



Centro de Estudios Sociológicos

Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer

Respuestas de una comunidad educativa multiétnica
a la violencia entre niños en la escuela: el papel de las
representaciones de género

Tesis para obtener el título de Maestra en Estudios de Género

Alumna:

María Isabel de Lourdes Loza Vaqueiro

Directora:

María de la Soledad González Montes

Lectores:

Daniel Hernández Rosete Martínez

Nitzan Shoshan

16 de diciembre 2016

A Arturo, mi papá

A Fernanda, mi hermana

Agradecimientos

Al los mexicanos, que con sus contribuciones hacen posible el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Al CONACYT que me otorgó una beca para poder estudiar esta maestría.

Agradezco profundamente a la Dra. Soledad González Montes por compartirme sus conocimientos y su experiencia para la elaboración de esta tesis, por afinar mi ojo etnográfico y por demostrarme que la felicidad se encuentra de formas muy diversas.

Al Dr. Daniel Hernández Rosete por sus excelentes asesorías y comentarios y por lograr transmitirme el interés por el estudio de la violencia y de la educación indígena. Al Dr. Nitzan Shoshan por sus atentas lecturas, su paciencia y sus grandes comentarios que contribuyeron a mejorar enormemente esta tesis.

A los profesores, profesoras y directivos de Nenemi Centro Educativo Intercultural que siempre fueron amables y me ofrecieron su amistad. Su trabajo y compromiso con la educación me inspiraron y dieron la fuerza necesaria para llevar a buen término esta investigación.

A mis compañeros y amigos de la maestría. Gracias por siempre estar dispuestos al debate y por hacer de la maestría una experiencia muy agradable. Especialmente agradezco a Yuruen, Bea, Gualu, Ale, Miriam, Fernanda, Martha y a Andrea Ortiz por su amistad y cariño pero sobre todo por ser un ejemplo de resistencia.

A mis profesoras de la maestría, Cristina Herrera, Gabriela Cano, Ana María Tepichín, Karine Tinat, María Jesús Pérez, Elizabeth García y Camelia Romero por la dedicación que mostraron en sus clases y por todo el conocimiento que ahí compartieron.

A Rusita, mi mamá, gracias por siempre estar dispuesta a escucharme y por siempre tener una visión amorosa de las cosas. A Arturo, mi papá, por implícitamente alentarme a conocer profundamente a las personas y por tu ciego apoyo. A Fernanda, mi hermana, gracias por tu personalidad llena de fortaleza y por acudir a mí en los recreos de primaria. A Juliana, gracias por tu cariñoso apoyo en momentos de llanto. A Arturo, por estar siempre al pendiente y por compartirme tus alegrías.

A Juan Antonio, gracias por la calidez de tus abrazos y por dedicarme palabras sinceras y sensatas en tiempos de duda y dificultad. Por tus muchas formas de querer y por compartir conmigo una parte de tu vida.

A mis entrañables amigas, Penélope y Julia, siempre será un placer compartir con ustedes las alegrías y la pasión por la antropología. Gracias por ser un apoyo invaluable en tiempos de crisis. A Pau, María, Mariana y Michelle por su amistad incondicional a pesar de las fronteras, por siempre escucharme. A Jaqueline y a Rebeca, por hacer de mi vida cotidiana una cena interminable.

Al Lux, el instituto donde cursé el bachillerato, porque ahí comencé a aprender a cuestionar.

Índice

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	9
Capítulo 1. El problema de investigación y una propuesta para abordarlo.....	12
La violencia en la escuela: un estado de la cuestión.....	12
Factores a los que se atribuye la violencia en la escuela.....	13
El bullying como una de las formas más frecuentes de violencia en la escuela.....	17
Violencia de género en la escuela.....	18
Masculinidad y violencia en la escuela.....	21
El problema de investigación.....	24
Pregunta de investigación.....	27
Preguntas secundarias.....	27
Objetivo general.....	27
Objetivos específicos.....	27
Hipótesis.....	28
Marco teórico-conceptual.....	28
Disciplina.....	28
Violencia en la escuela y definiciones sobre sus diferentes formas de expresión.....	30
Violencia por razones de género.....	31
Las representaciones sociales y el régimen de género en la escuela.....	32
Relaciones interétnicas.....	35
La interculturalidad en la educación.....	36
Aproximación metodológica.....	37
Universo de estudio.....	38
El trabajo de campo.....	39
Capítulo 2. El contexto en el que surge y se desenvuelve el Centro Educativo Intercultural Nenemi.....	41
La situación de la población indígena en León y sus formas de organización para hacer efectivos sus derechos.....	41
La organización política de la población indígena en León.....	45
El Centro de Desarrollo Indígena Loyola: un proyecto de acompañamiento y apoyo a migrantes.....	47
Las políticas públicas de educación indígena en México y la perspectiva de educación intercultural a la que se adscribe el proyecto de Nenemi.....	50

Nenemi: un proyecto privado de educación intercultural.....	55
Nenemi y sus actores.....	58
Un día en Nenemi.....	62
Capítulo 3. Interpretaciones del equipo docente sobre.....	66
los conflictos y la violencia.....	66
Percepciones del equipo docente sobre la disciplina y la escuela.....	66
Panorama de los conflictos y de la violencia en Nenemi.....	69
1. Violencia física.....	69
a. Conflictos entre niños y niñas con diferente pertenencia étnica.....	70
b. Conflicto entre pares que enfrenta a familias.....	71
c. Peleas organizadas entre niños.....	72
d. Niños y niñas con comportamientos agresivos que reflejan situaciones de penuria en el círculo familiar.....	72
2. Violencia emocional.....	74
3. Violencia sexual.....	75
a. Agresiones sexuales de los niños hacia las niñas.....	75
b. Violencia sexual de un niño varón a otro.....	75
Explicaciones que el equipo docente da a los conflictos y a la violencia.....	75
1. Situaciones externas a la escuela.....	76
a. Situaciones derivadas de la vida familiar.....	76
b. Discriminación y machismo.....	77
2. Problemas por deficiencias de la escuela y problemas internos a ella.....	79
3. Explicaciones de los conflictos y las agresiones con base en las ideas de los maestros respecto a la construcción de la masculinidad y la feminidad.....	80
Reflexiones en torno al panorama de las violencias en la escuela y las interpretaciones que sobre ellas hacen los miembros del equipo docente.....	81
Capítulo 4. Prevención de conflictos en Nenemi y respuestas del equipo docente a la violencia de género en la escuela.....	84
1. La prevención de conflictos y de la violencia: proyectos para generar y fortalecer lazos de comunidad.....	84
Talleres de educación sexual y de convivencia escolar.....	87
Actividades en equipo.....	87
2. La práctica del diálogo y el acompañamiento a los alumnos como respuesta a los conflictos.....	88

3. Enseñar a las niñas y niños a organizarse y tomar decisiones colectivamente para promover la democracia: la asamblea estudiantil.....	91
4. Prohibir o no dialogar como respuesta a casos graves y para evitar futuros conflictos ...	93
5. Respuestas múltiples.....	94
Reflexiones sobre las respuestas	95
Un análisis de los casos de violencia que involucran el género par los cuales aún no hay respuestas satisfactorias.....	96
a. Los niños les tocan las pompas a las niñas.....	96
b. Alguien escribe “Claudia es puta” en el baño de las niñas.....	101
c. Exclusión de las niñas de espacios y actividades.....	102
d. Violencia sexual de un niño varón a otro.....	103
e. Peleas organizadas por niños.....	105
Análisis e interpretación de las respuestas que el equipo docente da a los episodios de violencia que involucran el género en la escuela.....	107
Reflexiones finales.....	111
Bibliografía y referencias bibliográficas.....	115
Anexo 1: Entrevistas realizadas	123
Anexo 2: Guía de entrevista.....	124
Anexo 3: Carta de representantes de diversos grupos étnicos solicitando re conocimiento como Consejo Indígena.....	125

Introducción

Desde que comencé a estudiar la licenciatura en antropología social me interesó la cuestión de la migración indígena a mi ciudad de origen, León, Guanajuato, por lo que decidí hacer mi servicio social en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola, una asociación civil que proporciona servicios básicos y dota de un lugar para vivir a familias indígenas migrantes. Ahí llamó mi atención un proyecto de escuela que se estaba gestando para reemplazar la escuela primaria pública que se encontraba en sus instalaciones. La escuela que se planeaba buscaba dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas indígenas y sus familias planteándose como intercultural. Quienes construían el proyecto hablaban de la educación como un agente de cambio, cosa que me llevó a interesarme por el tema de la educación en relación con la transformación y también con la reproducción de pautas de relación y conducta. Más adelante, mi interés por los estudios de género me permitió relacionar este interés con el de la educación para preguntarme sobre cómo se reproducen las diferencias entre los sexos en la escuela y su importancia para el cambio en las relaciones de género, es así que surgió la idea de investigar estas cuestiones en Nenemi Centro Educativo Intercultural, esa escuela que estaba en proyecto cuando yo hice el servicio social y que ahora tiene ya casi cinco años de haberse concretado.

La escuela entendida como un espacio de socialización tiene un peso fundamental en la reproducción de comportamientos y actitudes discriminatorias y violentas pero también puede ser un lugar mediante el cual se procure su transformación. La presente investigación surge de la inquietud de pensar la escuela como un lugar desde el cual se pueden propiciar cambios importantes para la construcción de una sociedad con equidad de género y espacios educativos sin violencia. Su objetivo principal es analizar las respuestas que los profesores y directivos de Nenemi dan a los casos de violencia física, emocional y sexual que surgen entre alumnos y cual es la relación de estas respuestas con sus representaciones de género.

Nenemi Centro Educativo Intercultural es una escuela preescolar y primaria para niños y niñas p'urhépechas, nahuas, hñañhús, mixtecos y tzotziles, que busca lograr un diálogo de saberes y una transformación en las formas de vida de quienes asisten a ella. Surge como una respuesta a la baja calidad educativa de la escuela pública a la que asistían anteriormente y a la violencia de la que eran víctimas en sus aulas. Desde su formación, este

centro educativo ha procurado una serie de actividades y proyectos con la finalidad de erradicar o disminuir ciertas formas de violencia. En respuesta a la discriminación, plantea una educación preescolar y primaria que dote a sus alumnos de herramientas para vivir y defender derechos, que promueva las lenguas maternas y que construya y fortalezca las identidades étnicas recuperando la historia de las comunidades de origen y de la familia de los niños y niñas¹.

Para superar los conflictos que se daban entre estudiantes de diferentes grupos étnicos, Nenemi implementa una educación intercultural que permita el intercambio de conocimientos y una forma de convivencia que respete la diferencia. El método principal para resolver los conflictos que se dan entre los alumnos está basada en la resolución pacífica de conflictos que dos de las integrantes del equipo de maestros conocían gracias a su experiencia de acompañamiento a comunidades indígenas del estado de Chiapas. Los niños y niñas que tienen algún conflicto entre ellos son llevados a la dirección, en donde la directora o las trabajadoras sociales les dan un turno para relatar lo sucedido a cada uno de los involucrados a fin de reconstruir el problema, y se busca la reconciliación de las partes mediante un diálogo. Si se considera que el conflicto es más grave, se les pide pensar en una “consecuencia” que es una actividad que realizarán juntos y que depende del conflicto en cuestión.² También hay otras formas de solucionar conflictos y dar respuesta a la violencia, que varían de acuerdo con la persona que se enfrenta a la situación y a la gravedad del problema. Se generan así una gran variedad de respuestas que están relacionadas con las representaciones sociales de cada maestro o directivo y que constituyen otro aspecto de la diversidad que ahí se respeta y de la interculturalidad que se promueve.

Como todo proyecto en proceso de consolidación, hay muchas cosas que se escapan a los ojos de quienes lo llevan a cabo y participan en él, pues aún no identifican como violencia una serie de situaciones que ocurren en la escuela. Un ejemplo de esto son las agresiones hacia los profesores³ y voluntarios⁴ por parte de los alumnos o la omisión de

¹ Entrevistas con la directora de Nenemi, 4 de abril 2015 y 16 de julio 2015.

² Por ejemplo, si se insultaron se les pide preparar una exposición sobre la violencia escolar, si se saltaron la malla se les pide ayudar en la cocina y si rayaron los baños se les pide pintarlos. Entrevistas a Vanesa (20 de julio 2015), Josefina (22 de julio 2015) y Giovanna (16 de julio 2015).

³ Un profesor fue amarrado y encerrado en el baño. Charla con Alex, 18 de febrero 2015

⁴ Los alumnos le dicen “puta” a una de las voluntarias y no hubo consecuencias. Charla con Jehú, 11 de marzo 2015.

respuestas de los profesores frente a conflictos entre los alumnos. Frente a este panorama cabe preguntarse qué consideran violencia y cuáles violencias perciben y cuáles permanecen invisibles y sin respuesta.

Al igual que Pereda, Hernández y Gallegos (2013), creo que la perspectiva de género para estudiar las violencias en la escuela puede visibilizar algunas formas de violencia que los/las educadores suelen omitir y ayudar a complejizar el fenómeno de la violencia escolar. En ese sentido, pienso que la perspectiva de género aplicada al análisis de las respuestas que dan los profesores y directivos frente a la violencia o conflictos entre alumnos puede contribuir a identificar una serie de representaciones de género y discursos que operan en el momento de solucionar los conflictos, de mediar en situaciones de violencia, y de proponer proyectos de convivencia escolar.

El objetivo de esta tesis se ha centrado precisamente en analizar las representaciones de género que subyacen los discursos y las prácticas de los profesores y directivos de Nenemi, con la finalidad de conocer cómo repercuten en las respuestas que dan frente a los conflictos y la violencia. Para ello llevé a cabo un estudio cualitativo aplicando entrevistas semiestructuradas al equipo docente de Nenemi. En el proceso de investigación me fueron útiles algunos planteamientos de la teoría fundamentada.

Realicé trabajo de campo en dos etapas: de manera intermitente de enero a abril, y de manera intensiva en los meses de junio y julio de 2015. En la primera etapa hice la presentación del proyecto a la comunidad educativa, realicé entrevistas y asistí a un ritual de siembra organizado por una profesora nahua. En la segunda etapa observé las actividades en la escuela y participé en algunas llevando un registro en el diario de campo y realicé entrevistas adicionales.

Esta investigación busca insertarse en las discusiones sobre violencia en la escuela y violencia de género en la escuela, con la finalidad de hacer una aportación significativa a la comprensión de cómo se configura la violencia en contextos escolares multiculturales y a poner en relieve la necesidad de hacer visible la violencia de género.

Capítulo 1. El problema de investigación y una propuesta para abordarlo

La violencia en la escuela: un estado de la cuestión

La escuela como un espacio donde se manifiesta, produce y reproduce la violencia, ha sido objeto de investigaciones a nivel nacional (SEP, UNICEF, 2009; INEE, 2007) con el objetivo de prevenirla y eliminarla. La violencia en la escuela y la violencia escolar⁵ son problemas que requieren de análisis e intervención pues su perpetuación tiene consecuencias concretas en la vida de las personas que las padecen y ejercen, (entre sus secuelas más terribles se encuentran la deserción escolar y el suicidio) y porque la escuela, al ser uno de los espacios de socialización más relevantes en la vida de un gran número de personas, puede ser un lugar pertinente para procurar formas de convivencia que apelen a un orden democrático que promueva el respeto a las diferencias y el diálogo para resolver conflictos (Gvirtz y Larrondo, 2012). La investigación sobre violencia en la escuela y violencia escolar en México tiene casi dos décadas. Esto es muy reciente en comparación con los primeros estudios sobre el tema en Noruega, realizados por Olweus en 1973. Gómez y Zurita (2013) atribuyen este desfase temporal a la naturalización que se hacía de la violencia en las instituciones educativas mexicanas, pues se minimizaban las consecuencias de los castigos de los profesores y de los abusos entre compañeros.⁶

Este campo de estudios en México se ha enfocado a un conjunto de temáticas, como son la convivencia escolar (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010; Chagas, 2005), el *bullying* (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013; Serrano, 2010; Ortega, del Rey y Elipe, 2012) y la violencia de género en la escuela (Alatorre, 2005; Azaola, 2009; Pereda, Hernández y Gallegos, 2013; Acevedo, Ramos y González-Forteza, 2002; Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007; Mejía y Weiss, 2011; Hernández Rosete y Estrada, 2012), desde diferentes disciplinas (pedagogía, psicología, antropología, sociología), metodologías y enfoques teóricos. El

⁵ Algunos autores (Gvirtz y Larrondo, 2012; Guzmán, 2012) hacen una distinción entre violencia en la escuela y violencia escolar. La segunda es un tipo de violencia que la propia escuela produce, mientras que la primera se refiere a los diversos tipos de violencia que se encuentran en el espacio escolar pero que también podemos encontrar en otros ámbitos.

⁶ Si esta es la razón, habrá que preguntarse entonces cuáles han sido los eventos y condiciones que permitieron percibir que esas relaciones en la escuela no son “naturales” ni deseables.

estado de la cuestión que presento tiene la intención de dar a conocer cuáles son las discusiones hasta el momento y de ubicar la presente tesis en los debates de este campo de estudios. Se divide en tres apartados: violencia en la escuela, *bullying* y violencia de género en la escuela; este último contiene un sub apartado sobre la conformación de masculinidades en la escuela. En cada apartado se analizan artículos y algunos capítulos de libros teniendo en mente las siguientes preguntas clave: ¿cuáles son las causas a las que se atribuye la violencia en la escuela y la violencia de género en la escuela? ¿cuáles son las violencias que los autores consultados identifican y cómo las definen? ¿qué respuestas o sugerencias dan para combatir las situaciones de violencia?

La mayoría de los estudios consultados tratan sobre el nivel de la escuela primaria, pero también incluyo algunos sobre preparatoria, secundaria y preescolar. Una gran parte ha sido realizada en México pero también refero trabajos de otros países. Al final del estado de la cuestión hago un balance de las investigaciones revisadas y justifico mi investigación basándome en los temas que han sido escasamente estudiados.

Factores a los que se atribuye la violencia en la escuela

Encontrar las causas de la violencia en la escuela ha sido uno de los objetivos más destacados de estos estudios. Gran parte de los trabajos revisados coinciden en la multiplicidad de factores que contribuyen y llevan a la violencia. Es así que Bringiotti, Krynveniuk y Lassi (2007) proponen evitar el reduccionismo y la unicausalidad a través de un marco teórico que contemple la existencia de un interjuego de violencias. Su investigación en un jardín de niños y una primaria de Buenos Aires concluye que hay circunstancias internas y externas que crean un ambiente escolar violento, tales como las malas condiciones de trabajo de los profesores y el estrés laboral de los mismos, la crisis social y económica del país, la discriminación hacia grupos culturales inmigrantes y la naturalización de ciertas prácticas pedagógicas como descalificar y estereotipar (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007). El estudio de Prieto (2005) en una secundaria pública de la Ciudad de México desde una perspectiva igualmente multifactorial, agrega que las situaciones familiares complicadas y los medios de comunicación también contribuyen su parte.

Como lo demuestra Chagas (2005) en su estudio sobre las relaciones entre los profesores, las causas de la violencia que provienen de la propia escuela, no se reconocen con facilidad pues a pesar de que los conflictos profesionales y personales interfieren en las decisiones colectivas que tienen que tomar, no consideran que estos repercutan en los alumnos y alumnas, pensando, en cambio, que el comportamiento violento de los niños proviene de situaciones ajenas a la escuela, tales como problemas en su casa, los medios de comunicación, la falta de valores y las desigualdades sociales.

De acuerdo con Chagas (2005) esta negación a reconocer que también la violencia puede tener su origen en causas internas a la escuela puede atribuirse a lo que se ha llamado “pacto de negación”, un acuerdo inconsciente entre los actores escolares que busca asegurar la continuidad de las cargas y beneficios institucionales y que evita enfrentar una realidad que amerita modificarse. Este pacto es también señalado por Gómez y Zurita (2013) como una de las dificultades que se tiene al estudiar violencia en la escuela pues no se puede acceder a “la vida íntima de las instituciones” porque hay un discurso institucional que fomenta que ciertas acciones queden ocultas detrás del deseo de mostrar un orden y un todo coherente hacia el exterior, lo que no deja ver la vida interna en la que hay problemas, desacuerdos y conflictos que son difíciles de captar si no se está dentro.

La falta de reconocimiento tiene que ver también con la naturalización de la violencia y una concepción estrecha de la misma. Algunos trabajos revisados señalan que los profesores y directivos perciben que la violencia son sólo agresiones físicas o daños visibles, lo cual contribuye a que no identifiquen otros tipos de violencia como las difamaciones y chismes que se generan entre los grupos de pares. Además, a la par de esto, en algunas escuelas, como la estudiada por Chagas, hay una naturalización de la violencia entre alumnos pues algunas maestras consideran que “las peleas a golpes, los insultos y el maltrato no se dan muy seguido, sólo dos o tres veces al día” (2005: 1077).

Entre las causas externas a las que se atribuye la violencia resalta la discriminación hacia ciertos grupos culturales relacionada con olas migratorias (Sinisi, 1999; Jiménez, 2012) o la situación multicultural de larga data (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006), como es el caso de México en donde sigue existiendo una fuerte exclusión de las culturas originarias de la vida política del país. Ante esta situación los gobiernos implementan

programas educativos con la finalidad de promover la integración de los migrantes (Sinisi, 1999 y Jiménez, 2012) o de promover el respeto a la diferencia como es el caso de las políticas de educación intercultural en nuestro país (Velasco, 2010; Jablonska, 2010).

Si bien estas políticas tienen la intención de resolver la discriminación también se pueden transformar en aparatos de violencia institucional que surtan el efecto contrario, exotizando la diferencia, o que sean solo un paliativo al problema pues la infraestructura escolar (profesores, currículo y materiales) no está lista para llevar a cabo la tarea y todo se queda en el discurso (Velasco, 2010). Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Sinisi (1999) en Argentina en un contexto multicultural, en el marco de una política pública intergracionista. Los profesores y otros actores escolares construyen y reproducen estereotipos, prejuicios y estigmas en las relaciones que establecen con la alteridad (diciendo que alumnos peruanos huelen feo, cambiando el nombre a los niños coreanos y sorprendiéndose cuando un alumno boliviano aprende rápido a leer y escribir). Paradójicamente, al igual que en el caso relatado por Chagas (2005), los profesores no creen que su comportamiento y discursos influyan en los niños y niñas pues piensan que la integración es un problema que se resuelve entre los alumnos.

Hay que pensar que la escuela como una construcción social en donde se negocian significados de manera arbitraria, generalmente construyendo una asimetría entre un “nosotros” frente a un “otros” (Bourdieu, 2014; Sinisi, 1999), tiene un papel fundamental como reproductora de violencia simbólica e institucional. Al analizar los programas educativos para gestionar la diversidad cultural en Barcelona, Jiménez (2012) se da cuenta de que las políticas asimilacionista y multiculturalista, claramente producen más violencia pues buscan homogeneizar a la población de culturas distintas bajo los valores de la cultura hegemónica.

El mismo autor cree que la propuesta intercultural de educación es la mejor opción para acabar con la discriminación de los grupos culturalmente diferentes pues entiende que la incorporación de referentes culturales tanto hegemónicos como minoritarios aportan al conocimiento de la realidad y procuran una igualdad educativa. Pero, como ya se había mencionado, los discursos políticamente correctos nos son suficientes para llevar a cabo el objetivo. Además de contar con la infraestructura escolar suficiente, es necesario develar y

cambiar los mecanismos que producen relaciones sociales de dominación y discriminación, es decir, no basta con una política educativa intercultural si no hay también políticas distributivas (Velasco, 2010).

La discriminación étnica en contextos escolares es un tipo de violencia que afecta gravemente a niños y niñas indígenas causando traumas, inseguridades y deserción escolar. En contextos multiculturales, como el que analizo en esta tesis, la violencia étnica se basa en el miedo a lo socialmente diferente a lo cual se lo valora como algo inferior. Este miedo se manifiesta a través de discursos, representaciones y prácticas que tienen el personal docente, directivos y alumnos frente a la otredad (Hernández Rosete y Estrada, 2012).

Rebolledo (2007) y Hernández Rosete y Estrada (2012) han estudiado cómo la discriminación étnica afecta la integración a la escuela de niños y niñas indígenas migrantes. El primero estudia el proceso de escolarización de niños y niñas hñahñu bilingües que inmigran a la Ciudad de México provenientes de Santiago Mezquitlán, identificando discursos, prácticas y modos de vida que dificultan la integración a la escuela y que en muchas ocasiones desemboca en su abandono. Hernández Rosete y Estrada hacen su investigación en dos escuelas primarias con estudiantes hñahñu en el barrio de La Merced, donde estudian cómo la discriminación étnica, junto con la discriminación de género, la vida familiar y la estructura económica, son factores que pueden llevar a la deserción escolar.

Rebolledo (2007) identifica que los niños y niñas hñahñu son catalogados *a priori* por los profesores como niños que tendrán un bajo desempeño escolar pues piensan que su lengua, cultura y situación económica paupérrima son factores que lo propiciarán. En ese sentido los niños se enfrentan a tres barreras: una social, que se refiere a las carencias económicas que obliga a los alumnos a trabajar y dedicar poco tiempo a las labores escolares, otra por ser indígena, debida al estigma de que tendrán problemas de aprendizaje por razones culturales; y, por último, la barrera del bilingüismo, pues los profesores, al exigirles “hablar correctamente” el castellano, los inhiben y aíslan.

La exigencia de hablar correctamente el castellano es también documentada por Hernández Rosete y Estrada (2012) quienes observaron cómo la lectoescritura en castellano se sigue evaluando favorablemente, omitiendo la de los idiomas indígenas. Asociado a esto, los profesores tienen un discurso que favorece el uso del castellano como el idioma adecuado,

lo cual provoca en los niños indígenas miedo a expresarse ante la clase. Cuando los niños y niñas conversan en su lengua entre ellos para manifestar dudas o tratar de entender mejor lo que se ha dicho en clase, los profesores lo toman como un acto de rebeldía y desorden. Además de la discriminación lingüística, los autores encontraron que los niños y niñas indígenas son discriminados a través de apodos y bromas que son toleradas e incluso fomentadas por el personal docente.

Las visitas que los indígenas realizan a sus comunidades de origen a lo largo del año son asociadas por los profesores a un bajo desempeño escolar, en el prejuicio de que el origen rural de la etnicidad produce ausentismo. Los profesores a pesar de tener un origen étnico asocian lo indígena al rezago sin cuestionar las razones estructurales que lo provocan como son la pobreza y este tipo de migración (Hernández Rosete y Estrada, 2012).

El bullying como una de las formas más frecuentes de violencia en la escuela

Bullying es un término que se ha usado de manera inadecuada en los medios de comunicación pues en él se suelen englobar todas las manifestaciones de violencia que suceden en la escuela sin distinguirlos. *Bullying* define una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques y que coloca a las víctimas en una posición de la que difícilmente pueden salir por si solos (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013). Es un concepto que se debe de distinguir del de violencia entre pares⁷ ya que ésta es un tipo de violencia ocasional que realiza algún alumno contra otro y donde el papel de víctima y de agresor cambia constantemente, mientras que el acoso escolar, mejor conocido como *bullying*, es un tipo de violencia reiterada contra una persona (Serrano, 2010).

