de control que transforma las técnicas de cuidado de sí para traducirlas en prácticas de autodisciplina, institucionalizando los hábitos de higiene o los modos de identificación a través de la indumentaria o el cabello, y a pesar de que son institucionalizadas, parecen conservar sus rasgos facultativos:

Si un alumno llegara con el cabello largo, le puedo convencer: mira tu cabello largo, lo que pasa es que tu juegas mucho, corres, saltas, sudas, el polvo, y por lo tanto no es higiénico; lo ideal es que tengas el cabello corto. Se convence al alumno, pero no se le impone. (Melitón Lozano, 2022, entrevista radiofónica)

En el caso del Colegio Católico Puebla, todas las consignas antes mencionadas respecto a la limpieza y el uniforme se indican de manera indistinta para estudiantes varones y mujeres, incluida la prohibición de perforaciones y tatuajes en zonas visibles. Sin embargo, la distinción en cuestión de género prevalece, dado que se explicitan indicaciones particulares para, como el reglamento las llama, *las damas*: “no se les permite el uso de cualquier prenda que sea inadecuada dentro de la institución educativa. Las alumnas de primaria y secundaria no deberán usar maquillaje ni tintes en el cabello, para las de preparatoria se recomienda un maquillaje discreto (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 19).

Tanto en el caso del argumento hipotético de persuasión de Melitón Lozano, como en el de las distinciones reglamentarias del Colegio, se puede apreciar que se fundamentan en un principio normalizador que establece parámetros específicos de apariencia y comportamiento para hombres y mujeres. Según esta perspectiva, se espera que los hombres lleven el cabello corto debido a sus actividades físicas que implican correr y sudar, mientras que se considera aceptable que las mujeres tengan el cabello largo, ya que supuestamente no realizan esas mismas

actividades. Además, se presupone que únicamente las niñas y adolescentes se tiñen el cabello, se maquillan y usan prendas *inadecuadas*, adjetivo por demás abierto a la interpretación.

En el aparato de disciplina escolar, el espacio físico es en sí mismo un instrumento de vigilancia que permite observar a los individuos y controlar cada detalle de su comportamiento. Resalta aquí la importancia de las edificaciones dentro del dispositivo: la arquitectura ya no sólo sirve para ser apreciada o para proteger a los que la habitan, sino para hacer visibles a quienes se encuentran dentro (Foucault, 2009). De esta forma, se saca el máximo provecho de la distribución de los espacios, principio que se visibiliza, en el caso del Colegio Católico Puebla, desde el patio principal donde cada mañana se realiza la formación de los grupos en filas para posteriormente acceder a las aulas. De acuerdo con el departamento de psicología del colegio, en ocasiones las formaciones en el patio han debido modificar su orden habitual -esto es, por grados en orden ascendente- para separar estudiantes que se han involucrado en algún tipo de rencilla o conflicto, colocándolos de tal forma que no puedan verse en el patio (Departamento de psicología del colegio, 2023, comunicación personal).

Las instalaciones y mobiliario se tornan en instrumentos para gestionar la organización física de los sujetos con base en los requerimientos institucionales y las necesidades académicas. Para aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza, se utiliza el espacio para compartimentar a los sujetos en sus estaciones de trabajo, de manera que sea posible observar a cada uno minuciosamente. La asignación estratégica de asientos separa a los individuos para prevenir el desorden y la distracción. Por ello, “retirar o alterar la distribución del mobiliario sin autorización del docente a cargo” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 20) se considera una falta sujeta a sanción. Así lo señala la profesora del sexto grado grupo A (2023, comunicación

personal), al relatar el episodio en que, por problemas de salud, no pudo hacerse cargo de su grupo y fueron las maestras de otros grupos quienes asumieron la responsabilidad:

De momento hubo un desorden porque había chicos que se quisieron cambiar con los amigos de lugar y las maestras se dieron cuenta porque se paraban por los útiles, entonces ellas pusieron el orden y comentaron esta situación; les contestaban a las maestras, este, en la clase, entonces sí tuve que hacer una pausa el día de hoy en mis clases y hablar con ellos sobre esta conducta. Sí sí les di tiempo del descanso porque es merecido, pero no hubo un tiempo como para platicar, ¿por qué? porque tienen también que razonar que las conductas que a veces hacen tienen consecuencias.

La distribución no se limita a desarticular grupos de alborotadores que obstruyen la armónica impartición de la lección, sino que procura agrupar a los estudiantes de manera que favorezca el cumplimiento de las metas y el desarrollo eficaz de las tareas asignadas. “Obviamente ellos quisieran su equipo de amigos” afirma la maestra responsable del sexto B, “pero obviamente no, porque no me van a hacer caso” (Maestra 6B, 2023, comunicación personal). Por su parte, la maestra del grupo D (2023, comunicación personal), además de descartar la distribución de los asientos en filas y preferir la colocación en *herradura* “que me permite estar así, enfrente de ellos todo el tiempo”, prioriza el trabajo grupal por encima del individual, organizando a sus alumnos por equipos, utilizados también como potenciadores de la actividad escolar:

[...] Intencionalmente a esta nena la puse con esos chicos que la molestaban mucho. [la niña dijo] ‘Ay miss es que’ ... [yo dije] ‘no, no, quiero que veas una cosa. No se llevaban bien, no se llevan bien, pero trabajan de maravilla. Esa vez

fue el mejor equipo, y se los hice ver. Dije: a mí no me interesa que todos se lleven perfectamente bien porque no todos nos caemos bien, no todos te pueden caer bien, no puedes aceptar a todos ni todos te van a aceptar a ti. Pero esto es trabajo, lo que estamos haciendo aquí es trabajo no es amistad. (Maestra 6D, 2023, comunicación personal)

Los equipos, sin embargo, se prefieren pequeños, para asegurar el control de cada integrante:

Procuro que no sean equipos muy grandes, equipos de tres o pares y que... de tal manera que todos estén viendo hacia el pizarrón, porque yo he visto que son equipos que dan la espalda al pizarrón, a algún integrante o a la miss, ¿no? al escritorio y es el que habla o el que no pone atención y el que se distrae, entonces yo procuro que sean de tres, de dos pero todos dirigidos hacia el pizarrón, hacia mi... (Maestra 6B, 2023, comunicación personal)

La organización del trabajo en equipos tiene también un trasfondo de *inspección jerárquica*. En algunos casos, como mecanismo complementario de observación fina y simultánea de todos los estudiantes, se instaura la figura del inspector: un alumno elegido, no solo para observar a sus compañeros y reportar fallas en el comportamiento, “sino también para ser modelo y ejemplo al que todos los demás se deben conformar” (La Salle, 1720, p. 122). La *inspección jerárquica* moderna instaura la figura del *jefe de grupo*, apareciendo en algunas instituciones como una variante de esos inspectores. Sin embargo, en el caso del Colegio Católico Puebla, las profesoras titulares no recurren al vigilante interno, sino que fragmentan el grupo en equipos:

Yo en lo personal no les pongo jefe de grupo, digo, entran maestras de clases especiales, cada quién delega a algún niño que quisiera que vea al grupo, pero

yo no, porque no es responsabilidad de ellos, no lo hay; yo creo que todos son responsables de todos y se organizan por equipo. (Maestra 6C, 2023, comunicación personal)

Los sujetos en formación se convierten así en “vigilantes perpetuamente vigilados” (Foucault, 2009, p. 207), siendo favorecida la responsabilidad colectiva con la organización en equipos, “de tal manera que un niño platicón con un niño más tranquilo o un niño desaplicado con niño aplicado para que de alguna manera se vaya nivelando los equipitos de tres” (Maestra 6B, 2023, comunicación personal). De este modo, la interacción entre un alumno ejemplar y otro con carencias actúa como un contrapeso de fuerzas y resistencias:

Veo que sea equilibrado emocionalmente, porque en ocasiones hay chicos que ayudan mucho a otros a levantarse y hay otros que, al contrario, si estamos juntos bajamos la guardia... ahorita los senté por parejas como estrategia para socializar, porque en algunos casos son un poco selectivos, un poco ehh... si se podría decir que como, ¿cómo le pudiera decir? marginan mucho a ciertas personas porque no tienen ciertas habilidades o ciertas cosas, entonces trato de irlos mezclando. (Maestra 6A, 2023, comunicación personal)

Se articula así una dinámica de *enseñanza mutua*, definida por Foucault como un dispositivo con tres procedimientos internos: “la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 2009, p. 206).

La explotación del potencial de cada espacio como *puesto de vigilancia* da cuenta de la acción del panoptismo¹¹ en el entorno escolar. La asignación de pupitres específicos y separados entre sí permite que cada estudiante esté “perfectamente individualizado y constantemente visible” (Foucault, 2009, p.232). Esto se refuerza con la agrupación de los sujetos en células controlables y las distribuciones en herradura, que colocan al profesor al frente y al centro sin nada que le obstruya la visión de sus estudiantes, visión que le garantiza evitar los tumultos, “la copia subrepticia, el ruido, la charla, la disipación” (Foucault, 2009, p. 232).

Esta operación trasciende las aulas hacia cada sección de las instalaciones. El patio de recreo en este colegio se encuentra dividido en dos áreas: la de primaria baja (de primero a tercer grado) y la de primaria alta (de cuarto a sexto grado). Los horarios de receso están igualmente divididos para que la primaria baja tome el receso primero, seguido de la primaria alta. El monitoreo del tiempo de esparcimiento asegura la minimización de riesgos, ya que “la estancia en los patios deberá manifestar corrección y se evitarán juegos peligrosos, así como pasar a los salones de otras secciones y lugares reservados para otras actividades” (Colegio Católico Puebla, 2022, p.20).

La vigilancia en el ámbito escolar halla su epítome en el *examen*, siendo éste la manifestación más acabada del dispositivo disciplinario y el instrumento por excelencia para ejercer control, clasificación y normalización. Foucault (2009) lo señala como un mecanismo paradigmático en el que convergen la producción de saber y las relaciones de poder que

¹¹ El *panóptico* es un modelo arquitectónico propuesto por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII: una torre central desde donde un vigilante puede observar a todos los internos en celdas periféricas, sin ser visto. Michel Foucault lo retoma como metáfora del poder disciplinario moderno, donde la vigilancia constante se convierte en un mecanismo de control: la clave no es la presencia real del vigilante, sino la posibilidad permanente de ser observado (Foucault, 2009).

estructuran la vida escolar. El proceso evaluativo data del siglo XVIII, siendo aplicado mensualmente en las escuelas cristianas para determinar si los estudiantes estaban capacitados para ascender en los grados de aprendizaje (La Salle, 1720). Más allá de medir el rendimiento, este mecanismo permitía clasificar a cada sujeto, otorgándole el carácter de caso individual y abriendo para cada uno un expediente donde se registraban sus particularidades, capacidades y evolución. El aparato disciplinario encuentra así, en el examen, una manifestación concreta de la intersección entre poder y saber: por un lado, se emplea para valorar y castigar según los conocimientos adquiridos; por otro, convierte a cada estudiante en un objeto de estudio sobre el cual agrupar saberes, organizar estrategias de normalización y consolidar prácticas de control institucional.

Además de los mecanismos regulares de evaluación continua de los estudiantes, existen aquellas evaluaciones aplicadas a nivel nacional, las cuales establecen un estándar para determinar la calidad de la educación y representan una manifestación a gran escala de este sistema de poder- saber:

En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional (SEN) es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3º constitucional, los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes. El bajo desempeño de la mayoría de los estudiantes mexicanos se ha evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas, tanto nacionales (EXCALE/ENLACE/PLANEAE)

como internacionales (PISA), lo que da cuenta de la magnitud del reto.

(Secretaría de Educación Pública, 2017, p.9)

Esta afirmación da cuenta de la doble función del examen: por un lado posibilita la concepción de los estudiantes como objetos de estudio, permite analizarlos en sus capacidades de manera particular, pero sin llegar a caracterizarlos con rasgos específicos; mientras que por otro lado propicia “la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población” (Foucault, 2009, p. 221), como es el caso de la determinación del avance educativo en el ámbito nacional, la comparación del avance de unas entidades con otras, e incluso la jerarquización de las escuelas de la misma región de acuerdo a los resultados de dichas pruebas, en una tabla de posiciones.

Aunque la prueba ENLACE fue cancelada en 2014, ha sido sustituida por la *Evaluación Diagnóstica*, aplicada en el año 2024 por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), que forma parte de los llamados *Ejercicios Integradores de Aprendizaje*, “instrumentos pedagógicos diseñados para valorar y potenciar los procesos de enseñanza y los principios de la Nueva Escuela Mexicana” (Gobierno de México, 2024, párr.1) desde la educación preescolar hasta la secundaria, cuyo propósito general es “conocer el nivel de desarrollo y aprendizaje, intereses y motivaciones de las y los estudiantes” (Gobierno de México, 2024, párr.2). Además, sigue vigente la prueba internacional PISA, aplicada por la OCDE a estudiantes de 15 años, aplicada en abril y mayo de 2025 en instituciones públicas y privadas de todo el país (Gobierno de México, 2025).

En el discurso educativo actual, las técnicas de *examen* prevalecen no sólo como dinámica regular en los programas educativos, sino que también se integran a los discursos de la práctica diaria del aula. Por ejemplo, hasta el ciclo escolar 2022-2023, las evaluaciones por tema y autoevaluaciones se incluían al final de la mayoría de las lecciones de los libros de Español, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Formación cívica y ética de sexto grado¹².

La educación moderna ha reelaborado el concepto del examen: lo ha elevado de instrumento al servicio de la gestión y control escolar, a lo que denominan un *derecho* del cual el estudiante podrá gozar si cumple con los requisitos para ello, esto es que:

Acumule la asistencia mínima del porcentaje de clases impartidas que en cada sección se determine, dentro del marco normativo de la SEP, [y] haya efectuado la totalidad de los pagos por colegiaturas y demás servicios hasta la fecha del examen.

Su condición de derecho se sustenta en la función beneficiosa atribuida a la evaluación, entendida como el medio que permite al estudiante acceder al grado inmediato superior, meta última de la educación organizada por niveles. No es casual que en censos y documentos oficiales se insista en señalar el *último grado de estudios* alcanzado por cada ciudadano, pues ello refleja la centralidad del escalafón escolar como indicador de progreso. En este marco, lo fundamental no es tanto la capacidad de asimilar y aplicar el conocimiento adquirido, sino la obtención de la calificación más alta posible y el consecuente ascenso en la jerarquía de grados

¹² A partir del ciclo escolar 2023- 2024, los libros de texto han sido modificados, junto con la organización de la currícula, ya que las materias pasaron de ser concretas (Historia, Geografía, Formación Cívica), a reelaborarse en nuevos bloques de conocimiento, tales como: Nuestros saberes, Múltiples lenguajes, Cartografía de México y el mundo, Proyectos escolares, entre otros (Secretaría de Educación Pública, 2023)

académicos. De ahí que se estipule como parte del derecho a la evaluación, el acceso oportuno del estudiante a sus calificaciones, así como el derecho de apelación: “en caso de que el alumno o la alumna estén en desacuerdo con la calificación final, dispondrá del tiempo definido en cada sección para solicitar revisión de la misma” (Colegio Católico Puebla, 2022, p.23).

Una forma particular de autoevaluación se materializa en el Colegio Católico Puebla como uno de los rituales de aula: el examen de conciencia, cuyo origen se puede identificar en la normativa de las Escuelas Cristianas. En ellas, se realizaba un examen “que contiene los pecados que de forma más ordinaria pueden cometer los niños” (La Salle, 1720, p. 52). Actualmente, en la dinámica del Colegio se realiza una variante de este examen, como práctica guiada para que el estudiante analice su comportamiento:

Constantemente tenemos reflexiones en las mañanas, eso nos ayuda muchísimo y también ciertos ejemplos que se dan en el momento me ayudan. Y por ejemplo apenas vimos lo que era la prudencia, el valor de la prudencia lo trabajamos en abril y hay chicos que de repente no piensan y actúan o hacen o dicen sin pensar y entonces es manejar continuamente qué valor estamos haciendo y qué es lo que nos dice el valor y tú qué piensas sobre esto, como que hacerlos reflexionar mucho; también en las mañanas lejos de que copien una frase, este, les hago tres preguntas que les hacen pensar, que... que... interiormente cómo están sobre cierto tema. (Maestra 6A, 2023, comunicación personal)

El ejercicio reflexivo actualizado hace énfasis en poner en práctica los valores que rigen a la comunidad escolar: fraternidad, libertad, justicia, además de la fe, la lealtad a la iglesia y el

sentido de trascendencia (Colegio Católico Puebla, 2022). Aunque en ocasiones meritorias, los profesores pueden modificar el contenido a su criterio:

No respeto a veces el valor del mes cuando se ve la necesidad de que tenemos que hablar específicamente de algún valor o de algunas circunstancias que estén pasando. Pues con el ejemplo, antes que nada, hablar primero por todo el grupo, hacerles ver las consecuencias de sus actos. (Maestra 6B, 2023, comunicación personal)

En esta reelaboración de la estructura original, ya no se “explicará por menudo a los pecados que pueden cometer en lo referente a ese artículo, sin determinar nunca si es pecado mortal o venial. Al mismo tiempo procurará inspirarles mucho horror a ellos y les propondrá los medios para evitarlos” (La Salle, 1720, p. 52). Sin embargo, aunque las faltas han dejado de nombrarse como pecados y resultaría políticamente incorrecto infundir el terror como estrategia correctiva, persiste la advertencia de las implicaciones de tomar una decisión cuestionable, además de la reiteración del compromiso de cumplir con la normativa y “ante todo se lee, por decirlo así, la cartilla al principio de este es el reglamento y ante todo el respeto, somos iguales ante ojos de Dios, ante las leyes todos somos iguales, nadie es perfecto” (Maestra 6B, 2023, comunicación personal).

La implementación de un sistema de evaluación continua junto con un aparato de micropenalidad alienta la “comparación perpetua de cada cual, con todos, que permite a la vez medir y sancionar” (Foucault, 2009, p. 217). De este modo, la escuela se convierte en un "aparato de examen ininterrumpido" (Foucault, 2009, p. 217) donde no solo se mide el aprendizaje, sino que también se inspeccionan los comportamientos y se valoran las formas de

ser. De este modo, la institución establece un marco de referencia que diferencia a los estudiantes considerados decorosos y obedientes de aquellos percibidos como revoltosos o conflictivos. En consecuencia, las sanciones escolares no se limitan a las deficiencias en el rendimiento académico, sino que se avocan también a la corrección de *defectos* en las conductas y rasgos de personalidad, como se evidenciará en el apartado siguiente.

Sanción Normalizadora como Reelaboración del Cuidado de Sí

Foucault (2001) nos explica que un aparato pedagógico hace las veces de un catalizador para la institucionalización de discursos científicos mediante la selección de *saberes de calidad*, su jerarquización y distribución, lo que a su vez implica que “el saber en estado salvaje, el saber nacido en otra parte, quede, de entrada y de manera automática, no digamos que totalmente excluido, pero sí al menos descalificado” (Foucault, 2001, p. 171). De esta forma, saberes originados en contextos particulares, se desechan al ser considerados inferiores o irrelevantes, al no cumplir con los requerimientos de formalidad y universalidad. Tal como el saber institucionalizado no puede desvincularse del discurso científico aplicado en la transmisión de conocimientos, de la misma forma todo aquel saber normalizado y normalizador, disciplinado y disciplinario reproducido en la institución educativa corresponde a un juego de verdad establecido en la sociedad para cumplir ciertos objetivos relacionados con los sujetos en formación: la adaptación al mundo global, el desempeño en la actividad económica, la colaboración en el desarrollo de capacidades útiles para la interacción social.

La regulación de la calidad de vida en la formación histórica actual, ha llevado a que los procesos de subjetivación y las técnicas de cuidado de sí se hayan transformado de ser procesos individuales a ser sistematizados en estrategias formales promovidas por los focos de poder

como la medicina, la psicología y la pedagogía (Foucault, 1983/2018). En este sentido, las técnicas de sí se ven modificadas y reelaboradas al ser insertadas en el esquema de poder, de tal modo que el cuidado de uno mismo se convierte en una prescripción externa. Estas prescripciones pueden manifestarse en forma de tratamientos, terapias o incluso en tendencias de opinión pública difundidas por los medios de comunicación y las redes sociales. Con todo, todavía constituyen preceptos que se pueden seguir a discreción; sin embargo, cuando se trata de la disciplina escolar, prácticas como la higiene, la apariencia personal, el comportamiento, la adhesión a valores y el máximo rendimiento académico se convierten en mandatos ineludibles.

Ahora bien, el cuidado de sí, el *epimeleia heautou* implica un conocimiento de sí mismo en el cual serán afianzadas las técnicas preservación y potenciación propia. Pero también, implica un conocimiento de distintos saberes que se vinculan con ese cuidado de sí mismo. Siguiendo la perspectiva de los epicúreos a través de Foucault (2001a), el *conocimiento de sí* está ligado con el interés por el conocimiento del mundo y las relaciones con los otros, pero también con acciones que permitan redirigir la atención desde el exterior hacia uno mismo para realizar “acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y se transfigura” (Foucault, 2001a, p. 28-29).

¿Cómo se conecta lo anterior con la dinámica escolar y su dispositivo de discriminación? Pues bien, la dinámica pedagógica de nuestros tiempos lleva una carga epistemológica específica que orienta la relación con el mundo, así como los parámetros de comportamiento, apariencia e interacción social aceptados como normales. La educación formal inculca en los individuos en proceso de formación las pautas y expectativas que tanto su entorno más cercano

(núcleo familiar y comunidad) como la sociedad en su conjunto esperan que cumplan. Así, el proceso por el cual el sujeto define su forma de estar en el mundo se realiza ya no para lograr la autosuficiencia y el logro de una existencia en tanto que obra de arte, sino para actuar en consecuencia de esas exigencias: ser como el mundo espera y necesita que sea, para encajar.

Esta dinámica se ve fortalecida en la práctica pedagógica cotidiana con las normas al interior de la escuela y, de manera específica, del aula. Con la sanción de determinados comportamientos, los sujetos en formación van adquiriendo la noción de aquello que es aceptado e incluso encomiado, en contraposición con aquel proceder que lo condenará a cargar un estigma de revoltoso, desordenado, raro, diferente.