Los estudios sobre el tema se han centrado en conocer cuáles son los perfiles de las víctimas y de los agresores y encuentran que existen factores de riesgo asociados a ser víctima y a ser agresor. Estos se relacionan con condiciones individuales como el sexo, la pertenencia

⁷ Violencia entre pares es un término que hace referencia a la violencia entre alumnos pero no es muy adecuado ya que la palabra “pares” no da cuenta de que la violencia en la escuela ocurre en un contexto de relaciones asimétricas de poder.

étnica, la autoestima, las características físicas, la personalidad del sujeto y el éxito académico, asimismo influye la relación del alumno con sus padres pues el apego inseguro y ansioso a éstos es señalado como un factor de riesgo a convertirse en agresor o víctima. También se ha ubicado que los estilos parentales autoritarios, permisivos o la ausencia de afecto, pueden convertir a los alumnos en agresores; en cuanto al estilo parental de las víctimas, es generalmente sobreprotector (Ortega, del Rey y Elipe, 2012).

La escuela como una institución relevante en la formación de los sujetos contribuye a la adquisición y desarrollo de habilidades que moldean la personalidad individual y social de los alumnos. Las relaciones horizontales entre pares, y verticales, con profesores y directivos, tienen un papel importante en dicha formación. Los alumnos experimentan la escuela de formas diversas, según tengan la posición de víctimas o victimarios en las prácticas de acoso escolar: para las víctimas ésta es un lugar hostil en donde tienden a ser rechazadas o poco aceptadas por sus pares, y para los agresores, que generalmente tienen un grupo de amistades que secunda sus actos, significa un espacio en donde pueden violar las normas y ejercer violencia sobre otros (Ortega, del Rey y Elipe, 2012).

Violencia de género en la escuela

La preocupación por la violencia de género y la violencia contra las mujeres en el ámbito educativo está relacionada con una serie de acciones que buscan eliminar la discriminación y las desigualdades de género en la educación, así como en el reconocimiento de la violencia de género en las normas jurídicas, lo cual ha aportado visibilidad a los problemas de tal índole en la escuela (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013).

Hasta ahora las investigaciones sobre violencia de género en la escuela se han centrado en visibilizar y caracterizar al problema, haciendo estudios en todos los niveles educativos, desde distintas disciplinas y con diferentes alcances. La investigación más amplia en educación básica sobre el tema en México es el “Informe sobre violencia de género en la educación básica” dirigido por Elena Azaola (2009). El estudio consistió en el levantamiento de cuestionarios en trescientas noventa y cinco escuelas públicas primarias y secundarias con diferentes niveles de marginación, en los ámbitos rural, urbano y con población indígena. En las respuestas que los niños y las niñas dieron se pueden observar algunos cambios positivos

y también permanencias en los estereotipos de género. Se observan más cambios en las expectativas de educación y vida en pareja en las niñas que en los niños y se percibe que la distribución del poder en la casa es equitativa entre los dos padres, en cuanto a las permanencias de estereotipos, con respecto a estos últimos, se considera que los niños son menos aplicados y participativos y se discrimina a las niñas que parecen aguerridas y a los niños afeminados. Destaca el que los niños son responsables de un mayor número de agresiones en la escuela que las niñas, pero niños y niñas son víctimas casi por igual, y que el abuso sexual es preocupante (18.2% de los niños y niñas entrevistados reportaron que conocían casos de alguna niña que había sido llevada por uno o varios niños a un rincón del patio para intentar tocarla sin que ella quisiera).

Las causas de la violencia de género en la escuela se han asociado a la violencia intrafamiliar y al sexismo en los discursos y representaciones de los profesores y los alumnos. Alatorre (2005) encuentra una relación evidente entre violencia intrafamiliar y violencia en la escuela al observar que los niños que presentan un lenguaje y comportamientos violentos específicamente hacia las niñas y las maestras provienen de familias en donde sus madres sufren de violencia física y psicológica por parte de sus padres. En cuanto a las representaciones de género de los alumnos, Acevedo, Ramos y González-Forteza (2002) encontraron que entre jóvenes de secundaria predominan ideas que no permiten a los hombres salirse del modelo de masculinidad hegemónica (según la definición de Connell, 2015) y catalogan a las mujeres como buenas o malas de acuerdo a si encajan o no en un modelo tradicional de feminidad que privilegia el comportamiento recatado.

Muchas de las manifestaciones de violencia de género son una expresión de violencia simbólica. Una forma de violencia simbólica recurrente pero invisible es el chisme que en el caso que estudiaron Chávez, Vázquez y de la Rosa (2007) en la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo, tiene la función de vigilar un orden de género heteronormativo. Encuentran que los chismes afectan en mayor medida a las mujeres y esto es debido a que en el modelo tradicional de masculinidad y feminidad las hace más vulnerables ante las críticas y los juicios sobre su apariencia física y su comportamiento sexual. La mayoría de los estudiantes reconocieron que si bien se vieron afectados por el chisme, no cambiaron su conducta; quienes sí la cambiaron en su mayoría fueron mujeres.

El chisme es un tipo de violencia que es imprescindible identificar y atender pues tiene repercusiones graves como la deserción escolar. En el caso de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Chapingo, algunos varones tuvieron que dejar de estudiar por chismes al respecto de su preferencia sexual, y las mujeres debido a que sus padres escucharon chismes sobre su comportamiento sexual en la preparatoria.

Un estudio particularmente interesante sobre el mismo tema y sobre como el chisme deriva en violencia física, es el de Mejía y Weiss (2011). El trabajo realizado por estos autores da cuenta de las razones que tienen las adolescentes de una secundaria para pelear verbalmente y en ocasiones hasta con los puños. Los jóvenes construyen valores, normas, gustos propios y enfrentan dificultades en términos creados dentro de su cultura de pares, en la que la popularidad y el honor son valores muy importantes. Es así que las adolescentes se pelean a puños cuando son agredidas mediante el chismorreo o agresiones verbales como “zorra”, para defender su prestigio, por los varones que les gustan, por rivalidad o envidia y para ser populares. Ante esto los autores se preguntan si no estamos presenciando una nueva forma de feminidad entre adolescentes.

Otros trabajos que analizan la violencia simbólica y a la escuela como un espacio donde se reproduce y ejerce, son los de Carrillo (2009), Mora (2010) y Nava y López (2010). Dichos estudios resaltan que a través del currículo oculto se van naturalizando prácticas sexistas, como hablarles suavemente a las niñas y fuerte a los niños; exigiendo en los trabajos escolares más análisis a los varones y mejor presentación a las mujeres, o separándolos en el recreo para que no tengan conflictos, ocupando los varones los espacios más grandes. El sexismo también se manifiesta cuando se les asignan los primeros años de primaria a profesoras alegando que es importante que tengan un “instinto materno”.

Otro ejemplo de cómo la escuela contribuye a la reproducción de la violencia de género es el estudio realizado por Hernández Rosete y Estrada (2012) en escuelas del barrio de La Merced en la Ciudad de México, que encontró que las niñas sufren de una doble discriminación pues además de estereotiparlas por ser indígenas se les incita a casarse a edades muy tempranas y antes que a los niños; es así que los profesores, sabiendo que dejarán la escuela pronto, las sientan al fondo del salón pensando que no vale la pena invertir tiempo en ellas.

Desde otra perspectiva, Acevedo, Ramos y González-Forteza (2002), Limas (2004) y Alatorre (2005) ven en la escuela también un lugar de transformación y no sólo de reproducción de violencia simbólica. Acevedo, Ramos y González-Forteza coinciden en que es importante primero investigar cuáles son las necesidades particulares y las representaciones sociales de género de los alumnos para entonces poder intervenir y generar un cambio hacia relaciones sociales más igualitarias y que promuevan el desarrollo humano. Las intervenciones que proponen son generalmente a través de talleres con padres de familia, alumnos y profesores.

Masculinidad y violencia en la escuela

Un conjunto de investigaciones señalan que la escuela es un espacio que contribuye a la construcción de masculinidades que afirman ciertas características relacionadas con la agresión y la fuerza física. No es casualidad que la mayoría de los agresores son niños: esto nos indica que existe una construcción de la masculinidad que sigue poniendo como prioridad el demostrar supremacía física. Es por esta razón y por situaciones encontradas en el trabajo de campo (que más adelante se relatarán) que me ha parecido pertinente incluir una revisión de algunos estudios sobre masculinidad en la escuela, los cuales presento a continuación.

En un artículo dedicado a la construcción de masculinidades en la escuela, Connell (2001) se pregunta de qué manera y hasta qué punto las escuelas afectan la masculinidad y sus posibilidades. En primer lugar hay que pensar que el género está inmerso en disposiciones institucionales a través de las cuales la escuela funciona. Éstas conforman el régimen de género de una escuela, que aunque varía de escuela en escuela, se acomoda a los límites establecidos por la cultura y a los lineamientos del sistema educativo local. El régimen de género está conformado por cuatro tipos de relaciones: 1) relaciones de poder, 2) división de trabajo, 3) patrones de emoción y 4) simbolización.

Las relaciones de poder “incluyen supervisión y autoridad entre los maestros, así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los pupilos” (2001:160). Para ejemplificar esto el autor cita un estudio realizado en Gran Bretaña que demuestra cómo los niños controlan el campo de juego y esto los ayuda a mantener la hegemonía de una masculinidad física y agresiva. La división del trabajo consiste en la especialización del trabajo entre los maestros y la especialización informal del trabajo de los alumnos; por

ejemplo, que a los niños se les asignen las tareas que tienen que ver con cargar cosas y a las niñas a asuntos relacionados con la cocina. Los patrones de emoción son aquellos que asocian determinadas emociones a roles específicos en el ámbito escolar. La profesora de preescolar “debe” de ser maternal, el director “debe” de ser estricto. El autor señala que una de las reglas más importantes al respecto está relacionada con la sexualidad y lo ejemplifica con la prohibición de la homosexualidad, que puede ser importante para la definición de la masculinidad. La simbolización se manifiesta en los códigos de vestir, los códigos de lenguaje y en la definición de ciertas áreas del conocimiento como masculinas o femeninas (Connell, 2001: 160-161).

El estudio de Swain (2000) analiza los significados y prácticas relacionados a la masculinidad en el fútbol que reproducen una masculinidad hegemónica en los últimos años de primaria en una escuela inglesa. Utiliza los conceptos sobre masculinidad desarrollados por Connell (2015), quien señala que existen distintos tipos de masculinidades ordenadas jerárquicamente: masculinidad hegemónica, masculinidad cómplice, masculinidad subordinada y masculinidad marginal.

Como lo han demostrado otros estudios (Azaola, 2009; Medina, 2005), el espacio donde conviven los niños y las niñas está segregado, pues son los niños quienes generalmente ocupan las canchas más grandes o los espacios de juego más cotizados. En el caso que Swain estudia, algunas niñas van a los entrenamientos de fútbol pero son marginalizadas porque juegan entre ellas y no se les enseñan técnicas, además de que algunos niños menosprecian sus habilidades futbolísticas. Las niñas manifestaron querer jugar en los recesos pero los niños ocupaban las canchas. El autor no encontró que la exclusividad del espacio fuera una norma escolar pues los profesores nunca lo manifestaron así; sin embargo, al no cuestionar porqué siempre eran los niños quienes ocupaban la cancha, dan cuenta de un régimen masculino interiorizado.

El fútbol es considerado por los niños como un elemento de su masculinidad que les permite pertenecer a un grupo y que en el imaginario de estos el jugarlo o ser una superestrella de este deporte conlleva fama, dinero y mujeres. A través de este deporte los niños aprenden a utilizar su cuerpo de una forma que demuestre fuerza y dominación. Aquellos que no demuestran esto o que no les gusta el fútbol son considerados afeminados y son juzgados negativamente por sus pares.

El estudio de Medina (2005) también señala que la escuela tiene un papel activo en la construcción de masculinidades. Para el autor los niños son parte de una cultura de pares en la que tienen su propio orden de género. Estos reciben de la cultura de masas y de otros espacios información sobre cómo ser hombres, que ellos interpretan y se apropian de diferentes maneras. El estudio se enfoca específicamente en las interacciones que tienen los niños en el patio de recreo de una escuela primaria. Mediante las observaciones hechas en dicho espacio el autor concluye que el juego tiene una relación directa con un patrón de agresividad y dominación como formas admiradas de masculinidad. Los niños de 5° y 6° grado acaparan el espacio de los juegos y ahí demuestran su fuerza física y su dominio y poder al excluir a los más pequeños. En cuanto a la interacción con las niñas, el autor observa que cuando juegan de manera mixta y ellas quieren poner alguna regla, los varones enseguida buscan excluirlas del juego diciéndoles que antes de que ellas llegaran estaban jugando bien sin sus condiciones o reglas.

Martino (2006) reflexiona sobre la relación entre prácticas de acoso y los regímenes de masculinidad. Parte de que la forma de relacionarse entre los muchachos está inscrita en relaciones de poder que se rigen por una representación de la masculinidad heterosexual hegemónica. A partir de esto se cuestiona quiénes son los acosadores, quiénes son los acosados y qué pueden hacer los chicos contra el acoso. Los acosadores controlan ciertos lugares dentro del centro escolar y establecen quiénes serán incluidos o excluidos del grupo. En el caso de este centro escolar el grupo al que se busca pertenecer es al de “los futbolistas”. Éstos excluyen a los “otros” porque se juntan con niñas y porque los consideran afeminados.

El autor identifica a tres tipos de acosadores. Los primeros son quienes practican fútbol u otros deportes hegemónicos, los segundos que no pertenecen al primer grupo pero que se juntan con ellos y mantienen una cierta actitud para ser acosadores y no acosados y el tercer grupo son chicos con problemas o discapacidades que demuestran una masculinidad agresiva como una forma de resistencia a inferioridades atribuidas externamente. Todos estos tipos de acosadores manifiestan una masculinidad heterosexual socialmente valorada positivamente. Los chicos que son sujetos de acoso son considerados por los acosadores como “débiles mentalmente” porque no responden al acoso de una forma que los acosadores consideran masculina o porque muestran alguna actitud que consideran afeminada. El autor señala que para sobrevivir al acoso los alumnos elaboran distintas estrategias, como tener

una actitud pasiva y aparentar ser torpe para las labores escolares, otros chicos se convierten en acosadores o tratan de pasar desapercibidos y otros tantos, para minimizar el acoso, muestran una actitud intimidatoria.

Sobre cómo repercute la pertenencia étnica en las representaciones de género de profesores se encuentra el trabajo de Louise y Francis (2005) sobre los discursos que tienen de los alumnos de origen chino. En general los profesores tienden a asociar el comportamiento juvenil estilo “macho” (así lo nombran los profesores en el estudio) con un bajo desempeño escolar. Los estudiantes de origen chino son percibidos como excelentes estudiantes. Cuando uno de ellos se comporta irrespetuoso se justifica su comportamiento diciendo que se ha juntado con estudiantes que lo han influenciado mal y que estos por lo general pertenecen a otros grupos migrantes. La masculinidad china es asociada con la pasividad, lo silencioso y la conformidad. Este discurso tiene que ver con la valoración de la cultura china como una cultura “rica”, en oposición a las culturas africanas y caribeñas que son concebidas como culturas “pobres” por los profesores. En cuanto a las niñas, se les percibía como pasivas, silenciosas, estudiosas y con un alto desempeño académico. Estas características se elogian pero también se veían como algo que podía llegar a ser patológico.

El problema de investigación

Los estudios sobre violencia en la escuela, bullying y violencia de género en la escuela se han centrado hasta ahora en conocer sus causas, manifestaciones y dinámica y en buscar alternativas para una convivencia escolar sin violencia. Han encontrado que es un problema complejo pues tiene múltiples causas y en él se cruzan situaciones internas y externas al espacio escolar (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007; Prieto, 2005), que involucra a diversos actores escolares y tiene múltiples formas de expresión: discriminación y estereotipos (Louise y Francis, 2005; Sinisi, 1999), violencia étnica (Rebolledo, 2007; Hernández Rosete y Estrada, 2012) violencia simbólica mediante los chismes y el sexismo en el currículo y las interacciones (Nava y López, 2010; Carrillo, 2009; Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007 y Azaola, 2009; Mejía y Weiss, 2011), violencia de género y sexual (Azaola, 2009; Martino, 2006; Swain, 2000; Medina, 2005), violencia intrafamiliar (Alatorre, 2005) y violencia institucional (Jiménez, 2012). Estas investigaciones han utilizado y desarrollado conceptos

útiles para el análisis de la violencia escolar y la violencia de género en la escuela como: clima escolar (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006), pacto de negación (Chagas, 2005), régimen de género (Connell, 2001) y violencia de género en la escuela (Azaola, 2009).

En este campo de estudios también se ha señalado que la escuela es un lugar de gran relevancia para la socialización de género (Connell, 2001; Medina, 2005) y de reproducción de la violencia de género mediante el sexismo y los estereotipos de género (Acevedo, Ramos, González-Forteza, 2002; Azaola, 2009; Carillo, 2009; Nava y López, 2010; Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007; Martino, 2006 y Swain, 2000). Sobre la construcción de masculinidades y feminidades se han hecho aportes relevantes, sin embargo, hacen falta más estudios que den cuenta de los cambios que probablemente están ocurriendo (Mejía y Weiss, 2011).

Las investigaciones que se han hecho en contextos escolares multiculturales han demostrado que la violencia se configura de manera particular. Los estudios realizados por Rebolledo, (2007) y Hernández Rosete y Estrada (2012) nos invitan a observar los mecanismos mediante los cuales opera la discriminación étnica y lingüística en México. Son un gran aporte para comprender cómo estos tienen larga data y se perpetúan a través de las representaciones que los profesores tienen de los niños indígenas.

Estas investigaciones apuntan a la necesidad de construir espacios educativos libres de violencia y para esto sugieren intervenciones de cierto tipo, entre las que encontramos propuestas de talleres con grupos de pares, profesores y directivos (Acevedo, Ramos y González-Forteza, 2002), un enfoque clínico en la formación de profesores (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007), visibilizar el currículo oculto de género y el régimen sexista que opera en las acciones del personal docente encargado de la educación de niños, niñas y adolescentes (Carrillo, 2009) y generar proyectos educativos basados en el contexto (Limas, 2004). Los talleres parecen ser una sugerencia frecuente, mientras que la propuesta de generar modelos de acuerdo con el contexto es un poco más novedosa.

Con base en esta revisión considero que mi tesis puede hacer un aporte significativo a los estudios de violencia de género en escuelas con población indígena y diversidad étnica ya que son escasos los estudios sobre este tema. También son escasos los estudios sobre escuelas que utilizan teorías pedagógicas no tradicionales o que proponen nuevos estilos de

enseñanza. Más escasos aún son los estudios sobre las respuestas a la violencia en contextos escolares multiétnicos.

La categoría género ha ayudado a visibilizar una serie de elementos que intervienen en la formación de los sujetos, que permanecían ocultas detrás de los sistemas socioculturales históricamente construidos (Scott, 2008; Rubin, 1986; Beauvoir, 2013). Uno de estos elementos es la violencia que viven hombres y mujeres por razones que tienen que ver con las relaciones de poder que se dan dentro de estos sistemas. La corriente de estudios sobre violencia en la escuela y violencia escolar ha señalado a la escuela como un espacio donde se manifiesta una gran variedad de violencias sociales y un tipo de violencia particular que produce la misma institución (Dubet, 1998, citado en Guzmán, 2012). El régimen de género que opera en la escuela reproduce relaciones jerárquicas e inequitativas entre varones y mujeres y da lugar a la violencia escolar de género.

Las relaciones de género inequitativas se construyen con base en la naturalización de un orden socialmente construido, que legitima ciertos comportamientos y actitudes que excluyen aquellos valorados negativamente. Las representaciones sociales como sistemas de conceptos a través de los cuales entendemos el mundo, guían nuestras prácticas. Por ello, conocer las representaciones de género de los educadores nos permitirá entender sus respuestas a las formas de violencia en la escuela.

Estudiar contextos escolares multiétnicos puede aportar nuevas formas de pensar las complejidades de la violencia de género pues así se toman en cuenta su entrecruzamiento con otros ejes de desigualdad, como la clase y la pertenencia étnica, mientras que el hacerlo en escuelas que se plantean nuevas formas de concebir la educación puede ayudar a encontrar respuestas a la violencia en la escuela. Por otra parte, tiene especial interés el caso de la escuela que he escogido para realizar la investigación dado que se propone desarrollar un modelo de educación en el respeto a la alteridad y para la paz.

Para llevar a cabo esto, la presente investigación se propone conocer y comprender qué respuestas se dan a la violencia y a la violencia de género en particular en una escuela multiétnica con la finalidad de desentrañar cuales de ellas se hacen visibles y cuáles permanecen invisibles. El estudio se hace a través del análisis de las prácticas y representaciones de género de los profesores y directivos.

Pregunta de investigación

¿Cómo enfrentan los maestros de una escuela multiétnica y con un proyecto de educación intercultural las diversas formas de violencia entre alumnos y qué relación tienen las respuestas que le dan con sus representaciones de género respecto al alumnado?

Preguntas secundarias

1) ¿De qué manera el contexto multiétnico interviene en los conflictos y las violencias que se presentan entre estudiantes en el espacio escolar?

2) ¿Qué violencias identifica el personal educativo y cuáles permanecen invisibles?

3) ¿Cómo afecta el régimen de género en la escuela a las representaciones y prácticas de los profesores y directivos de Nenemi en el momento de resolver conflictos y situaciones de violencia?

Objetivo general

Conocer y comprender las respuestas de los profesores y directivos de Nenemi a los conflictos y violencias que suceden entre los alumnos y alumnas en la escuela a través del análisis de prácticas y representaciones sociales ante eventos específicos que he conocido por ellos y a través de la observación realizada en el trabajo de campo.

Objetivos específicos

1) Elaborar un panorama de las expresiones de violencia entre alumnos y de las explicaciones que de ellas dan los maestros.

2) Registrar las respuestas que el personal educativo les da a los conflictos y a las situaciones de violencia entre alumnos.

3) Analizar el papel que tienen las representaciones de género de los docentes en la forma como enfrentan (o no) las situaciones de violencia entre alumnos en la escuela.

Hipótesis

- 1) Dado que la escuela es multiétnica se podrán encontrar conflictos entre estudiantes relacionados con la discriminación étnica y malinterpretaciones por no conocer los referentes culturales de los otros.
- 2) Es una escuela que da respuesta a varias formas de violencia pero aún no logra identificar la violencia de género, lo que se pone de manifiesto a la hora en que los profesores intervienen en los conflictos entre alumnos.
- 3) El régimen de género en la escuela propicia que los profesores y directivos resuelvan los conflictos apelando a un orden de género tradicional, que permite que la violencia de género se siga reproduciendo.

Marco teórico-conceptual

El marco teórico-conceptual que utilizo está conformado por conceptos que considero me ayudan a entender a la escuela como un espacio complejo en donde se manifiestan diversos tipos de violencia y para explicar la violencia de género que ahí acontece. Para comprender la escuela me apoyo en el concepto de disciplina desarrollado por Foucault (2009) pues permite entender la relevancia de la escuela en el control y sanción de ciertos hábitos de conducta. Los conceptos de violencia emocional, sexual y física, así como el concepto de violencia de género y el de representaciones sociales que utilizo en este trabajo me ayudan a analizar los marcos significativos bajo los cuales se generan normas que incluyen y excluyen. En cuanto a los conceptos de relaciones interétnicas e interculturalidad, me son relevantes para comprender el carácter particular de esta escuela que tiene un contexto multiétnico.

Disciplina

Para entender lo que pasa en la escuela, incluyendo la violencia, es necesario revisar su papel como institución disciplinaria. La disciplina se puede entender como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de

sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009:159). Para Foucault las instituciones en las que se pueden encontrar estos métodos e instrumentos y que persiguen tal fin son los conventos, el ejército y la escuela. Si bien muchos de los elementos que el filósofo describe como parte de estos métodos en las escuelas ya no los encontramos en la actualidad, esto no significa que su análisis no sea pertinente para estudiar una escuela de nuestros días a fin de comprender su complejidad y operación buscando patrones y regularidades en los discursos sociales desde el ángulo de “lo que se hizo” (Dussel, 2012). Por ello a continuación expongo elementos que considero útiles y necesarios para el análisis de la información en esta investigación.

La disciplina es un tipo de poder “modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente” (Foucault, 2009:199), que opera mediante “instrumentos simples” que son: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen; y cuya función principal es la de “enderezar conductas”. Apoyándose en esta perspectiva, Inés Dussell brinda una guía para pensar la disciplina escolar como aquella que “tiene que ver con un orden ante todo corporal pero también, y al mismo tiempo, moral, político y también un orden de saberes” (2012: 145). Para dejar esto más claro pasaré a exponer los instrumentos mediante los cuales se establece tal orden.

En la inspección o vigilancia jerárquica la mirada es “un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplican” (Foucault, 2009: 200); dicho de otra forma, la mirada ya sea de una persona o a través de aparatos (cámaras, panópticos, etc.) coacciona o regula la conducta de los sujetos; aquí la conciencia que tienen los sujetos sobre la vigilancia, aunque no se les esté observando, también tiene el mismo efecto de poder.

La disciplina implica castigar todo lo que no se ajusta a la regla y en ese sentido el castigo disciplinario busca reducir las desviaciones, y es por naturaleza correctivo. Es así que la sanción normalizadora, el segundo instrumento de poder disciplinario, opera mediante micropenalidades por los retrasos, ausencias, interrupciones de tareas, por la falta de atención, descuido, falta de celo, por la descortesía, desobediencia, por la charla, insolencia, por las actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad, por la falta de recato o indecencia (2009:208). Al mismo tiempo, la sanción normalizadora forma parte de un

sistema de gratificación-sanción en donde se califican las conductas de acuerdo con valores opuestos del bien y del mal, recompensando aquellas que se consideran “buenas” y castigando aquellas que se consideran “malas”, jerarquizando y clasificando a las “buenas” y “malas” personas a la vez que se las distribuye según rangos o grados para señalar sus desviaciones y jerarquizar sus cualidades. De esta forma, comparando, jerarquizando, diferenciando, excluyendo y homogeneizando, el castigo cumple la función de normalizar.

El examen como método disciplinario consiste en hacer visibles a los individuos que se vigilan para compararlos, sancionarlos y diferenciarlos. A quienes se desvían de la norma se les examina y registra, se los individualiza y se los convierte en un caso. De esta manera, el poder además de excluir y reprimir, también produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad (Foucault: 2009).

Violencia en la escuela y definiciones sobre sus diferentes formas de expresión

Existe un debate sobre si la violencia que sucede en las escuelas debe ser llamada violencia escolar, es decir, una violencia que sucede en el espacio escolar pero que es propia de su funcionamiento y objetivos, o si debe llamarse violencia en la escuela, para indicar que dentro del espacio escolar acontece una gran variedad de violencias que bien pueden ser originadas por el sistema y la institución escolar pero también por otros factores que nada tienen que ver con estos (Gvirtz y Larrondo, 2012). Esta preocupación responde a la necesidad de caracterizar cabalmente un fenómeno que requiere ser estudiado de manera fina.

Los dos conceptos se pueden utilizar para hablar de la complejidad del fenómeno distinguiendo cuándo nos referimos a la violencia que creemos está generando la propia escuela (violencia escolar), o a aquella que se manifiesta en el espacio escolar pero que es un tipo de violencia que no es exclusiva de este y que responde a otras lógicas (violencia en la escuela).

En este trabajo hablaré de violencia en la escuela porque durante el trabajo de campo encontré diversos tipos de violencia que no son exclusivos de los espacios educativos; en efecto muchas de las situaciones de violencia que Nenemi intenta resolver responden a situaciones más complejas que tienen su origen en el ámbito familiar y social pero se expresan en el espacio escolar.

Las violencias que encontré en Nenemi son de tipo emocional, física, sexual y de género. Para la identificación de estas formas de violencia utilicé las definiciones que INEGI emplea en sus encuestas y el trabajo de Pereda, Hernández y Gallegos (2013). Como violencia física se entenderán las agresiones que se ejercen en el cuerpo de otra persona utilizando un objeto o el propio cuerpo mediante golpes, pellizcos, rasguños, etcétera (INEGI, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2012).

Los antecedentes del concepto de violencia emocional se pueden rastrear en “El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana”, de Marie-France Hirigoyen (1999), en donde analiza desde la psicología las características de los agresores que no usan la fuerza física sino el maltrato psicológico sistemático (Riquer Fernández y Castro, 2006:14). Para detectarla y medirla se toman en cuenta las siguientes expresiones: amenazas, insultos, intimidaciones, burlas, degradación o ignorar a la persona (INEGI, Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2012:14).

El INEGI retoma la definición de violencia sexual la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la define como:

todo acto sexual o la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (OMS, 2002:161).

La violencia sexual se manifiesta a través de actos muy variados como son la violación, las insinuaciones de carácter sexual no deseadas, el abuso sexual de menores y la prostitución forzada, entre otros. En cualquiera de sus formas, es un tipo de violencia que repercute en la salud mental y física de las víctimas, especialmente de los niños y niñas.

Violencia por razones de género

La violencia de género como un tema de gran pertinencia ha sido estudiado ampliamente y se ha conceptualizado y entendido de maneras muy diversas. Por mi parte voy a adoptar el enfoque de Pereda, Hernández y Gallegos (2013) según el cual no debe entenderse solo como

violencia contra las mujeres, pues de hacerlo se limitaría el poder explicativo de la categoría género. Esta categoría posibilita mirar las relaciones sociales basadas en la construcción sociocultural de la diferencia sexual como relaciones de poder (Scott, 2008). El problema de las violencias en la escuela visto desde la perspectiva del género se complejiza pues no solo señala la violencia que es ejercida por los varones contra las mujeres, sino que también ayuda a explicar y cuestionar el orden social que clasifica y jerarquiza a los individuos en términos sexistas y a “exponer ciertas prácticas, que incluyen la violencia de género como mecanismo para perpetuar la discriminación” (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013:7). Es decir, el concepto violencia de género no se limita a la violencia contra las mujeres sino que incluye las agresiones físicas, verbales, emocionales y sexuales así como comportamientos que pongan en desventaja a una persona sobre la base de su sexo, género y preferencias sexuales.

Las representaciones sociales y el régimen de género en la escuela

Las representaciones sociales pueden verse como los mapas conceptuales que nos permiten comprender el universo en el que nos movemos y como: “un proceso por el cual los miembros de una cultura usan el lenguaje (ampliamente definido como un sistema que utiliza signos, cualquier sistema de signos) para producir sentido” (Hall, 2010:479). En términos prácticos, la cultura puede ser entendida como mapas conceptuales compartidos por miembros de un mismo grupo (Hall, 2010:449). Suponiendo que esto es así, las personas que pertenecen a la misma cultura se pueden entender gracias a que tienen referentes comunes sobre las cosas del mundo tangible e intangible. Para poder compartir estos conceptos comunes es necesario representarlos e intercambiarlos y esto solo se puede hacer mediante un lenguaje común. El lenguaje utiliza signos (letras, imágenes y sonidos) para representar los conceptos y las relaciones entre los mismos es así que el lenguaje es un conjunto de signos organizados de cierta forma, que nos ayudan a comunicar los mapas conceptuales que están en nuestra cabeza (Hall, 2010:449).

La relación entre los signos y los conceptos, es decir, el atribuir una palabra, un sonido o una imagen a un concepto determinado, es fijada por los códigos (Hall, 2010:451-452). Cabe aclarar que desde el enfoque construccionista de la teoría de las representaciones

sociales, el sentido no es algo que se encuentre en las cosas sino que es construido, lo mismo para los códigos, que son un producto de convenciones sociales.

La producción de sentido, nos dice Hall retomando las ideas de Foucault, depende de narraciones, afirmaciones, grupos de imágenes y discursos que operan a través de textos y áreas de conocimiento sobre un tema (Hall, 2010: 468). El discurso es un conjunto de enunciados sobre un tópico particular en un contexto histórico específico que dicta cómo se debe razonar y actuar con respecto al tema restringiendo o limitando otras formas de pensar y actuar. Se trata del resultado del poder en el conocimiento, pues nos lleva a significar el mundo de una forma determinada. En ese sentido, el sujeto se produce dentro del discurso que le da una posición y es desde ésta que construye sus representaciones.

Es así que las representaciones sociales son el proceso por el cual entendemos e internalizamos el mundo, las cosas que hay en él tanto concretas como abstractas. Éstas, desde la perspectiva de Foucault, dependen de marcos discursivos que organizan la forma de pensar y actuar sobre determinados temas. En lo que se refiere al género, las representaciones sociales sobre la diferencia sexual se construyen bajo un marco discursivo que organiza el trabajo, la afectividad, las expresiones corporales, los gustos y el deseo de determinada forma para cada sexo: Judith Butler (2001) llama a este marco discursivo “matriz heterosexual”:

Utilizo la expresión matriz heterosexual para designar la rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, género y deseos. (...) para describir un modelo discursivo/ epistémico hegemónico de inteligibilidad de género, el cual da por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler, 2001:38).

La matriz cultural heterosexual es la base sobre la que se orienta el régimen de género en la escuela (Connell, 2001). Este consiste de un conjunto de representaciones sobre las relaciones, a través de las cuales se construyen masculinidades y feminidades. Dichas representaciones no son exclusivas de la escuela ya que forman parte de una cultura mucho más amplia que podemos encontrar en otras instituciones.

Aquí me gustaría exponer, mediante la descripción del régimen de género en Nenemi, como se manifiesta esta “rejilla de inteligibilidad cultural” de la que habla Butler y el régimen de género de Connell.

En Nenemi existe un régimen de género que se manifiesta en acciones inconscientes que marcan la pauta para la formación de masculinidades y feminidades que restringen o premian las conductas de los alumnos en función de lo que se considera adecuado para cada sexo. Por ejemplo, la participación de los alumnos y alumnas de quinto y sexto en las clases de huerto se divide conforme a lo que se consideran actividades femeninas y masculinas: las niñas generalmente barren y limpian las hojas mientras que los niños cargan costales de tierra y usan las palas para remover la composta. Esta situación también se repite cuando Silvia, la cocinera, solicita a los profesores que “les manden unas niñas” para ayudarla a repartir la comida.

El régimen de género también se manifiesta en acciones más sutiles como el que la profesora de preescolar y el coordinador educativo festejan notoriamente con un “¡muy bien!” cuando Carlos participa, o cuando hacen mucho alarde del número de rábanos que obtuvo en el huerto mientras que a las niñas no les dicen nada aunque corten más o los corten mejor. Otra escena sutil la pude presenciar en el huerto cuando en el momento de ayudar a poner los tapabocas a los niños y niñas de tercero y cuarto de primaria para trabajar con la lombricomposta que huele feo, Christian, el coordinador educativo, llama doctores a los niños y enfermeras a las niñas, revelando así representaciones de género que asocian ciertas profesiones con la masculinidad y la feminidad.

De esta manera los niños van interiorizando y asumiendo cuál es su posición frente al otro sexo, qué clase de actividades pueden realizar y cómo se deben de comportar. Es así que al preguntarle a una niña por qué no jugaba a las canicas me responde gritando un tanto enojada y desesperada “¡pues porque soy niña!” Los niños y niñas también van aprendiendo una forma particular de manejar su cuerpo y cómo se deben de relacionar con el otro sexo y vigilan que se cumpla la norma heterosexual. Esto se observa claramente cuando un niño tiene ademanes asociados a lo femenino y se le molesta por este motivo, al igual que a los que se juntan con niñas en los recreos.

El régimen de género en la escuela es entonces un conjunto de disposiciones institucionales y actitudinales mediante las cuales se propicia el aprendizaje de lo que Judith Butler (2001) llama la matriz heterosexual, ese modelo epistémico a través del cual se naturaliza que para que un cuerpo sea coherente y estable, y en ese sentido inteligible, debe de expresarse deseando al sexo contrario y actuando masculinamente en el caso de los varones y femeninamente en el de las mujeres. Este modelo funciona como una norma pues incluye sólo a ciertas expresiones corporales mientras que excluye o vigila (a través de sanciones, estereotipos y discursos) a las que no son inteligibles dentro de este modelo.

Relaciones interétnicas

Nenemi es una escuela en la que interactúan niños, niñas y personas adultas con diferentes pertenencias étnicas. Las personas se identifican a sí mismos y son identificados por los demás como pertenecientes a un grupo específico al que asocian ciertos valores y comportamientos. En el caso de esta escuela se puede observar que la lengua materna juega un papel fundamental en la delimitación del grupo pues se le considera un atributo exclusivo que distingue a los integrantes de un grupo étnico de manera particular. Conocer cómo se establecen las fronteras es fundamental para poder comprender los procesos que se han llevado a cabo para promover una convivencia escolar de respeto entre miembros de diferentes grupos, para entender las representaciones sociales de los profesores acerca de la pertenencia étnica y para analizar su propuesta intercultural que tiene un énfasis especial en la revaloración de las identidades indígenas. Para tales fines las reflexiones de Fredrik Barth (1976) son fundamentales pues permiten problematizar acerca del cómo y porqué se establecen las relaciones interétnicas y cómo se organizan. El enfoque de este autor consiste en problematizar a los grupos étnicos no como grupos con una cultura específica sino como grupos de adscripción e identificación que organizan la interacción entre los individuos que los integran y respecto a quienes no pertenecen al grupo. La cultura sería más bien el resultado de la organización de estas interacciones.

Las categorías étnicas presuponen diferencias culturales pero no en cuanto a rasgos, valores y comportamientos “objetivos” sino en cuanto a lo que para los actores resulta significativo. Estas características significativas varían de acuerdo con quienes se interactúa

y a veces se omitirán o se reforzarán. En ese sentido los actores establecen límites sociales y marcan fronteras frente a otros grupos.

En una interacción constante con otros grupos se espera que las diferencias entre estos se reduzcan pero en algunos contextos multiétnicos se puede apreciar que esto no siempre pasa sino que se tienden a perpetuar. Eso, lo dice Barth, nos habla de que las estructuras de interacción están organizadas de tal forma que permiten la persistencia de la diferencia: “Las relaciones interétnicas estables presuponen una estructura de interacción semejante: por un lado, existe un conjunto de preceptos que regulan las situaciones de contacto y que permiten una articulación en algunos dominios de la actividad y, por otro, un conjunto de sanciones que prohíben la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones” (1976:18).

La interculturalidad en la educación

La interculturalidad en la educación es una propuesta para que desde los espacios escolares se fomente el respeto y el diálogo entre las expresiones culturales distintas que conviven en la escuela. La escuela que estudia esta investigación es un proyecto que se adscribe a esta propuesta y se plantea como intercultural con la finalidad de procurar una educación que enseñe a interactuar de forma respetuosa y abierta a conocer y enriquecerse con la diferencia cultural.

Para comprender la interculturalidad es importante conocer los planteamientos del multiculturalismo y distinguirla de éste. Rosa Cobo (2006) nos dice que los dos conceptos son prescriptivos ya que postulan cómo se deben de relacionar las culturas. En cuanto a sus diferencias, el primero está relacionado con la configuración política de las minorías y asevera que los grupos culturales y las minorías conforman la sociedad por encima de las individualidades, mientras que para el segundo, interculturalidad supone que el diálogo transcultural es deseable y promueve la búsqueda de nuevas síntesis culturales, “...habida cuenta de que el interculturalismo es manifiestamente antiesencialista y no cree en la pureza de las culturas ni en su preservación; por el contrario, subraya la continua interacción que las permea y las modifica” (Cobo, 2006: 16).

Desde el plano de la educación, Sylvia Schmelkes (2006) señala el carácter relacional de la interculturalidad y ahonda en su carácter prescriptivo, desde un enfoque educativo:

No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro y otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación (Schmelkes, 2006:4).

Aproximación metodológica

El presente estudio es una investigación de carácter cualitativo pues se basa en entrevistas semiestructuradas y observación participante apoyada en un diario de campo registrada en un diario de campo. Siguiendo la definición clásica del método etnográfico (Malinowski, 1986: 41), mi objetivo fue llegar a captar el punto de vista del sujeto –en mi caso los maestros– para comprender su visión del mundo escolar en el que trabajan. El registro de lo que se ve, escucha y siente es fundamental para este método, es por eso que el diario de campo y el diario personal fueron herramientas imprescindibles que utilicé para poder llevarlo a cabo. En el diario de campo que escribí registré la observación de veinticuatro días de actividades en la escuela describiendo a detalle mis interacciones con las personas y el espacio. Como apoyo adicional tomé fotografías del espacio físico de la escuela y videos de algunas actividades en el huerto.

Dado que otro aspecto importante de este método es conocer cómo se organiza el espacio, el contexto social, político y económico en el que se está realizando el trabajo, en mi investigación se han ubicado las tensiones y acuerdos que hay entre los miembros de la comunidad educativa, las organizaciones que han colaborado con la escuela, las evaluaciones del proyecto y diversos documentos sobre los talleres de convivencia escolar que se realizaron en el ciclo escolar pasado.

Además de la orientación general que me proporciona la etnografía clásica, tomé elementos específicos de la etnografía escolar. La etnografía en el ámbito educativo nació en los países anglosajones en la década de los sesentas. Su objeto es lograr una descripción de

la escuela como una institución articulada orgánicamente a la estructura de una determinada formación social. En este campo se encuentran un gran número de estudios que, desde distintas perspectivas etnográficas, han realizado valiosas aportaciones al campo educativo y antropológico. A partir del uso de la etnografía en el aula se ha logrado describir la dinámica relacional entre profesores y alumnos, a descubrir y caracterizar el “currículum oculto” y a entender el “fracaso escolar” (Rockwell, 1985).

Entre los autores de este campo, Erickson (1984) hace una propuesta para hacer etnografía escolar que integra los puntos aplicables de la propuesta malinowskiana, como acercarse a la escuela como una pequeña comunidad con organización social particular en donde se desarrollan rituales y se recrean mitos y figuras veneradas.

La escuela como unidad de análisis involucra a ciertos miembros de la sociedad por determinadas horas del día que realizan actividades específicas dentro de un espacio delimitado, pero también está relacionada con la sociedad de manera más amplia pues mantiene lazos con el sector político, económico y religioso. Dentro de la misma se encuentran grupos con diversas construcciones culturales y clases sociales. Es un espacio complejo en el cual siempre hay que tomar en cuenta que también es un espacio político en el que se disputan ciertos recursos, que está conformado bajo ciertos discursos de largo alcance que estructuran su funcionamiento y que está ligado a otras instituciones que la regulan (Erickson, 1984). Al ser la escuela un espacio construido bajo normas y discursos con los que generalmente estamos familiarizados, Erickson recomienda hacer un ejercicio constante de extrañamiento frente a lo que nos parece común. En mi diario de campo retomé esta recomendación tratando de cuestionar lo observado, haciéndome nuevas preguntas y reflexionando continuamente sobre sus posibles significados.

Universo de estudio

Mi universo de estudio es la escuela en donde realicé la observación participante y las entrevistas a su equipo educativo: profesores y profesoras, directora, coordinador educativo, las trabajadoras sociales (ver cuadro en página 57 y Anexos). Todos colaboraron de manera amable con esta investigación, aportando ideas e información. Este equipo docente es multiétnico pues lo integran dos nahuas, un p’urhepecha, una hñahñu, tres personas

originarias de León y una de Pénjamo. Todos sus integrantes tienen estudios de licenciatura y tres de ellos han continuado su formación estudiando una maestría en pedagogía del sujeto y práctica educativa en la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) preocupados por construir una educación en concordancia con los planteamientos interculturales y con las necesidades de los niños y niñas y sus familias. Es un equipo joven y la mayoría tiene más de tres años trabajando en Nenemi. Sólo los profesores y profesoras dominan una lengua indígena (náhuatl, purépecha y hñahñú) mientras que el resto sólo conoce algunas palabras en distintas lenguas que han ido aprendiendo debido a su interés por aprender los idiomas indígenas.

El trabajo de campo

Realicé el trabajo de campo en dos momentos. El primer momento (enero a abril de 2015) hice entrevistas a la trabajadora social y a la directora, observaciones en el patio de recreo, presenté el proyecto a la comunidad educativa, asistí a una reunión de trabajo y acompañé en un ritual nahua que da inicio al ciclo agrícola. En el segundo momento (junio y julio de 2015) observé las actividades en la escuela y participé en algunas de ellas llevando un registro de lo observado en el diario de campo, realicé entrevistas a los profesores, directora y trabajadora social.

Las entrevistas que realicé fueron semiestructuradas, con base en una guía de entrevista que servía de base para preguntar, pero que tenía carácter abierto y flexible (ver anexo 2). Se grabaron y se realizaron en la mayoría de los casos en lugares donde el entrevistado pudiera hablar sin interrupciones. Algunas de ellas fueron hechas acompañando a los entrevistados en sus actividades, en el momento de la comida en su casa, mientras visitaban otros proyectos y conducían su automóvil y en la hora del recreo. En la entrevista pregunté acerca de la trayectoria profesional, cómo llegaron a trabajar en Nenemi para después pedirles que hicieran una descripción detallada de los conflictos en los que hayan tenido que intervenir, preguntándoles cómo los resolvieron; después de esto les pedía que dieran posibles explicaciones de los conflictos, para después preguntar si tenían alguna forma de resolverlos que fuera dictada por la institución, y, por último, les preguntaba cómo fue su

educación primaria y preescolar (en el caso de la profesora de preescolar) y si llevaban a cabo su labor docente inspirados en alguna teoría pedagógica.

La observación y el diario de campo se utilizaron para describir la vida escolar, la rutina y las interacciones entre las personas que habitan el espacio, así como para dar cuenta del régimen de género en Nenemi, las respuestas a los conflictos y las violencias que aún permanecen invisibles a los ojos de algunos agentes educativos. Las entrevistas me permitieron conocer las situaciones de violencia en la escuela que el equipo docente manifiesta como tales, así como sus explicaciones y respuestas a estas.

Capítulo 2. El contexto en el que surge y se desenvuelve el Centro Educativo Intercultural Nenemi

De acuerdo con el artículo 7º de la Ley General de Educación, los hablantes de lengua indígena deben tener acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en castellano. Sin embargo, este derecho no es efectivo para una gran parte de población indígena migrante en muchas ciudades a las que se dirigen a trabajar. Tal es el caso de León, en donde el número de escuelas preescolares, primarias y secundarias con el programa de educación intercultural bilingüe del Estado es insuficiente para la cantidad de indígenas que viven en la ciudad. Sólo existen dos escuelas con nivel preescolar y primaria que atienden a la población indígena y que procuran dar educación en su lengua. Una de estas es el Centro Educativo Intercultural Nenemi, una escuela privada financiada por miembros de la sociedad civil, que se encuentra dentro de los terrenos del Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL), un proyecto que brinda servicios de vivienda, asesoría legal y un espacio para talleres de trabajo en madera y otros materiales, donde los indígenas elaboran productos para la venta.

Esta escuela es el resultado de la organización de la población indígena que se ha establecido en la ciudad y que ha demandado educación de calidad, así como de la intervención de diversas organizaciones civiles leonesas interesadas en el bienestar de la niñez indígena. La historia de su conformación nace a partir de procesos de discriminación, pobreza y violencia, y debe ser comprendida en el contexto de la evolución de las políticas públicas en materia de educación para la población indígena en México y de la implementación de proyectos orientados por una perspectiva intercultural en educación. Esta historia incluye los retos que se tuvieron que sortear para organizar el Centro Educativo Intercultural Nenemi en León, Guanajuato.

La situación de la población indígena en León y sus formas de organización para hacer efectivos sus derechos

La migración de población indígena de espacios rurales a las ciudades es un fenómeno que ha sido estudiado a profundidad desde la década de 1970 (Arizpe, 1976; Bueno, 1994; Oehmichen, 2005; Hernández Trujillo, 2006; Granados, 2005; Lestage, 2002). Diversos trabajos sobre el tema han encontrado que las razones para migrar están relacionadas con el

contexto económico y con otros factores, como conocer el lugar al que se quiere migrar, o tener amigos o parientes en el mismo. En el caso de la migración indígena del campo a la ciudad, las razones para migrar se asocian al empobrecimiento de las familias campesinas, lo cual orilla a la búsqueda de mejores oportunidades de vida que se esperan encontrar en las urbes. Lourdes Arizpe (1976) señala que las causas pueden ser también más particulares pues están en función del entorno y la historia de cada comunidad; para algunas, la ha facilitado la apertura de una carretera y para otras, los desarrollos industriales que se ubican cerca de éstas o la escasez de tierras provocada por una explosión demográfica, pero en general se puede decir que es un fenómeno que tiene que ver con la oferta y demanda de mano de obra, la expansión industrial de algunas ciudades y el empobrecimiento y desempleo en el campo.

Hasta hace pocos años Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey eran las ciudades que recibían el mayor número de población indígena que migraba internamente. Los estudios más recientes sobre el tema han encontrado que el abanico de ciudades receptoras se ha ampliado a aquellas de un tamaño medio (Cárdenas, 2014). Este es el caso de León, donde la encuesta intercensal 2015 registró 1,490 hablantes de lengua indígena en el municipio de León (equivalente al 1% de su población total⁸) lo cual lo ubica como el municipio del estado con el mayor número de hablantes de lengua indígena. En relación a esta cifra es necesario señalar que la CDI considera como población indígena a la población que habita en hogares constituidos por “la unidad familiar donde el jefe y/o el cónyuge y/o el padre y/o la madre y/o el suegro y/o la suegra de éste hablen una lengua indígena”, población hablante de lengua indígena (HLI) en hogares no indígenas y HLI en viviendas colectivas (CDI y PNUD, 2009). Al aplicar esta definición, el Sistema de Información e Indicadores sobre la Población Indígena de México de la (CDI)⁹, registra que en el municipio de León hay 8,168 indígenas con equilibrio entre los sexos.

A partir de las fuentes disponibles y de la observación que llevé a cabo en el trabajo de campo, he intentado dibujar la situación socioeconómica de la población indígena en la zona urbana de León.

⁸ La población total del municipio de León en 2015 es de 1,490,179 habitantes (INEGI, 2015).

⁹ Los datos que proporciona este sistema de información son extraídos del último censo de población, es decir, el del 2010.

Los indígenas que llegan y se asientan en la ciudad de León provienen de diferentes estados del país: son mixtecos de Oaxaca y Guerrero, mazahuas del Estado de México, hñahñús de Querétaro, nahuas de Veracruz, p'urhépechas de Michoacán (Huerta, 2012) y tzotziles de Chiapas (observación propia). Cabe mencionar que además de este tipo de migración que se caracteriza en muchos de los casos por ser pendular (los migrantes visitan su pueblo de origen en diferentes ocasiones a lo largo del año), también hay migración temporal de indígenas jornaleros mixtecos para trabajar en la cosecha de chile en los campos agrícolas en la periferia de la ciudad durante mayo, junio y julio.

La migración indígena permanente a León tiene más de veinticinco años pues en 1990 se ubica el primer asentamiento de una comunidad mixteca y hñahñú cerca de la estación de ferrocarril aunque algunos hñahñú dicen tener más de treinta años en la ciudad (Jasso, 2011). Los mixtecos iban hacia Guadalajara y en un descanso que hicieron en León decidieron quedarse. En el caso de los otros grupos indígenas, no se conocen las razones que tuvieron para quedarse pero para algunos las causas de inmigración tuvieron que ver con la demanda de mano de obra para los campos agrícolas (Jasso, 2011).

La distribución por edades de la población indígena del municipio de León es de la siguiente manera:

Cuadro 1. Distribución de la población indígena del municipio de León por sexo y edades.

	Mujeres	Hombres
De 0 a 14 años	1,346	1,358
De 15 a 24 años	862	855
De 25 a 64 años	1,717	1,725
65 años y más	160	140
No especificado	4	1
Total	4,089	4,079

Fuente: CDI, 2010

Como se puede apreciar en la tabla casi la tercera parte de la población indígena de León se encuentra dentro del rango de 0 a 14 años, que incluye la edad escolar (6 a 11 años) considerada por la UNICEF como años cruciales para el desarrollo intelectual y social. De

acuerdo a UNICEF, para obtener un desarrollo idóneo, asistir a la escuela, una buena alimentación, el buen trato y las horas de juego son fundamentales (UNICEF, 2005).

En cuanto a la población con instrucción escolar de 15 años y más, 5.1% no tiene primaria ni secundaria terminada, 11.5% cuentan con la primaria terminada y 14.9% con secundaria terminada. Estos datos implican que solo el 39.6% del total para este rango de edad ha recibido la educación básica.

La población indígena económicamente activa de 12 años y más en el municipio de León está conformada por 2,312 hombres y 1,371 mujeres (CDI, 2010). Es conocido que la principal actividad económica realizada por estas familias es el comercio, principalmente de flores, semillas, papas fritas y artesanías que ofrecen en distintos puntos de la ciudad. En estas actividades participa toda la familia con excepción de los niños y niñas más pequeños y en algunos casos niñas más grandes que se quedan a cuidarlos cuando sus padres salen a vender.

La población indígena en León es vulnerable porque tiene dificultad para acceder a servicios básicos de vivienda digna y de salud. En cuanto al acceso a los servicios de salud, la CDI indica que en 2010 67.5% tenía derechohabiencia a servicios de salud, 17.64% tenía seguro popular. Es decir, el 32.10 % de la población que la CDI considera indígena no contaba con atención médica gratuita en caso de enfermedad.