El *Acuerdo de organización y funcionamiento de las escuelas primarias* desde hace cuatro décadas establece como parte de los objetivos de la educación "promover el desarrollo integral del educando, su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, y el fortalecimiento de actitudes y hábitos tendientes a la conservación y mejoramiento de su salud física y mental, así como a la ampliación de su cultura" (Secretaría de Educación Pública, 1982, art.3-II). Estos principios también se reflejan en uno de los pilares de la educación en el modelo educativo vigente, denominado *aprender a ser*, que se define como la capacidad del alumno para conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable, de tal manera que logre el desarrollo de su cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad y espiritualidad (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Se puede observar también de manera concreta el abordaje del *autocuidado* en los libros de texto, como es el caso del titulado *Nuestros Saberes* para sexto grado de primaria, que define al autocuidado como "las acciones que realizan las personas para promover y mantener su salud

física, mental y socioemocional, así como prevenir o controlar enfermedades, con el fin de evitar situaciones que pongan en riesgo su salud” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 68).

Concretamente, en el reglamento del mismo Colegio Católico Puebla, (2022, p.6), se establece como principio rector de la formación del estudiante el trabajo constante “con sus profesores y profesoras en el desarrollo de su autoconcepto: autoconocimiento, auto aceptación, autovaloración, auto respeto y autoestima para que tengan una autorrealización plena y feliz (Maslow). Y ambos buscan alcanzar los objetivos educativos propuestos, ser él mismo, sin dejarse manipular por una sociedad sin rostro”. La filosofía del Colegio Católico Puebla se rige por valores religiosos, cuya aspiración es desarrollarse para alcanzar la perfección divina. Esta meta se alcanza viviendo de acuerdo con los principios cristianos, que enfatizan el amor al prójimo y el sentido de comunidad por encima del cuidado individual.

Con el cristianismo se introduce una nueva perspectiva en el cuidado de uno mismo, la cual se ha arraigado hasta influir en las formas contemporáneas de autocuidado. En este proceso, ciertas prácticas de austeridad de la tradición greco-romana del cuidado de sí son rescatadas y reinterpretadas en la práctica de la austeridad cristiana, generando lo que Michel Foucault describe como "una serie de renunciaciones, prohibiciones e interdictos" (2013, p. 213). Esta renuncia de sí mismo, característica distintiva del cristianismo, viene a suplantar así la concepción de la existencia como una obra de arte, presente en la cultura clásica del cuidado de sí.

Este punto marca para Foucault un quiebre entre dos concepciones de la existencia: la estilística clásica y lo que él identifica como "el culto contemporáneo de sí" (Foucault, 2013, p. 214). Las técnicas clásicas se orientaban al autocuidado, entendido como la tarea de atenderse a uno mismo con la dedicación que se brinda a un amigo o a un ser amado. Este cuidado no solo

implicaba conocer lo que ocurría en el mundo, sino también comprender las propias inclinaciones e inquietudes para poder trabajarlas. En otras palabras, consistía en valerse de dichas inclinaciones o transformarlas mediante prácticas de libertad que permitieran desenvolverse en el mundo junto a los otros.

En contraste, el cuidado moderno del yo, lejos de ser una práctica relacional se vuelve una travesía individualizada de introspección que permitirá al sujeto conectar con su verdad interna y preservarse de los estímulos del mundo que le alejan de sí mismo:

En lo que podríamos llamar el culto contemporáneo de sí, el objetivo es descubrir el verdadero yo propio, separándolo de lo que pueda oscurecerlo o alienarlo y descifrando su verdad gracias a un saber psicológico o un trabajo psicoanalítico. Por eso, no solo no identifico la cultura antigua de sí con lo que podríamos llamar el culto contemporáneo de sí, sino que creo que son diametralmente opuestos. Lo que sucedió es precisamente el derrumbe de la cultura clásica de sí. Ese derrumbe se produjo con el cristianismo cuando la idea de un sí mismo al que había que renunciar -porque al apegarse a sí mismo uno se oponía a la voluntad de Dios- sustituyó a la idea de un sí mismo que había que construir y crear como una obra de arte. (Foucault, 2013, p. 214)

Bajo esta concepción, las prácticas grecorromanas de autocuidado fueron retomadas y reelaboradas por instituciones religiosas, pedagógicas y médicas, hasta cristalizar en la formación histórica actual, donde se encarnan en un saber que contrapone el cuidado de sí al cuidado del colectivo. Entonces, los estudiantes del Colegio Católico Puebla (2022, p. 5) “se vuelven solidarios con los más necesitados y buscan el bien común de la sociedad, en una

palabra, aprenden a pasar del ‘Yo’ al ‘Nosotros’, preocupados por mejorar las condiciones de vida de los demás”. Este antagonismo, que concibe el *yo* y el *nosotros* como nociones mutuamente excluyentes, y que se sustenta en la equívoca asociación del *autocuidado* con el *culto contemporáneo de sí*, forma parte del saber que prevalece en la cotidianeidad del colegio, en la que se desapruaban comportamientos de ensimismamiento y retraimiento. Ejemplo de esto es el acto de reprender a cierto estudiante que comenzó a dibujar al terminar sus actividades. La extrañeza se generó debido a la discrepancia con el comportamiento habitual de los demás alumnos, quienes siguieron un patrón de interacción social, platicando y riendo entre ellos, después de finalizar sus tareas.

En la normativa del Colegio se menciona la importancia de proporcionar una adecuada formación afectiva y sexual para el dominio del propio cuerpo, así como la orientación en el concepto de sí mismos y el fortalecimiento de la autoestima. Sin embargo, estas premisas se reflejan de manera diferenciada en la realidad del aula: mientras que se trabaja en una clase específica el desarrollo de la personalidad y el autoconocimiento, el tema de la sexualidad sigue siendo tabú y reservado. De hecho, al acercarse a la institución para realizar el trabajo de campo, lo primero que se advirtió a esta investigadora fue: "puede hablar de todo, menos de sexualidad" (comunicación personal con la directiva del Colegio, agosto 2022).

La autorregulación, incorporada a un sistema educativo que opera bajo una lógica de medios y fines (Bárcena y Mèlich, 2000), se presenta como condición necesaria para alcanzar el comportamiento esperado en la escuela; de este modo, los sujetos en formación son instados a contenerse y a tomar medidas específicas sobre sí mismos para integrarse y aprovechar su formación, sin distracciones. Sin embargo, al incorporarse al esquema disciplinario, esta

práctica experimenta una transformación esencial: lo que en su origen fue una técnica de cuidado de sí, para que el sujeto fuera capaz de “conducirse a sí mismo en todas las circunstancias de la vida sin perder el dominio de sí o sin perder la tranquilidad de espíritu” (Foucault, 1980, p.149) se convierte en la adecuación del cuerpo a las reglas. La imposición externa de la autorregulación no es neutra: recupera las formas cristianas de control de la existencia, que se alejan del propósito original clásico del cuidado de sí:

Ni la obediencia a la regla, ni la obediencia a secas pueden, en el espíritu de un romano y un griego, constituir una bella obra. La obra bella es la que obedece a la idea de una *forma* determinada (cierto estilo, cierta forma de vida). Esa es la razón, sin duda, por la cual en la ascética de los filósofos no encontramos en absoluto el mismo catálogo tan preciso de todos los ejercicios a desarrollar en cada momento de la vida y cada momento de la jornada, que encontramos entre los cristianos. (Foucault, 2001a, p. 402, 403).

El cumplimiento estricto de las reglas encuentra su garante a través de la *sanción normalizadora*, término con el que Foucault designa el sistema de castigos dirigido a toda conducta que transgrede las normas. En el contexto formativo del sujeto, La Salle estableció en 1720 (p.81) las faltas que bajo ninguna circunstancia pueden quedar sin castigo en toda escuela cristiana, calificando de viciosos a aquellos que despliegan estos comportamientos: la mentira, las peleas, el hurto, la impureza y el mal comportamiento en la iglesia. En la normativa actual, prevalecen como comportamientos inadmisibles mentir o dar información falsa y participar en peleas.

El hurto no se menciona de manera textual sino eufemizada: “tomar las pertenencias de otros sin su autorización” (SEP, 2014, p. 19). Por su parte, se califica de actos impuros proferir palabras deshonestas, además de frecuentar o jugar con niñas (recordemos que en las escuelas cristianas solo los varones eran admitidos). En este sentido, la escuela mixta privada católica en la actualidad, eliminando de su vocabulario el término *impureza*, aún señala como inadmisibles el “abusar de familiaridad y libertad en el trato en lo relativo a las parejas” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 21).

La política educativa vigente en el Estado de Puebla establece el uso generalizado del *Manual para la convivencia escolar en educación básica* (Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2014), mismo que establece categorías para las faltas en los distintos niveles -preescolar, primaria y secundaria-, así como las sanciones recomendadas. Éstas se estipulan de manera indistinta y generalizada para todas las faltas en las que incurren los estudiantes, desde aquellas consideradas en el nivel más bajo de gravedad, tales como llegar tarde o comer en el aula, hasta las clasificadas en el más alto nivel de transgresiones, tales como vulnerar la dignidad de otros, vandalismo, hurto, difamación, amenazas, así como acciones relacionadas específicamente con el acoso escolar:

Acechar, obligar a un compañero a hacer algo, perseguir coercitivamente; incurrir en acciones físicas o verbales que amenacen a otros con lesionarlo; burlarse y/o intimidar, incluyendo uso de apodosos ofensivos o calumnias que involucren consideraciones de apariencia, raza, etnia, color, nacionalidad, religión, sexo, estatus migratorio, identidad de género, orientación sexual o discapacidad (SEP, 2014, p.26).

Ante cualquiera de estas faltas, las medidas correctivas priorizan el diálogo con el estudiante. La meta es refinar su comportamiento, por lo que “es indispensable que la maestra o el maestro recurra al razonamiento y a la persuasión” (SEP, 2014, p. 16), además de que se deberá recabar el “compromiso por escrito del -la alumna o alumno, informando de esto a los padres de familia o tutor.” (SEP, 2014, p.23). De este modo, la evidencia material de los defectos admitidos consistirá en el punto de partida para su corrección.

El sistema de sanciones no solo organiza una jerarquización de los estudiantes según sus capacidades, cualidades y aptitudes. Esta identificación comienza con la colocación de la etiqueta de *infractores* a los alumnos indisciplinados (SEP, 2014). Desde los planteamientos de la *Conducta de las escuelas Cristianas*, Jean Baptiste De La Salle (1720) clasificó a los maleducados, los caprichosos, los insolentes por naturaleza, los atolondrados, los tercos, como dignos de sanción. Otros, como los mimados, los tímidos, los cortos de inteligencia, los deficientes físicos y los recién admitidos no requerían la sanción de sus comportamientos, sino observación y prevención, y en algunos casos, la aplicación de una sencilla penitencia que ayude a encaminarlos hacia el comportamiento ideal.

Estos modos de designación continúan vigentes en la actualidad, incluso en la verbalización del profesorado cuando se refieren a ciertos alumnos *conflictivos*:

“Pues más que nada su comportamiento que era violento o imprudente ¿no? de momento pues no tenía límites o las palabras inclusive las amenazas ¿no? que de repente llegaba a tener, pues bueno. hay chicos aquí que, pues son, pues sensibles y algunos pues son así como se... llegan a tomarlo a mal desde el primer

momento, aunque se les explique y se les diga, y lo entiendo ¿no? porque son diferentes chicos. (Maestra 6A, 2023, comunicación personal)

La profesora en este caso intenta equilibrar la situación sin culpabilizar del todo a su alumno con falta de prudencia, argumentando que la tensión se exagera por la susceptibilidad de sus compañeros. Estas declaraciones revelan que los profesores intentarán darle una explicación a todos los comportamientos. Entonces, se desplaza el valor del acto aislado para asignarlo como distintivo de la persona (*es imprudente*, son sensibles), pero no como un rasgo intrínseco de su personalidad, sino como emergente: se desencadena a partir de una causa externa y/ o extraordinaria. De cualquier manera, aún exista un justificante de comportamiento, resulta imperativo neutralizarlo:

Uno de ellos que es el más inquieto, haz de cuenta que fui analizando su situación familiar: la mamá superó el cáncer hace 2 años y el papá en este curso escolar se le presentó cáncer, entonces yo siento que es una manera de llamar la atención, de estar rebelde con la vida [...]yo le decía que llama la atención o no levanta la mano, habla cuando quiere, se quiere hacer el chistosito y todo eso, está lo mismo en casa, más agregó otras situaciones familiares ¿no? que aquí no las vemos. Pero pues la cosa es hablar con los papás, trabajar en equipo ponernos de acuerdo cómo vamos a trabajar, y en este caso pues sí yo les ofrecí mi apoyo para que, pues para que sea un niño con más corazón. O sea, yo sé que está rebelde, está enojado a lo mejor con Dios de por qué le pasó esto a los papás, pero bueno es hablar con los niños, hablar con, este, con los papás, trabajar en equipo y bueno

hacerle ver al niño que aquí hay reglas, que aquí se tiene que respetar. (Maestra 6B, 2023, comunicación personal)

El hecho de incluir a los recién admitidos dentro de la lista de alumnos a observar y corregir, no es arbitrario. Un sujeto que ingresa a la escuela tiene como primera meta dejar de ser un extraño, lo que precisa familiarizarse y funcionar en la *cultura escolar efectivamente existente* (Callirgos, 1995) para desprenderse de la etiqueta de *nuevo* y pasar a formar parte del *nosotros*. La aceptación implicará un ajuste la personalidad, como puede apreciarse en la estrategia empleada por la profesora, quien relata:

Tuvimos el caso de un chico en el que me costó mucho trabajo que los muchachos empezaran a integrarlo, pero ¿qué fue lo que hicimos como estrategia? [...]estuve hablando con la psicóloga estuve comentándole ciertas actitudes que tenían los niños. La estrategia del Colegio fue primero que hablara coordinación, psicología y luego, bueno pues también orientada con ellos y yo también aplicando estrategias empecé a involucrarlo más, a hablarle afablemente, “oye ayúdame en esto, el otro” y entonces el grupo se empezó a acostumbrar y empezó a ver que él tenía cosas y puntos muy interesantes y era inteligente y era era hábil, y bueno, que tenía cualidades y en este momento puedo decir que ahora el grupo es más afable con él que al principio, en agosto, si era muy discriminado, era un chico que sufría mucho y desafortunadamente eh pues un tiempo estuvo así, pero afortunadamente es lo que estábamos platicando ahorita con, con su mami precisamente, que hay una situación muy importante que es seguir trabajando con él estos valores, el que se sienta

escuchado, el que se sienta querido, el que sienta tomado en cuenta. En diciembre hizo un dibujo fabuloso, hace dibujos padrísimos, tiene un intelecto muy bueno y brilla, pero desafortunadamente necesita guía, necesita situaciones que le orienten extra para que él pueda este, socializar ya más con los demás compañeros, y ahorita lo está haciendo. (Maestra 6A, 2023, comunicación personal)

El testimonio anterior revela la sociabilidad como cualidad privilegiada sobre la introversión. Además, la estrategia sigue alentando el comportamiento estandarizado contra el comportamiento divergente, dado que, aunque la profesora señala priorizar al estudiante para que se sienta escuchado y querido, el primer impulso es convencer a sus compañeros de que es una persona que vale la pena, porque exhibe cualidades con las que ellos se pueden identificar.

Estos movimientos de integración resultan, a lo menos, desconcertantes para el sujeto en formación. El dilema de la educación, como advierten Bárcena y Mèlich (2000, p. 89) es la posibilidad – o imposibilidad- de “seguir siendo yo en el marco de la alteridad en la que se encuadra la relación educativa en la que aprendemos a ser humanos”. Con la instrumentalización punitiva de la autorregulación, los sujetos aprenden que hay formas adecuadas de ser humanos y que hay que ceñirse a ellas. Por su parte, el cuidado de sí se ha estigmatizado como la “expresión un poco melancólica y triste de un repliegue del individuo, incapaz de sostener, ante su mirada, entre sus manos, para sí mismo, una moral colectiva” (Foucault, 2001a, p. 30). El ensimismamiento aparece entonces como detractor de las normas de comunidad y colectividad promovidas tanto por la religión cristiana, como por la escuela católica y la sociedad moderna.

El papel del Maestro en la Distinción de los Estudiantes: de la Disciplina al Hostigamiento Escolar

La autoridad educativa también participa del dispositivo de discriminación escolar desde que se encuentra facultada como instancia interventora y reguladora de comportamientos, pero también funge como agente de señalamiento y segregación para los sujetos en formación.

Lo anterior puede resultar polémico, dado que el *Manual para la convivencia escolar* estipula claramente que:

Las medidas disciplinarias que se adopten deben ser proporcionales a la falta cometida, progresivas, de carácter formativo, y sobre todo, deben ser respetuosas de la integridad de la alumna o el alumno. Al adoptar una medida disciplinaria se debe poner especial cuidado para que con ello no se aisle, segregue o estigmatice a la alumna o el alumno. (SEP, 2014, p. 22)

Aun así, es posible rastrear en el discurso educativo acciones legitimadas para abordar los comportamientos anómalos, que contribuyen sutilmente – y a veces no tanto- a la diferenciación de los estudiantes y profundizan la brecha entre aquellos que se adhieren a la norma y aquellos que se desvían de ella.

El sistema educativo actual establece medidas disciplinarias que “privilegian los castigos del orden del ejercicio -del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido” (Foucault, 2009, p. 210). Este castigo busca la corrección de los comportamientos, con actividades directamente vinculadas con la falta cometida: trabajo especial para recuperar o ponerse al corriente en actividades no realizadas, suspensión de participación en actividades

suplementarias u ofrecer servicio social en la brigada escolar y otras actividades previamente autorizadas por el Consejo Técnico Escolar y los padres del alumno (SEP, 2014).

El servicio en actividades de la escuela constituye un trabajo público, que implica “interés colectivo en la pena del condenado y carácter visible, controlable, del castigo. Así, el culpable paga dos veces: por el trabajo que suministra y por los signos que produce” (Foucault,2009, p.127). Entonces, el servicio prestado beneficia a la comunidad escolar, pero también la autoridad educativa utiliza a los infractores como ejemplos para disuadir a otros.

Algo similar ocurre con referencia a los comportamientos que distraigan a los estudiantes de las actividades indicadas por el docente, o que amenacen la salud y seguridad de cualquier miembro de la comunidad educativa. Para ello se especifica como medida correctiva que “la alumna o el alumno tendrá que permanecer cercana (o) al docente en el desarrollo de las actividades, a fin de que pueda apoyarla (o) en la regulación de su comportamiento” (SEP, 2014, p.20).

En estas imposiciones, el aprovechamiento del espacio físico cumple a su vez la función de escaparate:

En el corazón de la sociedad, en medio de las plazas públicas o el camino real, el condenado es un foco de provechos y de significados. Visiblemente sirve a cada cual; pero a la vez, desliza en el ánimo de todos el signo crimen-castigo: utilidad secundaria, puramente moral ésta, pero mucho más real. (Foucault, 2009, p.127)

Estos correctivos, legitimados por la normativa educativa, se presentan como intervenciones válidas y necesarias, pero en la práctica operan como mecanismos de señalamiento y

segregación que, al estar normalizados en la vida escolar, suelen pasar inadvertidos como formas de discriminación: instauran criterios de clasificación para los estudiantes, legitimando parámetros de normalidad y enseñando implícitamente que “marcar al otro está bien” (Miglino, como se citó en El Tribuno, 2014, párr. 5). En consecuencia, el alumnado aprende a distinguir entre las conductas que lo mantienen dentro de la norma y aquellas que lo ubican en el lugar del condenado.

Más allá de las medidas disciplinarias, la convivencia diaria en el aula presenta diversas oportunidades para abordar el tema de la discriminación. En estas situaciones, los profesores ocupan un lugar de mediación entre los estudiantes que discriminan y los discriminados. En el Colegio Católico Puebla se enfrenta la discriminación bajo el principio del respeto, que implica preservar “la integridad física y moral de cada uno de los miembros de la comunidad educativa del Colegio, especialmente tratándose de alumnos y alumnas de grados inferiores o con capacidades diferentes” (Colegio Católico Puebla, 2022, p. 17). He ahí un equívoco: la *no discriminación* se está construyendo en torno a las diferencias más evidentes y más nombradas, lo que coloca un velo sobre todas las otras discriminaciones, como las que veremos aparecer en los relatos de los estudiantes en el siguiente capítulo.

Así mismo, el discurso de las autoridades, aunque bien intencionado, sigue haciendo uso de conceptos que contribuyen a marcar las diferencias, al abordar el tema de la discapacidad como un *problema*. Así lo muestra la experiencia de una maestra titular del sexto grado, quien relata las acciones que tomó en su grupo al tener un alumno que era rechazado y desestimado para participar en los juegos porque le faltaba una mano:

Si jugaban *basket* pues el pobre niño le costaba más trabajo ¿no? O *spiro*¹³, no sé, la actividad que le tocara, entonces lo que yo hice es que pedí que me detuvieran tantito al niño cuando lo mande a coordinación y hablé con el grupo, y les dije que bueno, este niño nació así, él no le pidió a Dios que naciera así, por qué tenía que aparte de vivir con su problema, todavía soportar la molestia de los demás, o sea de que te estén molestando, te estén discriminando, que te hagan a un lado [...] les traje algunos videos de un niño que le faltaba un pie o que un niño con problemas y esto, y como que hice recapacitar a los niños de que... ah! también puse un videíto de que fue por accidente en otras circunstancias que un niño que era normal y perdió un brazo ¿no? en un accidente de coche, entonces como que les dije: nadie está salvado de esto ¿no? entonces hacer ver que, pues hay que dar gracias a Dios de lo que tenemos y pedirle a Dios que no tengamos alguna perdida de algún miembro en este caso y considerar.

(Maestra 6B, 2023, comunicación personal)

En este fragmento discursivo se identifica que el uso de expresiones como *vivir con su problema*, o *era normal y perdió un brazo*, enfatizan la idea de que hay ciertas características que hay que cumplir para ser normal y que las diferencias en capacidades o rasgos físicos representan un obstáculo. La descripción compasiva del niño con adjetivos como *pobre* o como alguien que *nació así* resalta la idea de su condición no elegida como una condena que cargar.

¹³ *Spiro ball*, *espiro* o *spiribol* -ésta última como marca registrada-, es un juego de pelota originado en Granada, España en los años 20. Compuesto por un mástil, del cual cuelga una cuerda con una pelota amarrada al otro extremo, “el juego consiste en golpear la pelota tratando de enrollar la cuerda en un sentido arbitrario. El contrincante debe hacer girar la pelota en el sentido contrario. El juego finaliza cuando uno de los jugadores logra enrollar la cuerda por completo” (Capitán, et al., 2003, párr. 1).