En relación a la vivienda la población indígena presenta en general una condición vulnerable pues los materiales de sus casas, las condiciones de hacinamiento y la falta de drenaje y agua potable, la exponen a enfermedades y otros riesgos. Una gran parte de esta población renta o tiene en préstamo una casa o cuarto para vivir. En muchas de estas casas o cuartos viven familias hacinadas, con un promedio de cinco habitantes (Jasso, 2011). Una opción para obtener un lugar para vivir de manera temporal es el Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL). Para vivir ahí es requisito ir con familia, ser indígena y sujetarse a su reglamento. Este Centro es una de las opciones que tienen los indígenas para vivir en la ciudad con todos los servicios básicos, y ahí residen aproximadamente veinte familias de diferentes grupos indígenas. Quienes cuentan con una vivienda propia la han obtenido generalmente en colonias periféricas al centro de la ciudad. En el caso de los hñahñú, el gobierno local les otorgó facilidades a cinco familias para obtener un terreno en la colonia

Lomas de Guadalupe, en donde muchas casas no cuentan con los servicios básicos de agua potable, drenaje y pavimentación (Jasso, 2011). Desde hace algunos años el CDIL ha gestionado un crédito con el Instituto Municipal de la Vivienda (INMUVI) para la compra de terrenos en la colonia Praderas del Sol que está cercana al CDIL. El pasado verano dichos créditos fueron otorgados a 10 años con una tasa de interés anual del 8% y algunas familias se han mudado a dicha colonia aún sin contar con una infraestructura adecuada para vivir.

El primer asentamiento indígena, registrado en 1990, sigue siendo ocupado por los mixtecos, quienes viven a un lado de las vías del ferrocarril en casas de lámina, cartón y madera (Jasso, 2011).

La organización política de la población indígena en León

La situación económica y social para los indígenas en León es insegura. Las opciones de vida que buscan en la ciudad pocas veces se satisfacen de manera digna por la discriminación a la cual son sujetos. Quienes trabajan en las calles como comerciantes han sido agredidos físicamente y despojados de su mercancía bajo el argumento de que no cuentan con un permiso para vender.¹⁰ Ante estas dificultades los indígenas se han organizado como comunidad para exigir su reconocimiento como ciudadanos. Fruto de esta organización son el Consejo Consultivo Indígena del Municipio de León Guanajuato y el Grupo Intercultural Tlioli Ja. Gracias a su presión la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación y la Procuraduría de los Derechos Humanos hizo un conjunto de recomendaciones al gobierno municipal de León en el periodo 2009-2012¹¹ por los casos de agresión a comerciantes indígenas.

El Consejo Indígena Municipal de León se formó en el año 2001 por líderes indígenas apoyados por la entonces presidenta del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, con el objetivo de manifestar ante el Gobierno Municipal demandas de la población indígena. La principal respuesta que recibieron fue asesoría legal para resolver diversos trámites. Este Consejo dejó de ser reconocido en el siguiente trienio (2003-2006). En un documento fechado el 14 de septiembre 2010 dicho Consejo solicita se les reconozca como tal y sea legalmente constituido ante el gobierno municipal (ver Anexo 3).

¹⁰ Entrevista a una de las trabajadoras sociales del CDIL, 12 de marzo 2015.

¹¹ Entrevista a la directora del CDIL, 4 de abril 2015.

El documento presentado por el Consejo expone la realidad de los indígenas en la ciudad. Culpa de su condición de migrantes a los gobiernos que “no atendieron las demandas de los pueblos indígenas y campesinos de México”, y agrega: “prácticamente fuimos expulsados de nuestras comunidades de origen ya que nuestro campo dejó de ser fuente de alimento y salimos en búsqueda de mejores oportunidades para nuestras familias”. Señala asimismo que su estancia ya no es de tránsito y que buscan ser reconocidos como indígenas y “recibir trato de ciudadanos”. Además menciona la ausencia de educación intercultural y bilingüe, las muestras de discriminación de las que son sujetos y las dificultades que tienen para acceder a servicios básicos de vivienda y salud. Por todo esto hace diversas solicitudes al gobierno municipal, estatal y a la sociedad leonesa.

En 2011 las autoridades municipales reconocieron formalmente al Consejo Consultivo Indígena del Municipio de León, Guanajuato, y se publica un reglamento en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato en el que se manifiestan las razones de su conformación, sus objetivos y funciones. El Consejo fue creado como un órgano colegiado y auxiliar de la administración pública municipal, cuyo objeto es coadyuvar en el análisis y propuestas concretas para satisfacer las necesidades primarias de los indígenas que viven en el municipio, proponer y promover proyectos para impulsar su desarrollo social, económico y cultural y para el reconocimiento de sus lenguas, usos, costumbres y formas de organización e impulsar la protección y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2011). Está conformado por diversos funcionarios públicos de algunas dependencias municipales (Desarrollo Social, Instituto Cultural, DIF, Economía, Vivienda), dos representantes de organizaciones no gubernamentales que atiende el tema de la protección de los derechos indígenas, un representante de la Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, representantes de los pueblos náhuatl, otomí, p’urhépechas, mixteco y mazahua (dos para cada grupo) y un integrante del Ayuntamiento que forma parte de la Comisión de Desarrollo Social.

Cabe mencionar que en 2011 se elaboró una Ley Indígena para el Estado de Guanajuato en donde se reconoce y protege a los indígenas originarios del estado (chichimeco jonaz, hñahñu y pame) así como a los pueblos indígenas que han inmigrado al mismo (nahuas, mazahuas, p’urhépechas, zapotecos, wixárika, mixtecos, mixes y mayas) y

a todos aquellos que transiten o migren temporal o permanentemente al estado de Guanajuato. Esta ley establece un marco normativo que protege sus derechos a la no discriminación, a ejercer su autonomía, a la libre asociación, a preservar y conservar su territorio, educación, salud, vivienda, servicios públicos básicos y a ser consultados (Ley Indígena para Guanajuato, 2013).

A pesar de que existe tal legislación los derechos de los pueblos indígenas en León no son efectivos pues, como se ha podido apreciar en este apartado, viven en condiciones precarias, son sujetos de discriminación y no tienen acceso a educación pública y de calidad en su lengua. El que se haya hecho por primera vez una ley para proteger a la población indígena en el estado apenas a principios de esta década, cuando la población indígena creció con la migración desde hace cerca de tres décadas, puede interpretarse como una muestra más de discriminación pues durante años no se les reconoció y protegió con un marco legislativo que respetaran sus diferencias culturales y que atendieran sus demandas.

El Centro de Desarrollo Indígena Loyola: un proyecto de acompañamiento y apoyo a migrantes

Un actor importante en la historia de los migrantes indígenas que viven en León es el Centro de Desarrollo Indígena Loyola, un proyecto laico que ha promovido el derecho a la educación, la no discriminación y la vivienda digna de los grupos indígenas que viven en la ciudad a través de diversos proyectos, talleres de promoción de derechos y asesoría legal. Su antecedente es la Guardería Loyola que en 1996 se crea con la finalidad de dar mejores condiciones de vida a los niños y niñas que trabajaban en las calles con sus padres.¹² En 1999 autoridades locales y el Patronato Loyola propusieron la creación del Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL), un lugar donde las familias indígenas pudieran vivir en condiciones dignas, de manera temporal. El municipio cedió algunos terrenos cerca de la estación de ferrocarril y ahí se construyó el CDIL (Jasso, 2011).

El CDIL forma parte de una asociación civil más amplia denominada Comunidad Loyola, formada en 1984 por un grupo de leoneses con interés en ayudar a la niñez

¹² Charla informal con la directora de Centro de Desarrollo Indígena Loyola.

desamparada. Esta asociación cuenta con tres proyectos: Centro Educativo Intercultural Nenemi, CDIL y tres casas hogar para niños y niñas. Comunidad Loyola obtiene sus recursos principalmente del patronato de empresarios que forman la junta directiva y de donaciones de personas que quieren colaborar. El patronato está conformado por personas que simpatizan con la obra de los padres jesuitas que residen en León; de ahí proviene su nombre, que hace alusión a San Ignacio de Loyola, el fundador de dicha orden.

El CDIL se localiza al sur de la ciudad en la colonia La Luz, a escasos minutos de una de las zonas agrícolas y también de una de las zonas industriales. Al ser León una ciudad de tamaño mediano, el centro, en donde muchos de los indígenas venden sus productos, también se encuentra cerca del CDIL. Para llegar hay que pasar por dos pequeñas calles sin pavimentar y que en tiempos de lluvia son de difícil tránsito para los peatones pues hay mucho lodo. En la misma calle antes del CDIL se localiza el Centro Antirrábico de la ciudad y un depósito de plástico y PET para reciclar y en la misma cuadra, hacia el norte, se localiza el Rastro de Aves. Como lo señaló una de las trabajadoras sociales que trabajan en CDIL,¹³ el lugar donde se encuentra el terreno cedido por las autoridades municipales dice mucho sobre cómo se percibe a los indígenas.

Al llegar temprano por la mañana se puede apreciar el olor a leña de fogones que se prendieron para calentar algún alimento. Se escuchan cantos de pájaros mezclados con risas de niños y niñas que corren y juegan, y, a lo lejos, los ladridos de los perros del Centro Antirrábico que pocas veces se apagan y que por la mañana suelen ser constantes. Las mujeres que habitan las casas salen por tortillas que compran a un señor que diariamente llega en bicicleta, niños y niñas se dirigen uniformados a Nenemi y los jóvenes se dirigen a la secundaria, la preparatoria o la universidad, mientras otros van en camionetas o a pie a vender.

Desde la puerta de acceso, el CDIL se puede apreciar casi totalmente. A cada lado de la entrada hay un huerto donde los niños y niñas de Nenemi toman algunas clases. Detrás de uno de éstos se localiza la escuela Nenemi, que está conformada por tres aulas, una biblioteca, un par de baños, un patio de juego y una cocina. Frente a la biblioteca hay un edificio que tiene una capilla y un salón de usos múltiples. Detrás de éste se localizan los baños y

¹³ Entrevista a la trabajadora social del CDIL, 12 de marzo 2015.

lavaderos comunitarios y una pequeña área para tender la ropa. A un lado, frente a la cancha de fútbol y basquetbol, están algunas casas de madera en donde habitan familias y un módulo de Alcohólicos Anónimos. Al finalizar esta área hay un huerto y frente a éste el aula de quinto y sexto de primaria de Nenemi. En la parte lateral del aula hay una construcción de madera con más viviendas y algunos talleres donde se elaboran figuras de yeso. Los talleres de madera y herrería están a un lado en un edificio que tiene otro salón de usos múltiples llamado “la papelería”, y el salón de cómputo. Entre la cancha de fútbol y basquetbol y este edificio, se ubica una construcción hecha de tabiques y techo de lámina, dividido para formar pequeñas casas en las que viven más familias y donde se encuentra la oficina del CDIL.

A pesar de que las casas de este último edificio son iguales en cuanto a los materiales de construcción, todas se perciben diferentes pues están decoradas con cortinas distintas y afuera de ellas se pueden ver las mercancías que se llevan a vender. En algunas de ellas hay flores, en otras alcancías de yeso secándose o que están siendo pintadas y en algunas otras un carrito para vender. Hay casas con un fogón afuera y por las tardes se puede ver a ciertas familias comiendo sentadas en sillas y bancos, escuchando música.

Como proyecto, el CDIL comenzó ofreciendo vivienda temporal para las familias indígenas que llegaban a la ciudad, que se esperaba se pudieran establecer en breve de manera adecuada y permanente en otro lugar. Esto no sucedió pues muchas familias siguieron viviendo ahí, haciendo de estas pequeñas casas su hogar por algunos años. Además de viviendas, el CDIL ha proporcionado asesoría legal y ha procurado acompañamiento en el proceso de inserción a la ciudad. También ha fungido como intermediario y gestor de servicios ante las autoridades municipales. Como parte de su objetivo educativo, proporciona talleres para prevenir la violencia, sobre equidad de género y sobre derechos humanos. Otro de sus proyectos consiste en establecer campamentos en los campos agrícolas durante los meses de junio y julio para dar desayunos, asistencia médica y procurar ratos de esparcimiento para los niños y niñas jornaleros. La escuela Nenemi ha sido desarrollada ejecutada desde el CDIL con una intención que va más allá de procurar servicios básicos a la población indígena en León pues como se podrá leer más adelante, busca generar procesos de cambio mediante la educación escolar que den opciones ocupacionales diversas a la comunidad indígena que vive en la ciudad.

Las políticas públicas de educación indígena en México y la perspectiva de educación intercultural a la que se adscribe el proyecto de Nenemi

La población indígena en México ha sido sujeto de distintas políticas educativas con objetivos diversos, que se han ido modificando a lo largo de los años en función de las teorías educativas, del proyecto de nación mexicano y de los compromisos internacionales que el gobierno ha firmado en materia de educación.

García Segura (2004) señala que los orígenes de la política educativa, tal como hoy la conocemos, se pueden rastrear en el inicio de la lucha por la Independencia en 1810 cuando se toma el castellano como lengua nacional y se impone una educación occidental y en dicho idioma. Con la implementación del castellano como lenguaje oficial, las lenguas indígenas no fueron consideradas y se excluyó a esta población de un acceso efectivo a la educación bilingüe.

El nacionalismo posterior a la Revolución de 1910 concibió al “mestizo” como el actor protagónico de la nación, un sujeto fruto del amalgamiento del México indígena precolonial y del México criollo colonial. Con la finalidad de formar este sujeto, se planearon y plantearon las políticas culturales y educativas con las que se buscaba integrar a aquellos sectores de la población que no se identificaban aún con el proyecto de nación mexicana, entre los que destacaba la población indígena (Dietz y Mateos, 2011). En 1921, con la creación de la SEP se buscó generar un sistema de educación capaz de formalizar y administrar la educación en todo el país. Entre sus propósitos iniciales se encontraba combatir el analfabetismo y fomentar la escuela rural. A través de la educación escolar se buscaba una integración de los indígenas a un modelo de nación que aspiraba a formar la identidad mestiza.

El conjunto de proyectos educativos y culturales dirigidos a la población indígena ha pasado a ser conocido como “indigenismo” y sus objetivos fueron dos principalmente: “integrar social y culturalmente a la población indígena a la sociedad nacional mestiza mediante la “aculturación planificada”, dirigida a lograr homogeneidad étnica, “modernizar” la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales” (Dietz y Mateos, 2011:70).

En 1940 se lleva a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán. Ahí se sentaron las bases para una política indigenista para todo el continente y se creó el Instituto Indigenista Interamericano. Se promovió una educación para la integración de los grupos indígenas a la sociedad mexicana a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) y sus Centros Coordinadores Indigenistas. Los planteamientos de Gonzalo Aguirre Beltrán orientaban esta educación y consistían en ser flexibles y sensibles a la organización de las culturas que se atendían. En esta etapa se enseña la lengua indígena pero con la finalidad de que al hacerlo los estudiantes aprendieran a hablar castellano más fácilmente y así irse integrando al proyecto nacional (García, 2004). Este modelo continuó hasta la mitad de la década de 1970. En la medida que se avanzaba en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y que se desarrollaba el movimiento indígena en México (que en 1975 celebró el Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, que reivindicó su derecho a la autodeterminación), este modelo fue criticado por antropólogos y pedagogos señalando la disminución de hablantes de lenguas indígenas y el daño que ocasionaba implementar una educación que tendía a homogeneizar a la población y que discriminaba las formas de vida y conocimiento de los pueblos indígenas (Salmerón y Porras, 2010).

Tomando en cuenta estas críticas, el gobierno planteó una educación bilingüe-bicultural y creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP. Desde este organismo “se impulsó un modelo educativo que proponía el empleo de las lenguas indígenas como idiomas de instrucción y el castellano como una segunda lengua.” (Salmerón y Porras, 2004: 517). Los contenidos de las materias debían de incluir los conocimientos de ambas culturas, lo que parecía indicar el inicio de una educación intercultural. Sin embargo la aplicación del modelo tenía el objetivo de lograr mejores resultados en la adquisición y manejo del castellano. A pesar de que en 1979 los Consejos Supremos de los Pueblos Indígenas y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. produjeron un documento que presenta “una visión mucho más clara y ordenada de lo que se concebía como alternativa indígena para la educación” (Salmerón y Porras, 2010: 518), la tendencia a homogeneizar cultural y lingüísticamente a la población indígena continuó. Recién en 1983 maestros indígenas asumieron cargos directivos en la Dirección General de Educación Indígena, donde lograron concretar algunas propuestas de las organizaciones indígenas.

El movimiento indígena y en particular el levantamiento armado del EZLN, obligaron al Estado mexicano a reconocer que México es un país multiétnico y pluricultural. Esto junto con algunos compromisos y acuerdos internacionales que había adquirido el gobierno mexicano (Convenio 169 de la OIT, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO, Convención para la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU) presionaron a favor de una educación intercultural.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo establece que los gobiernos deben garantizar a los pueblos indígenas la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, además debía de tomarse en cuenta su historia y escala de valores. Al mismo tiempo deben crear un plan educativo para las personas no indígenas que busque la eliminación de los estereotipos sobre la población indígena y para eso deben revisar sus libros de historia y otros materiales con la finalidad de que “se describa una historia equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (Jablonska, 2010: 27). El mismo Convenio aseguraba el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones educativas (Jablonska, 2010).

Este compromiso internacional impulsó en el año 2001 el reconocimiento en la Constitución de que México es un país multicultural, en el que debe tener lugar la educación intercultural. Se creó entonces la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP en 2001. Este organismo define la interculturalidad como “el conjunto de complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, los cuales buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Salmerón y Porras, 2010:530, citando a la CGEIB, 2006). Entiende por educación intercultural bilingüe “(...) el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (Salmerón y Porras, 2010:531).

Más allá del discurso políticamente correcto contenido en estas definiciones, el hecho es que la idea de lo indígena como un lastre para el desarrollo económico y cultural del país sigue vigente en muchas de las concepciones de los mexicanos, como cuando se sigue denominando “indio” a una persona que ignora algún tema. Además de fomentar la interculturalidad en la educación formal para todos los mexicanos y la educación intercultural bilingüe para la población indígena, es necesario hacerlo en los espacios informales en donde también se socializa la violencia, la discriminación y el racismo. Es indudable que para alcanzar una interculturalidad efectiva es necesario, además del reconocimiento, la redistribución, es decir, emprender acciones que no se limiten al ámbito educativo sino también en materia económica y social pues de esta forma verdaderamente se estaría promoviendo la igualdad.

La interculturalidad en educación es una propuesta que colectivos indígenas, académicos y filósofos latinoamericanos han criticado y repensado haciendo nuevas propuestas sobre educación intercultural para los pueblos indígenas. A continuación presento la situación de los proyectos interculturales en México basándome en un capítulo escrito por Saúl Velasco (2010).

Las propuestas educativas interculturales en México han sido clasificadas por Velasco (2010) de acuerdo con la esfera desde la que se proponen y planean. Las propuestas oficiales que son ideadas desde el gobierno mexicano estableciendo la política educativa, por otro lado también están las propuestas independientes o autónomas y finalmente las constructivistas, que son aquellas alternativas intermedias entre las oficiales y las independientes. Cada una tiene una interpretación propia de lo que es la interculturalidad y sus implicaciones.

Desde la propuesta oficial, la interculturalidad consiste en “la posibilidad de que las diferentes culturas que hay en una sociedad puedan entrar en contacto, relacionarse e interactuar, en términos equitativos, como no lo había podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr homogeneidad cultural” (Velasco, 2010:67) en ese sentido se espera que la educación sea un instrumento que facilite esta situación esperada. En la educación indígena, las vías que se plantean para lograrlo son el uso de las lenguas indígenas en la instrucción escolar con el objetivo de revalorarlas e incluir los conocimientos regionales y de los pueblos indígenas a las actividades de la escuela,

lo que no coincide con lo planteado por el Convenio 169 de la OIT que recomienda que se elabore un nuevo plan de estudios que sea adecuado para la educación intercultural. El conjunto del sistema educativo se supone que promoverá la interculturalidad apreciando y revalorando los aportes de los pueblos originarios pero no existe un lugar específico en donde esto se pueda incluir, tampoco se ha hecho un currículum adecuado para llevar a cabo la interculturalidad.

Las propuestas independientes también surgen a raíz del reconocimiento en la Constitución en el 2001 de que México es un país multicultural y están respaldadas por comunidades indígenas y por intelectuales que tienen una posición crítica sobre la interculturalidad. Para este grupo el objetivo de la educación intercultural “debería ser atacar las estructuras de la colonialidad en el pensamiento, en el saber y en el poder que prevalece en las relaciones entre las culturas diferentes para que puedan surgir un nuevo tipo de relaciones –que vayan más allá de lo que podría ser un trato aparentemente respetuoso entre personas de orígenes culturales diferentes, como lo pretenden las propuestas institucionales- a partir de las cuales todos los aspectos integrales que definen a cada cultura (sistema lingüístico, sistema filosófico, sistema epistemológico, etc.) puedan interactuar y relacionarse en términos equitativos.” (Velasco, 2010:78). Estas propuestas se han construido teniendo como referente los contextos locales específicos. Entre ellas el autor destaca la Educación Autónoma Zapatista y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. A diferencia de las propuestas oficiales que se basan en autores que discuten como incluir el reconocimiento cultural en el pensamiento y la política liberal estas retomaron los estudios de diversos intelectuales latinoamericanos como Bonfil Batalla, Satvenhagen, González Casanova, Freire, de Souza Santos y Dussel y en los cuales se basa el interculturalismo crítico latinoamericano.

Finalmente, de acuerdo con Velasco, las propuestas constructivistas tienen dos propósitos: mejorar el rendimiento escolar y los resultados educativos y favorecer de forma simultánea la revaloración de las culturas minorizadas. Este es el enfoque al que se adscribe el Centro Educativo Intercultural Nenemi, pues la escuela fue planeada tomando diversas propuestas de educación intercultural y dentro de sus objetivos se encuentran estos dos.

Nenemi: un proyecto privado de educación intercultural

El Centro Educativo Intercultural Nenemi¹⁴ es un proyecto educativo laico que es financiado por el Instituto Lux, escuela jesuita privada de la ciudad de León. Fue fundado hace casi cinco años por la directora actual del CDIL, el anterior coordinador educativo y dos profesoras de la antigua escuela a la que asistían los niños y niñas indígenas, en respuesta al maltrato del que eran objeto y a la baja calidad educativa de dicha escuela.¹⁵

La escuela en cuestión es la primaria José María Morelos y Pavón que hace más de diez años, por iniciativa de la comunidad mixteca, se gestionó ante la Procuraduría de los Derechos Humanos. Es así que en 1999 se abrieron dos aulas multigrado, una en el asentamiento mixteco a las orillas de las vías del ferrocarril y otra en las instalaciones del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, las dos atendidas por maestros indígenas. Posteriormente la escuela se registró ante la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) con la modalidad de escuela indígena estatal, como anexo de la escuela José María Morelos y Pavón¹⁶.

Después de diez años de funcionamiento, algunas personas que trabajaban y colaboraban en el CDIL consideraron que esta primaria no estaba brindando la educación idónea para la población que atendía. Muchos niños y niñas salían de la primaria sin leer ni escribir,¹⁷ la multiculturalidad de los alumnos no permitía ofrecer la educación bilingüe que se prometía pues los profesores sólo hablaban una de las tres lenguas que hablaban los distintos estudiantes,¹⁸ y uno de los profesores tenía que desempeñar labores de dirección que le quitaban tiempo a las clases u ocasionaban su suspensión (Cerrillo, 2014). Ante esta situación el patronato consideró pertinente contratar a una persona (la actual directora del CDIL) que pudiera ayudar a mejorar la situación de la escuela y la educación escolar de los niños y niñas.¹⁹ Esta persona juzgó que era necesario tener una injerencia directa en la escuela y decidió hablar con la Secretaría de Educación pidiendo que interviniera en la gestión

¹⁴ Nenemi significa “caminar” en náhuatl del centro de Veracruz.

¹⁵ Entrevistas a la directora del CDIL, 4 de abril 2015 y 16 de julio 2015.

¹⁶ Proyecto Escolar y Pedagógico Nenemi.

¹⁷ Entrevista al coordinador educativo de Nenemi, 2 de julio 2015.

¹⁸ Proyecto escolar y pedagógico de Nenemi.

¹⁹ Entrevista a la directora del CDIL, 4 de abril 2015.

escolar mediante un convenio con ellos para impartir talleres a los profesores. Ante la respuesta negativa por parte de la Secretaría, se optó por comenzar a construir un proyecto propio. La escuela José María Morelos y Pavón se retiró del CDIL pero aún se encuentra en operaciones en el asentamiento mixteco, en aulas móviles, trabajando bajo el formato de escuela indígena de la Secretaría de Educación Pública.

Nenemi se ha planteado como un “un centro educativo innovador que propone el diálogo de saberes para reforzar el sentido de pertenencia y la identidad social y cultural de la comunidad educativa, en un contexto urbano marginal”. Busca la “consolidación de un modelo educativo con enfoque intercultural pertinente en un contexto urbano multicultural y formar comunidad con los diversos grupos indígenas en la ciudad para participar e incidir en la consolidación de una sociedad más equitativa e inclusiva, a partir del diálogo entre los distintos agentes educativos (padres, madres, tutores, alumnos, docentes, etc.)”.²⁰

Sus fundamentos filosóficos se basan en corrientes ligadas al humanismo y en la concepción del sujeto popular de Schugurensky. A partir de estos dos enfoques se busca entender a los individuos atendiendo sus contextos interpersonales y sociales a fin de que la educación promueva el proceso integral de formación del sujeto. El modelo pedagógico incluye los siguientes elementos:

Los contenidos oficiales de educación básica primaria a partir del cuestionamiento y detonación de temas de interés por parte de los alumnos, para ello utilizaremos la educación popular como metodología que nos enmarque en el aprendizaje por proyectos, específicamente en el acercamiento a: 1) Problemáticas en los grupos sociales que les rodean a los alumnos, así como su forma de proceder para resolverlos; y 2) Elementos culturales de los grupos sociales a los que pertenecen los niños y niñas. Para ello se establecen diagnósticos iniciales al ciclo escolar a partir de estrategias de investigación participativa que involucren a los padres, madres y tutores de los alumnos.

Es decir, el proyecto busca vincular a la comunidad indígena más amplia con el proceso educativo de los niños y niñas procurando así una revaloración de los saberes indígenas y

²⁰ Proyecto escolar y pedagógico de Nenemi.

promoviendo la formación de comunidad. El trabajo por proyectos consiste en que la planeación de las clases y las actividades de la escuela se hagan cada dos meses en torno a un eje temático para toda la escuela. Al final de cada bimestre se presenta a la comunidad educativa, compañeros y compañeras de otros grados, equipo docente, padres y madres de familia. Por ejemplo, en los meses de octubre y noviembre se planean los contenidos de las materias con la temática de los altares de muertos que se realizan a final de mes, se ve algo de la historia de estos y se trabaja la interculturalidad al reflexionar sobre la diversidad de formas de hacer los altares.

El modelo también propone un seguimiento por fichas de trabajo que funcionan como indicadores para cada alumno sobre la tarea a realizar según los objetivos de formación que se desean de acuerdo al grado. Asimismo, incitan al establecimiento de acuerdos en todo el grupo para que la convivencia sea inclusiva, mediante asambleas al interior de cada salón.

El proyecto se ha ido replanteando con base en las propuestas e inquietudes de las madres y padres de familia y de los niños y niñas que asisten a la escuela. A partir de estas se han desarrollado los planes de estudio siguiendo tres ejes: desarrollo personal, pertenencia y proyección de futuro. El primer eje busca dotar de los conocimientos básicos correspondientes al nivel educativo del que se trata y brindar herramientas para defender y vivir sus derechos. En el segundo eje se promueve el uso de las lenguas maternas, construir y fortalecer sus identidades, la apropiación de oficios tradicionales y la construcción de autonomía. En el tercer eje promueve construir-soñar modos de vida buena, recrear vínculos con la tierra y la producción alimentaria sustentable a través de las clases de huerto.²¹

Para promover el uso de las lenguas maternas y fortalecer la identidad se crearon los “Talleres de lengua y cultura”. Son cuatro talleres, uno para los hñahñús, uno para los p’urhépechas, uno para los nahuas y uno para los mixtecos. Los niños y niñas de León y el único niño tzotzil tienen la oportunidad de escoger a cuál de los cuatro talleres quieren asistir. Dichos talleres también se han modificado de acuerdo con los aprendizajes que el equipo docente obtiene de llevarlos a cabo.

²¹ Taller Futuros Deseables llevado a cabo el 25 de junio de 2012 con padres y madres de familia de Nenemi.

La escuela cuenta con un programa de nutrición con la finalidad de ayudar a combatir la desnutrición que padecen muchos niños y niñas que asisten a Nenemi. En la cocina se preparan dos comidas, una que se reparte antes de clases y otra en los recreos. La cocina es dirigida por una cocinera y con ella colaboran la nutrióloga y madres de familia; estas últimas tienen la obligación de cooperar con la preparación de los alimentos una vez al mes.

El coordinador educativo y la directora hacen una evaluación del camino que han recorrido hasta ahora. Critican sus decisiones, resaltan los logros y enumeran los temas pendientes y las situaciones que deben de mejorarse. Han replanteado en distintas ocasiones los objetivos de su modelo, han ideado formas de trabajar de acuerdo con lo que consideran necesario para los alumnos y con los recursos materiales e intelectuales disponibles. Por ejemplo, los talleres de lengua y cultura fueron creados para lograr la alfabetización en castellano.

(...) nos dimos cuenta de que no podíamos hablar de lectoescritura del castellano porque estaba la lengua materna, ¿no?, entonces en el siguiente ciclo escolar, el segundo y el tercero, dijimos: “tenemos que estudiar más sobre la lengua materna sí queremos hablar de alfabetización pero no sabemos cómo ni por dónde”. Entonces nos pusimos a experi... no a experimentar sino a experimentar. Es distinto, esa es una palabra de la maestría, “experimentar”, es como hacer experiencia, ¿no?, y la experiencia es aprendizaje. (...) Y apenas este ciclo escolar (...) entramos con esta propuesta que todavía parece un juego, pues juegan a que hablan las lenguas maternas cada quince días (...) (Christian, coordinador educativo).

Sus ideas de educación y de escuela van cambiando de acuerdo con los conocimientos que adquieren en la práctica docente, en la gestión de las actividades escolares y en el diálogo que tienen entre el equipo docente y personas externas a Nenemi, como los compañeros y profesores de su maestría, donde obtienen la palabra “experimentar” y con ello un nuevo significado y forma de explicar el proceso de aprendizaje mediante la experiencia.

Nenemi y sus actores

Las labores de este centro educativo están organizadas por un equipo docente formado por cuatro profesores, dos trabajadoras sociales, un coordinador educativo y una directora,

también está apoyado por una cocinera, una persona que hace el aseo, dos profesores de educación física y jóvenes voluntarios y de servicio social. Es un grupo de personas con formación profesional diversa, que provienen de distintos puntos del país.

Los cuatro profesores del ciclo 2014-2015 se adscriben a una cultura indígena. La profesora de preescolar, **Josefina**, inmigró a León con su familia cuando era pequeña, del pueblo hñahñu Santiago Mezquitlán, Querétaro. Estudio educación preescolar en la escuela normal en León y da clases en Nenemi desde que la escuela comenzó hace cinco años.

El grupo de primero y segundo de primaria está a cargo de la profesora **Gloria**, quien estudió la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la Universidad Veracruzana y posteriormente una maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa en la Universidad Campesina Indígena en Red. Ella proviene de un pueblo nahua de la Sierra de Zongolica, en Veracruz, y llegó a León para dar clases a los niños y niñas en Nenemi hace cinco años, después de haber trabajado dando clases de náhuatl en un bachillerato y en una radio comunitaria traduciendo programas del castellano al náhuatl.

Francisco es el profesor de tercero y cuarto de primaria y estudio la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional de Michoacán. En Nenemi tiene cuatro años dando clases. Además de ser profesor es músico y colabora con diversas bandas locales y de su pueblo. En la escuela está formando una banda con los niños y niñas, les enseña a tocar los instrumentos y ensayan algunos días por semana.

El profesor de quinto y sexto de primaria es **Jehú**. Proviene de Veracruz y estudió la misma licenciatura que la profesora Gloria. Sólo tenía un año dando clases en Nenemi al momento del trabajo de campo de esta investigación. Tiene experiencia desarrollando y colaborando con proyectos comunitarios y como profesor de náhuatl.

Las trabajadoras sociales, **Daris** y **Vanesa** desempeñan labores tanto en Nenemi como en CDIL; ambas estudiaron la licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de Guanajuato. Daris es originaria de León y tiene más de cinco años trabajando en el CDIL. Vanesa vive en León desde que comenzó a estudiar la licenciatura pero nació en Pénjamo,

Guanajuato. Entró al CDIL y Nenemi para hacer su servicio social y desde hace un año trabaja ahí de tiempo completo.

El coordinador educativo, **Christian**, es pedagogo por la Universidad Iberoamericana y es originario de la ciudad de León. Recientemente estudió una maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa en la Universidad Campesina Indígena en Red. Christian estuvo en la planeación de Nenemi y permaneció ahí como coordinador educativo cuatro años pero su colaboración con el CDIL llevaba más de siete.

Giovanna es la directora del CDIL y de Nenemi y tiene más de seis años colaborando con los dos proyectos. Es licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y estudió la misma maestría que la profesora Gloria y que Christian.

Silvia es cocinera y lleva más de seis años colaborando con el CDIL; se encarga de coordinar a las nutriólogas y de elaborar los alimentos para los alumnos y alumnas de Nenemi. Además realiza todas las gestiones para proveer de despensa a las casas hogar que también tiene la asociación civil.

Rosa se encarga de tener limpios los baños, el patio y la biblioteca de la escuela. Actualmente se encarga de la biblioteca haciendo funciones de bibliotecóloga. Llegó a León junto con sus hijos para establecerse en la misma ciudad en la que su esposo, el profesor Francisco, ya daba clases.

Cuadro 2. Integrantes de la escuela Nenemi entrevistados

Nombre	Sexo	Edad	Estudios	Ocupación en Nenemi	Pertenencia étnica	Tiempo en Nenemi
Giovanna	Mujer	40 años	Lic. Ciencias de la Educación. Mtra. Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.	Directora del CDIL y directora de Nenemi	No se adscribe a ninguna. Originaria de León, Guanajuato	4 años/ 7 años en el CDIL
Christian	Hombre	27 años	Lic. en Pedagogía. Mtro. Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.	Coordinador educativo ciclo escolar 2014-2015	No se adscribe a ninguna. Originario de León, Guanajuato	4 años/7 años en CDIL
Daris	Mujer		Lic. en Trabajo Social	Trabajadora social del CDIL/Nenemi	No se adscribe a ninguna. Originario de León, Guanajuato	5 años
Vanesa	Mujer	28 años	Lic. en Trabajo Social	Trabajadora social del CDIL/Nenemi	No se adscribe a ninguna. Originaria de Pénjamo, Guanajuato.	1 año de tiempo completo
Francisco (esposo de Rosa)	Hombre	32 años	Lic. Educación preescolar y educación primaria para el medio indígena.	Profesor de 3° y 4° de primaria	P'urhépecha	4 años
Josefina	Mujer	26 años	Lic. en educación preescolar	Profesora preescolar	Hñahñú	4 años
Jehú	Hombre	30 años	Lic. Gestión intercultural para el desarrollo.	Profesor de 5° y 6° de primaria	Nahua	1 año
Gloria	Mujer		Lic. Gestión intercultural para el desarrollo. Mtra. Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.	Profesora de 1° y 2° de primaria	Nahua	4 años

Un día en Nenemi

Antes de que los más de cien alumnos y alumnas p'urhépechas, nahuas, hñahñús, mixtecos, tzotziles y originarios de León comiencen a llegar por la mañana para tomar clases, Nenemi ya está activo. En la cocina, Silvia, acompañada de las madres de familia que ese día le ayudarán a preparar los alimentos para los niños y niñas de preescolar y primaria, está mezclando leche en polvo con agua para verterla en platos con cereal o para acompañarla con galletas Mariás.

Las niñas y los niños llegan a las ocho y se forman en la puerta de la cocina (que tiene un letrero que dice “cocina” y está traducido a tres lenguas indígenas distintas) para recibir su desayuno. Después se dirigen hacia el patio y a la mesa asignada a su grupo para comer. Los de preescolar comen en sillas y mesas pequeñas, mientras que los demás lo hacen en mesas más grandes, sentados en bancas. El desayuno transcurre entre pláticas y juegos que a veces derivan en risas o discusiones entre los alumnos. Algunas profesoras o profesores se sientan con ellos a verificar que acaben su comida. Conforme acaban se tienen que dirigir a lavar sus platos en los lavaderos que están a un costado de la cocina y después de eso se les puede ver jugando o platicando en el patio.

A las ocho y media hacen sonar un timbre que en medio de los ruidos matutinos es casi inaudible. Los alumnos se van formando por grados haciendo una fila para niños y una para niñas frente a los salones de los cuatro primeros grados de primaria. El profesor Francisco les pone una rutina de ejercicio breve: levantan las manos, giran la cabeza, flexionan las rodillas y el tronco. Después se les dan algunos avisos en caso de haberlos y luego se dirigen a sus salones para comenzar las clases.

El patio se vacía y sólo quedan las madres de familia en los lavaderos, acabando de lavar los utensilios que se usaron para preparar el desayuno o guardando los platos limpios. Mientras, ya se está preparando la comida para el recreo en la cocina. El menú varía pero básicamente consiste en agua de fruta, un platillo rico en proteínas, acompañado por tortillas, y el postre, que generalmente es fruta con chilito o galletas.

La escuela tiene dos grados de primaria por salón. Todas las aulas, a excepción de la de preescolar, están acomodadas con filas de mesas y sillas individuales frente al pizarrón. A un lado de este se encuentra el escritorio del profesor.

En cuanto a su tamaño, decoración y ambiente, cada salón es diferente. El aula de quinto y sexto de primaria se encuentra en un extremo del CDIL, al lado de uno de los huertos. Está bien iluminada pues tiene dos ventanas grandes a la altura de las mesas, lo cual permite que la luz sea idónea para el trabajo escolar. Además de las mesas y el escritorio, tiene un librero donde los alumnos colocan sus libros. El espacio se percibe amplio pues el número de alumnos no llega a saturarlo ni a hacerlo intransitable.

El salón de tercero y cuarto de primaria se ubica entre los baños y el salón de primero y segundo. Sobre el pizarrón hay cartulinas con los números en náhuatl, purépecha y castellano. A un costado se encuentran algunos dibujos o frases de actividades que han realizado los alumnos. En una de las paredes del salón hay un rotafolio con el reglamento. Al igual que el salón de quinto y sexto, el aula tiene libreros con libros y otros materiales.

El aula de primero y segundo tiene a cada uno de sus extremos laterales libreros con revistas, libros y otros materiales. Esto y la gran cantidad de alumnos con la que cuentan estos grados contribuye a que el espacio esté saturado, por lo que el tránsito entre las filas es difícil. Aquí también es visible el reglamento y algunos trabajos de los alumnos.

Los dos salones (el de primer y segundo grado y el de tercer y cuarto grado) son del mismo tamaño y siempre tienen prendidos los focos de luz blanca para que los alumnos puedan realizar las actividades, pues las ventanas son pequeñas y están colocadas en la parte superior del edificio lo cual no permite que entre mucha luz natural haciendo el espacio un tanto obscuro.

Preescolar es el grado con el menor número de alumnos por lo que es un salón más pequeño que el resto. La distribución del espacio es distinta al resto de los salones pues en el centro se encuentran mesas unidas en las que alrededor se sientan los alumnos y alumnas en pequeñas sillas. El escritorio de la profesora está a un costado de la puerta, junto a libreros que contienen materiales. Es un salón colorido pues en sus muros están pegados algunos números y letras de colores vivos y dibujos de animales y frutas.

Casi todas las clases se llevan a cabo dentro del aula a excepción de las clases de huerto, de biblioteca y los talleres de lengua y cultura. Presencié algunas clases de matemáticas, ciencias naturales y castellano fuera del aula pero al parecer esto era algo poco común. Las clases de huerto se llevan a cabo en alguno de los tres huertos que tiene Nenemi. En uno de ellos se siembran rábanos, lechugas, coliflor y calabaza, en otro se siembran maíz y crecen algunos árboles frutales y en el tercero se cultivan y plantas medicinales y se aprende a hacer composta y lombricomposta con los desechos de la cocina de la escuela. Las clases son dirigidas por el coordinador educativo y los temas a tratar tienen que ver con el desarrollo de las plantas, con la separación de basura o con el uso de las plantas medicinales, pero también pueden tomar un rumbo diferente de acuerdo con las situaciones que se presenten.²² Después de trabajar en el huerto, los alumnos entran al salón y se hace una recuperación de las cosas que se aprendieron.

Las clases en la biblioteca consisten en realizar alguna actividad relacionada con la lectura. Los niños y niñas pueden elegir un libro para leer de manera individual o en algunas ocasiones el profesor o alguno de los niños o niñas relata un cuento que se haya escogido. Esto lo pueden hacer en el patio o en las mesas de la biblioteca. La biblioteca es un salón pequeño que cuenta con libros en castellano y en algunas lenguas indígenas, material didáctico, espacios para leer y un librero que tiene algunos remedios hechos con hierbas medicinales que se almacenan en botellas.

Después de unas horas de clases, los grupos salen a recreo a diferentes horas, primero preescolar, después primero, segundo, tercero y cuarto y finalmente quinto y sexto. Cuando los alumnos salen, se acercan a la cocina para pedir su almuerzo. Les sirven de acuerdo a su edad y también de acuerdo con su situación nutricional, pues a quienes tienen desnutrición se les sirve un poco más. Los profesores supervisan que se acaben su desayuno y la profesora de primero y segundo tiene que jugar “carreritas” para motivar a las niñas o niños que no

²² En una clase de huerto con los grados de primero y segundo de primaria aparecieron unas ranas y lagartijas en el huerto. Los niños y niñas las atraparon emocionados y decidieron ir a liberarlas a un campo de fútbol que está cerca. En la retroalimentación de la clase el profesor se enfocó en preguntarles que es lo que sabían de la rana y entonces la clase se construyó con los conocimientos que los niños y niñas tenían sobre el desarrollo y hábitat de las ranas (Diario de campo, 10 de junio 2015).

quieren acabárselo. Aquellos que acaban se van a jugar a las resbaladillas y columpios que hay en el patio o salen a la cancha o al área de grava.

Hay algunos espacios restringidos para niños y niñas de cierta edad. Las resbaladillas y columpios, tanto los que están dentro del patio de la escuela como los que se encuentran a un lado de la capilla sólo pueden ser utilizados por niños y niñas menores de ocho años. La cancha de fútbol sólo puede ser utilizada por los niños de tercer a sexto grado en el horario escolar (por la tarde la ocupan niños de todas las edades) y aunque no sea una regla, el espacio no es utilizado por las niñas porque los niños se la apoderan para jugar fútbol y pocas veces aceptan que ellas jueguen. Las niñas se sientan alrededor de la cancha y platican o juegan a “las comiditas”. Los juegos por supuesto varían, a veces niños y niñas se juntan para jugar a perseguirse o la profesora Gloria organiza juegos con la pelota o los niños juegan a las canicas, otra vez separados de las niñas, aunque también puede haber grupos de niñas jugando a lo mismo.

Después de una hora los alumnos regresan a sus salones para seguir tomando clases. Los alumnos de primaria salen a las dos y media y los de preescolar salen antes. Cuando finalizan las clases algunos niños y niñas se dirigen a la calle para ir a sus casas o se quedan a jugar un rato con los niños y niñas que viven en el CDIL. Después de jugar un rato, algunos niños y niñas se van al centro o a otras zonas de la ciudad a vender papas, dulces o flores, mientras que otros permanecen en sus casas para cuidar a sus hermanos o para hacer los quehaceres domésticos.

Capítulo 3. Interpretaciones del equipo docente sobre los conflictos y la violencia

En este capítulo expongo cómo se manifiesta la disciplina en Nenemi y presento un panorama de los conflictos y las violencias que acontecen en la escuela, así como las explicaciones que los miembros del equipo docente dan a los comportamientos que describen.

Percepciones del equipo docente sobre la disciplina y la escuela

La disciplina es fundamental para entender la característica homogeneizadora y normalizadora de la escuela (Foucault, 2009), es por eso que me ha parecido pertinente exponer las distintas percepciones que sobre ella tienen los miembros del equipo docente, así como sobre la disciplina, la escuela y la educación de los niños y niñas. Tomando en cuenta los instrumentos disciplinarios que Foucault desarrolla (inspección jerárquica, sanción normalizadora y examen) encontré que algunos profesores promueven un comportamiento corporal específico, el cumplimiento de reglas y el establecimiento de sanciones cuando se consideran pertinentes. Como se verá en otros apartados, estos instrumentos también se manifiestan cuando se vigila el cumplimiento de actitudes que se consideran adecuadas para los niños y las niñas.

Cabe señalar que las conductas de los alumnos son diferentes según sus edades, por lo que los maestros señalan que en su papel de docentes las exigencias disciplinarias deben corresponder a estas diferentes etapas del desarrollo infantil. En este sentido, los profesores, la directora y las trabajadoras sociales mencionaron que los niños y niñas de quinto y sexto los desafiaban, contestaban de manera grosera, desobedecían las reglas y las instrucciones. Esta situación de indisciplina, y como más adelante se verá también de violencia física, los llevó a realizar diversas actividades para procurar la convivencia escolar de una manera más adecuada para todos. Al parecer ese grupo fue “difícil” para todo el equipo docente durante el primer semestre del ciclo escolar 2014-2015.

Por su parte, la profesora de preescolar menciona que le costaba trabajo lidiar con estos niños en el patio donde todos desayunan a la hora del recreo: “(...) de repente los niños de sexto son tremendos, o sea, difíciles de manejar. No obedecen indicaciones, reglas, nada,

ni mucho menos que los manden (...). Por ejemplo, normalmente no se deben de brincar la malla porque para eso está la puerta, y lo hacen más como para hacerte enojar”.

Este pequeño fragmento permite apreciar el deseo de los jóvenes de desafiar la autoridad de la profesora, que se puede considerar como típico del proceso de transición de la niñez a la adolescencia, en donde los individuos comienzan a construirse de manera autónoma. Por otra parte, el coordinador educativo y el profesor de quinto y sexto mencionaron que las niñas tenían enfrentamientos con las figuras de autoridad y enfatizaron que algunas hablaban de manera muy grosera o le gritaban a su profesor y a los profesores de otros grados.

La indisciplina no sólo es observada en los niños y niñas más grandes sino también en los más pequeños. La profesora Josefina relata lo difícil que le pareció trabajar con su grupo de preescolar el año anterior:

Híjole, el año pasado [hace voz aquejumburada] tuve uno de los grupos más difíciles de toda la vida. Eran muchos niños, bendito sea dios eran muchos, pero tres de ellos eran tremendos, tremendos. Se juntaban los tres y deshacían todo, tiraban cosas, no obedecían, cada vez que les hablabas pareciera que le estabas hablando a la pared, no obedecían reglas, pues. Les valía, hacían lo que querían y salían y todo (Josefina, profesora de preescolar).

Para esta profesora la disciplina está asociada al cumplimiento de reglas y a que la obedezcan cuando da una instrucción y aquellos que no la cumplen son calificados como niños “tremendos”. En el caso de los niños de preescolar, la profesora no percibe una intención de “hacerla enojar” a diferencia de los niños de quinto y sexto. Para resolver la situación con los tres rebeldes de preescolar dice que tuvo que ponerse “más fuerte”: “¿Saben qué? las cosas van a estar así, si ustedes no deciden obedecer las reglas va a haber consecuencias y las consecuencias las van a tener que cumplir”. Tener una actitud “más fuerte” y la imagen de la maestra que se enoja pareció dar resultados con los pequeños pues “poco a poco los niños como que se encaminaron, como que supieron qué onda: “La maestra se enoja, pues le hacemos caso””. Es evidente que la amenaza de que había “consecuencias” fue la forma mediante la cual los niños comenzaron a cumplir reglas y “se encaminaron”.

Las “consecuencias” –como se nombran las tareas que tienen que hacer quienes se considera han infringido alguna norma o cometido alguna falta- son un ejemplo de sanción normalizadora. En el caso de Nenemi, se trata de sanciones explícitas que buscan resarcir la falta. Por ejemplo, si un niño le pone un apodo a otro y esto termina en golpes, se les pide que elaboren una investigación sobre el acoso escolar. No se trata de un castigo propiamente, sino que tomen conciencia sobre el significado de su conducta, al mismo tiempo que se establece una norma y que se procura que comprendan que ciertas actitudes no son adecuadas para la convivencia en la escuela.

Aquí cabe señalar que existen distintas formas de entender la función de la escuela y las conductas de los niños y niñas en ella. Mientras que para la profesora Josefina la escuela tiene el objetivo de enseñar a seguir reglas, por lo que no está permitido que los niños hagan lo contrario ni que la “rebasen” a ella como profesora, para la maestra de primero y segundo de primaria, Gloria, los niños expresan actitudes propias de su edad, positivas para el aprendizaje, y tienen un comportamiento al que la escuela se tiene que adaptar. En ese sentido, la maestra Gloria no espera que los alumnos la obedezcan siempre o que estén sentados; incluso no considera al aula como el lugar más adecuado para el aprendizaje: “Estar ahí todo el tiempo en el aula no creo que sea lo que busque la escuela en sí; uno busca que aprendamos juntos, necesitamos buscar opciones y el aula no me parece que sea el mejor lugar. Yo creo que el mejor lugar es donde los niños se sienten a gusto”. Esta cita manifiesta una percepción de la escuela como espacio para la expresión de la opinión de los alumnos y alumnas con respecto a su aprendizaje.

Estas dos percepciones de la escuela y la disciplina son un ejemplo de la diversidad de puntos de vista que encontré en el equipo docente. Los miembros de dicho equipo tienen una formación profesional variada, pues algunos han sido formados con una perspectiva de educación que tiene una posición crítica frente a la organización tradicional de la escuela y de la educación, mientras que otros han tenido una formación más conservadora.

Panorama de los conflictos y de la violencia en Nenemi

Al pedirles que describieran algún conflicto²³ entre alumnos o alumnas o situación en la que tuvieron que intervenir, los miembros del personal docente relataron varios conflictos, algunos de los cuales desencadenaron violencia, y también narraron casos de violencia que no estuvieron precedidos por un conflicto. Las violencias que encontré en Nenemi son de tipo físico, emocional y sexual. Para fines prácticos, en este panorama las presento por separado pero los casos son más complejos, es decir, no se presenta un solo tipo de violencia en ellos sino que se mezclan con los demás tipos encontrados y con otras problemáticas como la discriminación étnica, el trabajo infantil y la pobreza. Además de los conflictos que me refirieron los maestros, tuve la oportunidad de observar un conflicto suscitado por motivos de género, a raíz de que las niñas sufren discriminación al ser excluidas del juego de fútbol y de las canchas, lo que provoca que ellas se enojen y reclamen sus derechos a los maestros.

A continuación presento ejemplos de diversas formas de violencia, que serán retomados en el último capítulo, en el que los describiré con mayor detalle, a fin de identificar cómo las representaciones de género de los maestros y directivos intervinieron en la forma en que los enfrentaron.

1. Violencia física

Las agresiones físicas como golpes, empujones, jalones de cabello e incluso patadas y cortadas se presentan en todos los grados escolares en Nenemi. Las agresiones físicas suelen estar acompañadas por insultos, groserías y el desacuerdo que los niños manifiestan hacia ciertos apodos. Durante el periodo de trabajo de campo yo presencié algunas agresiones físicas durante el recreo y los juegos que organizaban los niños cuando finalizaban las clases, como por ejemplo discusiones que llegaban a golpes, originadas por la inconformidad que suscitaba el perder en el juego de canicas uno de sus valiosos “caicos”. Hay casos en los que han llegado a heridas graves, como cuando un niño provocó que su compañero se golpeará en la cabeza con las protecciones de las ventanas y sangrara profusamente.

²³ Considero como conflicto el desacuerdo entre dos o más partes.

a. Conflictos entre niños y niñas con diferente pertenencia étnica

Estos conflictos se inician con una agresión física o verbal entre niños o niñas que hablan diferentes lenguas o que tienen una pertenencia étnica distinta. Los profesores y los directivos piensan que el motivo tiene que ver con que no conocen la lengua del otro y eso los lleva a interpretar que los están agrediendo: “(...) había problemas muy interesantes como que (...) los p’urhépechas hablaban en purépecha y los nahuas creían que les estaban diciendo cosas y los golpeaban, ¿no?, cuando no era así, sino que estaban hablando en su lengua y pues no estaban hablando de ellos” (Christian, coordinador educativo).

Algunos entrevistados reconocen que hay alianzas para defender a quienes tienen la misma pertenencia étnica cuando surge un conflicto: “Me he fijado que si hay un pleito entre un p’urhépecha y un nahua, los nahuas se meten a defenderse entre ellos, aunque no sean parientes, aunque no sean primos, aunque no sean hermanos, todos se meten a resolver el conflicto” (Vanessa, trabajadora social).

Los maestros mencionan que este tipo de problemas los tuvieron sobre todo durante el primer año de la escuela pero que han disminuido gracias a la convivencia intercultural que han procurado a través del trabajo por proyectos. Aunque identifican que los conflictos por estas razones fueron escasos durante el ciclo escolar 2014-2015, aún hay un problema de convivencia con respecto a los niños y niñas *ñuu savi* de nuevo ingreso: “Entran los niños *ñuu savi*, callados, tímidos, nuevos y minoría entre los nahuas, hay muchísima agresión contra el niño más grande, Silvestre, muchísima” (Christian, coordinador educativo).