De manera general en la labor de concientización que emprenden las docentes ante la discriminación, prevalece el referente de la *imagen de Dios*, de ahí que sea recurrente en la dinámica del aula escuchar expresiones como “somos iguales ante ojos de Dios, ante las leyes todos somos iguales, nadie es perfecto” (Maestra 6B, 2023, comunicación personal). En la dinámica diaria de su aprendizaje, los estudiantes participan de un proceso de subjetivación en el que deben conducir su vida bajo los valores cristianos. Sin embargo, esta forma de vida está lejos de fundamentarse en el temor de Dios y más bien se inclina hacia proceder respondiendo a la pregunta ‘¿qué haría Dios?’.

Aun con la filosofía cristiana como pilar de su labor docente, ésta se extiende más allá de la estricta religiosidad, dado que dentro de sus alumnos se cuentan algunos que no practican la religión:

Los que no son católicos, algunos, pienso que sus papás... es que hay tanta información ahora del mundo, muchas corrientes que ya están combinadas y orientar de cierta forma, sus papás también los orientan de otra forma o simplemente los papás no están espiritualmente [...] no sé, lo veo cuando pues estamos en reflexión, cuando estamos en misa o lo veo cuando estoy hablando sobre algún tema de espiritualidad, trato de tomar lo mejor para volverlo universal. Porque también yo no puedo obligar en ese aspecto a un niño a pensar como yo pienso, yo creo que eso ya es muy subjetivo, pero sí los valores universales que los tengan bien cimentados. (Maestra 6A, 2023, comunicación personal).

A partir de esta experiencia, y considerando los testimonios de los maestros, resulta evidente el compromiso que estos demuestran hacia su labor. Los docentes se esfuerzan por comprender a sus estudiantes en su totalidad, no solo como individuos, sino como miembros de un contexto social complejo. Este compromiso se traduce en la búsqueda constante de estrategias para resolver conflictos y fomentar la conciencia en la aceptación de las diferencias, “sobre todo en la edad de primaria alta donde ya son crueles” (Maestra 6B, 2023, comunicación personal).

La posición del maestro le confiere un poder que, en ocasiones, legitima el cruce de la frágil frontera entre la disciplina y el abuso de autoridad, difuminando los límites entre la corrección pedagógica y el acoso. Sin embargo, los episodios en los que abiertamente se ataca a algún estudiante con ofensas, menosprecio, trato diferenciado en actividades o evaluaciones, exclusión de espacios comunes, invasión de la privacidad e incluso en ignorar o fomentar el acoso entre compañeros (Milenio, 2014), se hacen públicos en muy pocos casos, además de que la mayoría de casos conocidos involucran a profesores acusados de acoso sexual, lo que relega otros tipos de maltrato a un segundo plano. Por si fuera poco, cuando salen a la luz, estos sucesos suelen mencionarse de manera incidental, como en el caso del centro escolar de Acatlán de Osorio: en enero de 2024, una madre presencié cómo su hijo era agredido físicamente, siendo este incidente parte de una serie de hostigamientos que incluían empujones, maltrato a sus pertenencias y hurto de sus alimentos, entre otros (Álvarez, 2024). En este caso, la atención principal se centra en el acoso entre pares, mientras que de manera anecdótica se menciona que un profesor de inglés ha expulsado al alumno de su clase mediante nalgadas, y el profesor titular del grupo se ha reído, sin intervenir para detener el acoso.

La diferencia jerárquica entre maestros y alumnos exagera los efectos del maltrato, dado que las opiniones negativas que un profesor expresa sobre un alumno pueden incidir directamente en su propia estima, además de que “los chicos están dando sus primeros pasos en la vida y saben que el docente es la persona que los va a ayudar, formar y educar. Si el docente los trata de mala manera está destruyendo la imagen que tienen de los educadores en general” (Miglino, como se citó en El Tribuno, 2014, párr.4).

La maquinaria particular de disciplina cuya operación descubre Foucault al interior de las instituciones educativas, aparece como un dispositivo propicio para la discriminación, ya que “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2009, p.213). Así, la escuela, se establece una serie de criterios para la distinción de lo regular contra lo irregular, lo permitido contra lo prohibido; criterios que propician actos de discriminación hacia aquellos que no se comportan de acuerdo a lo esperado, aquellos que incumplen los tiempos o no concluyen sus tareas, aquellos desordenados, desobedientes, desaseados. Y con estas acciones de segregación, se establecen los límites de lo que puede llamarse la *máxima diferenciación*: “la diferencia de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal” (Foucault, 2009, p.213).

Una vez determinado el papel del aparato normalizador- disciplinario en la operación del dispositivo de discriminación escolar, es necesario recalcar otro de los fenómenos indisolubles de este dispositivo. Se trata del acoso escolar o *bullying*, siendo éste una manifestación instanciada en el ámbito escolar de diversos actos de exclusión, rechazo, y maltrato de unos estudiantes hacia otros.

Capítulo 3. Del Racismo al Bullying como Manifestación Situada de la Discriminación

Resumen

El capítulo aborda la relación entre racismo, discriminación y acoso escolar en el ámbito educativo mexicano. Se examina la forma en que las prácticas de disciplinamiento y normalización se articulan con los procesos de clasificación y exclusión de los sujetos. Se analizan los discursos institucionales de la Secretaría de Educación Pública, los materiales escolares y las narraciones elaboradas por estudiantes de educación primaria, para mostrar la manera en que se representa el racismo, así como su desplazamiento hacia conceptos de interculturalidad y diversidad cultural. Además, se revisan las categorías de bullying tradicional y bullying discriminatorio, además de identificar el papel de las instituciones educativas, médicas y familiares en los procesos de corrección, vigilancia y clasificación de las conductas infantiles. Finalmente, se estudian las formas discursivas mediante las cuales los estudiantes representan el color de piel y las dinámicas de acoso entre pares.

Las investigaciones de Foucault sobre las tecnologías de control en el siglo XIX permiten identificar dos procedimientos fundamentales: la anatomopolítica, orientada a disciplinar el cuerpo individual para volverlo dócil y útil, y la biopolítica, mediante la cual el Estado asume la función de resguardar la vida del cuerpo social en su conjunto, bajo la premisa de “hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 2001, p. 223). En estas tecnologías de regulación de la fuerza individual y de la vida de la especie se sustenta el principio que legitima la discriminación

de los cuerpos considerados improductivos: enfermos, ancianos o, en general, aquellos que se desvían de la norma.

En este marco, Foucault otorga al racismo de Estado¹⁴ un papel central como instrumento del biopoder, encargado de fragmentar el cuerpo social en subgrupos más o menos capaces, sanos o anormales. De este modo, la disciplina de los cuerpos y el racismo de Estado aparecen como procedimientos complementarios: el primero regula al individuo, mientras el segundo organiza y jerarquiza a la población. Ambos se sostienen en la distinción entre lo normal y lo anormal, distinción que continúa operando en diversos mecanismos discriminatorios actuales:

El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la norma.

La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar. (Foucault, 2001, p. 229)

La normalidad y anormalidad se delimitan a partir de lo que Foucault (1996) denomina *sistema de transgresión*, esto es, el conjunto de preceptos y prácticas aceptadas dentro de una formación histórica determinada, cuya instauración automáticamente marca la existencia y las dimensiones

¹⁴ El racismo, consolidado en el siglo XX como un instrumento del Estado para la regulación de la especie, puso en marcha mecanismos orientados al alargamiento de la vida, al control de la sexualidad y a la neutralización o exclusión de determinados individuos, derivando en la jerarquización de la población en grupos considerados más o menos capaces, obedientes o infractores de las normas, susceptibles de ser corregidos o incorregibles. Se trata de “un racismo que una sociedad va a ejercer sobre sí misma, sobre sus propios elementos, sobre sus propios productos; un racismo interno, el de la purificación permanente, que será una de las dimensiones fundamentales de la normalización social” (Foucault, 2001, p. 66).

de un todo que conjuga lo ilegal, lo criminal, lo anormal, lo desviado, y sus condiciones de aparición. De este modo, la frontera de transgresión de la norma se demarca en dos sentidos: en las técnicas disciplinarias, como inobservancia de una regla de comportamiento, y en el racismo, como opuesto a lo que se considera normal y regular (Foucault, 2007).

El racismo en nuestros días se sostiene en dispositivos múltiples y heterogéneos que encuentran apoyo en instituciones diversas, extendiendo así su alcance y legitimidad. Pero también se despliega en un espectro amplio de discursos y comportamientos que circulan y se reproducen en todo tipo de interacciones:

El racismo no consiste únicamente en las ideologías de supremacía racial de los blancos, ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o flagrante, que son las modalidades de racismo entendidas en la actualidad durante una conversación informal, en los medios de comunicación o en la mayor parte de las ciencias sociales. El racismo también comprende las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías, es decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos, estructuras o instituciones que directa o indirectamente contribuyen al predominio del sector blanco y a la subordinación de las minorías. (Van Dijk, 2003, p.24)

En la actualidad el racismo ha adoptado nuevos matices que configuran un neo-racismo, desplazando su fundamento desde las diferencias biológicas hacia las diferencias culturales (Gómez Izquierdo, 2014), continúa atravesando el tejido social. De este modo, se advierte el alcance del racismo, infiltrado en la cotidianidad, asomándose en las conversaciones, en las

opiniones y en los gestos mínimos, adaptándose a las dinámicas de cada grupo social que redefine permanentemente sus parámetros de transgresión. Sus efectos, destructivos y persistentes, atraviesan el devenir de las formaciones sociales, adquiriendo nuevas formas y campos de acción, dejando secuelas en espacios y formas, a veces evidentes y estrambóticas, a veces casi imperceptibles. Más o menos como los efectos de un accidente nuclear.

De ahí que sea posible detectar el racismo entrelazado en las actividades cotidianas del entorno educativo: en la interacción de las aulas, en los patios de recreo, en las ceremonias y en los discursos que operan en y para dichas actividades. Así, la escuela en tanto élite, y por consiguiente, foco de poder, desempeña un papel prominente en la perpetuación del racismo, pues dispone de la potestad, los recursos y los medios para producir y controlar los discursos. En ellos, se encubre o disfraza la discriminación, al mismo tiempo que se evita reconocer abiertamente, en las prácticas discursivas cotidianas “estas formas sutiles y aparentemente respetables de racismo” (Van Dijk, 2003, p. 15).

Por ello, la tendencia de las élites a minimizar su propio papel en la reproducción discursiva del racismo abre la posibilidad de pensar que la *discriminación* como objeto discursivo sea más bien un eufemismo: un intento de diluir los rastros del racismo que se filtran en los gestos casi imperceptibles de exclusión y denostación del otro, del que *no es*. Desde esta perspectiva, el cuerpo social imbuido de relaciones poder- saber, con sus correspondientes lugares de transgresión, se configura como un terreno fértil para la producción de saberes sobre la discriminación, entendida no como fenómeno aislado, sino como una forma atenuada, dispersa y normalizada del racismo. En consecuencia, analizar los actos discriminatorios que se manifiestan en el entorno escolar implica reconocer que estos no sólo evidencian tensiones

cotidianas, sino que forman parte del mismo entramado histórico de exclusión, en el que los rechazos y maltratos responden a “los procesos por los cuales una sociedad llega a ser racista, cómo este fenómeno afecta la convivencia pacífica entre los niños y puede llegar a expresarse como acoso” (Tiverovsky, Gómez y Despaigne, 2003, p. 113).

La velación del racismo se hace presente en el discurso de los focos de poder que organizan el proyecto educativo en México. Al analizar el modelo educativo vigente (Secretaría de Educación Pública, 2017) y los planteamientos de la Nueva escuela mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2019, 2019b), se observa una notable omisión en relación al racismo. Sólo se hace una breve mención al respecto en un párrafo que se refiere a las características de los estudiantes que se forman en un entorno intercultural:

Desarrollan una alta autoestima, despliegan una visión abierta y universal, a partir de conocer y respetar las identidades personales, cívicas y culturales como raíces de México. Reconocen en las culturas indígenas y afrodescendientes, entre otras, el fundamento para una sociedad sin marginación ni racismo que viva en la interculturalidad. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.9)

Se evidencia aquí una elección teórica que resulta en el desplazamiento del *racismo*, favoreciendo en su lugar conceptos más positivos como la *interculturalidad* y el *reconocimiento* de las culturas afrodescendientes e indígenas como principio fundamental para fomentar la convivencia intercultural.

Sin embargo, se puede observar que los ejemplos utilizados para ilustrar la multiculturalidad se limitan a la mera visibilización del folclore. Un ejemplo de esto se encuentra en un ejercicio del libro de Formación cívica y ética de sexto grado (2019a): en un par de páginas, se presentan

fotografías de familias de diversos orígenes acompañadas de breves textos que explican la procedencia del personaje enunciante, la ocupación de su familia y las tradiciones propias de su región:

Mi nombre es Maywa y significa “violeta”. Vivo en Puno, Perú, y pertenezco al pueblo quechua. Mi ciudad es muy bonita porque está al lado del lago Titicaca, por eso muchos turistas vienen a visitarla. Mi familia se dedica a criar alpacas, un tipo de camello del que se saca una lana muy fina. Me gustan las tradiciones de mi pueblo, especialmente la fiesta del día de La Candelaria y la Diablada Puneña, que es un baile en el que las personas se visten con trajes brillantes para representar la lucha del bien contra el mal. (Secretaría de Educación Pública 2019a, p.92)

A pesar de que en el discurso escrito se promueve el respeto hacia las diversas formas de pensar, vivir, sentir e interpretar la realidad (Secretaría de Educación Pública, 2019a), el complemento visual se vale del folclore como elemento central en la caracterización de la diversidad cultural. Las imágenes que adornan estas páginas muestran grupos humanos participando en diferentes ceremonias, danzas y tradiciones sociales y religiosas de distintas regiones. Los atuendos vistosos, vestimentas y maquillajes característicos de diversas comunidades, así como los trajes de festividades tradicionales, son visibles en estas representaciones.

En resumen, el abordaje de la interculturalidad en los documentos analizados es limitado y superficial, ya que se enfoca en enfatizar la importancia de las escuelas como espacios inclusivos donde se valora la diversidad cultural y lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2017 /2019), posicionando el reconocimiento de la pluralidad en tanto que mera forma de

enriquecimiento de la experiencia de los unos y los otros (Secretaría de Educación Pública, 2017/ 2022).

En los libros de texto el racismo, junto con la violencia, la pobreza y otras problemáticas, se presenta como un *desafío de la humanidad*. De esta manera, se conmina al estudiante a concebir al racismo, no como un problema insuperable, sino como una especie de reto para buscar soluciones y estrategias de cambio, asegurando que “todos son difíciles, pero si dejamos de verlos como problemas sin solución y los enfrentamos como desafíos, encontraremos acciones positivas al tratar de resolverlos” (SEP, 2022, p. 92). Esta aproximación sugiere que las acciones individuales son clave para abordar la cuestión estructural de las segregaciones raciales, colocando la responsabilidad del cambio en el individuo en lugar de analizar el entramado social y el sistema de poder en el que está inmerso. De ahí que encontremos proposiciones vagas y carentes de sustancia como “haz valer las culturas y su diversidad, y rechaza la discriminación y el racismo” (SEP, 2022, p. 67).

Además de esto, las alusiones al racismo se limitan a los ejemplos emblemáticos, como lo son la caída del *apartheid* y la lucha de Nelson Mandela por los derechos humanos, así como la conmemoración de la matanza de Sharpeville¹⁵. Si bien estos ejemplos constituyen referentes necesarios para el relato de la lucha contra el racismo, existe el riesgo de que los estudiantes perciban al racismo como un fenómeno distante y ajeno a la realidad mexicana, considerando la reducida visibilidad demográfica de la población afrodescendiente en México ¹⁶. Por tanto,

¹⁵ El 21 de marzo de 1960 tuvo lugar la trágica masacre en Sharpeville, donde ciudadanos negros protestaban contra la ley que imponía el uso de pases para controlar su movimiento en zonas urbanas y rurales de Sudáfrica (Amnistía Internacional, 2023).

¹⁶ De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población (INEGI, 2020), se estima que únicamente el 2% de la población mexicana se identifica como afrodescendiente.

el uso de estos ejemplos corre el riesgo de contribuir al sentido de desconexión de los estudiantes que no se encuentran dentro de los grupos afrodescendientes o indígenas, lo que puede contribuir, irónicamente, a la aparición de actitudes de rechazo hacia ellos, dado que son únicamente esos los grupos humanos señalados como históricamente maltratados.

La omisión del concepto de *racismo* en el discurso de las políticas públicas como una forma de nombrar la realidad de los desequilibrios entre los grupos sociales en México, contribuye a la invisibilización y normalización de prácticas y actitudes discriminatorias dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, hablar de discriminación no puede hacerse disociándola de los actos, afirmaciones y omisiones derivados del espectro racista en sus diversas configuraciones. Así mismo, el bullying tampoco puede contemplarse como una construcción discursiva ajena a estas configuraciones, dado que la mayoría de los actos de acoso están fundamentados en criterios discriminatorios y/o racistas.

La sabiduría convencional actual señala que el principal fundamento para iniciar una dinámica de hostigamiento entre estudiantes radica en el señalamiento y rechazo de las características particulares de algunos de ellos:

Si bien existen diferencias entre la discriminación y el bullying, en muchos casos, este último puede responder o tener su origen en las características innatas de la persona (raza, color de piel, etc.) o en su origen étnico-cultural (idioma, creencias, etc.). Siendo que, en muchos casos, los actos discriminatorios pasan desapercibidos y son identificados únicamente como bullying pese a estar basados en motivos discriminatorios. (Parthenon, 2017, párr. 1)

En otras palabras, en la mayoría de casos conocidos de acoso escolar, la motivación principal viene de “prejuicios, estereotipos y estigmas sobre su origen étnico, la corporalidad, el tono de piel, la condición socioeconómica, la forma de vestir, la edad, entre otros, lo que, de manera implícita, también causa discriminación” (COPRED, 2023, párr. 6).

A la generalidad de estas manifestaciones le ha sido otorgada una categoría aparte del *bullying tradicional*, conocida como *bullying discriminatorio*. El *bullying tradicional*, de acuerdo con especialistas, tiene como fin la dominación de aquellos considerados débiles (Healthy Children, 2021), y se utiliza para abordar la generalidad de los actos de acoso sin especificar su naturaleza (Rodríguez- Hidalgo, et al., 2019). Se refiere entonces a la exposición reiterada de un estudiante por parte de otro u otros a acciones negativas o agresiones tales como golpes, empujones, sometimiento físico, amenazas, provocaciones, apodos, gestos ofensivos, exclusión o rechazo (Olweus 1993).

A su vez, el *bullying discriminatorio* se manifiesta como un acto de maltrato, rechazo o alienación de un estudiante hacia otro, motivado por características particulares que le diferencian de sus pares. Entre estas diferencias se cuentan el origen étnico, la orientación sexual, la complexión física, la identidad de género, las discapacidades o las necesidades educativas especiales, éstas últimas relacionadas con las diferencias en los perfiles cognitivo-conductuales, físicos, sensoriales, sociales y/o comunicativos (Rodríguez Hidalgo et al., 2019, 2021). En este sentido, el *bullying discriminatorio* implica el hostigamiento o ataque hacia aquellos compañeros cuyas características divergen notablemente de lo que se considera normal dentro del grupo (Rose y Espelage, 2012).

Al examinar esta diferenciación discursiva, se plantea la posibilidad de que se esté separando un solo fenómeno en dos distintos. Se sugiere, en cambio, la posibilidad de que lo que se ha etiquetado como *bullying tradicional* constituya la base conceptual que identifica los predictores psicosociales (tales como el entorno familiar, el contexto de desarrollo del niño y su estado psicoemocional) que contribuyen al surgimiento del acoso escolar, mientras que lo denominado como *bullying discriminatorio* podría constituir la identificación de las características específicas que hacen a ciertos individuos susceptibles al acoso. Sin embargo, esta distinción discursiva no implica necesariamente que se trate de dos fenómenos separados, sino que podría ser más apropiado considerarlos como dos dimensiones de un mismo fenómeno.

La declaración de la American Academy of Pediatrics (2018), afirma que niños y jóvenes con discapacidades u otras necesidades especiales de atención médica, así como aquellos que son lesbianas, gays, bisexuales o transgénero, tienen mayor riesgo de ser intimidados. Además, de acuerdo con The San Diego Union- Tribune en español (Agencia Reforma, 2013, párr. 6):

Los motivos por los que un niño es molestado en la escuela son variados, aunque en repetidas ocasiones los actos de agresión, amenaza o discriminación son derivados por diferencias en el aspecto físico como el color de la piel, el uso de lentes y el sobrepeso, o desventajas frente al agresor, como falta de habilidades sociales y menor condición socioeconómica, entre otras.

Estos rasgos detonantes del acoso prevalecen como factores de discriminación en niños y adolescentes en investigaciones cuantitativas como la Encuesta Nacional de Discriminación realizada por el INEGI (2023). A su vez, los datos son consistentes con los recabados por la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), cuyas encuestas revelan que las principales causas de acoso en México y América Latina son el aspecto físico, la raza, la nacionalidad y el color de piel.

En el contexto del entorno educativo en México, el discurso de focos de poder tales como las autoridades educativas y especialistas en psicología, han afirmado que el regreso a clases presenciales a partir del ciclo escolar 2022-2023, después de la pandemia de SARS COV-19, propició un aumento en los casos de acoso y violencia escolar (Aguilar, 2022). No obstante, son pocos los casos de acoso escolar que se hacen públicos y son denunciados y en aquellos que se difunden, no siempre se exponen los motivos que impulsan al agresor a cometer el acoso. Isabel Merlo Talavera, quien fuera Secretaria de Educación Pública en Puebla hasta el año 2024, declaró que durante el 2023 se registraron 112 casos de acoso escolar y sexual en las escuelas de la entidad. Sin embargo, afirmó que sólo uno de cada cinco casos de acoso escolar es denunciado. Además, explicó que a pesar de que hay casos que llegan a los medios de comunicación, menos del 12% de ellos tienen una denuncia como desenlace (Hernández, 2024a).

Los casos de acoso escolar en instituciones de educación básica y media de Puebla, que han llegado al conocimiento público son variados: han tenido lugar en instituciones tanto públicas como privadas, y aunque hay mayor información con respecto a casos de acoso en los grados de secundaria y bachillerato, se encuentran evidencias de diversos casos que se presentan también en el nivel primaria, incluso en los grados de primaria baja (de primer a tercer grado). Como ejemplo de los casos en escuelas públicas, encontramos, en primer lugar, el ocurrido el 29 de agosto de 2022 -primer día de clases del ciclo escolar-, cuando un menor fue agredido por

sus compañeros en una escuela primaria en la comunidad de Tzitla, en Chignaguapan (Jiménez, 2022). En mayo de 2023, se reportó el caso de un estudiante de la escuela primaria 24 de Febrero, ubicada en la junta auxiliar de San Bernardino Tlaxcalancingo, Cholula, quien sufrió intimidación y amenazas de muerte por parte de sus compañeros (Sánchez, 2023). El 12 de noviembre del mismo año en la escuela secundaria Manuel Ávila Camacho del municipio de Libres, una estudiante fue golpeada y sometida a humillaciones por parte de otra alumna, hija de un empresario, misma que, debido al recurrente trato agresivo hacia sus compañeros y la influencia de su padre, ha sido llamada entre sus compañeros *La princesa del altiplano* (El Sol de Puebla, 2023).

En cuanto a los sucesos en instituciones privadas, se tiene registro, en abril del 2022, de una agresión hacia un alumno del Instituto Oriente por parte de sus compañeros, resultando en traumatismo en tórax y derrame ocular (MTP, 2022). En noviembre de 2023 se hizo público un ataque por parte de un estudiante de primer grado de primaria en el Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec, mismo que involucró mordidas, agresiones con tijeras y amenazas dirigidas hacia varios de sus compañeros (Mora, 2023). En la misma institución, el 30 de enero de 2024 estudiantes de bachillerato atacaron a golpes a un compañero, previa amenaza de ser acuchillado (Hernández, 2024; Steffanoni, 2024).

El acoso escolar relacionado con la discriminación racial evidencia de manera alarmante la persistencia del racismo en México. Este fenómeno se ilustra claramente en casos como el de Norma Lizbeth en Teotihuacán, quien, tras sufrir acoso por su color de piel y no recibir apoyo de la dirección escolar (Telemundo, 2023), fue brutalmente agredida con una piedra por una compañera, resultando en su fallecimiento. Otro ejemplo es el caso de Santiago, quien fue

apuñalado fuera de su hogar en Puebla por su compañero Salomón, mientras este lo amenazaba con palabras racistas: "aquí te vas a morir, pendejo negro" (Santiago, 2023, en entrevista con Milenio).

Tomando en cuenta que en muchos casos resulta difícil identificar de manera precisa los factores que motivan el acoso escolar, este análisis de casos conocidos a nivel nacional, realizado considerando en primer lugar, los saberes consolidados en el discurso de los focos de poder acerca del bullying y, en segundo lugar, la experiencia documentada en el discurso mediático en torno a estos eventos, reafirma la pertinencia de abordar el *bullying* como un fenómeno indisociable de la discriminación en el contexto educativo. Así mismo, se vuelve innecesario establecer una separación entre el bullying tradicional y el bullying discriminatorio. Ambos son dimensiones de un mismo problema: el ataque a los compañeros en el entorno escolar, fundamentado en saberes sociales que jerarquizan a los seres humanos a partir de características que en principio nada tienen que ver con su valía. Esta dinámica es simplemente una manifestación de la discriminación, atravesada por el racismo, instanciada en el entorno escolar.

Medicalización de la Conducta y Establecimiento de la Anomalía en el Bully

Los mecanismos de identificación de sujetos susceptibles de corrección y vigilancia, así como las derivadas técnicas para dicha corrección se han legitimado gracias a la intervención de la institución médica. Desde el siglo XVIII, la medicina ha ejercido una influencia significativa en el ámbito familiar y en el desarrollo de los niños: según Foucault, se posicionaba como un intermediario entre la salud pública y el bienestar individual, actuando como punto de contacto. La medicalización de los individuos se arraiga en el núcleo familiar, donde se establece la

relación con los médicos, cuya autoridad es solicitada para intervenir en asuntos sanitarios e higiénicos, consolidando así una "ética privada de la buena salud" (Foucault, 1979, p. 221).

Esto, a su vez, genera una confluencia entre la medicina y la moral establecida, rastreable aún el ámbito de las pericias psiquiátricas del siglo XX, en el que se identifica el surgimiento de un interés por investigar si las condiciones médicas y psicológicas pueden explicar comportamientos delictivos (Foucault, 2007). La función de la medicina en este contexto radica en establecer la conexión entre la patología detectada en el individuo, su inclinación hacia la maldad y su falta de moralidad. En consecuencia, el análisis de una infracción, delito o transgresión moral se enfoca no tanto en la acción misma, sino en buscar en el sujeto la explicación de estos actos: una falla orgánica o un trastorno mental.

La medicalización de la conducta se entrelaza con el concepto de desarrollo infantil y, por ende, con la educación. El estudiante, en tanto que es un individuo en desarrollo está sujeto a diversas técnicas de gobierno, esto es, a mecanismos reguladores que dirigen sus conductas e interacciones para lograr ciertos objetivos sociales (Foucault, 2014).

En este sentido, Walkerdine (2007) critica el concepto actual de desarrollo infantil porque, asegura, tal como ocurre con el concepto de infancia, se aleja notablemente de ser un concepto liberador, dado que concibe a los sujetos en formación como objetos científicos susceptibles de ser estudiados. Y en ese sentido, está en lo cierto, dado que el desarrollo infantil y sus mecanismos operan dentro de un esquema de control de la existencia del individuo:

Al problema de los 'niños' (es decir, de su cantidad al nacer y de la relación natalidad-mortalidad) se agrega el de la 'infancia' (es decir, de la supervivencia hasta la adultez, de las condiciones físicas y económicas de esa supervivencia y

de las inversiones necesarias y suficientes para que el periodo de desarrollo resulte útil: en síntesis, el problema de la organización de esta 'etapa' que se percibe a la vez como específica y orientada). Ya no se trata solo de producir una cantidad óptima de niños, sino de manejar de manera conveniente esta edad de la vida. (Foucault, 1979, p.218)

Por tanto, el sujeto existe a partir del momento en que sobre su cuerpo y todas sus funciones comienzan a operar los sistemas normalizadores:

[...] no se puede decir que el individuo preexiste a la función sujeto, a la proyección de una psique, a la instancia normalizadora. Al contrario, el individuo apareció dentro de un sistema político porque la singularidad somática, en virtud de los mecanismos disciplinarios, se convirtió en portadora de la función sujeto. (Foucault, 2007b, p.78)

Dicha operación de dotar a un cuerpo individual de su función- sujeto comienza desde su nacimiento, cuando se inserta en un entramado de poder que comienza en su filiación: reconocimiento biológico y/o jurídico como miembro de un grupo familiar, asignación de un nombre y apellido, adquisición de una nacionalidad *ius soli* - por derecho de suelo-. Así también, el entorno social del niño se va ampliando conforme se van integrando a él diversas instancias encargadas de marcar las pautas para su cuidado. De esta forma ya no son únicamente sus padres o guardianes quienes asumen la responsabilidad de garantizar su desarrollo óptimo, sino que también intervienen voceros de la opinión pública, autoridades y especialistas de diversos ámbitos, que van estableciendo normas sobre la forma correcta de vestir, los colores, actividades y juguetes adecuados, así como el comportamiento apropiado y sus aspiraciones e ideal de éxito.

Estos esfuerzos buscan moldearlo como un sujeto que cumpla con los estándares de normalidad y adaptabilidad de su entorno histórico.

Sin embargo, es importante recordar que Foucault enfatiza la necesaria existencia de la libertad para hablar de una dinámica de poder. Por tanto, más allá de enfatizar la falta de liberación implícita en el objeto discursivo de *desarrollo infantil*, resulta más apropiado comprenderlo como un esquema de estrategias destinadas a categorizar y encauzar el comportamiento, así como a modular la integración social del individuo no- adulto dentro de los parámetros de lo que se considera normal.

Podemos hablar entonces, desde esta perspectiva, que la idea de desarrollo infantil no es un concepto liberador en tanto que es indisoluble de su función disciplinaria, normalizadora y universalizante. Pero si puede ser un concepto libertario, porque también es innegable que, para lograr la corrección, primero debe existir un comportamiento considerado inadecuado y desaprobado, que se origina en la libertad del sujeto para desenvolverse como desee, misma libertad que le permite también ofrecer resistencia a los intentos de *domesticación*. En última instancia, el sujeto siempre conserva la capacidad de elegir “cómo acepta vincularse al poder que se ejerce sobre él” (Foucault, 2014, p. 28).

La categorización y normalización del comportamiento desde la disciplina médica trasciende hasta intervenir en la conceptualización del *acoso escolar* y, por consiguiente, de las *anomalías* presentes en los actores sociales que en él participan. Por ende, es posible reconocer en la caracterización del niño acosador o bully una figura discriminada en sí misma, señalándola en los discursos escolares como parte de la enfermedad del entorno.

Después de que el término *bullying* acuñado por Olweus se generalizara a nivel internacional (1993) y tomando como referente su trabajo en el ámbito de la psicología emprendido en Escandinavia desde la década de los setenta, se fue estableciendo una clasificación de los actores sociales catalogándolos de acuerdo con su nivel de participación en los acosos escolares, ya sea como perpetrador, cómplice, observador o víctima, pero siempre, sea cual sea el lugar que se ocupe, siendo partícipe de la dinámica de fuerzas.

Así, se ha construido la figura del niño o joven acosador como un sujeto incapaz de controlar sus emociones y de lidiar con la frustración, agresivos, con baja autoestima, hiperactividad, problemas de aprendizaje o depresión, entre otras características (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023; Healthy Children, 2021). Así mismo, se estableció un patrón común de base en la personalidad de aquellos estudiantes que se convierten en víctimas de acoso escolar. Estos individuos suelen ser percibidos como reservados, sensibles e inseguros, distinguiéndose por su complexión, apariencia o nivel de popularidad. Sin embargo, también se ha identificado un pequeño grupo adicional al que pueden pertenecer las víctimas: los *provocadores* o *provocative victims*, así denominados por exhibir comportamientos molestos, agresivos o irritantes hacia los demás (Olweus, 1993; American Academy of Pediatrics, 2018; Healthy Children, 2021; stopbullying.gov, 2021).

En este contexto, nos encontramos en presencia de una psiquiatrización de la vida del estudiante, con la presencia de un psicólogo de planta o un departamento de psicología en muchas instituciones educativas privadas. Éstos son los encargados de abordar los casos de comportamientos anómalos y mediar en los conflictos entre pares. Así mismo, la normativa oficial de la educación Pública en México establece la necesidad de la intervención de un

psicólogo como parte de las medidas disciplinarias para abordar faltas graves, otorgándole a estos focos de poder la autoridad para la gestión extendida de los comportamientos de los sujetos en formación, no sólo durante su estancia en la escuela, sino como un trabajo conjunto con el entorno del estudiante. De ahí que se indique a la institución extender a los padres la “invitación para que lleven a su hija o hijo a una institución externa especializada para su atención, sin que con ello se condicione la presencia de la alumna o alumno en la escuela” (SEP, 2014, p. 25)

Esta dinámica propicia una convergencia entre la administración escolar y la psiquiatría, dado que la intervención de especialistas terapéuticos, psicológicos o psiquiátricos permite la patologización de las conductas que se originan en el entorno disciplinar de la institución educativa. Esto tiene relación con la evolución de la disciplina psiquiátrica que, a partir de la mitad del siglo XIX, ya no sólo tiene la tarea de establecer una relación entre los trastornos mentales con los actos de criminalidad, sino que se le encomienda determinar, mediante la observación de sus acciones, si el individuo es un peligro para el orden público: “ya no, por lo tanto, los estigmas de la incapacidad en el plano de la conciencia, sino los focos de peligro en el del comportamiento” (Foucault, 2007, p. 135).

Bajo estas pautas, se ha dibujado una especie de patología del *bulleador*, misma que, al indagar en su genealogía, revela una familiaridad o parentesco con la figura del *incorregible* o sujeto a corregir, una de las tres entidades estigmatizadas que Foucault encontró en el análisis psiquiátrico del siglo XVIII: junto con el *monstruo* (delineado en la conjunción de dos actividades marginales: el incesto y la antropofagia) y el onanista (el niño masturbador, que toma su nombre del título de la obra *Onania*, cuya publicación desencadena en el siglo XVIII la cruzada contra la masturbación), fija el antecedente que finalmente da paso a la conformación

del anormal en el siglo XIX como una multiplicidad de pequeños perversos, que ya no son una excepción a la regla, sino que *están entre nosotros*.

Este individuo se construye en referencia a las técnicas pedagógicas, disciplinarias y de domesticación del siglo XVIII instauradas en los talleres, las escuelas, y en las familias. Uno de los rasgos característicos del incorregible se identifica en la cotidianeidad de su surgimiento. Se presenta como aquel que ha agotado todas las posibilidades de ser reformado, y sin embargo no hay que mostrar evidencia de ello, su actividad cotidiana es prueba de su irremediabilidad; una prueba sin embargo no tan fehaciente como para propiciar el rechazo o la alienación. Algo semejante ocurre con el niño o joven que recurre al acoso. Es un sujeto generalmente funcional: en la actividad cotidiana de la escuela (desempeño académico, actividad física y extracurricular) se desenvuelve, si no óptima, al menos aceptablemente; en el entorno familiar presenta un comportamiento adecuado y obediente. Por lo tanto, el comportamiento *anormal* se concentra en sólo una de las caras que configuran el prisma de su desenvolvimiento social: en la interacción con sus pares, específicamente con el hostigamiento, rechazo, o maltrato hacia algunos de sus compañeros. Es un sujeto “regular en su irregularidad” (Foucault, 2007, p. 63).

La familia, la escuela y la comunidad conforman la red que guía el desarrollo del niño, y por tanto las esferas en las que se desenvuelve el niño acosador o bully, tal como ocurría con el sujeto a corregir. Sin embargo, hay una transformación en la responsabilidad correctiva, a saber: mientras que en la familia recaía la mayor responsabilidad de regular el comportamiento, con el niño acosador esta responsabilidad es primariamente de la institución escolar, dado que es en este entorno en el que se gestan los actos de maltrato y rechazo entre pares. No obstante, se extienden y repercuten en los otros ámbitos de socialización, por lo que, reforzando el

esfuerzo conjunto, la normativa escolar establece que toda falta cometida en el entorno educativo debe ser notificada a los padres o guardianes, además de ser registrada a detalle en los expedientes de la institución (SEP, 2014).

La familia, por su parte, ha sido señalada en el saber compilado acerca del acoso como la fuente primaria de la generación de comportamientos de acoso en los estudiantes, es decir, que los principales factores que pueden contribuir al surgimiento del acoso en las escuelas están relacionados con el entorno familiar y lo que de él se aprende y/o imita: la proveniencia de un hogar con padres autoritarios, o bien carente de reglas y límites, abandono, maltrato o violencia familiar (UNICEF, 2023; Carhuas et. Al, 2023), siendo el bullying el “reflejo de la ausencia de amor en la familia” (Pereyra, 2022). Incluso los estudios de Olweus (1993) llegaron a sugerir que hay un factor hereditario, aunque no muy significativo, como posible influenciador en algunos casos de niños que se convierten en *bullys*.

Es importante destacar que el conocimiento sobre el acoso escolar señala que los mismos factores que pueden desencadenar el comportamiento de un acosador también pueden contribuir a que un estudiante se convierta en víctima de esta dinámica. No existe un mecanismo claro para identificar qué lleva exactamente a alguien a convertirse en acosador, ni un perfil específico de características que determinen quién será acosador o víctima. Estos factores pueden estar presentes de manera variable en ambos roles (SEP, 2014a; Carhuas et al., 2023). Dado que no existe un perfil definitivo y las clasificaciones se basan únicamente en la observación de ciertos rasgos que pueden o no estar presentes, podemos identificar una naturaleza mutable en dichas clasificaciones, similar a lo que Foucault (2007) determinó en la intersección de las figuras del monstruo humano, el incorregible y el niño masturbador. Por tanto, resulta un aspecto digno de

mencionar que varios rasgos de comportamiento y personalidad asociados al niño *bully* también se encuentran presentes en la condición conocida como *psicopatía infantil*.

Dicha *afección*, para la cual no se ha convenido una definición generalizada, y cuya pertinencia es actualmente motivo de polémica¹⁷ es estudiada desde la psicología y la psiquiatría tomando como base la exhibición de una personalidad antisocial y carente de emociones ((Halty y Prieto, 2015; Torres, 2017). Es así que el deseo de manipulación, el desafío a las reglas del entorno, los actos violentos y la falta de arrepentimiento o consideración hacia los demás son caracteres repetidos tanto en un *bully* como en un infante con rasgos psicópatas. Además, comparten el determinante de la acción prolongada: tal como el acoso escolar se determina por actos de maltrato reiterados, al diagnóstico de psicopatía se llega también tomando como referente los síntomas ya mencionados, sostenidos durante un periodo considerable y de manera consistente (Torres, 2017).

Empero, existe una distinción fundamental entre la etiqueta de *psicópata* y la de *acosador escolar*: la primera conlleva un estigma y una percepción de peligro extremo, mientras que la segunda puede ser vista como más común o susceptible de corrección. Esto plantea la pregunta de por qué hablar de un niño acosador parece menos grave que hablar de un niño psicópata. La respuesta radica en cómo el engranaje de poder- saber psiquiátrico- judicial ha moldeado la percepción social del peligro asociado con la enfermedad mental, haciendo que sea

¹⁷ El término psicopatía infantil es objeto de debate en psicología y psiquiatría debido a su fuerte connotación criminal y a la discusión sobre la pertinencia de crear una categoría específica para niños y adolescentes con rasgos psicopáticos. Algunos argumentan que los síntomas de la psicopatía se manifiestan desde una edad temprana y que términos como disociación o trastorno antisocial de la personalidad no capturan completamente ciertos aspectos, como la falta de remordimiento y la incapacidad para formar lazos emocionales (Torrubia y Cuquerela, 2008; López, T, 2016).

más alarmante hablar de un así denominado *trastorno* como la *psicopatía*, que de una determinada *maldad* propia del *acosador escolar*. Esta discrepancia no es otra cosa que la operación del esquema de poder investido en las autoridades pedagógicas, médicas, psicológicas y psiquiátricas, que determinan cómo se van a interpretar y clasificar ciertos comportamientos, estigmatizando algunos y minimizando otros:

Todas las instancias de control individual funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco- no loco; peligroso- inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.). (Foucault, 2009, p.231)

Tal como la conjunción de las figuras del *monstruo*, el *incorregible* y el *onanista* dieron lugar a la construcción del anormal en el siglo XIX (Foucault, 2007), las figuras del *bully* y el *psicópata infantil* demuestran una interconexión y una similitud en sus descripciones. Esto sugiere la posibilidad de que los rasgos distintivos sean reinterpretados para crear nuevas categorías en diferentes formaciones históricas. Esta interconexión, junto con la incapacidad para definir las causas específicas del fenómeno, refleja la artificialidad en la construcción de perfiles, mismos que forman parte del mecanismo utilizado para clasificar la anomalía en la sociedad actual, convirtiendo al sujeto en objeto de intervenciones reparadoras, correctivas y readaptativas (Foucault, 2007). En resumen, tanto la figura del acosador escolar como la del psicópata infantil son construcciones destinadas a identificar y tratar a individuos desviados de la norma y potencialmente peligrosos. Este proceso constituye un esquema completo de poder

sobre los individuos en desarrollo, que identifica conductas problemáticas o peligrosas, recopila evidencia y elabora estrategias para abordarlas de manera efectiva.

La dinámica en la que interviene la familia, la autoridad educativa y la autoridad médica opera como un mecanismo de relevos (Foucault, 2007): una operación en tres nodulos de autoridad que toman turnos para efectuar el control del comportamiento del estudiante. Esta dinámica muestra a su vez la operación fluida y limpia del poder, que no necesita recurrir a la violencia o la imposición: el entorno del estudiante por sí mismo solicita la intervención de las autoridades en diferentes umbrales (pedagógico, psicológico, incluso psiquiátrico) para la *domesticación* de aquellos que han sido declarados como susceptibles de corrección.

Del bullying como Mecanismo de Rechazo a la Diferencia

El concepto de diferente, que en su origen es neutral, adquiere connotaciones negativas en ciertos contextos. El discurso educativo promueve la aceptación de la diferencia en tanto que factor enriquecedor de la experiencia social, como se puede evidenciar en el Plan Nacional de Educación y los libros de texto. Esto refleja una estrategia de control sobre los saberes acerca del tratamiento de la diversidad: valiéndose de un discurso utilitarista y condescendiente, los sectores dominantes determinan cómo y hasta qué punto se debe incluir aquello que se considera diferente.

En este punto, se puede establecer una conexión entre las prácticas de bullying y el tratamiento de la diferencia. Dentro del espectro del acoso escolar, encontramos acciones como el señalamiento y la alienación entre pares, cuya raíz puede rastrearse en el proceso de tipificación de los sujetos según características que se apartan del estándar de normalidad. Esto

facilita la designación de ciertos individuos como *diferentes* y contribuye a la perpetuación del acoso.

En los relatos desarrollados por los estudiantes del Colegio Católico Puebla se observa la persistencia de burlas, maltratos y agresiones dirigidas a quienes utilizan anteojos, como en el caso de Loui (relato 47, 2022), quien comenta: “se burlaban de mí por mis lentes”. Este hallazgo coincide con lo reportado por Tiverovsky et al. (2003), quienes documentaron que entre los apodos más comunes empleados por los estudiantes de una escuela primaria en Cholula, Puebla, se encontraba *cuatro ojos*, asignado recurrentemente a quienes usaban lentes.