Hay un reconocimiento de los maestros con respecto a que los conflictos entre niños y niñas con distinta pertenencia étnica tienen que ver con la incomprensión de las lenguas ajenas, lo que genera malos entendidos; además lo diferente parece provocarles incertidumbre y miedo: “(...) alguien nuevo en el Centro Indígena sí es recibido por los niños y niñas pero también es como muy como acechado porque “no sabemos quién eres, ¡aaaa!, hálbanos, dínos”. Te avientan cosas, ¿sabes?, ¿te ha tocado?, (...) pero es mucho como de muéstrate y venos, yo siento” (Christian, coordinador educativo).

En la observación pude percibir que alrededor de algunos grupos culturales se construyen estereotipos que también contribuyen a este tipo de conflictos. Por ejemplo, un

miembro del personal docente se refiere a las niñas nahuas como gritonas y escandalosas y otro me dice que los niños nahuas son más conflictivos; además, señala que los padres y madres nahuas son menos cooperativos en las actividades de la escuela. Otras personas que colaboran en Nenemi, como los voluntarios y la cocinera, también mencionaron que los nahuas eran “especiales” o “conflictivos”.

La construcción de estereotipos y estigmas alrededor de un grupo cultural se alimenta de las representaciones que se hacen de dichos grupos y es muestra de la negociación de significados que se da en la escuela en donde en este caso los niños y niñas y los miembros del personal docente a veces construyen de manera asimétrica la alteridad (Sinisi, 1999) expresando que un grupo tiene características más o menos prestigiosas que otro.

b. Conflicto entre pares que enfrenta a familias

Los conflictos entre pares pueden desencadenar situaciones de violencia fuera del espacio escolar entre las familias de los niños que se pelean.

En un caso, los padres de un niño que recibía golpes constantes, después de pedir a la escuela que detuviera la situación y al no ver un resultado positivo, decidieron tomar otras medidas y advertir al coordinador educativo que los padres del niño agresor, que viven en la misma colonia que ellos, podrían ser golpeados por la banda a la que pertenecían sus primos. El coordinador educativo decidió hablar con el niño que agredía explicándole que sus acciones dentro de la escuela se estaban “haciendo más grandes” (estaban saliendo del ámbito de la escuela), para después decirle que debía de “cuidarse” comunicándole lo que el padre del niño agresor le había advertido.

Esta es sin duda una situación compleja pues se manifiesta violencia social dentro de la escuela (el coordinador educativo cree que los golpes del niño mayor hacia el pequeño eran propiciados a causa de la discriminación étnica que el mayor sentía) que tiene una escalada al involucrar a los padres y a otros parientes de los niños.

c. Peleas organizadas entre niños

Una de las trabajadoras sociales relata que una temporada, al finalizar las clases, un exalumno de Nenemi organizaba enfrentamientos entre los niños de primaria. En un área donde los niños evitan la inspección jerárquica ya que no es visible desde la oficina o alguno de los salones (detrás de los baños, en donde las familias tienden la ropa que lavan), los niños se juntaban a ver como dos niños se peleaban. Las riñas eran organizadas por un exalumno de la escuela que iba a Nenemi al finalizar las clases. Esta situación se conoció porque una niña avisó a la trabajadora social que un niño de primero y segundo de primaria se iba a golpear con uno de quinto y sexto. Este caso es analizado en el capítulo siguiente pues considero es un episodio que ilustra una parte del proceso de construcción de masculinidades en la escuela.

d. Niños y niñas con comportamientos agresivos que reflejan situaciones de penuria en el círculo familiar

Algunas de las agresiones físicas que se refirieron en las entrevistas son perpetradas por un solo niño o niña hacia diversos compañeros o compañeras. En las entrevistas se encontró solo un caso de agresiones repetidas hacia un niño por parte de otro niño aunque hay testimonios que sugieren que hay más casos similares.²⁴

(...) otro que me acuerdo que también estuvo muy complicado fue un niño, Mauricio, que ahora ya se fue a primero pero para entonces estaba en primer grado de preescolar, entonces a este niño en un solo año le sucedieron muchas cosas (...) con un niño que se llama Crescencio. Crescencio también era un niño que se enfurecía mucho y cuando enfurecía no sabía lo que hacía y les hacía cosas a sus compañeros, al que se le atravesara y me acuerdo que le hizo dos cortadas a Mauricio aquí en el brazo. Entonces ya tuve que hablar con los papás y explicarles la razón porque fue que paso y todo. También jugando en los juegos

²⁴ En esta investigación no puedo hablar de acoso escolar porque no hay suficientes datos que confirmen agresiones sistemáticas hacia un solo niño.

Crescencio le aventó el columpio a Mauricio y le abrió el labio, feo (Josefina, profesora de preescolar).

Los profesores identifican a varios niños y niñas como conflictivos, con un temperamento furibundo y agresivo que parece no pueden controlar y que los lleva a agredir constantemente a sus compañeros con la intención de hacerlos enojar o hacerles daño. Tal es el caso de Miguel, un alumno que tiene frecuentes enfrentamientos con sus compañeros y que el profesor Francisco describe como un niño que no puede controlarse fácilmente cuando se siente agredido.

Otro caso de un niño identificado como problemático es el de Alejandro, un alumno p'urhépecha que no era integrado por sus compañeros; siempre se distanciaban de él y en los trabajos en equipo nadie quería estar con él. El profesor Francisco cuenta que el alumno le platicaba que su papá le decía que se debía de defender de quienes le pegaran. “Si tú lo mirabas, iba y te golpeaba porque lo miraste o te ponía el pie y tú tenías que tropezar. Era uno de los tremendos. Y entonces empiezo a platicar con él que eso que estaba haciendo no estaba bien y me dijo “Es que mi papá me dice que yo me tengo que defender y que ellos no me deben de pegar”. En este caso el profesor intentó ir integrando al niño al grupo a través de actividades cooperativas.

Es probable que el comportamiento de algunos niños clasificados como conflictivos por los alumnos y profesores se deba a los problemas que les toca enfrentar en casa, como la drogadicción de su padre (en el caso de Alejandro) y la falta de recursos económicos. Me parece que también es una reacción a la aversión que los compañeros manifiestan hacia ellos cuando les huyen o no quieren trabajar en su equipo. En estos casos se puede apreciar una etiquetación de los alumnos de acuerdo con sus conductas, que los diferencia y los excluye.

También hay niñas percibidas como problemáticas:

(...) Kimberly es así muy, muy..., se lleva, juega pues con las niñas, juega con todos los niños, pero juega muy brusca o muy fuerte, igual las avienta o les dice cosas o así, entonces ella también es muy conflictiva, o sea, no le pueden decir nada, no le pueden hacer nada porque luego, luego se va a los golpes. (Josefina, profesora de preescolar).

Al igual que Miguel y Alejandro, Kimberly vive en un entorno familiar en donde enfrenta situaciones de inestabilidad; su padre está en la cárcel y tienen un problema de drogadicción. Es posible que esta sea un factor importante en las reacciones agresivas de ella hacia sus compañeros.

La profesora piensa que Kimberly y su primo Iván, un niño de sexto grado que también considera problemático son así porque están emparentados y tienen “la misma cultura”. Pero lo que es aún más interesante, es que a lo largo de toda la entrevista se puede distinguir que los niños y niñas que la profesora dice que causan problemas son de León. Parece que la maestra tiene una idea de que los conflictos provienen de personas que no tienen la cultura propia o que no son indígenas. En este caso se puede percibir una construcción del Otro como alguien que ocasiona problemas, que lleva a los demás a comportarse como él o ella, pues en otro caso que más adelante se relatará, Iván, el primo de Kimberly, “influenció” a un niño nahua para que toque las pompas de las niñas. Una vez más vemos cómo se construye de manera asimétrica la alteridad asociándole comportamientos negativos.

2. Violencia emocional

La forma de violencia emocional que logré detectar es el chisme, ligado a un caso de insulto y difamación. Es posible que haya otros, pero no los identifiqué ni me fueron referidos. Los chismes han sido identificados por diversos estudios como una forma de agresión que puede generar graves consecuencias en las vidas de las personas a las que injuria (Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007). En Nenemi una de las trabajadoras sociales se dio cuenta que las niñas más grandes, las de quinto y sexto, generan chismes sobre las compañeras del mismo grupo teniendo como temática disputas por los niños que les atraen. La anotación “Claudia es puta” en el baño evidentemente es parte de estos chismes. Este es un caso de violencia emocional ya que la palabra “puta” es utilizada como un insulto para hablar de la vida afectiva de una niña y provocar el señalamiento de otras niñas. En este caso se manifiesta un orden de género que podemos encontrar también fuera de la escuela, el cual vigila el comportamiento sexual de las mujeres y las jerarquiza de acuerdo a lo que dentro del orden se considera adecuado o transgresor.

3. Violencia sexual

a. Agresiones sexuales de los niños hacia las niñas

En el ensayo del baile de graduación dos niños de sexto tocaron con las manos o con el pene las pompas de dos niñas del mismo grado. Las niñas reaccionaron dándoles golpes y la profesora se dio cuenta de que algo pasaba cuando vio que todos habían roto la formación del baile que ensayaban. Se pudo identificar que hubo más agresiones de este tipo por parte de los niños en este grupo pues al preguntar a una de las agredidas por el episodio del ensayo me contestó que los niños han intentado levantarles la falda sin recibir una llamada de atención por parte del profesor.

b. Violencia sexual de un niño varón a otro

Fuera del horario escolar, después de que finalizaran las clases, un niño de diez años, que cursaba quinto de primaria, le bajó los pantalones a un niño de preescolar que tenía tres años, pegando su pene a las pompas del niño más chico. Todo sucedió atrás de la capilla, por los baños, un paisaje visible desde la biblioteca, en donde un niño que estaba descansando ahí vio la escena y le avisó a la mamá del niño pequeño, que se encontraba en la cocina. La situación llegó a oídos del coordinador educativo, Christian, quien intervino minutos después del acontecimiento. Esta violencia originó agresiones hacia el niño mayor por parte de sus compañeros.

Explicaciones que el equipo docente da a los conflictos y a la violencia

Al preguntar al equipo docente cuáles creen que son las razones de los conflictos y la violencia de los alumnos, generalmente responden elaborando una explicación de la complejidad de las situaciones que viven los niños y niñas en su vida cotidiana fuera de la escuela. En el caso de algunos entrevistados estas explicaciones son una ventana a sus representaciones sociales, en las que manifiestan sus formas de pensar y de actuar con respecto a un conflicto o a la violencia que se deriva de él. Proporcionan una guía para

entender por qué las respuestas a determinados conflictos divergen del discurso institucional que tiene Nenemi para la resolución de los conflictos y la violencia.

He clasificado estas explicaciones en tres. En primer lugar expongo aquellas que los miembros del equipo docente consideran que tienen su origen en problemáticas externas a la escuela; en segundo lugar narro las que ellos señalan como relacionadas con su labor docente o con otras situaciones originadas por la escuela como institución; y en tercer lugar presento explicaciones que asocian el comportamiento de los alumnos y alumnas a la construcción de la masculinidad y la feminidad.

1. Situaciones externas a la escuela

Con situaciones externas me refiero a problemas que el equipo docente cree que pasan fuera de la escuela en la vida familiar de sus alumnos y alumnas y situaciones de carácter estructural como la discriminación, situaciones económicas adversas, trabajo infantil, machismo y sexismo.

a. Situaciones derivadas de la vida familiar

Para explicar los conflictos y la violencia los docentes y los directivos se refieren a diversas situaciones que acontecen en la casa y en la vida familiar de los estudiantes entre las que destaca, para el caso de la mayoría de los niños y algunas niñas, que después de asistir a la escuela tienen que salir a trabajar en las calles junto con otros familiares, o, en ocasiones, solos (ese es el caso de los niños y niñas mixtecos). Desde la percepción de una de las trabajadoras sociales, esta actividad ocasiona estrés en los niños, que combinado con una mala alimentación, propicia gastritis en los niños pues se sienten presionados a pagar las deudas de su padres.

Debido a que sobre los niños varones hay una mayor exigencia de que salgan a vender en las calles, el profesor de quinto y sexto cree que es por eso que participan en situaciones de conflicto más recurrentemente que las niñas. La mayor exigencia hacia los varones

manifiesta una socialización de género que impulsa y naturaliza un papel de proveedores para ellos.

Por otra parte, algunos maestros asocian los comportamientos de ciertos niños conflictivos con situaciones difíciles que viven en sus casas, tales como el fallecimiento de alguno de sus progenitores, la enfermedad de algún familiar, o que uno de sus padres es drogadicto y está en la cárcel por robo. La profesora de preescolar cree que el comportamiento de Kimberly es producto de los problemas que vive en su casa y de una falta de valores.

Ella tiene un problema muy fuerte con su familia, pues al parecer sus papás pelean mucho; para empezar, el papá se droga, así estén o no las niñas. Roba, o sea el problema que tiene el señor es que roba y lo meten a la cárcel. Ya son problemas muy fuertes (...). Yo siento que su comportamiento es por la experiencia que ha tenido en su casa y porque en la casa no hay valores (Josefina, profesora de preescolar).

“La falta de atención” por parte de los padres es otra de las explicaciones ante el comportamiento de los niños identificados como conflictivos. La misma profesora piensa que el reciente fallecimiento de la mamá de uno de sus alumnos y la poca atención que le brinda su padre ocasionan que el niño pateé la puerta, llore y agreda a sus compañeros.

b. Discriminación y machismo

Las situaciones que se viven en la casa de los niños y las niñas son parte de una violencia más amplia que se manifiesta también en otros espacios de convivencia cotidiana. Esta violencia escapa a las acciones y al control individual pues es parte de estructuras económicas y sociales que de manera arbitraria pautan la vida de las personas, favoreciendo que sólo unos cuantos puedan satisfacer sus necesidades básicas y tengan libertad de acción.

El trabajo que los niños desempeñan en las calles los coloca frente a escenarios hostiles donde la discriminación y la violencia se manifiestan hacia ellos. El profesor de quinto y sexto relata una situación a la que los niños se enfrentan cuando salen a vender: “los niños contaban mucho que en las calles otros niños les gritaban, “Indio, indígena” y entonces toda

esa cuestión que tu traes, más la exigencia de tus papás, más la discriminación, más lo que te digan en la escuela, pues es una bomba, ¿no?, y en cualquier instante terminas por explotar y así pasa con los niños”.

El machismo es visto por el profesor de quinto y sexto como una manifestación de violencia que se reproduce en la escuela en los comportamientos de niños y adultos. Así lo manifestó cuando le pregunté por qué los varones no quieren que las niñas jueguen fútbol con ellos.

Yo creo que es el machismo en el deporte, ¿no? Los niños dicen **“Es que las niñas no saben jugar, no saben correr, no saben patear”**, entonces viene de ahí. A esa idea súmale también el machismo, **que si no puedes jugar bien porque está jugando una niña**, que si no le puedes empujar porque pues es una niña, no se vaya a lastimar y así, ¿no? (hace voz de exageración) entonces son cosas que de alguna manera el niño **tiene que cuidar**, ¿no? y no así cuando es un niño, o sea, **cuando estás en contra de un niño puedes pegar, chutar el balón fuerte porque en frente tienes un niño y si le pegas en las espalda o en el estómago seguro que va a aguantar y no así una niña**, por ejemplo. Je, je, es así la idea que tienen ellos, por eso es que no mezclan niños y niñas (Jehú, profesor de quinto y sexto).

El profesor Jehú afirma que los niños cuidan sus movimientos en la cancha y disminuyen la intensidad de los golpes al balón cuando una niña está participando en el partido de fútbol porque consideran que no va a aguantar si patean fuertemente la pelota. Estas representaciones del cuerpo de las mujeres lo perciben como frágil o débil y el profesor afirma que son parte del machismo existente en el deporte. Considera que los niños lo interiorizan y lo expresan en la escuela. Cuando este fragmento se analiza más detenidamente parece que el profesor también comparte algunas de estas representaciones pues los niños **“tienen que cuidar”** las cosas que hacen en la cancha para no lastimar a las niñas; sin embargo hay una reflexión sobre las ideas que él supone que tienen los niños y logra nombrar y hacer visible el problema del machismo en los niños.

2. Problemas por deficiencias de la escuela y problemas internos a ella

El personal docente reconoce que algunos de los conflictos y situaciones de violencia en los niños se agravan por no atenderlos, como equipo docente, de manera óptima y oportuna y por algunas diferencias dentro del equipo. Durante el ciclo escolar 2014-2015 se manifestaron algunos malentendidos entre miembros del equipo de trabajo, en particular entre el profesor de quinto y sexto de primaria y la directora de Nenemi. Muchos de los entrevistados refirieron que las constantes escenas de violencia entre los niños de los dos últimos grados de primaria podían ser atribuidas a que el maestro no era el adecuado para dicho grupo ya que no sabía manejarlo debido a que, tenía poca experiencia con grupos de esas edades.

Algunos de sus alumnos reprochaban que no les hacía caso y que se la pasaba hablando por el celular. En ese sentido, la falta de acompañamiento fue también señalada como una causa que exacerbaba el comportamiento agresivo de los alumnos, multiplicando las situaciones de violencia. El profesor respondió que fue un grupo difícil porque muchos de los niños y las niñas no tenían los conocimientos necesarios para estar en quinto y sexto de primaria y por la propia edad de sus estudiantes. Señaló que no contaba con el apoyo de la dirección en cuanto a la obtención de materiales para trabajar las áreas de conocimiento en las que los alumnos tenían deficiencias. De acuerdo con estas interpretaciones, tanto la falta de acompañamiento como no tener las condiciones necesarias para una enseñanza que no frustrara al profesor, contribuyeron a que los alumnos fueran hostiles entre ellos y hacia el profesor y a generar más conflictos y situaciones de violencia que eran difíciles de resolver por el desgaste de la convivencia.

Al parecer entre los miembros del equipo docente también hay una falta de coordinación sobre los permisos y las formas de amonestar o solucionar conflictos, que desemboca en malos entendidos entre ellos y en confusión en los alumnos. En efecto, entre los maestros existen dos estilos educativos distintos, uno que busca hacer cumplir las reglas y otro que considera importante la flexibilidad en el trato con los alumnos.

Por otra parte, el profesor Francisco señaló que cuando no se conoce bien el conflicto y quiénes están involucrados, es mejor no regañar o poner una consecuencia pues de hacerlo

los niños consideran que son acusados injustificadamente o que no se les explica de manera adecuada porqué lo que hicieron está mal y cómo podrían haber actuado de manera diferente. El profesor también reconoce que al prejuizar o hacer sentir culpables a los alumnos o alumnas la escuela está generando violencia por lo que siempre procura averiguar bien la situación en cuestión para evitar que los alumnos se sientan así.

La distribución inequitativa de los espacios de convivencia es otra explicación relevante que dan los maestros para entender el comportamiento de los estudiantes. Dos profesores señalaron que limitar el uso de algunos espacios a ciertos alumnos puede generar conflictos o una sensación de malestar entre quienes quedan excluidos, como cuando los varones se apoderan de la cancha para jugar fútbol y no permiten que las niñas jueguen con ellos o que la usen para jugar a otra cosa.

3. Explicaciones de los conflictos y las agresiones con base en las ideas de los maestros respecto a la construcción de la masculinidad y la feminidad

Para una de las trabajadoras sociales las peleas que los niños organizaban al finalizar las clases tenían el objetivo de demostrar quién es el más fuerte y el más valiente. Es decir, las peleas son percibidas como acciones no deseables pero que forman parte de la “naturaleza” masculina.

El profesor Jehú identifica que algunos niños incitan a otros a generar un conflicto mayor cuando ven la oportunidad, “calentándoles la cabeza” diciéndoles cómo debieron de haber reaccionado ante una palabra, un pellizco o un golpe. Esto es también un ejemplo de la construcción de masculinidad, de cómo entre los compañeros se busca y se observa el cumplimiento de rasgos de virilidad y respetabilidad asociados a lo que “debe de ser” un hombre.

La profesora Gloria, al preguntarle porqué cree que tenía más niños que niñas que agredían físicamente, me explica que los niños golpean y se involucran en más conflictos que las niñas por una educación diferenciada en cuanto a los comportamientos esperados para cada sexo. Ella identifica que a las mujeres se les enseña que tienen que estar más tranquilas y no responder si alguien les hace algo, y confiesa que en su casa era así.

La idea de que los niños tienen que usar la fuerza física para ir ganando una legitimidad como hombres también es fomentada por los padres quienes les dicen “debes defenderte”. El profesor Francisco me explica que este es un discurso generalizado, que lo ha escuchado en su comunidad y de la boca de uno de sus alumnos que más enfrentamientos tenía con sus compañeros. Al parecer este alumno se sentía agredido constantemente y respondía con golpes justificando sus acciones diciendo que su padre lo incitaba a defenderse, “a no dejarse”. Esta idea también la encontré en la profesora de preescolar quien tiene la impresión de que un niño fue blanco de repetidas agresiones porque, “es muy tranquilo, no se mete con nadie, no provoca a nadie y a lo mejor por eso, yo creo que como se dejaba de todo pues a él fue más sencillo hacerle daño”.

Por otra parte, para lo que podemos llamar “la feminidad hegemónica heterosexual”, es importante la mirada masculina, lo que lleva a muchas niñas a querer que los niños tengan interés por ellas. Al parecer esto ha generado una competencia entre las niñas que ha derivado en chismes y agresiones verbales, como escribir “Claudia es puta” en el baño de mujeres. La directora cree que al mismo tiempo esto está asociado con la búsqueda de liderazgo frente al grupo de compañeras. Al igual que en el caso de las peleas entre niños, las niñas también buscarían obtener un estatus valorado, que tiene relación con el desarrollo de una feminidad aceptada.

Reflexiones en torno al panorama de las violencias en la escuela y las interpretaciones que sobre ellas hacen los miembros del equipo docente

En el panorama de violencia y que registré en Nenemi encontramos varios tipos de violencia así como casos que contienen distintos grados de gravedad. Aquí el equipo docente se enfrenta a una situación compleja pues acontece en un contexto donde se cruzan una gran variedad de problemáticas sociales, que involucran a todos los actores escolares.

La violencia física en Nenemi se desencadena por distintos motivos; en los casos que presenté, principalmente por las situaciones de penuria en el círculo familiar, como las debidas a la drogadicción y la falta de recursos económicos, y por la discriminación étnica que viven los niños y niñas en la calle y en la escuela.

La interacción de diversos grupos culturales en un mismo espacio enfrenta a los alumnos a convivir con muchas lenguas y costumbres diferentes a las propias. Enfrentarse a esta diferencia parece causar miedo o incertidumbre en los niños y niñas, que en algunos casos reaccionan con golpes u ofensas. La convivencia constante los ha llevado, a ellos y a la institución, a buscar alternativas para relacionarse sin el miedo que ocasiona interactuar con personas que tienen una lengua que no comprenden y costumbres que no comparten. Como se verá en el capítulo siguiente, el proyecto intercultural de la escuela ha funcionado como una guía para propiciar acercamiento y diálogo entre los diferentes grupos culturales que conviven en la escuela. A pesar de los esfuerzos en este sentido, todavía es posible detectar formas de discriminación étnica encubiertas en el discurso de los profesores, cuando estigmatizan a grupos culturales específicos.

En cuanto a la violencia emocional, los chismes y la exclusión de las niñas de actividades y espacios manifiesta un orden de género heteronormativo que genera conductas de vigilancia del mismo en los niños y en los profesores. Resalta en este panorama la violencia sexual tanto a niñas como a un niño de preescolar. Estos casos son de los más difíciles pues son agresiones graves y escalan a otros tipos de violencia, por lo que requieren pensarse de manera específica para darles una respuesta adecuada. La violencia de género destaca como un problema grave que se encuentra dentro y fuera de Nenemi y que el equipo docente y los alumnos producen y reproducen.

Las explicaciones que el equipo docente da sobre los conflictos y la violencia son diversas y complejas. La mayoría de los entrevistados se exhibieron tratando de entender porqué las cosas suceden de la forma en que lo hacen, elaborando explicaciones que no se reducen a una sola causa sino que tejen una teoría que involucra distintos factores y actores, al mismo tiempo que reconocen que su labor docente también es la causante de algunos conflictos y violencias. Un ejemplo es que reconocen que el trabajo infantil expone a los niños a escenarios de discriminación al mismo tiempo que les ocasiona estrés, y que se manifiesta de manera más aguda en los niños varones a quienes se les exige más el salir a vender y aportar dinero a la casa. Todas las aristas de esta situación son las que para el profesor Jehú y Daris, una de las trabajadoras sociales, ocasionan que los niños en Nenemi les griten a sus maestros, se peleen con sus compañeros y que “exploten”.

Los profesores y directivos son conscientes de las problemáticas que enfrenta la población indígena y sus alumnos y alumnas en particular pues reconocen situaciones de vulnerabilidad social, discriminación étnica y violencia intrafamiliar a veces ligada al uso de drogas y al consumo de alcohol, así como estereotipos de género y las implicaciones del aprendizaje de prácticas masculinas violentas ligadas al modelo de masculinidad hegemónica.

También reconocen que su propia labor docente o la de otros maestros es insuficiente, como lo resalta el profesor Francisco cuando identifica que al echar la culpa a los niños y regañarlos estos reaccionan de manera violenta, o cuando se reconoce que el profesor de quinto y sexto no es un profesor idóneo para el grupo. También reconocen que las restricciones en el uso de los espacios ocasiona inconformidades que derivan en conflictos y violencia en los niños y niñas. La exclusión de las niñas del juego y de las canchas de fútbol no fue identificada por ellos hasta que yo les pregunté a dos profesores por qué los niños no querían jugar fútbol con las niñas. A partir de la pregunta tomaron conciencia del asunto y explicaron que tiene que ver con el machismo en el deporte, pero no examinaron su papel como reproductores del mismo.

El caso de la exclusión de las niñas del juego de fútbol es un ejemplo de que existen formas de discriminación que aún no se pueden nombrar porque permanecen invisibles, porque los marcos discursivos que imperan en la sociedad y en la escuela no permiten identificarlas. Al mismo tiempo, la violencia de género en la escuela es recurrente y está poco reconocida debido a que en la escuela y de manera general en el sistema escolar encontramos regímenes de género que limitan las opciones de niños y niñas (Azaola, 2009), hay un currículo oculto (Carrillo, 2009; Nava y López, 2010) y comportamientos machistas de los agentes educativos (Swain, 2000). En el capítulo siguiente expongo cómo la categoría género es una herramienta útil para identificar estas violencias y para dar una respuesta más adecuada a las violencias que ocurren en las escuelas.

Capítulo 4. Prevención de conflictos en Nenemi y respuestas del equipo docente a la violencia de género en la escuela

Los conflictos presentados en el capítulo anterior han sido resueltos de diferentes maneras por los miembros del equipo docente de Nenemi. Las respuestas que encontré se dividen en dos tipos: respuestas como escuela y respuestas individuales. Las respuestas como escuela son las que se elaboran de manera conjunta por todos los miembros del equipo docente, es decir, directora, coordinador educativo, trabajadoras sociales y profesores y profesoras, teniendo como guía los principios y objetivos de Nenemi como institución. Son, por lo general, respuestas que buscan resultados a largo plazo. Este equipo tiene un proyecto amplio para desarrollar un “espíritu de comunidad” en el que se aspira a lograr valores y prácticas de convivencia en una cultura de paz. Las respuestas individuales son respuestas inmediatas ante los sucesos en los que es necesario intervenir, que varían de acuerdo con el estilo de cada docente.