Los problemas de visión son reconocidos por los especialistas médicos como detonantes o agravantes del acoso escolar, influyendo en la disposición de los niños a usar adecuadamente los anteojos, lo que repercute en su salud visual. De ahí que el Doctor José Luis Merino, miembro de la Asociación Mexicana de Oftalmología Pediátrica recomiende medidas como son la elección de un armazón que les haga sentir seguros y que generen “una buena percepción en sus compañeros de clase” (Merino, 2013, párr.11). Otros especialistas a nivel internacional incluso recomiendan se realice el cambio de lentes de armazón a lentes de contacto, considerando al bullying como una razón válida para hacer esta modificación (Romualdez, 2018; Fernández, 2022). Cabe resaltar que dicha recomendación puede rastrearse tanto en discursos de especialistas de la salud visual a nivel internacional (España, Estados Unidos), como en los de especialistas mexicanos (Siempre, 2017). Y en ocasiones esos discursos preceden a la recomendación de tratamientos o marcas específicas de *lentillas*; no se puede, por tanto, obviar el hecho de que están fungiendo como argumentos de apoyo a la propuesta de

valor de productos y servicios. En este sentido, el discurso se encuentra atravesado por una dinámica de mercado, más que por una de bienestar.

Por su parte, el acoso escolar por sobrepeso se encuentra ligado con la discriminación por obesidad en la vida adulta, lo que se atribuye a un fenómeno que en la actual formación sociohistórica se conoce con el nombre de *gordofobia*¹⁸, caracterizado por un temor patológico hacia la gordura (Robinson, Bacon y O'reilly, 1993).

Los testimonios de personas que fueron objeto de agresiones y burlas debido a su sobrepeso durante su etapa escolar, evidencian que el estigma persiste:

En la escuela los niños me molestaban porque decían que era muy tragona, me hacían llorar, me hacían sentir muy mal (...); ya estuve grande y aun así mi familia (...) me decía que no comiera tanto para que no estuviera yo gordita. (Todas las voces, 2023).

Esta persistencia conlleva una devaluación en los ámbitos social y laboral, donde las personas con sobrepeso son consideradas responsables de su condición debido a supuestos como el descuido, la glotonería y la falta de voluntad (Todas las voces, 2023; Obesidades, 2023).

En este sentido, Ami (relato 41, 2022) nos relata que “me decían gorda y llegaba a mi casa llorando. Le pregunte a mi mamá ‘¿por qué no soy delgada?’ y mi mamá me contestó ‘no importa, eres hermosa tal cual eres’. En esos momentos me sentí fea y ofendida”.

¹⁸ El término gordofobia es una derivación de la expresión en inglés *fat-phobia*, acuñada por B. E. Robinson, L. C. Bacon y J. O'Reilly (1993), en su estudio titulado *Fat phobia: Measuring, understanding, and changing anti-fat attitudes*. (Allende, 2020).

El acoso escolar por sobrepeso tiene repercusiones a nivel emocional, que pueden desembocar incluso en trastornos alimenticios, cuyos estragos trascienden la etapa escolar y llegan a prevalecer en la vida adulta (Oliveira et al. 2023). El testimonio de Ren (relato 52, 2022) muestra la posibilidad de haberse convertido en parte de dicha estadística:

Me molestaban mucho por mi peso, me decían "osa" todo el tiempo y la verdad me sentía yo muy mal, me ponían otros apodos como "chonchita", "cachetona", etc [...] eso hizo que ya no quería ir a la escuela y a la vez ya no quería comer.

Por su parte, Anne recuerda que aceptó la invitación de su profesor para unirse al equipo de atletismo, esto con el objetivo de bajar de peso, porque “los que creía eran mis amigos me empezaron a hacer burla por mi cuerpo, mi cara, mi peso y mis cachetes” (relato 56, 2022).

Entonces, encontramos también que en el Colegio Católico Puebla las habilidades deportivas son valoradas entre los estudiantes de sexto grado, ya que se registraron diversas anécdotas al respecto. Nos cuenta Anne, que, también derivado de su sobrepeso, en atletismo “los niños me decían que era una perdedora y no sabía correr. Hasta ahora sigo en atletismo odiando mi peso y mi cara” (relato 56, 2022). Sierra, por su parte, cuenta que sus compañeros del equipo de fútbol “empezaron a decirme que era inútil, que no sirvo, que no soy bueno” y reflexiona “me siguen diciendo lo mismo, pero te acostumbras a eso ¿no?” (relato 38, 2022).

El acoso relacionado con las disparidades en el poder adquisitivo o la posición socioeconómica se manifiesta en situaciones como el rechazo basado en la vestimenta, la ubicación residencial, la falta de acceso a materiales o dispositivos necesarios para ciertas actividades, así como la carencia de artículos de moda para el entretenimiento (INEGI, 2023). Este tipo de bullying puede variar desde burlas por la falta de ciertos juguetes o dispositivos

electrónicos, como teléfonos celulares, tabletas o videojuegos (Red por los Derechos de la Infancia [REDIM], 2023), hasta agresiones extremas, como el caso de Cristian, quien fue rociado con gasolina y prendido fuego por sus compañeros de la carrera de mecánica, debido a que no poseía una motocicleta (Olvera, 2023).

En el caso de los estudiantes del Colegio Católico Puebla, se han presentado casos de acoso escolar debido a la vestimenta y el poder adquisitivo, como lo muestra la narración de una de las maestras titulares:

Una nena trajo unos tenis que no eran originales y una niña comentó: ‘si, pero es que no son originales porque no traen’... no sé qué cosa y nada más y se acercó y me dijo: ‘me dijeron esto’. Le dije ‘mi amor es que no importa si sean originales, si traen la marca, si no; ¿te sirven?, ¿están cómodos? eso es lo importante’. [la niña respondió] ‘Pues sí, miss, la verdad’. ‘Entonces no le hagas caso’. Pero si le dije a la otra niña: ‘mira amor, si tú tienes las posibilidades de tener todo original, ojalá siempre sea así, pero la vida da muchas vueltas y puede ser que algún día no tengas ni para los que no son originales. Entonces evítate cualquier comentario, porque no sabemos’’. (Maestra 6D, 2023, comunicación personal)

Sin embargo, el análisis sugiere que, o bien son casos aislados, o bien los estudiantes no los han registrado como relevantes o capaces de afectarles, dado que sus relatos no mostraron evidencia de acoso relacionado con posesiones materiales.

Un tipo imprevisto de discriminación fue identificado en la dinámica de este colegio, que es el rechazo a las diferencias en la estructura familiar. Así, encontramos testimonios de

estudiantes que afirman ser objeto de burlas, insultos y golpes “porque no tengo papá” (Day, relato 22; Loui, relato 47). Esta particular expresión del acoso escolar encuentra relación con el valor profesado en la tradición cristiana, y explicitado en la filosofía del Colegio, de preservar la Integridad de la familia (Colegio Católico Puebla, 2022). La observación de este valor se hace ver de igual manera en el hecho anteriormente mencionado, de permitirse rechazar a un estudiante debido a que:

Los papás estaban iniciando un proceso de separación; había habido peleas, la niña traía videos grabados en el teléfono de los papás peleándose, gritándose; la mamá le había dicho a la niña que iba a pelear por ella incluso hasta le iba a quitar el apellido del papá, [...] esta información manejaba la niña. En su evaluación de notaba que venía pues mal por todo lo que estaba viviendo [...] Cuando hablamos con la niña nos comentó ‘mi mamá no quiere que venga a esta escuela porque en esta escuela va un primo que es hijo de un hermano de mi papá, entonces ella va a pelear mi custodia y ella no quiere venir aquí a recogerme y encontrarse con la familia de mi papá [...] mi mamá teme que un día mi papá venga por mí y ya no me regrese’ a esos niveles. Entonces es ahí donde dices, cuando es cita de acuerdos citamos a los dos papás, a estos dos no los vamos a poder juntar ni de chiste, no vamos a poder establecer un acuerdo con ambos; [...] van a iniciar un proceso de litigio donde la escuela va a estar en medio porque aparte en lo que nos resuelven si tienen permitido que venga el papá, si no tiene permitido que venga, si se le puede dar información [...] (Departamento de psicología del colegio, 2023, comunicación personal).

Esto, sin embargo, contrasta con el hecho de que la institución, en la misión de “aceptar la diversidad que se vive actualmente” (Departamento de psicología del colegio, 2023, comunicación personal), en el ciclo escolar 2022- 2023 recibieron por primera vez a un alumno con *dos mamás*, debido a que “nosotros quienes somos para negarle la educación”.

Las declaraciones de los estudiantes sobre los ataques recibidos evidencian un proceso de interiorización, en el cual los insultos y juicios de sus compañeros se transforman en parámetros que configuran la percepción de sí mismos: “se siente feo porque critican cosas que tu sentías bien y empiezas a tener inseguridades” (Xi, relato 39, 2022), a tal punto que “llego a pensar que es verdad. Alguna vez alguien me dijo que todo era mi culpa y ahora casi siempre pido perdón a todo” (Pau, relato 64, 2022). En este proceso de subjetivación predomina el autodesprecio y el temor al rechazo: “se burlaban de mí y se sentía muy mal porque empiezan a sacar lo más malo de ti y te lo crees. Cuando pasaba por eso había veces que ni quería salir de mi casa por miedo “(Em, relato 33, 2022).

Esto, a su vez, propicia que traten de modificar sus comportamientos, como cuenta Ara (relato 43, 2022): “varias personas me han dicho sobre mis gustos, mis opiniones y en especial de todo mi cuerpo. He cambiado varias cosas de mi sólo para agradarle a los demás”. Aun así, ciertas reflexiones permiten vislumbrar el surgimiento de un pensamiento crítico, en tanto algunos sujetos comienzan a reconocer el riesgo que implica transformarse para encajar:

Cada vez que no respetan a ti o a tus gustos, como te vistes o cosas que te gustan, lo que pasa es que vas cambiando tu forma de ser o tus gustos solo para agradarles a los demás; te molestan tanto que puedes tener muchos daños y dejar

que te molesten porque ya te acostumbraste y terminas muy mal. (Ilia, relato 44, 2022)

En contraste, las perspectivas recogidas mediante las narraciones con base en el libro álbum *Juul* (De Maeyer y Vanmechelen, 1996)¹⁹, revelan un mecanismo opuesto a esta interiorización, del que sugieren valerse para afrontar situaciones de discriminación y acoso escolar. Durante la actividad de reflexión narrativa, se les pidió a los estudiantes expresar su opinión sobre el relato. En sus respuestas, destacan posturas contundentes respecto a la actitud de Juul, el protagonista, quien respondía a los insultos relacionados con su apariencia mutilándose las partes de su cuerpo que eran motivo de burla.

Las reacciones de los estudiantes evidencian un rechazo categórico hacia este tipo de respuestas autodestructivas, como se refleja en declaraciones como:

“Está peor que Juul se hiciera todo ese daño por lo que le digan los demás. Él se tuvo que haber aceptado y no hacerles caso” (Raw, reflexión 1).

“Juul fue demasiado tonto, (...) se dejó llevar un poco” (Cazo, reflexión 3).

“Se tuvo que haber aceptado sin importar lo que los demás dijeran de él. Si él no se aceptaba, como lo iban a aceptar los demás” (Edi, reflexión 7).

En el relato, las dinámicas de acoso escolar sitúan a Juul en una posición de vulnerabilidad frente a sus agresores, quienes ejercen sobre él una fuerte coerción psicológica. No obstante, durante el ejercicio de reflexión, los estudiantes tienden a reinterpretar esta

¹⁹ El libro álbum *Juul* (De Maeyer y Vanmechelen, 1996) narra la historia de un niño que enfrenta agresiones constantes en la escuela, lo que le provoca transformaciones profundas tanto en su cuerpo como en su manera de relacionarse con los demás. A través de esta trama, se ponen en escena las consecuencias emocionales y sociales del bullying, mostrando su impacto en la vida del protagonista y en su proceso de interacción con el entorno escolar.

dinámica, desplazando parte de la responsabilidad hacia el propio Juul. En sus análisis, subrayan la responsabilidad individual del personaje por su forma de reaccionar, centrando la crítica en su autodestrucción como respuesta a las agresiones.

Algunos estudiantes adoptan una perspectiva distinta y trasladan la responsabilidad del sufrimiento de Juul hacia la sociedad y sus normas. Se deja ver un cuestionamiento a los valores sociales que posibilitan y perpetúan la discriminación y el acoso:

“No debía de afectarle lo que digan los demás y ser feliz, no encajar en la sociedad” (Di, reflexión 4).

“La gente no tenía ningún derecho de decirle esas cosas” (Dino, reflexión 5).

“En realidad nadie es feo, solo vivimos en una sociedad que critica todo” (Chel, reflexión 6).

“Los niños no tienen derecho a decir eso porque él nunca les hizo nada y aunque si fuera así, tampoco deberían burlarse. Es como si un compañero se burlara de otro por su tono de piel, idioma, nacionalidad, religión o por su físico” (Jar, reflexión 8).

Estas reflexiones destacan el papel crucial que desempeña la sociedad en la creación y mantenimiento de parámetros de belleza, comportamiento y aceptación que definen lo normal o adecuado y, por ende, excluyen a quienes no se ajustan a ellos. Desde esta perspectiva, se argumenta que Juul no debería haber permitido que la sociedad lo juzgara ni modificar su comportamiento para intentar encajar en esos moldes preestablecidos.

Las reflexiones también apuntan hacia la importancia de la agencialidad social, es decir, la capacidad de cambiar o desafiar las estructuras de poder. Si bien se reconoce que las personas como Juul tienen la capacidad de resistir o no aceptar las críticas sociales, también se reconoce

que la responsabilidad va más allá de los individuos, que se enfrentan a normas sociales que sostienen esas relaciones de poder.

La resistencia en estos relatos se presenta entonces como la capacidad no solo de enfrentar el maltrato y el rechazo, sino también de fortalecer el amor propio. Este proceso les permite mantener una percepción sólida de sí mismos, evitando que ésta se vea debilitada por las opiniones ajenas:

“No hay que hacerle caso a los demás porque tus ‘defectos’ son los que te hacen único” (Tali, reflexión 9).

“Ser diferente es bueno y no te tiene que importar lo que digan de ti” (Cons, reflexión 10).

“En ocasiones nos afecta mucho lo que dicen los demás, pero nosotros debemos tomar la actitud correcta y darnos la vuelta para seguir. Mientras tú te ames y te valores no hay nadie ni nada que te pueda decir algo” (Tes, reflexión 12).

“No tienes que preocuparte por lo que digan los demás porque tú eres tú y nadie te puede humillar” (Ara, reflexión 13).

Foucault (2009) afirma que, en las sociedades modernas, el poder se sostiene a través de la autocensura y la internalización de normas, convirtiendo a los sujetos en sus propios vigilantes. Estas normas, que estructuran lo correcto y aceptable, son precisamente las que los estudiantes buscan subvertir mediante reflexiones como “tus ‘defectos’ son los que te hacen único” o “ser diferente es bueno”. En este sentido, la resistencia se configura como un proceso de autoafirmación, fundamentado en la transformación del poder interno mediante la autopercepción y el amor propio.

A partir de las reflexiones y testimonios de los estudiantes es posible advertir una especie de proceso de lo que llamaremos *resubjetivación*, por medio de la cual los estudiantes pasan de la interiorización de las críticas e insultos, la racionalización del costo emocional de tratar de agradar a otros y finalmente la trascendencia hacia la autoafirmación como resistencia. La resistencia no puede reducirse a una confrontación directa hacia la estructura de poder, porque

Los puntos de resistencia están presentes en todas partes en la red de poder.

Respecto del poder no existe, pues, *un* lugar del gran Rechazo -alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario. Pero hay *varias* resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder” (Foucault, 2007a, p.116).

Es así que *resistir* se manifiesta en los estudiantes como la creación de formas de *estar en el mundo* que no dependan de la aceptación social. Este proceso está vinculado con la idea de doblar la fuerza sobre sí misma que Foucault veía en la relación entre poder y resistencia: capacidad de los sujetos para crear nuevas formas de poder en sí mismos, independientemente de las expectativas externas. Los estudiantes reconocen los parámetros de integración y normalización; sin embargo, eligen afianzarse en la autoaceptación como recurso frente al rechazo. Este posicionamiento, lejos de limitarse a una reacción pasiva, se configura como una práctica de subjetivación, mediante la cual los individuos elaboran un espacio simbólico de defensa frente al rechazo.

Explorando la Intersección entre Bullying y Racismo en el rechazo a la Diferencia

Las investigaciones acerca de las infancias ofrecen una perspectiva única en comparación con aquellas realizadas con adultos. Ante esto, es fundamental abordar la recolección de información de los niños con integridad, garantizando tanto su seguridad como la preservación de su privacidad. Por lo tanto, resulta relevante emplear herramientas creativas que les permitan expresarse en un entorno seguro. El estudio realizado por Salas, Hartog y Greathouse (2005) identifica una herramienta particularmente efectiva para explorar la experiencia infantil: los cuentos. La creación de relatos posibilita la exploración de matices en las formas de relacionarse y facilita el acceso a "la subjetividad subyacente en los mitos que configuran la realidad social y que resulta difícil de expresar por otros medios sin ser censurada" (Salas, Hartog y Greathouse, 2005, p.37).

Por lo tanto, tomando como inspiración este estudio investigativo, se optó por emplear la misma herramienta para dialogar con los estudiantes del Colegio Católico Puebla sobre el tema del color de piel y los prejuicios asociados a él. Durante la última semana del trabajo de campo, los estudiantes se embarcaron en la tarea de crear relatos donde debían incluir un personaje de piel blanca y otro de piel morena como premisa única, dejando a libre criterio el resto de la creación y formulación de la narración.

Para el tratamiento de estos relatos, además del análisis de enunciados, se considera también aquello que se puede percibir visualmente, es decir aquellos elementos registrados en el discurso que son visibles para el que relata y que permiten construir una representación del mundo. Es por ello que, para analizar la representación de los personajes de piel morena y blanca en las narraciones de los estudiantes, resulta relevante el enfoque de Theo Van Leeuwen (1996),

ya que permite examinar las estrategias lingüísticas y gramaticales que construyen las posiciones y roles sociales de los actores dentro del discurso, revelando así las relaciones de poder implícitas en los modos de nombrar y describir a los sujetos.

Van Leeuwen resalta la importancia de entender la representación como un proceso complejo que va más allá de la mera descripción verbal o visual; aboga por un enfoque pan-semiótico, que reconoce la interacción entre diferentes sistemas de signos en la creación de significados. Su propuesta gira en torno al análisis de las elecciones representacionales y sus actualizaciones lingüísticas o retóricas específicas. Este enfoque permite desentrañar cómo se construyen los personajes en los relatos infantiles, desde la elección de términos para describirlos hasta las estrategias discursivas utilizadas para darles voz y agencia. Al examinar estas decisiones será posible identificar patrones y tendencias en la representación de personajes morenos y blancos, así como las implicaciones socioculturales de dichas representaciones.

La flexibilidad de las categorías en este enfoque se adecua a la complejidad de las representaciones de los personajes en los relatos. Como señala el autor (Van Leeuwen, 1996), las categorías de representación pueden ser difuminadas deliberadamente para lograr efectos específicos, lo que sugiere que las representaciones de personajes negros y blancos pueden ser fluidas y sujetas a negociación dentro del contexto de los relatos infantiles.

El análisis sobre la conexión entre el acoso escolar y el racismo es fundamental para comprender las dinámicas del dispositivo de discriminación en el entorno educativo. Aunque las autoridades del Colegio puedan no reconocer abiertamente la presencia de estos fenómenos en su discurso oficial, las anécdotas plasmadas en las ficciones escritas por los estudiantes ofrecen una perspectiva valiosa que revela esta conexión de manera prácticamente inevitable.

La abrumadora mayoría de estos relatos presenta a un protagonista de piel oscura que sufre acoso, maltrato y segregación debido a su color de piel.

Para el desarrollo de este análisis, se distinguieron cuatro tipos de personajes representados en los relatos. El primer tipo corresponde a los personajes de piel blanca y morena que protagonizan las historias. El segundo tipo incluye a los individuos responsables del maltrato, acoso o rechazo. El tercer tipo abarca las figuras de autoridad, tales como profesores, directivos, padres, funcionarios y otros adultos. Finalmente, el cuarto tipo se refiere a los personajes periféricos o de relleno. Para efectos de este análisis, nos centraremos principalmente en los personajes del primer y segundo tipo, es decir, los *protagonistas* y los *perpetradores*.

La distinción entre los protagonistas y los perpetradores se sostiene por el hecho de que, aunque en algunos relatos uno de los personajes principales es quien comete el acoso, en la mayoría de los casos, los responsables del maltrato son personajes diferentes a los protagonistas. En estos relatos, los agresores o *bullies* suelen ser presentados de manera difusa mediante mecanismos de *exclusión*. Un ejemplo de esto es el uso de la *supresión*, actualizada lingüísticamente a través de la voz pasiva (Van Leeuwen, 1996), que oculta o minimiza la identidad de los agresores:

“Marcelo (moreno) no era aceptado por su color de piel y fue víctima de bullying” (Os, relato 7)

“Hugo estaba siendo atacado con los mismos chistes racistas de sus compañeros” (Val, relato 11).

En este último ejemplo, podemos apreciar también un mecanismo de *exclusión por backgrounding*, en el que los actores se mencionan en segundo plano (Van Leeuwen, 1996). En

este caso, aunque los compañeros son los responsables del ataque, no se les da un énfasis central en la narrativa. La frase pone más peso en la acción, es decir, en los chistes racistas y en el receptor de la misma, que en los agentes que realizan la acción, relegando a los perpetradores al fondo del discurso.

Un caso similar se observa en el relato de Bad (relato 4), donde se menciona de manera generalizada que “A Matías lo trataban mal por su color de piel”. Sin embargo, más adelante en el texto se precisa que “en clase hablaron del racismo” y, como resultado, “todos se dieron cuenta de que le estaban haciendo mucho daño a Matías”. Este cambio en la narrativa permite inferir que quienes lo maltrataban eran, en realidad, sus compañeros de clase, aunque no se les identifique explícitamente en un primer momento.

Otro método de supresión se observa en los textos de los estudiantes a través del uso de infinitivos, como ocurre en los siguientes casos:

"Sofía convenció a la miss de hablar sobre el racismo" (Bad, relato 4).

“Todos entendieron que no hay que juzgar por el tono de piel” (Car, relato 9).

En la mayoría de los relatos se observa el recurso de la *indeterminación*, donde los actores son caracterizados como anónimos mediante el uso de pronombres indefinidos (Van Leeuwen, 1996):

“Todos se dieron cuenta de que le estaban haciendo mucho daño a Matías” (Bad, relato 4).

“Algunos niños hacían chistes disfrazados sobre el color de piel de Hugo” (Val, relato 11).

“Thomas se aseguró de que nadie más molestara a Hugo” (Val, relato 11).

Sin embargo, algunas otras construcciones narrativas crean *indeterminación* mediante pronombres elididos, como se muestra en los siguientes ejemplos:

“Le preguntaron ‘oye, ¿por qué eres negra?’” (Mena, relato 2)

“En clase hablaron del racismo” (Bad, relato 4).

“Me hicieron burlas por mi color de piel” (Mar, relato 5)

“Se estaban burlando de un niño llamado Bruno, que era moreno” (Lis, relato 6).

En estos casos específicos, es importante señalar que, aunque las oraciones no estén construidas con pronombres indefinidos, al realizar el análisis desde el planteamiento original de esta teoría, desarrollada en y para el idioma inglés, la regla para la indeterminación se cumple en la mayoría de los casos. Esto se debe a que, al traducir los ejemplos anteriores, las oraciones se formularían con un pronombre indefinido, como se ilustra a continuación:

"They asked her, 'Hey, why are you Black?'"

"In class, they talked about racism"

"They made fun of me because of my skin color."

"They were making fun of a boy named Bruno, who had dark skin."

En estos casos, el inglés utiliza el pronombre *they*, que, en los contextos específicos de estas aseveraciones, actúa como pronombre indefinido, ya que no hace referencia a un grupo de personas en particular, sino que implica una referencia exofórica generalizada (Van Leeuwen, 2008).

Sin embargo, en otras proposiciones similares, como “A Matías lo trataban de lo peor por su color de piel” (Bad, relato 4) o “A Pilly la molestan en la escuela y en la calle por su color de piel” (Bella, relato 14), ocurre que, al realizar la traducción, se observa un cambio en el tipo de representación, pasando de la *indeterminación* a la *supresión* a través de la voz pasiva:

"Matías was treated like the worst because of his skin color."

"Pilly is harassed at school and on the street because of her skin color."

Independientemente de la forma en que se representen los perpetradores del acoso, estos enfoques están vinculados al papel pasivo que se asigna principalmente al personaje de piel morena, quien, como se evidencia en las proposiciones anteriores, es sujeto o está sometido a la acción de quienes lo atacan. Estos actores pasivados (Van Leeuwen, 1996) se activan en circunstancias específicas, las cuales se analizarán más adelante.

En la mayoría de los relatos, el maltrato hacia los personajes morenos se presenta de manera imprecisa, utilizando expresiones como "lo trataban de lo peor" (Bad, relato 4), "me hicieron burlas" (Mar, relato 5), "no era aceptado y fue víctima de bullying" (Os, relato 7), "la molestan en la escuela y en la calle" (Bella, relato 14). Sin embargo, en algunos relatos se detallan explícitamente las burlas, insultos o agresiones, lo que activa el recurso de *sobredeterminación*, al representar a los sujetos mediante elementos o actores con los que normalmente no estarían involucrados (Van Leeuwen, 2008).

Se encuentran, de este modo, proposiciones en las que se asocia a los personajes morenos con animales, como en el caso de "Oye, mono, fuera de la escuela" (Sal, relato 19), lo que materializa una *sobredeterminación* en dos niveles. Primero, se produce una *inversión*, ya que la humanidad del niño se ve contrarrestada por la animalización implícita en el término *mono*, que no lo describe literalmente, sino que funciona como una proyección culturalmente cargada que lo transforma simbólicamente en algo no humano, generando una oposición entre su realidad (un niño) y la metáfora animal.

En segundo lugar, se advierte una connotación especialmente significativa, pues la figura del mono ha sido históricamente asociada a personas de piel morena o negra, en el marco

de discursos racistas que recurrieron a la animalización como estrategia para naturalizar jerarquías y exclusiones hacia los grupos racializados: “de hecho, el animal más elevado, que generalmente se considera el simio, se acercó durante el siglo XVIII al tipo más bajo de hombre, que generalmente se considera el negro” (Mosse, 1978, p. 4).

A esta carga simbólica se suma una concepción profundamente arraigada entre los estudiantes: la idea de que cualquier comparación con un animal constituye una forma de degradación. Esta percepción remite a un trasfondo antropocéntrico de larga data que posiciona al ser humano —particularmente al sujeto blanco, masculino y racional— como centro de valor y medida de lo humano, y relega a lo no humano al ámbito de lo inferior, lo irracional o lo despreciable. En este sentido, la denigración asociada a la animalidad no solo refuerza imaginarios racistas, sino que también reproduce un orden simbólico en el que la diferencia se traduce en subalternidad.

De manera similar, se produce una *sobredeterminación por connotación* en casos donde a los personajes se les llama explícitamente *negros*:

“Es que soy negro y nadie me respeta” (Dan, relato 15).

“Le preguntaron: ‘oye ¿por qué eres negra? Una niña como tú no debe estar aquí’” (Mena, relato 2).

“[...] Se empezaron a reír de Franco por su color. Le decían ‘es negro, está feo’, etc. luego empezaron a molestar a Bryan. Le decían ‘¿por qué estás con alguien negro?’” (Lilo, relato 21)

En estos casos, las frases conllevan connotaciones relacionadas con el racismo. En el primer ejemplo, la falta de respeto asociada al color de piel remite a la interiorización de jerarquías raciales históricamente construidas, que sitúan al sujeto negro en una posición de

subordinación simbólica y de silencio forzado frente al otro. Como lo expresa el propio Fanon (2009, p. 188): “no tengo derecho, yo, hombre de color, a investigar qué hace superior o inferior a mi raza frente a otra”.

En ‘una niña como tú no debe estar aquí’, del segundo ejemplo y en ‘¿por qué estás con alguien negro?’ del tercer ejemplo, el racismo se manifiesta mediante la representación de la persona negra como alguien que debe ser evitado. Este significado no surge solo del contenido literal de las palabras, sino de las asociaciones negativas que la cultura dominante ha atribuido a la identidad negra, de tal forma que al enfatizar la imagen del *outsider*²⁰ como antinatural, sacó el máximo provecho de la distinción entre lo normal y lo anormal (Mosse, 1978).

Por su parte, la afirmación ‘es negro, está feo’ presupone el estereotipo derivado del canon clásico de belleza. En palabras de Mosse (1978):

La pasión de la Ilustración por las nuevas ciencias y la confianza en los clásicos como autoridad se fusionaron de esta manera. Cualesquiera que sean las mediciones o comparaciones físicas realizadas, en última instancia, el parecido con la belleza y las proporciones antiguas determinaba el valor del hombre. Esta transición continua de la ciencia a la estética es una característica cardinal del racismo moderno. La naturaleza humana llegó a definirse en términos estéticos,

²⁰ En el idioma original Mosse (1978, p. xviii) expresa: “Racism, emphasizing the image of the outsider as unnatural and sick, made the most of the distinction between normality and abnormality. Se optó por conservar el término en su idioma original con el fin de resguardar las connotaciones específicas que el autor le confiere en su contexto discursivo. No obstante, se ofrecen a continuación algunas definiciones orientativas para el lector. *Outsider* puede entenderse, en un contexto social, como “extraño” (Larousse, 1988) o “forastero” (Merriam-Webster, 2025); asimismo, designa a una persona que no pertenece a un grupo determinado (Merriam-Webster, 2025).

con un énfasis significativo en los signos físicos externos de la racionalidad y la armonía internas. (Mosse, 1978, p. 2)

También se observa una *sobredeterminación* cuando el personaje moreno es asimilado con actores sociales específicos que han estado históricamente asociados con la exclusión y la marginalidad:

“¿Por qué los únicos niños morenitos son los vagabundos? (Sal, relato 19).

En este ejemplo, se actualiza la *sobredeterminación* por *destilación*, que ocurre cuando se introducen campos ajenos al tema principal de un texto con fines de comparación, siempre con una función legitimadora o deslegitimadora (Van Leeuwen, 2008). La comparación de los niños morenos con los vagabundos introduce dos categorías sociales: los *infantes de piel oscura*, que evoca una clasificación racial, y las *personas sin hogar*, que remite a la marginalidad y exclusión social. Aunque estas categorías no pertenecen al mismo campo semántico, se combinan en la oración para establecer una asociación con implicaciones deslegitimadoras para ambas.

Por otra parte, se observa una *sobredeterminación* por *simbolización*, ya que la expresión “los únicos niños morenitos” no es una afirmación literal, sino una utilización, además de modulada sarcásticamente con un diminutivo, burlesca que funciona como símbolo de una categoría social más amplia: los niños de piel morena, partiendo del niño específico al que se refiere la narración. De manera similar, los *vagabundos* son empleados en la oración como un símbolo de marginalización y exclusión social. En este caso, la relación entre ambas categorías no es literal, sino metafórica, estableciendo una conexión entre actores *ficticios* (los

niños de piel morena como constructo simbólico) y prácticas sociales reales (la exclusión de ciertos grupos por razones socioeconómicas o raciales).

Existen otros casos en los que la *sobredeterminación* cumple una función positiva, como en el relato de Max, donde, mediante la *inversión*, se altera el final de la historia para la narradora de piel morena:

Hice una nueva amiga, se llama Bianca, la admiro mucho porque su cabello es rubio y muy largo, su piel tan blanca y delicada y sus ojos azul diamante. Siempre he querido ser como ella, pero ella misma me dice que yo soy muy bonita y valgo mucho, aunque no sea como [ella]. [...] Dijeron que iba a haber una cena baile y alguien sería la reina. Al final gané el concurso y baile con todos y todos me dijeron que todos somos iguales. (Max, relato 13)

En este caso, la protagonista representa un cambio respecto a sus propias expectativas sociales (espera que la reina del baile sea una persona blanca ya que para ella la blancura es sinónimo de belleza). Esta situación podría leerse como una *sobredeterminación* por *inversión*: la niña está participando en una práctica social asociada con una categoría opuesta a la suya, subvirtiendo expectativas al ser simultáneamente *diferente* (morena) y *no tan diferente* (ocupando el lugar esperado de una reina del baile).

En el reconocimiento de los protagonistas, se observa en primera instancia que en la mayoría de los relatos tanto los personajes morenos como los blancos se representan mediante *nominación*, es decir, cada uno tiene un nombre propio que les confiere una identidad única (Van Leeuwen, 1996). Una vez diferenciados por su nombre, se les van asignando rasgos característicos que los distinguen del otro personaje.

Esta caracterización se lleva a cabo mediante un mecanismo de *categorización por identificación*, el cual consiste en representar a un actor social en términos de lo que es de manera más o menos permanente o inevitable. En estos relatos, se ha encontrado que esta identificación se logra a partir de los tres modos establecidos por Van Leeuwen (2008): por rasgos físicos, por su clasificación social o por su identidad relacional.

La *identificación por rasgos físicos* muestra una diferencia notable al describir a los personajes blancos, destacando una tendencia a idealizar las características de los protagonistas blancos mediante adjetivos o asociaciones metafóricas. Un ejemplo de esto es la descripción de Bianca: “La admiro mucho porque su cabello es rubio y muy largo, su piel tan blanca y delicada y sus ojos azul diamante” (Max, relato 13). De manera similar, en el relato de Emi (relato 3), se realiza una descripción de ambos protagonistas: “Mariel era una niña alta, de cabello rubio y ojos azules como el mar, mientras que Sebastián era un niño de piel morena, cabello castaño y estatura un poco baja”.

En estas construcciones, se observa que la descripción de atributos físicos, como señala Van Leeuwen (1996, 2008), está siempre vinculada al recurso de *sobredeterminación* previamente mencionado. Así, las representaciones físicas suelen estar cargadas de connotaciones que pueden ser utilizadas para clasificar o funcionalizar a los actores sociales de manera indirecta.

En este caso, la comparación del azul de los ojos de Mariel con el océano y el recurso del diamante para describir los ojos de Bianca, evidencian una percepción sublime de los personajes blancos, utilizando una representación casi poética en contraste con la descripción estándar que se hace de los personajes morenos, - si es que se llega a hacer- como es el caso de

Sebastián. Este ejercicio trasciende el requisito original de la mera identificación de dos protagonistas con tonos de piel diferentes, revelando que los estudiantes han internalizado un perfil específico de los rasgos asociados a un sujeto blanco en comparación con uno moreno, a la vez que parece innecesario ahondar en otras características físicas de este último.

La *identidad relacional*, según Van Leeuwen (1996), consiste en la identificación de un sujeto en función de la relación que mantiene con otros, ya sea personal, profesional o de parentesco. En la mayoría de las historias, los personajes se identifican a través de relaciones de amistad:

“Sebastián y Mariel eran grandes amigos, comían juntos, jugaban juntos, prácticamente todo lo que hacían lo hacían juntos” (Emi, relato 3).

“Alejandra, de piel blanca, y el niño de piel morena llamado Armando, los dos eran muy amigos y los dos tenían la misma edad” (Addy, relato 8).

La especificación de estas relaciones sirve como preámbulo para presentar el nudo de la historia, el cual se refiere por lo general a que las diferencias en su color de piel son un obstáculo para su amistad:

“Había una vez dos niños que eran amigos, pero había un problema y era que uno era muy blanco y el otro era morenito, y todos los demás creían que por ser así se llevarían mal” (Car, relato 9).

“Lucía era una niña de piel blanca y Dania una niña de piel oscura, pero a pesar de que les hacían burla por su color de piel, ellas se querían tal y como son” (Zan, relato 12).

Estos fragmentos revelan a su vez el prejuicio arraigado en la diferencia de clases; el tono de piel parece indicar la procedencia de mundos opuestos con diferencias irreconciliables.

Esto se puede apreciar más profundamente en el siguiente fragmento, en el que la amistad de los personajes se ve amenazada por dichos prejuicios:

Bryan era blanco y Franco morenito, ellos eran muy cercanos, casi como hermanos. Un día (...) llegaron unos niños y se empezaron a reír de Franco por su color. Le decían 'es negro, está feo', etc. Él se sintió tan triste y luego empezaron a molestar a Bryan. Le decían '¿por qué estás con alguien negro?', y el por miedo les dijo 'no es mi amigo' (...) hasta dijo que ni siquiera lo conocía.
(Lilo, relato 21)

Estrechamente relacionado con la reproducción de prejuicios, las representaciones realizadas mediante la *identidad relacional* y la *clasificación social* sirven para establecer el contexto en que se desenvuelven los personajes. Estos elementos se complementan con las *representaciones valorativas* de las condiciones de vida de los mismos, las cuales se presentan de dos formas: o contrastantes y opuestas, o exactamente iguales entre ambos. Un ejemplo de esto se puede observar en el relato de Mena (relato 2):

Había una vez dos hermanas que vivían en un hermoso castillo. Eran hijas de un rey. Ana era blanca y Marlen morena. El rey amaba a las dos por igual, pero su mamá odiaba a Marlen por ser morena, decía que era adoptada [...]

Las hermanas se identifican primero por su filiación con un Rey, lo que sugiere que llevan una vida opuesta a la precariedad. Sin embargo, la diferencia más significativa radica en el amor: la hermana de piel blanca recibe por parte de su abuela "regalos para la niña que más amo", mientras que la hermana de piel morena "su mamá decía que era adoptada". El contraste entre

el amor del rey por ambas y el odio absoluto de su madre hacia la hermana morena implica que la vida acomodada no es de ninguna manera lo más importante.

Lo mismo ocurre en el caso de Blancanieves, quien "era muy feliz, su vida era perfecta, tenía todo lo que desearía, pero ella quería una amiga, ella tenía problemas por su tono de piel (morena)" (Fran, relato 1). En ambos casos, la vida lujosa y perfecta no es suficiente, ya que prevalece una carencia emocional ocasionada por el rechazo al color de su piel.

En otros casos, la *identidad relacional* funciona como agravante de las condiciones de vida del personaje de piel morena. Tal es el caso de Armando, personaje que acudió con el Alcalde "y le contó su historia, él nunca tuvo una familia, era huérfano, pero cerca de su amiga (de piel blanca) se sentía mejor" (Addy, relato 8). En este ejemplo, la filiación -o la carencia de una- ya no funciona como signo de vida acomodada, sino que juega un papel exacerbante de su condición de indefensión.

Las *clasificaciones sociales* contribuyen también a exacerbar las diferencias entre los dos protagonistas, y tal como ocurre con las representaciones de *identidad relacional*, en la mayoría de las narraciones, las condiciones favorecen a los personajes blancos. En estas clasificaciones se recurre a la diferenciación que muchas veces se realiza por contraste:

"Un niño de tez blanca que vivía entre ricos, no le faltaba nada, siempre se divertía. Y un niño de tez morena que era extremadamente pobre, no tenía casi nada" (Drey, relato 18).

Si bien las *clasificaciones sociales* dejan en una posición de desventaja a los personajes morenos, éstos ven a veces compensada su precariedad social o económica con cualidades del carácter o personalidad:

“[...] Sólo había una diferencia: uno era blanco y el otro negro. El blanco tenía más dinero. El otro, menos, pero era mejor amigo”. (Tor, relato 10)

“Alexis era morenito, pero muy amigable” (Sal, relato 19).

En otros casos, la desventaja trasciende hacia los rasgos de personalidad e interpersonales, actualizándose en los relatos mediante dos formas. La primera refleja una interiorización por parte del personaje moreno, como se observa en el siguiente diálogo:

“Mario, que era blanco, le pregunto: - ¿Por qué estás solo?

Roberto le respondió: - Es que soy negro y nadie me respeta.” (Dan, relato 15).

La segunda, se establece a través de una *valoración* que realiza el personaje blanco acerca del moreno:

“A Thomas no le gustaba que dijeran eso de él, ya que sabía que Hugo era muy ingenuo” (Val, relato 11).

“Él no quería decírselo, ya que podría tomárselo a mal y empezar a ser inseguro” (Val, relato 11).

En los pocos casos en los que se presenta una valoración negativa hacia los rasgos de personalidad de los protagonistas blancos, estos se vinculan generalmente a sus privilegios socioeconómicos:

“El blanco tenía más dinero. [...] Juan se fue con el blanco y fue peor amigo”. (Tor, relato 10).

De manera similar, si en algún caso el personaje moreno disfruta de privilegios, se le retrata con una calidad humana deficiente, como ocurre con Aurora, la protagonista de piel morena en el relato de Xia (relato 20), quien “en pocas palabras lo tenía todo, una de las mejores

mansiones del país, su coche era último modelo. Ya se podrán dar cuenta como era. Una niña mimada, presumida y egoísta”.

Otro recurso que aparece en algunos relatos es la *valoración* no solo realizada por el personaje blanco, sino expresada directamente al personaje moreno, con el fin de reafirmar su confianza o elevar su autoestima:

“Siempre he querido ser como ella, pero ella misma me dice que yo soy muy bonita y valgo mucho, aunque no sea como [ella]” (Max, relato 13).

“Mario le dijo palabras positivas y le prometió que siempre serían amigos” (Dan, relato 15).

Este posicionamiento se relaciona con el *rol pasivo* que suelen adoptar los personajes morenos en estas historias, que, por lo general, requieren la reafirmación o la intervención de sus amigos de piel blanca, como en el caso en el que "Marcelo no era aceptado por su color de piel y fue víctima de bullying por esto, pero Omar lo ayudó a integrarse y poco a poco se ganó el corazón de todos" (Os, relato 7). En otros relatos, los amigos de piel blanca llegan al rescate y erradican el problema de raíz, como ocurre en los siguientes fragmentos:

“Todos se dieron cuenta de que le estaban haciendo daño a Matías, se disculparon con él, y desde entonces todos fueron amigos de Matías, ya que Sofía convenció a la miss de hablar sobre el racismo” (Bad, relato 4).

“A Thomas no le gustaba que dijeran eso de él [chistes por su color de piel] ya que sabía que era muy ingenuo y se lo tomaba como broma [...] Un día Thomas tomó valor y se enfrentó a los compañeros que herían a Hugo” (Val, relato 11).

Como se señaló anteriormente, hay relatos en los que los personajes morenos trascienden su rol pasivo y se convierten en agentes de cambio de su propia historia. Esta

agencialización se origina principalmente por la intervención del amigo de piel blanca que funge como estímulo para el cambio. En este sentido, la *activación* del rol personaje moreno ocurre por *participación* (Van Leeuwen, 1996):

Itzia era una niña de piel morena/ negra que era muy alegre y jugaba mucho con un amigo suyo llamado Pedro. Un día Pedro iba caminando y vio que Itzia estaba triste. ‘¿por qué lloras?’ preguntó Pedro. ‘Me hicieron burlas por mi color de piel’ dijo Itzia. ‘Ven, Itzia, vamos a denunciarlo’. Fueron a hacer su denuncia.

La directora los escucho y castigaron a los bullys. (Mar, relato 5)

En algunas de estas *activaciones* también está presente la *asociación por parataxis*, que representa la creación de alianzas en el relato para una actividad específica (Van Leeuwen, 1996). En estos relatos, aparece como la llegada del personaje blanco a rescatar al personaje moreno, sin que existiera una relación previa de amistad:

Antes de que llegara se estaban burlando de un niño llamado Bruno. Bruno era moreno, pero David, que era de piel blanca, llegó a ayudar a Bruno y les explicó a sus compañeros sobre por qué no se deben burlar de su color de piel. (Lis, relato 6)

Pero también hay diversos relatos en los que se presenta la *activación* del personaje de manera *circunstancial* (Van Leeuwen, 1996), es decir por un evento o una hazaña lograda por el personaje que cambia el curso de los acontecimientos:

[...]Llegó el día del examen de historia. Ana (piel blanca) decía que iba a sacar un diez, pero no fue así, reprobó el examen y Marlen (piel morena) sacó un diez.