1. La prevención de conflictos y de la violencia: proyectos para generar y fortalecer lazos de comunidad

Estas respuestas a la violencia están dirigidas a prevenir situaciones que ya fueron experimentadas anteriormente mediante acciones que buscan un resultado a largo plazo. Son principalmente proyectos que todo el equipo docente idea y lleva a cabo en todos los grados escolares, generalmente con la participación de los alumnos y de los padres y madres de familia.

La “idea de comunidad” es un discurso que podemos encontrar en algunos profesores, en la directora y en el coordinador educativo. Cuando se refieren a la “idea de comunidad” aluden a proyectos que buscan forjar lazos comunitarios. Esta tarea consiste en realizar reuniones, fiestas y rituales enlazados a proyectos escolares con el propósito de reunir a las diversas culturas indígenas que viven en León, así como fomentar la interculturalidad.

(...) el chiste es tener un espacio en común, porque de fondo la escuela va a ser política en la medida que salga y que sea para los demás y junto con los demás. Si

no es una caja oscura, es una escuela tradicional, es una escuela no educativa, entonces tiene que ser social, política y tiene que generar algo y tiene que dar a la comunidad. Nos inventamos la idea de comunidad porque no existe la comunidad. (Christian, coordinador educativo).

Christian en alguna ocasión me comentó que la escuela es también un pretexto para hacer un proyecto de más largo alcance para toda la población indígena que vive en la ciudad, con la que el CDIL tiene contacto. Duda sobre la existencia de una comunidad sin embargo parte de que existe porque la nombra y hace actividades para fortalecerla. La escuela y sus proyectos tienen esa intención, expresada, por ejemplo, a través de las reuniones llamadas “devolución a la comunidad”. En ellas se busca que los padres y madres de familia conozcan las actividades que sus hijos realizan en la escuela, el lugar en el que se sientan, las labores que hacen en el huerto y los contenidos de las materias. En una de estas reuniones se les solicitó su ayuda para resolver la violencia que se vive en la escuela:

(...) Entonces en esta última devolución a la comunidad que fue este año, les mostramos una escena de violencia a los papás, escenificada, de un niño que le pegaba a otro niño (...) El chiste es que los papás vieron la escena de violencia y les dijimos “Aquí hay un problema muy fuerte en la escuela, diario”, y así se los manejamos: “Es muy delicado que a un niño lo maltraten, parece grave que sea demasiado común que un niño le hable muy mal a una niña”. Quienes estábamos de alguna manera les queríamos pedir ayuda (Christian, coordinador educativo).

Ante esta petición los padres respondieron ofreciendo su ayuda. La respuesta de uno de los padres sorprendió al equipo docente pues les mostró su concepción de escuela. Les dijo que los profesores debían de exigirles su participación pues la escuela es algo que funciona con el apoyo de todos y que en su comunidad de origen es algo que se construye entre todos. Sus sugerencias y las de otros participantes fueron tomadas en cuenta para integrarlas en forma de normas a un reglamento que se pretendía hacer, incluyendo también la información recabada en los talleres de convivencia escolar que días antes habían hecho con los alumnos.

Otra de las formas de prevención y de funcionamiento como comunidad es la que me platicó la directora: al iniciar el ciclo escolar el equipo docente se pregunta qué es lo que

necesita para tener un buen año y así establecer objetivos y compromisos. Junto con los niños y niñas elaboran reglamentos para cada grupo, que se escriben en una cartulina y se pegan en el salón en un lugar visible. Contienen reglas de convivencia generales para cada salón, como no decir groserías, respetar a los compañeros y compañeras y dejar limpias las áreas de trabajo.

A través de la búsqueda de formación de una comunidad se fomenta la convivencia entre grupos culturales diferentes al mismo tiempo que se socializan valores que promueven la interculturalidad. Esta es una respuesta a la violencia porque ante la discriminación, la propuesta intercultural es una herramienta para reflexionarla y enfrentarla. Para padres y madres tener una comunidad de apoyo es de gran ayuda ante la precaria situación económica que enfrentan como migrantes.

La interculturalidad en tanto proyecto que busca el diálogo y el respeto en la diferencia, tiene la intención de enfrentar y evitar dos formas de violencia: la discriminación (hacia afuera y hacia adentro) y los enfrentamientos entre los miembros con diversas adscripciones étnicas. El modelo educativo intercultural de Nenemi consiste en buscar los puntos que todos los grupos comparten más allá de las diferencias, en dar a conocer cuáles son sus derechos, no permitir la discriminación, fomentar el conocimiento de las diversas culturas y el uso de la lengua materna a través de los talleres de lengua y cultura. Además se proporciona espacio y apoyo para que se lleven a cabo algunas fiestas rituales de las comunidades p'urhépecha, nahua y hñahñú. En general, el equipo docente cree que esta forma de trabajar le ayudó a disminuir las situaciones de violencia que se presentaban por los malos entendidos entre los alumnos.

Nenemi requiere trabajar más los proyectos interculturales porque aún se pueden encontrar estereotipos hacia algunos grupos indígenas que asisten a la escuela, así como discriminación hacia personas que profesan una religión distinta a la católica. La interculturalidad en la educación es una aspiración (Schmelkes, 2006) y en ese sentido es un ejercicio constante de reflexión para identificar las situaciones en las cuales es necesario construir el diálogo intercultural. Desde mi perspectiva de observadora estimo que esta búsqueda y los logros hasta ahora alcanzados con el modelo, son una excelente respuesta a la violencia.

Talleres de educación sexual y de convivencia escolar

Después del caso de violencia sexual que involucró a dos niños varones, el equipo docente consideró pertinente pedir ayuda a una organización que atiende casos de violencia sexual. Como medida preventiva solicitaron la impartición de talleres sobre educación sexual a niños y niñas, con la finalidad de evitar estas situaciones y para diagnosticar si había más niños o niñas que hubieran sido víctimas de alguna agresión sexual o violación. Otra de las respuestas preventivas son los talleres de convivencia escolar que realizaron hace ya casi un año para concientizar a los alumnos sobre la violencia. Esta respuesta, además de preventiva, también se puede calificar de inmediata pues el equipo docente decidió hacer los talleres porque se enfrentaba constantemente a situaciones de violencia sobre todo con los niños y niñas más grandes. En dichos talleres se trabajó la convivencia escolar y uno de los métodos para hacerlo fue que los alumnos y alumnas escribieran cuentos y canciones para la paz. La temática de la paz se siguió tratando a lo largo del año, ligada al tema del medio ambiente y otros temas.

Actividades en equipo

Al profesor Francisco le gusta generar tareas que requieran trabajo en equipo. Le parece que esto ayuda a la integración y aceptación de los alumnos que se consideran más conflictivos. Para que Alejandro se integrara al grupo el profesor buscó una actividad en la que el alumno se desempeñara bien. El profesor decidió hacer alcancías pues Alejandro conocía bien el proceso de elaboración porque le ayuda a su papá a hacerlas y venderlas.

Cuando los alumnos le preguntaban al profesor cómo hacerlas, él les respondía que no sabía y que debían de preguntarle a Alejandro:

Entonces a partir de ahí empezaron a acudir a él, formamos equipos y él los estuvo coordinando y diciéndoles cómo hacerlo. Los niños ya empezaron a platicar y a hablarle y a ver que era una persona tan importante como los demás y desde entonces la relación fue muy diferente. A partir de ahí ese problema que

teníamos de que “no me le quiero acercar”, de que “no quiero estar con él”, cambió y pues ya se trabajó muy bien (Francisco, profesor de tercero y cuarto).

El trabajo en equipo en el deporte también ayudó a mejorar la convivencia escolar. Se organizaron torneos de fútbol para niños y de basquetbol para niñas a la hora de la salida. Esto permitió que las peleas que se organizaban entre los niños al finalizar las clases no se retomaran; además, esto fomentó la constancia en los entrenamientos y respeto hacia el otro equipo en el momento del juego.

2. La práctica del diálogo y el acompañamiento a los alumnos como respuesta a los conflictos

Los conflictos también se resuelven dialógicamente es decir, mediante el habla y la escucha ya sea individual o de manera grupal. Se procura que todos los involucrados busquen una mejor convivencia a futuro proponiendo mecanismos para que no vuelvan a suceder; en ese sentido, al mismo tiempo, buscan la prevención de futuros conflictos.

Cuando los niños o niñas discuten, se golpean o agreden de otra forma, algunos profesores y profesoras buscan resolver la situación en el momento ellos mismos o deciden mandarlos a la oficina en donde las trabajadoras sociales o la directora se hacen cargo. Primero invitan a las partes en disputa a calmarse, a que dejen de gritarse o golpearse, para después decirles que cada quien tendrá un turno para explicar lo que sucedió. Si no quieren hablar se les dan unos minutos más para que lo hagan y si definitivamente no lo hacen, en el caso de una de las trabajadoras sociales, les pide señalen una “carita” que refleje su estado de ánimo. Cuando interrumpen se les pide no hacerlo porque después podrán dar su versión. Después de que cada quien da su versión de los hechos, el profesor, la directora o la trabajadora social, procuran que cada niño empatee con los motivos o explicaciones del otro y que reconozca en qué se equivocó. Sobre esto último la directora menciona que ella tiene que presionar a los niños preguntándoles si creen que lo que hicieron estuvo bien y si piensan que hay otras maneras para lograr lo que querían. Después se les invita a llegar a un acuerdo o a proponer una solución o una “consecuencia”. En uno de los casos relatados acordaron hacer una exposición sobre la convivencia escolar; en otros, convinieron ayudar en la cocina o en otras labores que requieren trabajo en equipo.

Para la directora es muy importante la búsqueda de que empaticen y entiendan las razones que los llevaron a actuar de la forma en que lo hicieron, porque ayuda a evitar las acciones vengativas que pueden venir después.

(...)hay que desentrañar qué es lo que pasó y entender por qué la persona actuó mal, no para justificarla, pero un poco para acabar con esa cadena de violencia que se puede desatar, de que él me pegó y yo me tengo que vengar o me siento agredido porque él me pegó y aunque haya sido golpeado lo que yo trato de hacer es que la otra persona entienda desde dónde se movió y que no era una situación para querer agredirlo por agredirlo sino que en el fondo él se sintió agredido y respondió con otra violencia (Giovanna, directora).

Cuando hay conflictos por malos entendidos que involucran el desconocimiento de la lengua del otro o de algún concepto, el profesor Francisco busca también generar esta empatía pidiéndoles a los niños que expliquen lo que significa para ellos el motivo de disputa con la finalidad de que comprendan que existen diversos significados y que no hubo agresión porque quien emitió el mensaje no entiende lo mismo. Este profesor no resuelve todos los conflictos de la misma forma. Ante aquellos que presiente pueden hacerse más grandes, no opta por escuchar las versiones de todos sino que les pide analicen si hicieron algo que pudo afectar a los demás o no.

Todos los miembros del equipo docente coinciden en que “hablar” es la herramienta que más ha aportado a la convivencia escolar y que más soluciones ha generado a los conflictos y la violencia. Con “hablar” se refieren a no regañar como primer recurso sino enseñar a escuchar y ser escuchado, y al acompañamiento que hacen a los alumnos que consideran conflictivos. El acompañamiento consiste en acercarse, platicar y establecer una relación de confianza con los alumnos y alumnas que consideran requieren una atención más cercana: “Intentamos acompañar estos procesos de violencia para que no sean tan agresivos; o sea, vemos a un niño que está golpeando todo el tiempo que es agresivo e intentamos acompañarlo y no deshacernos del problema” (Vanesa, trabajadora social). Concretamente los profesores varones mencionaron que buscaban ser amigos de los niños y esto ocasionaba que algunos de sus alumnos los invitaran a jugar o les pidieran verse algún fin de semana en el centro de la ciudad para acompañarlos a vender.

Gloria, maestra de primero y segundo grado, piensa que la forma de acercarse es muy relevante para poder solucionar bien un conflicto. Sostiene que es importante ser paciente, escuchar todas las versiones, buscar el origen del problema y no tomar partido por ningún involucrado: “No ponerse de un lado ni del otro sino que hay que buscar maneras de resolver sin que se vea que yo me pongo del lado de este niño porque es de mi cultura y el otro no”.

Otra forma de comunicarse con los alumnos y alumnas para saber qué les sucede es mediante el dibujo y la escritura. La profesora Gloria tuvo la idea de que los niños de su salón hicieran un diario en el que escriben y dibujan cómo se sienten, lo que les preocupa y qué es lo que hacen. La idea del diario surgió porque la profesora quería entender las acciones de sus alumnos para poder darles un mejor acompañamiento.

Otro de los recursos dialógicos que los miembros del equipo docente utilizan es hablar con los padres en caso de que el problema sea recurrente o considerado grave. Se les platica cuál ha sido el problema y después se les pide su ayuda para hablar con su hijo o hija para que no vuelva a hacer lo que hizo o para que cumpla con las actividades que le han puesto como sanción, a las que se les llama “consecuencias” que generalmente son acciones para el beneficio de la comunidad. En los casos más graves, se les solicita firmar una carta de acuerdos en donde se comprometan a cumplir lo requerido.

Las “consecuencias” y la firma de acta o carta de acuerdos son dos herramientas que forman parte de la resolución de conflictos en Nenemi. Las “consecuencias” son un recurso que se utiliza más que el segundo. Éstas consisten en asignar una tarea a los involucrados en el conflicto con la finalidad de resarcir el daño o que reflexionen sobre lo acontecido. Las consecuencias se pueden decidir en el grupo o únicamente entre quienes tuvieron el conflicto, siempre con la mediación de los adultos. Me parece que el decidirlo en grupo o no depende de las preferencias y estilo del profesor. Jehú me platicó que cuando había algún pleito a la hora del desayuno o en el recreo, decidía tratar la situación con todo el grupo en el salón.

(...) en el salón se expone el problema y el grupo decide qué castigo ponerles [a quienes pelearon]. Entonces las consecuencias, más bien, van desde lavar los trastes de sus compañeros un día por así decirlo, o bien, venir a ayudarle a la señora Rosa en el baño, o en la cocina a repartir postres, o a secar trastes o hacer el aseo solo o los dos, porque no veíamos el culpable y el no culpable sino que “Ustedes dos se

pelearon por circunstancias de las que hayan sido pero los dos armaron un alboroto y como aquí no vamos a defender al bueno y el malo se van los dos”. Eso también sirve para que aprendan a trabajar juntos, un poquito. El grupo decidía qué castigos ponerles, nosotros de alguna manera éramos como los mediadores. Cuando el grupo decidía el castigo les preguntábamos a los dos niños, “¿Está bien el castigo que eligieron tus compañeros o tú que castigo crees que te mereces por hacer eso?” y ya daban sus opiniones y ya si decían que otro castigo, se hacía y así, pero esa es la forma de manejar (Jehú, profesor de quinto y sexto).

En este caso, la “consecuencia” se pone en grupo porque el grupo se vio afectado por el pleito de los compañeros. Resalto que el proceso de poner una consecuencia es siempre en diálogo no sólo entre el grupo y el mediador sino también con los que tendrán que cumplirla. Esta es una forma interesante de enfrentar la situación pues es el grupo como comunidad quien decide que lo sucedido no es aceptable y quien establece la sanción.

La firma de actas de consecuencia consiste en establecer un acuerdo entre los profesores, los niños o niñas que tuvieron un conflicto y los padres de éstos. Se enuncian tareas que cada parte tiene que realizar y si no se cumplen también hay consecuencias.

3. Enseñar a las niñas y niños a organizarse y tomar decisiones colectivamente para promover la democracia: la asamblea estudiantil

En Nenemi hay una intención de hacer proyectos que lleven a los niños y a las niñas a desarrollar su autonomía. En la mayoría de los miembros del equipo docente se puede percibir que conciben a sus alumnos como agentes, es decir, personas con las que pueden dialogar, que tienen cosas que decir y que pueden decidir sobre asuntos relacionados con su persona y con su grupo. Esto es palpable en las tareas que les asignan (ser jefes de grupo o administrar el dinero del desayuno), en el proyecto de asamblea estudiantil y en el reconocimiento de su capacidad para resolver conflictos.

Los niños y niñas son reconocidos como capaces de resolver conflictos. La directora y la profesora de primero y segundo resaltan el liderazgo de algunos y mencionan que éstos a veces cumplen un papel de mediadores, ya sea involucrándose individualmente o pidiendo su ayuda cuando hay niños que se están peleando.

La asamblea estudiantil consiste en un grupo de alumnos (se procura que haya un representante de cada cultura y de cada grado escolar) que se reúne con un coordinador adulto para decidir sobre diversas actividades como las fiestas, los paseos o asuntos relacionados con la convivencia escolar. En la asamblea platican sobre lo que le tocará hacer a cada grupo en las fiestas, sobre cómo van a organizar a su grupo para la elaboración de reglamentos y dan su opinión sobre otros asuntos.

Vanessa, una de las trabajadoras sociales, coordinó la asamblea estudiantil en algunos momentos y en la siguiente cita expone algunas de las cosas que se discuten.

(...) Me tocó coordinar con ellos lo del día del niño. Fue ver que querían comer y ahí se hicieron las propuestas. Se propusieron tres cosas e igual de postre, tres cosas, entonces ellos van y hacen la propuesta en sus salones, hacen la votación en sus salones y me la entregan y se escoge uno, el que haya tenido más votos. (...) sobretodo de qué desean más, qué quieren, qué les gustaría, este... Ah y el festejo: si quieren ir, por ejemplo, a las albercas, a qué hora, checar más esos detalles, ¿no? (...) Por ejemplo, a partir de la asamblea ellos organizaron los eventos deportivos, que querían un torneo de fútbol, que querían un torneo de básquetbol, cómo le iban a hacer, quién contra quién (...) la asamblea decide, por ejemplo, en las fiestas para el año nuevo p'urhépecha. La asamblea se encargó de limpiar sillas, de limpiar la cancha entonces ellos decían, "Bueno, nosotros como asamblea vamos a hacer esto y vamos a buscar quién nos ayude de los salones". Entonces cada grupo, cada representante de grupo que participa en la asamblea, escogió a tres o cuatro de su salón para que le ayudaran a hacer las actividades. (Vanessa, trabajadora social).

Tomar la opinión de los niños y niñas y enseñarles a organizarse para realizar actividades escolares, es parte de su formación y desarrollo como personas autónomas pues los invita a pensar en sus preferencias, a establecer diálogos de manera más horizontal con los adultos y a tomar decisiones colectivas. El sistema de representantes por salón y de votos a su vez promueve la democracia para la toma de decisiones.

4. Prohibir o no dialogar como respuesta a casos graves y para evitar futuros conflictos

Además del diálogo y de la realización de proyectos preventivos, algunos casos de conflictos y violencia se resuelven de manera directiva o con prohibiciones. En estos casos los maestros no buscan conocer el origen del problema ni dialogan con los niños. La prohibición de actividades o de relaciones entre alumnos es utilizada como un recurso que ayuda a resolver o a evitar futuras situaciones de conflicto y violencia. Cuando los niños organizaban riñas detrás de los baños al finalizar las clases, la solución para que dejaran de hacerlo fue prohibir la permanencia en la escuela a los alumnos y pedirle al niño que las organizaba que ya no fuera a Nenemi. De igual manera, al ver que los juegos de fútbol ocasionaban muchos pleitos, los profesores varones decidieron cancelar el torneo y prohibir el uso de la cancha para jugar ese deporte. Decidieron reanudarlo ante la insistencia de los alumnos pero aprovecharon para fomentar el deporte como una forma de convivencia.

También han prohibido que algunos niños se junten. Tal es el caso de dos hermanos que en opinión de la directora “hacían muchas travesuras” cuando estaban juntos por lo que les pidió firmaran un acta de acuerdo en donde se comprometían a no juntarse durante el recreo. En el caso de agresión sexual de un niño del último grado de primaria hacia un niño de preescolar, además de consultar a expertos en el tema y hacer talleres de diagnóstico y prevención, el coordinador educativo le pidió al niño agresor que no se acercara a los niños chiquitos, con el argumento de que debía respetar su espacio.

(...) le dije, “Lo que yo te voy a pedir ahorita es que no te juntes con los chiquitos, no te quiero ver con los más chiquitos, ni una vez más, porque tú eres grande. A mí me gusta que se junten entre todos pero siento que ahorita tú no tienes que estar con los más chiquitos, porque los más chiquitos sin que nos lo digan tienen sus reglas, tienen que tener su espacio por sus fuerzas, por su mente, necesitan pues que los tratemos bien (...) (Christian, coordinador educativo).

Otro caso que se resolvió con un recurso directivo en el que no hubo diálogo fueron los conflictos entre niñas de quinto y sexto que derivó en el escrito “Claudia es puta” en el baño. Después de intentar averiguar quién lo había escrito y ver que era posible que el

conflicto se hiciera más grande, la directora y los profesores Francisco y Josefina, decidieron que lo mejor sería pedir a todas las niñas de quinto y sexto que pintaran los baños.

(...) les dije, “Pues estas cosas aquí no pueden suceder y pues primero vamos a hablar, pero lo segundo va a ser que laven los baños y que quiten los mensajes que ofendan a las personas que están aquí”. “Pero yo no fui”. “Bueno, pero como no voy a investigar, y como fue una mujer porque fue en el baño de las mujeres, pues todas van a participar.” Entonces ahí empezaron con dimes y diretes entre ellas y ya nada más les dije, o sea muy directiva yo les dije: “No todas tienen que ser las mejores amigas, pero el respeto es fundamental aquí y en cualquier parte y lo que se hizo fue una agresión (...) (Giovanna, directora).

5. Respuestas múltiples

Las experiencias previas también han llevado a los maestros a ir formando un discurso institucional que prioriza la interculturalidad, el uso del diálogo y acompañamiento para mediar y reflexionar sobre la violencia y el conflicto. Este discurso es una guía para todos los miembros del equipo docente que, con base en él, generan respuestas individuales ligadas a su estilo personal y al problema específico que quieren atender. Por ejemplo, la profesora Gloria idea un diario para que sus alumnos se expresen basándose en la edad de los mismos, el profesor Jehú dialoga el problema en el salón y asigna una consecuencia de manera democrática y el profesor Francisco inventa actividades colaborativas para propiciar la integración. De esta manera las respuestas individuales están ligadas al discurso institucional que promueve la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos. El discurso de Nenemi como institución genera representaciones sociales en su equipo docente que lo lleva a pensar que la violencia y el conflicto deben resolverse con prácticas dialógicas.

Hay violencias que requieren de múltiples herramientas, como es el caso de la agresión sexual al niño de preescolar por parte de un niño de primaria, que es un caso grave en el que se optó por tener una respuesta directiva (prohibir al niño mayor acercarse a los pequeños) al mismo tiempo que dialógica (tratando de establecer un acuerdo con los padres del niño mayor para que este asistiera a terapia) y pedir ayuda a personas expertas en violencia sexual. En casos como este no hay un discurso que pueda marcar una pauta de cómo

resolver el problema, por lo que se pide ayuda y se actúa con los recursos que se tienen a la mano: primero se habla con el niño que agrede, se canaliza el asunto a dirección, después se discute el problema entre los directivos, se decide pedir ayuda externa y después firmar un acta de acuerdos. De situaciones como esta la institución ha ido aprendiendo y tomando medidas para evitar otras situaciones a futuro; entre estas medidas se cuentan los talleres de sexualidad y el diagnóstico de la violencia sexual.

Reflexiones sobre las respuestas

Al revisar las respuestas a la violencia entre alumnos encontramos que existe en Nenemi un esfuerzo individual y colectivo muy importante en este sentido, no obstante hay algunas formas de violencia que aún no se han logrado identificar ni responder de manera satisfactoria pues se encuentran inmersas en sistemas de significación que se escapan de los marcos de inteligibilidad del equipo de Nenemi. Mediante el análisis de las respuestas de los maestros a casos específicos y de las representaciones sociales de género involucradas en ellos es posible acercarse a conocer estos sistemas y hacerlos visibles.

Se puede apreciar que las respuestas que el equipo de Nenemi da a la violencia y al conflicto son variadas y complejas. A través de los años de experiencia el equipo ha identificado cuáles son las principales problemáticas de violencia y ahora puede hacer actividades y proyectos con la finalidad de prevenirlas. Del mismo modo, esta experiencia les ha inspirado a tener un acompañamiento cercano a los niños y niñas que consideran lo necesitan, para que puedan convivir de una manera más armónica con los demás compañeros y a resolver las situaciones de violencia que se presentan en el acontecer diario de la escuela. Para ello se sigue un método que promueve el diálogo y la empatía, el respeto a las costumbres y lenguas de las diferentes culturas indígenas que ahí conviven, así como la participación de los niños y niñas en la resolución de conflictos, actuando como mediadores y en la toma de decisiones a través de la asamblea estudiantil.

Las consecuencias y las actas de acuerdos son aspectos que me han parecido relevantes resaltar. Son recursos que en primera instancia contribuyen de manera pacífica a resolver los conflictos y las violencias que acontecen, pero su función va más allá y también

contribuyen a generar una idea de comunidad pues mediante la reflexión de lo sucedido y el diálogo entre las partes, los niños piensan en las repercusiones que sus actos traen y buscan resarcir el daño haciendo alguna actividad que retribuya a la comunidad. Esta forma de resolver conflictos ayuda a evitar otras violencias que se pudieran desatar.

Un análisis de los casos de violencia que involucran el género por los cuales aún no hay respuestas satisfactorias

A continuación presento casos de violencia que requieren de una perspectiva de género para ser entendidos a cabalidad, que pude observar en Nenemi o que me fueron referidos por los entrevistados. Discuto las respuestas que dieron a estos tratando de entender cómo sus representaciones de género las afectaron. Me apoyo en el concepto de representaciones sociales de Stuart Hall (2010) quien las define como el conjunto de conceptos que una persona tiene sobre el mundo, que se expresan e intercambian mediante un lenguaje significativo entre los miembros de una cultura. Los conceptos y significados se construyen desde un marco discursivo que dicta cómo razonar y actuar con respecto a un tema, legitimando así unas formas de hacerlo y excluyendo otras. En el caso de las representaciones sociales de género, estas se refieren a la construcción de discursos sobre la diferencia sexual, las relaciones entre los sexos y que derivan en marcos discursivos y modelos de inteligibilidad que establecen como deben configurarse los cuerpos, las filiaciones y las actividades de las personas basándose en su diferencia sexual.

a. Los niños les tocan las pompas a las niñas

Este caso fue reconstruido a través de la triangulación de información que hice algunos minutos después del suceso y que registré en el diario de campo. Cabe aclarar que este episodio cuenta con numerosas versiones que discrepan entre sí.

En el penúltimo día de clases los niños y niñas del último grado de preescolar y primaria ensayaban en la cancha de fútbol un baile de graduación que presentarían la semana siguiente en el acto académico que marca el fin de cursos en Nenemi. La

graduación como un rito de paso se manifiesta de manera evidente en la coreografía que ensayan. Los niños y niñas de primaria “envuelven” a los pequeños de preescolar en un círculo para después abrirlo formando dos líneas en las que los varones muestran ademanes de caballerosidad a las niñas mientras los más pequeños se retiran del área moviendo las manos en signo de adiós.