Cuando llegó la mamá dijo ‘a ver sus exámenes (...) a ver, no lo puedo creer, felicidades Marlen, perdón sé que cometí un error, ¿podrías perdonarme? En cambio, Ana, a tu cuarto, estás castigada’. (Mena, relato 2)

En el relato de Mena, la calificación actúa como el detonante para un cambio de conciencia en la madre, quien reconoce de inmediato la valía de su hija, vinculándola directamente con su desempeño académico. Como se observa, estos logros no solo les consiguen admiración, sino también el amor de las personas, ya sea de su familia o de otros:

Antes de que clara conociera a Antonio, le hacían bullying por su color de piel moreno. Clara estaba ahí y lo defendió, y desde ahí Antonio se enamoró perdidamente de ella. Clara estaba enamorada de Carlos, el típico niño popular. Antonio intentaba conquistar el amor de Clara, pero era en vano. [...]Un día, Carlos grito que Clara estaba en peligro. Rápidamente Antonio vino a salvarla y Clara se enamoró perdidamente de él y se hicieron pareja. (Gal, relato 16)

En otros casos, lo que cambia las circunstancias del personaje moreno es su capacidad para defenderse a sí mismo frente a su atacante:

Alexis un día se desesperó y golpeó a Armando, empezando una pelea la cual terminaría en Dirección. Al final fue Armando quien reflexionó ya que no se daba cuenta de que Alexis tenía sentimientos, perdonándose y siendo amigos y cada que le decían algo a Alexis, Armando lo protegía. (Sal, relato 19)

No obstante, en otras narraciones, la calidad humana y el carácter de los personajes morenos se convierten en detonantes del cambio. En estos casos, resulta particularmente interesante cómo

el recurso de *inversión* permite que los personajes morenos adopten cualidades o actitudes que generalmente se asignan a los personajes blancos, demostrando así su valía:

“Un día el niño de tez clara perdió todo su dinero y se tuvo que mudar lejos. El niño de tez negra le ayudó para salvar el dinero, haciendo que vuelvan a tener mucho dinero” (Drey, relato 18).

El niño de tez clara, tradicionalmente asociado con privilegio y poder, pierde todo su dinero, invirtiendo su posición en el relato y convirtiéndose en vulnerable y dependiente. En contraste, el niño de tez negra asume un *rol activo* y resuelve la crisis, ayudando a restaurar la estabilidad financiera del otro.

Estas *inversiones* no solo se manifiestan en la toma de iniciativa para resolver conflictos y ayudar a los personajes blancos, sino también cuando se otorga agencialidad al personaje moreno en un nivel emocional y de autoconciencia. Este proceso les permite reconocer su propia valía y la de los demás:

“Lucía agarrándose su pelo rubio esperando que Dania la criticara, pero se asombró cuando Dania le decía 'qué hermosa eres'. Lucía sonrojada le dijo: '-pero no tengo chinos como tú o la piel tan linda'. [Dania responde] ‘-Pero no es que seas como yo, eres linda porque eres como tú’” (Zan, relato 12).

“A Pilly la molestan en la escuela y en la calle por su color de piel. Yo a veces me siento triste, pero ella me anima y me dice que no le de importancia” (Bella, relato 14).

Vemos que Dania, en el primer ejemplo, al representar características estéticamente distintas (cabello rizado, piel que Lucía describe como *tan linda*), pasa de ser percibida como una figura fuera de la norma, a reafirmar su belleza y la de Lucía de una manera que subraya lo diverso como valioso.

En el caso de Pilly, es descrita como una persona que enfrenta acoso constante, lo que la sitúa inicialmente en una posición de vulnerabilidad. Sin embargo, el hecho de que ella es quien resta importancia al problema redefine las dinámicas de poder emocional y fortaleza en el relato. Pilly pasa entonces de ser vista como una figura vulnerada a una fuente de resiliencia e incluso de apoyo para el personaje blanco.

Tomando en cuenta únicamente los relatos de los estudiantes, estos últimos ejemplos parecen ser manifestaciones aisladas, ya que en la mayoría son los personajes blancos quienes aparecen como salvadores o con rasgos heroicos. Sin embargo, al revisar los textos obtenidos de las reflexiones de los estudiantes sobre el bullying, especialmente en las reflexiones en torno al libro álbum Juul, analizadas en el apartado anterior, se observa una tendencia hacia la autoconciencia y el amor propio. Este enfoque permite a los estudiantes enfrentar el acoso mediante la reafirmación de su propia valía.

Partiendo de estos elementos analizados, es posible llegar a una reflexión respecto de lo que estas representaciones implican a nivel de los procesos de subjetivación de los estudiantes: los relatos constituyen un reflejo de la forma en que han interiorizado los saberes a los que están expuestos a través de los focos de poder y sus discursos, además de que muestra indicios de cómo participan de la dinámica de poder en la que se encuentran inmersos.

El proceso de difuminación de los *bulllys*, mediante la supresión de nombres y asimilación a grupos con expresiones como "todos", "compañeros" o "los demás", podría evidenciar la percepción de los estudiantes con respecto a aquellos que los insultan y hostigan: el hecho de no identificar específicamente a determinado estudiante como atacante mantiene a salvo a los chicos acosados de posibles represalias por *soplones*. Aunado a esto, la imprecisión

en la representación de los acosadores le otorga al personaje blanco más agencialidad, dado que el rol del atacante queda opacado por el brillo del defensor con nombre propio que les hace frente. Por el contrario, la entidad atacante no cuenta con características propias dignas de ser advertidas, únicamente se señala como un actor amenazante a ser derrotado.

Por otro lado, la omisión de los perpetradores del acoso mediante el uso de *voz pasiva* y la *indeterminación* de los actores reflejan una forma de poder que borra la responsabilidad individual y desplaza la atención de las acciones concretas hacia un contexto más general de discriminación.

La activación del personaje moreno en algunos relatos sugiere la posibilidad de resistencia y agencialidad dentro del sistema de poder. Sin embargo, esta activación muchas veces se logra a través de la intervención o la asociación con individuos de piel blanca, lo que resalta la necesidad de aliados privilegiados para conquistar los obstáculos en la interacción social.

Las grandes hazañas como parteaguas de la historia son signo del autodesprecio asociado con la piel morena, mismo que se profundiza por el rechazo de los seres queridos. Estas reflexiones muestran que, para los estudiantes, el valor parece estar determinado por el color de piel. Entonces, si el color de piel no es el adecuado, es necesario buscar la aceptación a través de los logros en diferentes aspectos de su vida.

Se distingue en la figura de los niños blancos una especie de héroe o salvador, cuya intervención es necesaria para que sus amigos morenos trasciendan los obstáculos que se presentan: “los protagonistas güeros toman más la iniciativa para tratar de encontrarle alguna solución a sus problemas. Pero, además, los estilos de afrontamiento conllevan, en muchas

ocasiones la ayuda de los personajes güeros hacia los morenos” (Salas, Hartog y Greathouse, 2005, p.48). Esta dinámica refleja la asimetría en las relaciones de poder, donde los individuos de piel blanca son representados como agentes activos capaces de ejercer influencia y cambiar la situación de los personajes morenos.

Se identifica también, en las partes de las historias en que se describen la situación o las aventuras de los personajes morenos, que son percibidos como víctimas de las circunstancias. Estos personajes son retratados como indefensos, o ingenuos, y en la mayoría de los relatos “tienden a asumir pasivamente las circunstancias, es decir, no saben cómo enfrentar los incidentes, o esperan ayuda de los demás” (Salas, Hartog y Greathouse, 2005, p.48).

La información obtenida en estos relatos constituye un aporte significativo para la comprensión de las formas de subjetivación de los estudiantes, que procesan los saberes obtenidos en el entorno familiar y escolar. En las interacciones cotidianas van recuperando indicios de las formas correctas de relacionarse, y dado que “la relación con uno mismo deriva de la relación con los otros” (Deleuze, 2013a, p. 103), a partir de estas interacciones aprenden los rasgos de su persona que deben valorar, aquellos que deben modificar para encajar y los lugares que les es permitido ocupar.

Conclusiones

En esta investigación se analizaron los discursos del ámbito educativo con el propósito de visibilizar las prácticas discriminatorias y sus formas de manifestación en la dinámica cotidiana de una escuela católica de élite. Al abordar este conjunto discursivo como un dispositivo, fue posible evidenciar las relaciones de poder-saber que instituyen los referentes de lo normal y lo aceptable, configurando así prácticas de diferenciación y jerarquización de los sujetos en el espacio escolar. En este marco, los saberes vinculados con la disciplina y el acoso escolar, lejos de operar como fenómenos independientes, se revelan como prácticas imbricadas en un mismo entramado de poder, atravesado por mecanismos de dominación racista que ordenan la *diferencia*, regulan los cuerpos y modelan las subjetividades dentro de la escuela.

Se identificaron tres niveles en los que se despliega este dispositivo de discriminación escolar: un nivel institucional, sustentado en una lógica de exclusión socioeconómica que transforma el derecho a la educación en un bien transaccionable, filtrado por criterios de clase y capital cultural; un nivel de aptitud, en el que se consolidan prácticas de normalización mediante sistemas disciplinarios que exceden la dimensión pedagógica y se expanden hacia lo moral, lo emocional y lo conductual, legitimando formas de exclusión bajo una retórica de adaptación y buena convivencia; y un nivel cotidiano o relacional, donde se reproducen prácticas discriminatorias entre pares, discursos de diferenciación y exclusión que configuran subjetividades reguladas, dóciles o descartables.

En el nivel institucional, se revela que el modelo educativo vigente en México, aunque se presenta como un proyecto orientado al desarrollo integral del estudiante, reproduce mecanismos de normalización y jerarquización del saber que se inscriben en una lógica de

competitividad. El discurso del progreso, sostenido en la noción de *aprendizajes clave*, encubre un proceso de sujeción del individuo al ideal de mejora constante. Asimismo, la jerarquización lingüística, que privilegia el inglés y el español sobre las lenguas indígenas, muestra cómo el sistema educativo impone una homogeneidad cultural bajo la retórica de la inclusión.

Los términos de *tolerancia e inclusión* se utilizan en el proyecto educativo con una carga condescendiente, al implicar que quienes se desvían de la norma deben ser aceptados por la gracia de aquellos situados en una posición de privilegio. De esta manera, funcionan como tecnologías de poder que silencian las desigualdades estructurales y responsabilizan al sujeto por su integración o adaptación.

Se evidencia que el acceso a la escuela de élite está atravesado por una marcada selectividad que, en muchos casos, responde a criterios que traspasan el rendimiento académico o la conducta del estudiante. Se toman en cuenta factores como la situación familiar —el divorcio o la ausencia de figuras parentales genera, desde la institución, una forma de rechazo—, la estabilidad emocional o la imagen institucional, configurando así una lógica de elegibilidad que opera como puerta de entrada para ciertos perfiles y como barrera para otros. Esta selectividad se legitima mediante discursos que, sin recurrir explícitamente a valores religiosos, apelan a la protección de la comunidad escolar, al bienestar del estudiantado o a la calidad académica; sin embargo, en la práctica, tales discursos reproducen desigualdades socioeconómicas y culturales, al rechazar a aquellos estudiantes cuyas familias no están conformadas de la forma tradicional, o cuyos comportamientos no son emocionalmente normativos.

En el nivel de aptitud se identificaron discursos y prácticas que, bajo el ideal de excelencia articulan esquemas orientados a disciplinar los cuerpos y los espíritus. La filosofía institucional, las evaluaciones continuas y las medidas regulatorias participan en la configuración de un modelo de estudiante ideal: fiel a los valores institucionales, tranquilo, eficiente, respetuoso y emocionalmente estable. Aquellos cuerpos y subjetividades que no se ajustan a este molde son objeto de intervención.

A su vez los espacios e instalaciones como micro proyecciones del panoptismo, permiten organizar, vigilar y redirigir a los individuos mediante la arquitectura, la distribución del mobiliario y las dinámicas de agrupamiento. La disposición estratégica de los cuerpos, no sólo facilita el trabajo del profesor, sino que contribuye a marcar las diferencias de los estudiantes para el provecho del conjunto.

La integración de la autorregulación como parte de los mecanismos disciplinarios implica una reelaboración conceptual, dado que la *regulación de sí* se confunde con la *desconexión de sí*: se privilegia la capacidad de adaptarse a las normas, incluso si ello implica el abandono de la propia singularidad, con tal de convivir armoniosamente con los demás. Entonces, las técnicas que podrían conducir al cultivo de la vida como obra de arte se transforman en instrumentos de reforma o reinserción social. La atención a uno mismo, destinada a discernir la postura frente a lo que ofrece el mundo, se resignifica como egoísmo, por lo que se conmina al sujeto en formación a alejarse del *yo* y pasar al *nosotros*. Sin embargo, estas dimensiones no son excluyentes, sino más bien una es extensiva de la otra. Tal como advierte Mill (2007, p.65):

Aunque sólo en un estado muy imperfecto de la organización social uno puede servir mejor a la felicidad de los demás mediante el sacrificio total de la suya propia, en tanto en cuanto la sociedad continúe en este imperfecto estado, admito por completo que la disposición a realizar tal sacrificio es la mayor virtud que puede encontrarse en un hombre.

Por tanto, reconocer que el autocuidado no implica arribismo, sería el punto de partida para ponderar el cuidado personal como preámbulo necesario al cuidado del conjunto.

En el nivel de las microinteracciones cotidianas, el análisis de los testimonios recabados permite comprender el *bullying* como una manifestación puntual pero sistemática del rechazo a la diferencia, que reproduce jerarquías sociales basadas en atributos como la apariencia, la corporalidad o las habilidades. En este sentido, el *bullying* actúa como una práctica de sujeción, mediante la cual se interiorizan los valores y expectativas del orden social.

Los relatos ficticios de los estudiantes evidencian que el *bullying* funciona como una forma de expresión de los discursos racistas que atraviesan el imaginario escolar. En la mayoría de los casos, los personajes retratados en estos relatos son objeto de acoso a causa de su color de piel u otros rasgos asociados a la diferencia, lo que muestra cómo los discursos hegemónicos sobre la raza, la clase o la conducta son reproducidos, legitimados o resignificados por los propios actores escolares.

Estos relatos revelan las asociaciones fijadas en el imaginario de los estudiantes con respecto a las características de los sujetos de piel blanca y morena, evidenciando la interiorización de jerarquías raciales. De este modo, los personajes blancos son exaltados mediante recursos literarios y metafóricos, mientras que los morenos aparecen ligados a la

desgracia y la carencia, ésta última compensada discursivamente con virtudes morales que refuerzan el estereotipo del *pobre pero bueno*. La agencia narrativa recae predominantemente en los personajes blancos, investidos del papel de salvadores, en tanto los morenos son representados como pasivos o dependientes; cuando logran invertir este patrón, deben hacerlo a través de méritos excepcionales, consolidando así la idea de que el respeto y la inclusión no constituyen derechos, sino recompensas. Finalmente, el valor personal de los personajes de piel oscura se construye como dependiente de la validación externa, particularmente de la mirada blanca, reproduciendo la dinámica del *otro* que, como señala Fanon (2009, p. 87), busca “el permiso en los ojos del blanco” para encontrar su razón de ser.

El acercamiento a las reflexiones estudiantiles permitió identificar las resistencias emergentes ante las prácticas discriminatorias racistas, manifestándose principalmente en la construcción de *contradiscursos* y el desarrollo de mecanismos que trasladan el foco de atención del rechazo hacia la autoaceptación, elaborando nuevas formas de subjetivación. Algunas de estas formas se expresan en los discursos de estudiantes que cuestionan las categorías establecidas o reformulan las narrativas dominantes, y también en las acciones pedagógicas de ciertos docentes que, desde su posición liminal, intentan mediar los efectos del dispositivo sin necesariamente desmontarlo.

Las formas de resistencia operan en dos niveles interconectados: la crítica a las estructuras sociales que perpetúan la discriminación y el desarrollo de mecanismos de fortalecimiento interno. Los estudiantes no solo identifican y cuestionan la legitimidad de las normas sociales excluyentes, sino que además construyen narrativas alternativas que redefinen

conceptos como la diferencia y la unicidad, transformándolos de elementos estigmatizantes a características valiosas y distintivas.

Algunos estudiantes, ante la dificultad de ser reconocidos o valorados en el espacio escolar, recurren al amor propio, la autoestima o el esfuerzo individual como mecanismos de defensa, en tanto que reconocen su valía como totalmente independiente a la opinión de los demás.

En estas formas de resistencia se pueden entrever trazas de ciertos discursos contemporáneos que tienden a individualizar los problemas estructurales y a sostener una lógica meritocrática según la cual el bienestar depende exclusivamente del esfuerzo personal. En este marco, los procesos de autoafirmación desarrollados por los estudiantes terminan por trasladar al individuo la responsabilidad que corresponde al sistema: al reconocer su propio valor, el diagrama de poder consigue que el sujeto asuma la carga de enfrentar los efectos de una discriminación estructural cuya solución rebasa los límites de la autoestima. De este modo, el poder se reconfigura y absorbe las resistencias, incorporándolas a su propia dinámica de control.

No obstante, más allá de la mutación del diagrama de poder del que deriven estos mecanismos, surge una pregunta fundamental: ¿cómo permanecer siendo *uno mismo* cuando el entorno, en el que se pasa la mayor parte del tiempo, intenta reacomodar, encarrilar y condicionar la manera en que los sujetos en formación aprenden a ser? En este sentido, el amor propio aparece simultáneamente como una respuesta frente a la discriminación y como una forma de adaptación al dispositivo, revelando la emergencia de procesos complejos de subjetivación mediante los cuales los estudiantes configuran, a partir de su propio poder, nuevas maneras de ser y de estar en el mundo. Así, más que limitarse a resistir las agresiones, los

individuos ejercen sobre sí mismos una fuerza transformadora a través de la autoaceptación y el autoconocimiento.

Las indagaciones aquí realizadas abonan a la concepción de la escuela como espacio donde no sólo se institucionaliza la formación de los sujetos, transmitiendo conocimientos específicos sobre el mundo, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción de la autoimagen y las relaciones interpersonales de cada individuo. A través de los aprendizajes explícitos y formales, así como de las experiencias subjetivas, el estudiante comienza a desarrollar una concepción de sí mismo, evaluando tanto las características que reconoce en sí mismo como las que los demás le atribuyen.

El abordaje del discurso mediante el método arqueológico foucaultiano permitió no solo poner de manifiesto cómo en las instituciones educativas se reproducen las inequidades – pese a los esfuerzos genuinos de algunos docentes por erradicar las prácticas discriminatorias en el aula-, sino desentrañar la lógica general que articula el dispositivo de discriminación en el proyecto educativo nacional, aún a pesar de su retórica inclusiva: el discurso escolar funciona como un dispositivo eficiente para la estandarización de apariencias, conductas y respuestas emocionales, misma que busca la producción de estudiantes funcionales, competentes y domesticables.

Además, el análisis de representación de actores sociales ha contribuido a mostrar que no sólo las etiquetas y calificativos, sino también las estrategias discursivas hacen posible la invisibilización o segregación de ciertos individuos o ciertos grupos, en favor del reconocimiento de otros. Por tanto, el establecimiento de jerarquías entre pares y el *bullying* no son fenómenos aislados, sino expresiones del mismo entramado de saber-poder que legitima la

distinción entre lo normal y lo anómalo; entre lo conveniente y lo conflictivo, entre lo agradable y lo incómodo. A través de este proceder, fue posible evidenciar que el racismo subyace en todas las formas de exclusión escolar hacia cualquier individuo que no se ajuste a la normalidad legitimada. La aversión a lo diferente constituye, no una desviación del sistema, sino una de sus manifestaciones más eficaces.

De ahí la necesidad de que el racismo deje de ser concebido como un concepto escandaloso y se asuma, siguiendo a Gómez Izquierdo (2021), como un principio estructurante de las dominaciones ejercidas por ciertos grupos sobre otros, dominaciones sustentadas y legitimadas por saberes científicos y discursos oficiales emanados de los focos de poder. Reconocer su existencia y vigencia en las interacciones cotidianas, e integrarlo en el discurso educativo, permitiría que al ser nombrado también sea comprendido y, en consecuencia, abordado con mayor profundidad.

Nombrar el racismo y el clasismo implica, en este sentido, romper los pactos de neutralidad y abrir la posibilidad de imaginar otras formas de relación dentro del espacio escolar. Si bien este análisis ha demostrado que la escuela reproduce las lógicas de exclusión del orden social más amplio, también ha revelado la capacidad de los sujetos para convertirle en terreno de disputa, en un espacio donde interpelar, resistir o subvertir dichas lógicas.

La Diferencia que Resiste. Epílogo.

Nosotros, *we the people*, tendemos a poner todo en cajitas. Encajonamos - esa es la palabra-, pero también encajamos: buscamos encajar, hacemos que todo encaje. Como ya advertía Foucault, en el entramado social atravesado por las redes de poder, cuadriculamos. La sociedad dibuja cuadrículas invisibles para que cada uno sepa su lugar... y lo ocupe.

Pero ¿quién ha decidido ese lugar? Esa es la tarea sutil y persistente del poder. Con aportes como los de Foucault hemos comprendido que el poder no cae en vertical desde los grandes salones del Estado; es una energía que circula, se filtra en los gestos más ínfimos y se aloja en lo cotidiano. Está en la mirada, en la palabra, en el silencio.

Dentro de este entramado casi imperceptible pero profundamente eficaz, opera un dispositivo de discriminación. La discriminación existe porque aquello que no encaja en lo que nos dijeron que es normal nos inquieta, nos incomoda y nos descoloca, y casi sin pensar nos impulsa a rechazarlo. El esquema de poder nos enseña qué es lo bueno, lo bello, lo útil, lo normal. Y lo que no se ajusta también tiene un lugar, pero es un lugar a apartado, oscuro. Un lugar para estar lo menos posible, sin pertenecer.

Eso que se llama *diferencia* no habita la estructura: la padece. Día tras día, es sutil o explícitamente apartada, silenciada, entumecida. Porque el rechazo no nace del momento presente, sino de saberes heredados y de mecanismos inscritos en nuestra historia.

Antes que resolverlo, urge nombrarlo con responsabilidad, reconociendo que toda escuela enseña también cómo estar —o cómo quedar fuera— del mundo, y que muchas niñas y niños aprenden desde temprano que hay partes de sí mismos que no tienen dónde ponerse. Que no encajan.

Y, sin embargo, la diferencia sigue ahí. No como algo que se redime, sino como algo que persiste. Que incomoda. Que desafía. Que, a veces, logra expandirse y desbordar las cajitas. No para destruir las estructuras existentes, sino para mostrar que aquello que no encaja no está roto. Solo espera otro modo de habitar el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J. (2019) Hacia una política social sobre la vulnerabilidad. *Problemática de los Grupos Vulnerables, visiones de la realidad*
https://www.trabajosocial.unam.mx/politicasocial/material/folletos/7._Hacia_politica_social_sobre_vulnerabilidad.pdf
- Agencia Reforma (6 de mayo de 2013). Uso de lentes, motivo de bullying. *San Diego Union Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/sdho-y-lentes-bullying-ninos-2013may06-story.html>
- Aguilar, I. (11 de septiembre de 2022). Violencia escolar se dispara como efecto del confinamiento. *Publimetro*.
<https://www.publimetro.com.mx/puebla/2022/09/11/causas-de-la-violencia-escolar-o-bullying-casos-registrados-en-2022/>
- Allende, I. (2020) Gordofobia, una lectura desde (y para) el Trabajo Social. *Revista perspectivas*, 35, 109-133 DOI: 10.29344/07171714.35.2393
- Álvarez, E. (2 de febrero de 2024). Sigue violencia escolar en Puebla, ahora en Acatlán de Osorio. *E-consulta*. <https://www.e-consulta.com/nota/2024-02-02/municipios/sigue-violencia-escolar-en-puebla-ahora-en-acatlan-de-osorio>
- American Academy of Pediatrics. (2018). *Bullying: It's Not OK*
<https://www.ihacares.com/assets/pdfs/pediatric/7%20years.pdf>
- Amnistía Internacional (2023). *En el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial recordamos la masacre de Sharpeville y el racismo institucional*.
<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/en-el-dia->

internacional-para-la-eliminacion-de-la-discriminacion-racial-recordamos-la-masacre-de-sharpeville-y-el-racismo-institucional/#:~:text=El%2021%20de%20marzo%20de,la%20%E2%80%9Cley%20de%20pases%E2%80%9D.

Azaola, M. (2021). Social fragmentation and the public–private school divide: the case of high-achieving high schools in Mexico City. *Globalisation, Societies and Education* 19(5), 672- 686 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2021.1878011>

Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.

Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Routledge.

Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Fondo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Campos-Vázquez, R. y Núñez, R. (2019) Obesity and labor market outcomes in Mexico.

Capitán, L., Ruíz, J., Canovas, J., Imbroda, J., y Candel, J. (2003). Spiribol®: un giro al deporte. *Lecturas: Educación física y deportes*, 64 (9) <https://efdeportes.com/efd64/spiribol.htm>

Carhuas, Gina; Cáceres, Veronika; Salvatierra, Ángel, "Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes." En *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (en línea)* número 29, Volumen 7 (2023), 1319-1334 <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1009>

Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(extra 1), 15-24.

Colegio Católico Puebla. (2022). *Reglamento General*.

- Colegio La Salle Benavente. (2016). *Filosofía Institucional*. <https://benavente.edu.mx/filosofia-institucional/>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2022). *Catálogo de Libros de educación básica. Ciclo escolar 2019-2020*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/catalogo.htm?g=5&a=5>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/43-discriminacion-dh.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos HUMANOS (CNDH). (2022) *informe de actividades. III Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas*. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- COPRED (2023). *Combatir el Bullying a través de la Educación para la Paz y lograr una sociedad libre de discriminación*. <https://copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/combatar-el-bullying-traves-de-la-educacion-para-la-paz-y-lograr-una-sociedad-libre-de-discriminacion>
- De La Salle, S.J.B. (1720). Conducta de las escuelas cristianas. En J.M. Valladolid (2001). *San Juan Bautista de la Salle. Obras completas II. Obras pedagógicas y escolares*. (PP. 12-178). Hermanos de las escuelas cristianas. <https://biblio.lasalle.org/handle/001/371.html>
- De Maeyer, G., y Vanmechelen, K. (2021). Juul. Lóguez Ediciones.
- Deleuze, G. y Foucault, M. Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp.7-19). Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Cactus.

- Deleuze, G. (2013a). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Cactus.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*. Tomo II. Cactus.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *SINÉCTICA, Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-17.
- Dussel, Inés. (2007). Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine. *El Monitor de la Educación* 10(5), 38-41.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99 -118.
- El Sol de Puebla (2023). Estudiantes golpean y amenazan a compañera en Libres; agresora sería hija de un empresario <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/estado/estudiantes-golpean-y-amenazan-a-companera-en-libres-agresora-seria-hija-de-un-empresario-11008116.html>
- El tribuno (2014). Javier Miglino: El bullying del docente tiene efectos letales sobre los chicos. <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2014-10-23-0-0-0-javier-miglino-el-bullying-del-docente-tiene-efectos-letales-sobre-los-chicos-bullying>
- Escuelas Católicas (s/f). *Prevención acoso escolar*. Escuelas Católicas <https://www.escuelascaticas.es/contra-el-acoso-escolar/prevencion-acoso-escolar/>
- Espinosa, S., Munguía M., Calzoncit J.L., Et al. (2012). Los Trabajadores Sociales ¿Un grupo vulnerable? En: Acevedo, J., Trujillo, Ma. y López, L. (2012). *Problemática de los grupos vulnerables, visiones de la realidad* Tomo I. UA de C-CGEPI (pp. 10-33)

- Espinoza-Osorio, J. A. (2016). El lenguaje: entre el poder y la educación en México. *Ra Ximhai*, 12(3), 345-353.
- Estados Unidos Mexicanos (1982, 7 de diciembre). Acuerdo 96. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0
- Esteva, G. (2010). Celebrar la diferencia. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2010/02/11/opinion/018a1pol>
- Everhealth. (2023). *El impacto de la obesidad en el lugar de trabajo* <https://everhealth.mx/impacto-obesidad-trabajo/>
- Fanon, F. (2009). *Piel Negra, mascarar blancas*. Akal.
- Fernández, J (2021). El impacto de la obesidad en la población laboral mexicana. *Seguridad Laboral LATAM*, 11, 36-37. <https://www.seguridad-laboral.es/revistas/fsl/latam/011/38/index.html>
- Fernández, M. (5 de septiembre de 2022). *3 razones para que los niños usen lentillas con confianza*. [https://fernandez-velazquez.com/razones-para-que-los-ninos-usen-lentillas/#:~:text=Seg%C3%BAn%20otro%20estudio%2C%20%E2%80%9Clos%20ni%C3%B1os,o%20verbal%20\(bullying\)%20.%E2%80%9D](https://fernandez-velazquez.com/razones-para-que-los-ninos-usen-lentillas/#:~:text=Seg%C3%BAn%20otro%20estudio%2C%20%E2%80%9Clos%20ni%C3%B1os,o%20verbal%20(bullying)%20.%E2%80%9D)
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971) Verdad y poder. En J. Varela y F. Álvarez Uría (Ed.) (1999) *Obras esenciales II. Estrategias de poder* (pp. 41- 56). Paidós.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. *Diwan* 2- 3, 171- 202. <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/07/michel-foucault-el-juego-de-michel.html>

- Foucault, M. (1978). Sobre el poder. En M. Foucault (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos* (pp. 81- 96). Biblioteca nueva.
- Foucault, M. (1979). La política de la salud en el siglo XVIII. En M. Foucault (2013a). *El poder, una bestia magnífica* (pp. 211- 232). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). Sobre el comienzo de la hermenéutica de sí. En M. Foucault (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos* (pp. 141- 175). Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1981). ¿Es, pues, importante pensar? En M. Foucault (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos* (pp. 183- 187). Biblioteca Nueva
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En M. Foucault (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos* (pp. 317- 341). Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001a). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004) [1967] Des spaces autres. *Empan* 2(54), 12- 19.
- Foucault, M. (2005). *El orden del Discurso*. Fabula Tusquets.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007b). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013b). *El origen de la hermenéutica de sí*. Conferencias de Darthmouth 1980. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *La Sociedad punitiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de La cultura de sí*. Siglo XXI.
- Furlán Malamud, A., y Spitzer Schwartz, T. C. (2013). Panorama Internacional. En A. Furlán Malamud, Y T. Spitzer Schwartz, (Coord.) *Convivencia, violencia y disciplina en las escuelas 2002-2011* (pp.39-71). México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes*. Catálogos.
- Gadamer, H.G. (2015). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García, G. (23 de septiembre de 2022). *El costo del sobrepeso y obesidad en la salud*. Instituto Mexicano del Seguro Social. <https://www.gob.mx/imss/articulos/el-costodel-sobrepeso-y-obesidad-en-la-salud>
- Garrity, Z. (2010). Discourse analysis, Foucault and social work research. *Journal of Social Work*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.1177/1468017310363641>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.

- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.htm>
- Gobierno de México (2024). *Ejercicios Integradores del aprendizaje para las alumnas y los alumnos de educación básica*. <https://ejerciciosintegradores.sep.gob.mx/>
- Gobierno de México (2025). *Boletín 106. Inicia la aplicación de la Prueba PISA para alrededor de 8 mil estudiantes de escuelas públicas y privadas en todo el país: SEP* <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-106-inicia-la-aplicacion-de-la-prueba-pisa-para-alrededor-de-8-mil-estudiantes-de-escuelas-publicas-y-privadas-en-todo-el-pais-sep?idiom=es>
- Gómez Izquierdo, J. (2014). Conceptualización del racismo en Michel Foucault. *Interdisciplina*, 2(4), 121-142.
- Gómez Izquierdo, J. (2021). La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la historia patria. En S. Velasco, M. Gómez, M. y D. Morales, (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. (1era ed., pp. 32-48). Universidad de Guadalajara.
- Gómez, A., y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: A. Furlan y T. C. Spitzer S. (Coord. Gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011* (pp. 183 – 222). México: COMIE – ANUIES.
- Graham, L.J. (2011). The product of text and ‘other’ statements: discourse analysis and the critical use of Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 663- 674. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00698.x>

- Halty, Lucía y Prieto- Ursúa, María, “Psicopatía infanto-juvenil: evaluación y tratamiento” en *Papeles del Psicólogo* (en línea), número 2, Volumen 36 (2015), Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 117-124 <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2567.pdf> [consulta 20 febrero 2024]
- Haudricourt, A. (1962). Domesticación de los animales, cultivo de las plantas y tratamiento del otro. En Bardet, M. (Comp). (2019) *André Haudricourt. El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos*. Cactus.
- Helgesen, Ø. y Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate reputation review* 10(1), 38- 59.
- Healthy Children. (11 de marzo de 2021). *El acoso o bullying en los niños nunca se debe permitir*. <https://www.healthychildren.org/Spanish/safety-prevention/at-play/Paginas/bullying-its-not-ok.aspx#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20que%20acosan%20pueden,Tienen%20problemas%20en%20casa>
- Hernández, D. (31 de enero de 2024). Golpean a estudiante del CENHCH sus propios compañeros. *El Sol de Puebla*. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/golpean-a-estudiante-del-cenhcn-sus-proprios-companeros-11369931.html>
- Hernández, D. (8 de febrero de 2024a). En 2023, SEP recibió más de 100 denuncias por acoso en escuelas: Isabel Merlo. *El Sol de Puebla*. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/en-2023-sep-recibio-mas-de-100-denuncias-por-acoso-en-escuelas-isabel-merlo-11412506.html>

- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Huerta, C. (2022, 30 de agosto). Entrevista con el Secretario de Educación Pública estatal, Melitón Lozano [Entrevista de radio]. Programa Así sucede.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). *Panorama sociodemográfico de México. Censo 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2023). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación ENADIS 2022*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf
- Instituto Oriente (2024). *Misión, visión y valores*. <https://ioriente.edu.mx/es/mission-vision>
- Instituto Oriente (2024a). *Modelo educativo del Instituto Oriente*. <https://ioriente.edu.mx/es/jesuit>
- Instituto Oriente (2024b). *Modelo pedagógico*. <https://ioriente.edu.mx/es/ignatian-training>
- Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodack, y M. Meyer, (Ed.). (2001). *Métodos de análisis críticos del discurso*. (pp. 61- 99). Gedisa.
- Jäger, S. y Maier, F. (2016). Analysing discourses and dispositives: a foucauldian approach to theory and methodology. En R. Wodack, y M. Meyer, (Ed.). *Methods of Critical Discourse Studies 3rd Edition*. (pp. 109- 153). Sage.

- Jarpa, C. G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta moebio* 53, 124-134. <https://www.moebio.uchile.cl/53/jarpa.html>
- Jiménez, A. (2022). *Caso de bullying se presenta en Chignahuapan*. <https://www.meganoticias.mx/zAcatecas/noticia/caso-de-bullying-se-presenta-en%20chignahuapan/358419>
- Larousse (1988). *Concise*. Larousse.
- López, S. (2008). Análisis del modelo comunicativo de Enciclomedia en la escuela primaria Álvaro Obregón de la zona escolar 078 de San Jerónimo Ocotitlán del Municipio de Acajete, en el Estado de Puebla. (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López, T. (2016). Controversias de la psicopatía en la adolescencia: a propósito de un caso. *Cuadernos de Medicina Forense*, 3-4(22), 93-97 https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1135-76062016000200005
- Merino, L. (24 de abril de 2013). *Uno de cada cuatro niños sufre maltrato escolar por uso de Anteojos*. *Rueda de prensa*. <https://merinodr.wordpress.com/2013/04/24/uno-de-cada-cuatro-ninos-sufre-bullying-por-uso-de-anteojos-rueda-de-prensa-participa-dr-jose-luis-merino/>
- Merriam-Webster (2025) “Forastero”. *Diccionario Merriam-Webster.com*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/outsider>. Consultado el 4 de octubre de 2025.
- Mesonero, A., Fernández, C., González, P. (2005). Ocio y nueva ciudadanía. Implicaciones institucionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 331-347.

- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodack, y M. Meyer, (Ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 35- 60). Gedisa.
- Milenio (16 de mayo de 2014). *Hostigamiento profesor-alumno*. <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/re-incidente/hostigamiento-profesor-alumno>
- Milenio (22 de diciembre de 2023). *Joven apuñalado por un compañero en el Estado de México ya se recupera*. <https://www.milenio.com/videos/estados/joven-apunalado-por-un-companero-en-el-estado-de-mexico-ya-se-recupera>
- Mill, J. (2007). *El utilitarismo*. Alianza Editorial.
- Molina, J. (2014, 23 de febrero). *Juil* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=u8XyHHmFGl8>
- Moliner, M. (1992). *Diccionario del uso del español*. Tomo II. Gredos.
- Mora (16 de noviembre de 2023). *Padres de familia denuncian caso de acoso escolar en primaria del CENHCH Puebla*. Telediario. <https://www.telediario.mx/comunidad/denuncian-caso-de-acoso-escolar-primaria-cenhch-puebla>
- Mosse, G. (1978). *Towards the final solution. A history of european racism*. The University of Wisconsin Press.
- MTP. (26 de mayo de 2022). *¿Y los directivos? Alumnos golpean brutalmente a un compañero en escuela Instituto Oriente*. MTP Noticias. <https://mtpnoticias.com/destacadas/instituto-oriente-alumnos-golpean-brutalmente-companero/>

- Obesidades.org. (2023). El *estigma*. <https://obesidades.org/el-estigma/>
- OCDE. (2019) *La pesada carga de la obesidad. La economía de la prevención*
<https://www.oecd.org/mexico/Heavy-burden-of-obesity-Media-country-note-MEXICO-In-Spanish.pdf>
- Olvera, G. (20 de noviembre de 2023). *Padre de joven quemado en Texcoco acusa que su hijo fue atacado por no tener moto*. Milenio. <https://www.milenio.com/policia/padre-joven-quemado-texcoco-quemaron-hijo-moto>
- Parthenon. (2017). *El bullying y la discriminación*.
<https://www.parthenon.pe/actjur/diccionario-juridico/el-bullying-y-la-discriminacion/>
- Pereyra, M. (2022). *El “bullying”, reflejo de la ausencia de amor en la familia*.
<https://www.udep.edu.pe/hoy/2022/07/bullying-reflejo-de-ausencia-de-amor-en-familia/#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20OMS%20se%20entiende,04%20julio%2C%202022>
- Pierre, P. (2023, 19 de marzo) *Papa Francisco: 10 años de primavera eclesial*. Amerindia
<https://amerindiaenlared.org/contenido/23005/papa-francisco-10-anos-de-primavera-eclesial/>
- Prieto, T. y Carrillo, J. C. (2015). Violencia entre pares (bullying) en México: panorama de diez años de investigación. *Interacções*, 11(38). <https://doi.org/10.25755/int.8498>
- REDIM. (2023). *Acoso escolar de adolescentes en México*
<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/01/acoso-escolar-de-adolescentes-en-mexico/>

- Revista Siempre. (2017). *Lentes de contacto para los niños, una buena opción*.
<https://www.siempre.mx/2017/05/lentes-de-contacto-para-los-ninos-una-buena-opcion/>
- Robinson, B., Bacon, L. y O'reilly, J. (1993). Fat phobia: Measuring, understanding, and changing anti-fat attitudes. *International Journal of Eating Disorders*, 14(4), 476-480
[https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199312\)14:4<467:AID-EAT2260140410>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199312)14:4<467:AID-EAT2260140410>3.0.CO;2-J)
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., y Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: psychometric properties of two instruments to measure it. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 142.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M., y Ortega-Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(2), 187-197.
<https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rodríguez, S. (2022, 27 de octubre). *¿Qué es y cómo mejorar la satisfacción del cliente en colegios privados? ¡Uy qué chulo!* Agencia de crecimiento empresarial.
<https://blog.uyquechulo.com.mx/satisfaccion-del-cliente-colegios-privados/>
- Romualdez, M. (2018). *Contact Lenses May Reduce Bullying in Kids*.
<https://medium.com/@milletteromualdez/contact-lens-may-reduce-bullying-in-kids-d056ad0176ee>

- Rose, C., y Espelage, D. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Royo, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Debats* 131(2), 41- 55.
- Ruiz Gutiérrez, A (2017). Michel Foucault: ¿es usted un intelectual? En A. M. Ruiz Gutiérrez y D. A. Rincón Santa (Comp.) *Michel Foucault: discurso y poder* (1era ed., pp. 13- 30). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sánchez, O. (4 de mayo de 2023). *San Andrés Cholula solo reportó un caso de bullying en el primer trimestre de 2023*. Periódico Central. <https://www.periodicocentral.mx/municipios/san-andres-cholula-solo-reporto-un-caso-de-bullying-en-el-primer-trimestre-de-2023/171610/>
- Saucedo Ramos, Claudia Lucy, y Guzmán Gómez, Carlota. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Economía (2020). *La situación de sobrepeso, obesidad y diabetes ha provocado emergencia económica nacional*. Comunicado No. 002 Ciudad de México, 8 de enero de 2020 <https://www.gob.mx/se/prensa/la-situacion-de-sobrepeso-obesidad-y-diabetes-ha-provocado-emergencia-economica-nacional-231371>
- Secretaria de Educación Pública. (1982, 7 de diciembre). Acuerdo 96. Diario Oficial de la Federación.

- Secretaría de Educación Pública (2012). *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012*.
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (2014). *Manual para la convivencia escolar en educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (2014a). *Acciones para combatir el bullying y el delito*, Puebla, Fernández Educación, Adolescentes.
- Secretaría de Educación Pública (2017, 28 de junio). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Diario Oficial de la Federación. Primera Sección.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019a). *Formación cívica y ética. Sexto Grado*. La Caja de Cerillos Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Nueva escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020*.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Formación cívica y ética. Sexto Grado*. Petra Ediciones
- Secretaría de Educación Pública (2022a). *Español. Sexto Grado*. Grupo Editorial Siquisiri
- Secretaría de Educación Pública (2022b). *Lecturas. Sexto Grado*.
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Catálogo de libros ciclo escolar 2023- 2024*
https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria_2023.html

- Secretaría de Educación Pública (2024). *Nuestros Saberes*.
- Secretaría de Gobernación. (2022). Derechos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad deben ser respetados en las escuelas: CONAPRED. *Comunicado No. 425/2022*
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos: Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, (15), 107-124.
<https://doi.org/10.5278/ojs.v0i15.856>
- Springer, R. A. y Clinton, M. E. (2015). Doing Foucault: inquiring into nursing knowledge with Foucauldian discourse analysis. *Nursing Philosophy* 16(2), 87- 97.
<https://doi.org/10.1111/nup.12079>
- Steffanoni, J. (31 de enero de 2024). *Alumnos del Cenhch amenazan de muerte y golpean a un compañero; SEP investiga*. MTP Noticias. <https://mtpnoticias.com/dolor-y-sangre/policia/alumnos-del-cenhch-amenazan-de-muerte-y-golpean-a-un-companero-sep-investiga/>
- Tarde, G. (s/f). *Las leyes sociales*. Casa Editorial Sopena
<https://archive.org/details/BRes091691/mode/2up>
- Telemundo. (18 de marzo de 2023). *La historia de Norma Lizbeth, la menor que murió tras ser agredida en su secundaria: detienen a su presunta agresora*.
<https://www.telemundo.com/noticias/noticias-telemundo/crimen-y-violencia/la-historia-de-norma-lizbeth-la-menor-que-murio-tras-ser-agredida-en-s-rcna75597>

- Tiverovsky, S. (2021). Subjetividades racistas en las novelas mexicanas del siglo XIX En S. Velasco, M. Gómez, M. y D. Morales, (Ed.) (2021). *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. (1era ed., pp. 15-31). Universidad de Guadalajara.
- Todas las voces (2023). “*Me hacían llorar, me hacían sentir muy mal*”, así afecta la gordofobia a personas con sobrepeso en México. Imer Noticias. <https://noticias.imer.mx/blog/me-hacian-llorar-me-hacian-sentir-muy-mal-asi-afecta-la-gordofobia-a-personas-con-sobrepeso-en-mexico/>.
- Torres, A. (2017). *Psicopatía infantil: síntomas, causas y consejos a padres*. Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/clinica/psicopatia-infantil>
- Torrubia, R., y Cuquerella, Á. (2008). Psicopatía: una entidad clínica controvertida pero necesaria en psiquiatría forense. *Revista española de medicina legal* 1(34), 25-35 https://www.researchgate.net/publication/250686455_Psicopatia_Una_entidad_clinica_controvertida_pero_necesaria_en_psiquiatria_forense
- UNESCO. (1995). Declaración de principios sobre la tolerancia. https://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Principios_Tolerancia_UNESCO.pdf
- UNESCO. (2019). Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- UNICEF. (2023). ¿Qué es el acoso escolar? <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Van Dijk, T. (1993). *Elite discourse and racism*. Sage.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa.

- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En C.R. Caldas- Coulthard, y M. Coulthard, (Ed.) (1996). *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. (pp. 32- 70). Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.
- Velasco, S., y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación* 7(13).
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación* 360, 268- 291.
- Waite, G. R. (2005). Doing discourse analysis. En I. Hay (Ed.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (pp. 163-191). Oxford University Press.
- Zárate, A. (2012). Bullying: un acercamiento lingüístico. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 15. <https://www.eumed.net/rev/cccs/17/azf.html>