Los alumnos de sexto grado que ensayaban bailaban una coreografía en la que las niñas quedaban al frente, de espaldas a los niños. Dos de ellos les tocaron las pompas (versión de una de las niñas), se les arrimaron (versión de la profesora Yolanda) les tocaron en la parte de atrás (versión de la profesora Josefina) o las rozaron con su pene en las pompas (versión del profesor Jehú) a dos niñas que tenían frente a ellos. Las niñas reaccionaron defendiéndose con golpes. En el momento que la profesora Yolanda, quién ensayaba los pasos con ellos, volteó a ver qué pasó y se percató de que la formación del baile se había roto, se encolerizó y detuvo el ensayo.

*La profesora de preescolar, Josefina, y la profesora Yolanda llevaron a los niños ofensores a un costado del salón de quinto y sexto con el profesor Jehú y los regañaron porque estaban **jugando** cuando tenían que haber estado ensayando. En lo que les dicen se puede notar que están preocupadas porque el baile no está saliendo como esperan y porque queda muy poco tiempo para perfeccionarlo. Después de gritarles, la profesora Josefina se dirige al profesor Jehú y le pregunta qué es lo que va a pasar con Humberto e Iván (los dos niños que agredieron) y el profesor responde que hablará con sus papás. Mientras esto sucede los niños de quinto se interesan por lo que está sucediendo y dejan de ensayar. El regaño finaliza, los niños se dispersan y reciben instrucciones de su profesor quien les dice que deben ayudar a limpiar el salón.*

Leticia y Dulce (las dos niñas agredidas) toman la carretilla llena de costales de hojas y basura y se dirigen junto con otras de sus compañeras al contenedor de la basura que se encuentra al otro lado del patio. No parecen estar molestas o avergonzadas como Iván y Humberto, quienes se han ido a sentar a un recuadro de cemento que se encuentra a un costado del salón. Yo me les uno para preguntarles qué fue lo que hicieron y me explican que “apretaron muy fuerte” y que todas las niñas se hicieron

para atrás y que ellos también quisieron retroceder y que al estar agarrados de la mano destruyeron la formación.

Todos se van a desayunar y me quedo con Leti quien me está haciendo una trenza. Platico con ella sobre los peinados que sabe hacer y después de un rato le pregunto qué fue lo que pasó. Con un poco de risa, sin estar apenada, me dice que los niños les estaban agarrando las pompas, yo reacciono diciéndole que eso es muy grave y le pregunto si pasa muy seguido, me responde que sí, que el día anterior los niños estaban intentando levantarles las faldas y que el profesor no hizo nada a pesar de que ella le dijo. Lo dice enojada pero también como si fuera una situación normal. Cuando me acaba de peinar vamos hacia la cocina pero me regreso diciéndole que tengo que hablar con el profesor Jehú, mientras ella se va sola a desayunar.

Espero en la cancha a que el profesor Jehú salga de su salón. Cuando le pregunto qué fue lo que pasó, se chupa los dientes, se me queda mirando un rato sin responder y después me dice: “Los niños estaban rozando a las niñas con el pene” y agrega que ya le mandaron a hablar a los papás y que no quiere que vuelva a suceder porque es muy grave. Me dice que lo que le parece más grave de la situación es que dos de los niños están emparentados pues Leticia es tía de Humberto.

Al día siguiente hablo con el profesor para preguntar cómo le había ido con los padres de los niños. Me responde que ha decidido que el asunto no llegue a dirección porque teme que la directora y las trabajadoras sociales “con los talleres y esas cosas de género” hagan el problema más grande, cosa que según el profesor no conviene por el parentesco que hay entre Leticia y Humberto y porque el papá de ésta es muy agresivo y puede desatar un pleito más grande.

Tuve la oportunidad de preguntar en entrevista a la profesora Josefina, quien estuvo presente en el suceso, cuál cree que haya sido el motivo para que los niños les agarraran las pompas a las niñas. Resalto las frases que me han parecido más interesantes y que más pistas ofrecen para entender las representaciones de género de esta profesora y su relación con la respuesta que otorgaron al problema:

Josefina: (...) fíjate que en parte yo vi que las niñas también se **llevaban muy fuerte con los niños**, había ocasiones que también les había llamado la atención en los recreos porque sí me había dado cuenta de eso y yo les decía pues que no se llevaran así con ellos porque **al fin y al cabo son mujeres y estos tienen mucha mayor fuerza** y les pueden hacer una cosa que no les guste y entonces ahí las niñas se van a molestar, pero pues todo comienza en que ellas también se llevan y **no deberían de llevarse**.

Isa: ¿Cómo se llevan?

Josefina: Por ejemplo en los recreos están jugando a las atrapadas y entonces a veces las niñas agarran a los niños jalándolos o pegándoles o diciéndoles cosas o así. Yo muchas veces vi eso y yo les decía a las niñas que no se estuvieran llevando así con ellos porque el día que les tocara a ellas lo que les estaban haciendo a los niños no les iba a gustar. Pero pues también todo debe de empezar en el respeto y es que **se deben de dar a respetar** y no sé si sea por eso que Iván como que **ya no les tenía el respeto a las niñas como se debe**, porque las niñas también se llevan con ellos y entonces yo voy a defender a las niñas si también se llevan.

Las múltiples versiones del conflicto evidencian que es difícil para varios maestros hablar de lo que pasó y sólo el profesor Jehú y las niñas agredidas pueden decir que los niños les tocaron las pompas con su pene. En la narrativa de la profesora y su voz de fastidio se puede apreciar que tiene una clara preocupación por la disciplina y porque el baile salga bien el día de la graduación y esto en realidad es lo único que le importa. Es muy evidente que mi preocupación va en otro sentido, pues yo lo veo como un problema de género mientras que ella lo ve como un problema de indisciplina. En segundo lugar, vale la pena señalar que todo el conflicto se da en el contexto de un rito que marca el inicio de la etapa adolescente, en donde el descubrimiento de la sexualidad es relevante para la constitución de las identidades frente al grupo de pares.

La agresión de los niños hacia las niñas se pierde en la preocupación porque el baile salga bien. La profesora minimiza lo ocurrido cuando utiliza la palabra “juego” para referirse al incidente. Esto nos señala que existe una resistencia a hablar del verdadero problema, se quiere mantener oculto pero también cabe la posibilidad de que no se quiera hablar de él por vergüenza o por no saber cómo manejar situaciones de este tipo, lo cual, de ser cierto, nos habla de que las agresiones sexuales y los temas relacionados con la sexualidad son tabú.

“Llevarse” aparentemente es un verbo que describe una forma de interactuar entre los alumnos, que implica tener que aguantar golpes, jalones o faltas de respeto, pero que al parecer se construye como una práctica exclusiva de un sexo pues “ellas también se llevan y no deberían de llevarse”. Josefina justifica que las mujeres no se deberían de llevar porque “al fin y al cabo son mujeres y ellos tienen mucha mayor fuerza”. Esta frase pone en evidencia una representación social en la que lo masculino y lo femenino guardan una relación de oposición binaria, ya que asigna determinados comportamientos, que se excluyen mutuamente, a niños y a niñas. Son roles de género en una cultura determinada en la que se espera que las niñas no hagan uso de su fuerza física, como lo hacen los varones, para interactuar. La profesora reprueba que en ocasiones las niñas también golpeen, jalen o corran, que sus cuerpos no estén disciplinados conforme a una hexis corporal femenina, pues en su representación de género las mujeres no deben hacer lo mismo que los varones y si lo hacen se deben de atener a las consecuencias que eso conlleve.

Cuando la profesora menciona que las niñas se deben de “dar a respetar” nos indica que el respeto se gana no llevándose con los niños y si las niñas entran a esta interacción ya no las van a “respetar como se debe”. Esto otra vez nos da una pista que apunta a que se espere que el “llevarse” será una forma de interacción exclusiva de los niños. La profesora parece justificar la omisión de una respuesta con base en esto, pues si las niñas tienen comportamientos asociados a la masculinidad, dejando atrás su feminidad, entran en un ámbito dominado por ellos en donde no es posible defenderlas ya que han cruzado los límites del orden establecido para ellas, una línea que al parecer la maestra no cuestiona.

La agresión hacia las niñas se ve justificada por la transgresión de ellas al orden de género, se naturaliza y se sanciona de dos formas: al no dar una respuesta que condene la acción de los niños (se condena la acción pero por el desorden que se generó después y solo en el momento, tampoco se ofrece una disculpa a las niñas o hablar del tema) y al condenar que las niñas tengan comportamientos considerados masculinos. De esta forma la profesora se convierte en un agente que vigila la permanencia de papeles genéricos bien delimitados, corresponde a la matriz heterosexual (Butler, 2001).

b. Alguien escribe “Claudia es puta” en el baño de las niñas

En el baño de mujeres de la escuela apareció escrito “Claudia es puta”. Claudia es una niña hñahñu que cursa el quinto grado de primaria en Nenemi. Ante esto los maestros buscaron quiénes eran los culpables. Giovanna, la directora, supuso que había sido una niña porque la inscripción estaba en el baño de las mujeres. Claudia, la agredida, pensaba que la letra era de niñas de tercero y cuarto pero esa opción, por alguna razón que desconozco, fue descartada por lo que se decidió hablar con las niñas de quinto y sexto, y sin investigar mucho se les encomendó pintar los baños.

La directora presume que se trató de un conflicto por un niño que les gusta e incluso piensa que la culpable fue Leti, pero prefirió no investigar más a fondo porque no quería ocasionar un pleito más grande y generar más chismes. En la explicación que Giovanna elabora se pueden distinguir dos discursos, uno que intenta ver la situación como parte de una etapa en el desarrollo infantil, y otro denota representaciones de género que presuponen que el chisme y el conflicto son rasgos femeninos.

Claudia es lidercilla pero también Priscila, entonces se trata de un conflicto de poderes en el grupo. No se lo atribuyo a un rol de género. (...) Digo, **cualquiera diría “ay, es que las mujeres son más conflictivas o son más chismosas”, bueno porque culturalmente, pero yo no lo veo así para nada porque era un vil chisme** pero no, yo creo que es un rollo ahí de poder, de controlar, y en los niños se da menos, pero no sé, no lo tengo así como claro, siento que es un rollo de poder asociado a la construcción de su propia autonomía, ¿no? (Giovanna, directora).

Aunque la directora intenta deslindarse de la idea que expone cuando dice que las mujeres son más conflictivas o chismosas, es evidente que está expresando un punto de vista que ella también comparte. Asociar a las mujeres el chisme y el conflicto es un estereotipo de género, que funciona como una etiqueta que reduce el problema a un asunto trivial, que no merece importancia. De esta forma se invisibilizan acciones que están afectando la vida de las personas involucradas. En efecto, el chisme y el insulto son formas de agresión y no

reconocerlo como tales o naturalizarlo como parte de la competencia por un niño o por el liderazgo, no permite confrontar y discutir abiertamente el significado del episodio.

c. Exclusión de las niñas de espacios y actividades

Durante el periodo de trabajo de campo en verano me tocó presenciar cómo los niños que estaban jugando fútbol en la cancha no quisieron que un grupo de niñas jugara. Era viernes y ese día los profesores Jehú y Francisco organizaban partidos de fútbol en los que se enfrentaban sus grupos y en los que ellos también participaban. Generalmente sólo juegan niños pero en esa ocasión algunas niñas, principalmente de quinto y sexto, habían pedido jugar.

Cuando yo llegué a la cancha el partido ya había comenzado y a un costado de ésta un grupo de niñas hablaba con el profesor Jehú reclamándole algo: una de ellas hablaba en un tono de voz alto y se veía muy enojada. Al acercarme a una de las alumnas, me dijo que querían jugar fútbol pero que los niños escogerían sólo a algunas; eso les enojaba porque todas tenían ganas de participar. Finalmente, como los niños no quisieron y el profesor les dio su apoyo tácito, las niñas se fueron enojadas a comer su desayuno. El profesor Jehú se integró a su equipo y el partido siguió como si nada hubiera pasado.

Pregunté en la entrevista acerca de esta situación a los dos profesores que estaban presentes. Uno de ellos buscó excusarse de la situación y el otro lo hizo en menor medida y aceptó que podría haber buscado favorecer que las niñas participaran. Los dos opinaron que a las niñas no les gusta el fútbol y que por eso no lo juegan, cuando en realidad el problema es que no permiten que a las que sí les gusta lo jueguen.

El profesor Francisco me explica que las niñas son más “sensibles” y que por eso procuran que no jueguen mientras que el profesor Jehú se explica el comportamiento excluyente de los niños diciendo que son comportamientos machistas en el deporte. El papel de los profesores en la construcción de masculinidades y feminidades es claramente evidente en este caso pues al no permitir que las niñas jueguen bajo el argumento de que ellas son más “sensibles” están promoviendo que ellas crean que no son aptas para el fútbol.

Nuevamente las representaciones de género de los profesores nos dan pistas para entender porqué no se alcanza a ver la discriminación de la que son objeto las niñas y porqué responden de la manera que lo hicieron. Resalta la palabra “sensibles” y en un fragmento de entrevista que aquí no presento donde también mencionan que es un juego peligroso para ellas porque son más “delicadas”. La representación social que subyace en estas afirmaciones con respecto al género está relacionada con el cuerpo de las niñas. El cuerpo de las mujeres es considerado como débil, esto se manifiesta en la poca tolerancia que los profesores creen que tienen a los golpes del balón. Al igual que en el ejemplo anterior, etiquetar a las mujeres como “sensibles” contribuye a la discriminación mediante el uso de estereotipos de género, que en este caso tienen el objetivo de justificar su exclusión del juego con el argumento de que los niños son más aptos para jugar.

Otra representación de género la podemos encontrar en la idea generalizada que se tiene de que a las niñas no les gusta el fútbol; en este caso, el deseo que ellas tienen de jugar contradice completamente esta generalización. La respuesta de los profesores parece ser más un discurso arraigado, que pone de manifiesto marcos discursivos a los que los sujetos están ligados. Un discurso que separa y excluye las actividades etiquetándolas como masculinas y femeninas.

En este caso cabe resaltar que las niñas manifiestan su inconformidad al enojarse y retirarse todas juntas de la cancha y no permitir que los niños escogieran solo a algunas para jugar. Estas acciones muestran que las niñas están conscientes de que han sido discriminadas y puede estar indicando que algo está cambiando en el proceso de representación de las niñas con respecto a las limitaciones que se les imponen por razones de un modelo genérico específico. Aquí vemos en la práctica que los maestros no aplicaron el diálogo como se esperaría de acuerdo con los principios enunciados por Nenemi.

d. Violencia sexual de un niño varón a otro

Antes de que las clases terminaran un niño de tercer año de primaria que se sentía mal, fue enviado por el coordinador educativo, Christian, a la biblioteca para que se acostara, hasta que las clases finalizaran. Al asomarse por la ventana que da hacia la capilla, vio que un niño más grande le bajaba lo pantalones a un niño de preescolar y

le pegaba el pene a las nalgas. El niño que vio la escena fue a la cocina para avisarle a la madre del agredido lo que había visto. Cuando la situación llegó a oídos del coordinador educativo, éste vio que un grupo de niños señalaban al niño más grande sin decir nada: “Pues todos estaban señalándolo sin decir nada [al niño grande], eso fue raro, porque había más de un niño o una niña que yo los identifico por ser directos y francos y encararte, ¿no?, y en esta ocasión no lo encararon y se le quedaron viendo y como que era así muy sorprendente la noticia”.

Cuando la mamá del niño pequeño llegó llorando, Christian manejó la situación diciéndole que se fuera a su casa y que él hablaría con el niño agresor. Eso hizo en la oficina sin lograr que éste confesara lo que había hecho. Christian le pidió que les dijera a sus padres que tenían una cita en Nenemi. Al día siguiente, la directora habló con los padres y firmaron un acta de acuerdos en donde se condicionaba su permanencia en la vivienda que ocupaban en el CDIL a que su hijo asistiera a terapia en ADIVAC (Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas) y que nunca faltara a clases pues ya se había ausentado en otras ocasiones. El niño pequeño dejó de asistir al preescolar y también fue atendido en ADIVAC junto con su madre. Los gastos fueron cubiertos por la escuela.

Los miembros del equipo docente no saben porqué el niño actuó de esa forma, incluso no tienen muchas palabras para explicarse la situación cuando les pregunto a qué creen que se haya debido su comportamiento. Ellos responden reconociendo la falta de conocimiento que tienen sobre el tema y acudiendo a expertos que les puedan ayudar. Además de pedirles ayuda para esta situación, solicitan se les impartan talleres de sexualidad a los niños y niñas de Nenemi para detectar casos de violencia sexual²⁵ e intentando prevenir que esta situación se vuelva a dar.

El caso es complejo y enfrentó a la escuela a diferentes problemáticas y dilemas. La enfrenta al tema de la sexualidad que era tabú en la escuela, así como al dilema de correr o no al niño agresor. Correrlo implicaba faltar a su misión de proporcionar educación primaria a los niños indígenas migrantes, pero tampoco podían dejar sin consecuencia el hecho. Este dilema se resolvió permitiendo que el niño agresor permaneciera en la escuela bajo dos

²⁵ El diagnóstico que se hizo arrojó que algunas niñas habían sufrido violencia sexual en sus hogares.

condiciones: nunca faltar a clases y recibir atención psicológica en ADIVAC. De esta manera aseguraban su educación y además un tratamiento psicológico con la intención de ayudarlo y de prevenir que este tipo de agresión volviera a suceder.

La intención de dejar que el niño siguiera estudiando era buena pero lamentablemente lo expuso a una situación de violencia, ya que sus compañeros lo señalaban y decían que era “joto”. Es muy probable que esta situación explique porqué el niño dejó de asistir a la escuela, lo cual llevó a su expulsión de la misma y a que su familia se retirara del CDIL pues así lo había prometido en el acta de compromisos.

Afirmo que el tema de la sexualidad es tabú en Nenemi porque el caso me fue referido después de mucho tiempo de haber comenzado el trabajo de campo y solo por las personas con las que generé más confianza, además de que ya las conocía. El caso no se quiso tratar abiertamente con el argumento de que expondría al niño agresor y supongo que también por no saber cómo manejarlo con los demás niños. Aunque se trató de forma indirecta a través de los talleres de sexualidad, el hecho se comunicó entre los niños y niñas que juzgaron la situación insultando al niño con una palabra que califica despectivamente la orientación homosexual en los varones. La escuela no previó esta consecuencia, no la enfrentó y dejó sin acompañamiento escolar al niño agresor.

e. Peleas organizadas por niños

Los niños de la primaria Nenemi desarrollan y construyen su masculinidad en la interacción con sus compañeros y compañeras y con los demás miembros de la comunidad educativa, en donde el régimen de género de la escuela y de la sociedad en general marca las pautas para dichas interacciones. El uso de la fuerza física es un elemento importante para alcanzar el estatus de hombría. Un miembro del equipo docente lo promueve entre los alumnos varones al incitar a sus alumnos a pelearse para resolver sus conflictos. Como ya se ha relatado, las invitaciones a las peleas físicas son también orquestadas por los compañeros pues en algún momento del ciclo escolar 2014-2015, al finalizar las clases, los alumnos se reunían detrás de los baños, uno de los lugares que no se pueden ver desde la oficina de la directora y las trabajadoras sociales, o en el árbol que está frente a esta oficina, y organizaban peleas entre ellos, bajo el consejo y dirección de un exalumno de Nenemi. Al parecer en un inicio sólo se

peleaban entre los niños más grandes pero después también comenzaron a participar los niños más pequeños.

Una de las trabajadoras sociales, Vanessa, me relató esta situación, se dio cuenta de que estas peleas continuaban gracias a que una niña le avisó que se iba a pelear un niño chiquito contra uno mucho más grande. Vanessa se aproximó sin hacer ruido hasta donde estaban para que no se dieran cuenta y al llegar vio como Enrique, quien organizaba las peleas, estaba como referí en medio de los dos niños que se iban a pelear mientras había alumnos alrededor listos para ver el espectáculo. Para poner una solución, la trabajadora social habló con los profesores y ellos decidieron que nadie se podría quedar al terminar las clases y que el exalumno que organizaba las peleas ya no podría entrar a Nenemi.

A Vanessa le sorprende mucho cómo al pelearse parecía que estaban jugando:

(...) pero era como en broma, o sea, era lo que a mí me sorprendía, es que esto pareciera que están jugando. En una ocasión pelearon Raymundo y Valentín, que son muy amigos, o sea, tú los ves juntos todo el tiempo y se agarraron a golpes, fuerte y ya de repente, ya después de que se pelearon, se agarraron, estaban, yo los vi enojados, ya después estaban muy contentos los dos, “ya vámonos”, “vámonos” (Vanessa, trabajadora social).

Vanessa se explica esta situación diciendo que el objetivo de estas luchas es demostrar la fuerza y la valentía: “Entonces yo creo que tiene que ver con una cuestión de demostrar quién es el más fuerte, de demostrar quién es el más valiente de ver quien soporta más golpes porque, o sea, tú los veías golpeándose bien fuerte pero ya en un rato después ya bien tranquilos, juntos como amigos, como si nada pasara”

Este es un ejemplo que ilustra cómo los niños construyen su masculinidad sobre un aspecto fundamental de la masculinidad hegemónica, el desarrollo de la fuerza física y la agresividad. Este discurso impera en los medios de comunicación, en la familia (recuérdese que ya he mencionado que a algunos niños sus padres les sugieren defenderse) y en la escuela, en la interacción con sus compañeros y en los discursos y prácticas de profesores (como cuando uno de los profesores los incita a pelearse).

Desarrollar la fuerza física y la agresividad los legitimará como hombres y les dará prestigio frente a otros hombres. Los niños se apresuran a lograr demostrar valentía y fuerza y en la escuela encuentran un espacio propicio para hacerlo frente a su grupo de pares. La trabajadora social entiende bien este proceso y me lo explica, conoce que los niños hacen eso para legitimarse como hombres fuertes y valientes que se saben enfrentar.

Análisis e interpretación de las respuestas que el equipo docente da a los episodios de violencia que involucran el género en la escuela

En esta sección analizo e interpreto las respuestas que el equipo docente ha dado a los episodios de violencia requerirían de una perspectiva de género para lograr enfrentar de manera satisfactoria el problema.

En el primer caso presentado, los profesores regañan en el momento a todos los que estaban ensayando el baile de graduación por haber destruido la formación, durante el regaño nunca se menciona la causa del rompimiento de la formación. Después, en privado, se regaña a los niños que le han tocado las pompas a las niñas y se les pide hablar con sus padres.

La respuesta que se le da a este caso de violencia contrasta con la que se le da a otros casos en los que confrontan a las partes, reflexionan sobre la situación y las obligan a pedirse disculpas. Aquí no se reflexiona sobre la agresión, ni se les pide una disculpa a las niñas, además se evita que el asunto llegue a odios de las trabajadoras sociales y la directora. Me parece que aunque reconocen que hay una agresión la minimizan. ¿Por qué no se resuelve el problema como usualmente se haría?, ¿por qué minimizan la situación?

Hablar sobre sexualidad en la escuela es tabú, la agresión no se menciona en el regaño a los niños y algunas personas no nombran las partes del cuerpo involucradas en la agresión que son el pene y las pompas, no saben cómo tratar el tema por lo que prefieren no hacer una reflexión con los niños, ni tratar de que le pidan disculpas a las niñas. Me parece que la situación se minimiza porque les parece un juego entre niños en el que “el que se lleva se tiene que aguantar”. Esto se puede ver en el discurso de la profesora Josefina que asocia el juego brusco (jalones, empujones) con un comportamiento exclusivo de los niños, supone que las niñas lo han tenido, faltando así al comportamiento que le corresponde como niñas por lo que son sancionadas por los niños. La profesora manifiesta una representación de

género que no puede hacer inteligible una hexis corporal brusca en las niñas, esto, más el discurso generalizado en nuestra sociedad que culpabiliza a las mujeres por la violencia que sufren, la ha llevado a pensar y a decir que ella no puede defender a las niñas de la agresión.

La forma en la que se trató este problema no permite que puedan haber respuestas futuras que evitan esta situación porque no hubo una reflexión, no se pidieron disculpas y no se trató de entender porque sucedió.

En el caso de la inscripción “Claudia es puta” la directora y otros miembros del equipo docente reconocen que ha habido una agresión y ponen manos a la obra para resolverlo sin investigar mucho sobre la situación cuando se dan cuenta que es un chisme entre niñas. El chisme es una acción social que “muestra una serie de regularidades visibles que responden a un cierto orden hegemónico que le autoriza a sancionar las conductas que pasan un orden establecido, pero que también genera, en relación con este mismo orden, conflictos y respuestas diversas” (Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007: 22). Con la expresión, “Claudia es puta” en el baño podemos deducir que ese orden establecido es un orden de género en donde la palabra “puta” se utiliza para señalar a las mujeres que tienen una conducta sexual que sobrepasa los límites establecidos por una sociedad determinada para las personas de su sexo que, que bajo este marco, es utilizada como una ofensa. Utilizando esta palabra, se castiga a Claudia ventilando la conducta que se juzga ha salido de la norma y generando un conflicto entre las niñas de su salón.

La directora interpreta la situación como un asunto de poder y un “vil chisme” en el que prefiere no indagar porque le parece “vil”, no digno de importancia. No parece darse cuenta que es un hecho que puede producir otras acciones como reclamos, desprestigio, abandonar el grupo de amigos o acoso escolar hacia Claudia y las otras involucradas (Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007) pues su respuesta se limita a hacerlas pintar los baños. Obligarlas a resarcir el daño que han hecho a un área de uso común como son los baños es una buena respuesta pero no soluciona el problema de fondo. Sería recomendable que además de pintar los baños se hiciera una reflexión con todas las niñas sobre las consecuencias que este tipo de ofensas tienen en la vida de las personas y con este pretexto tratar de averiguar por qué las niñas construyen este tipo de discursos.

El único caso que no se interpreta como una agresión y que no tiene respuesta es en el que no se permite que las niñas jueguen fútbol. Las representaciones sociales sobre el cuerpo de las niñas y sobre sus gustos no permite que los maestros detecten que excluirlas del espacio y del juego puede considerarse como violencia. Este caso nos manifiesta las relaciones de poder que los niños empiezan a construir a través del control de los recursos (Connell, 2001) que en este caso es la cancha de fútbol y un recurso simbólico que es el fútbol como actividad “exclusiva de los niños”.

La violencia de género no solo se manifiesta en actitudes explícitamente agresivas sino también al restringir la participación de las niñas en una actividad en la que querían participar y en estereotipos como pensar que las niñas no juegan fútbol (Azaola, 2009). Comenzar a identificar y a nombrar estas otras violencias es el primer paso para que se pueda dar una respuesta y evitar que estas situaciones sigan sucediendo y así ampliar las opciones de niñas y niños y no limitar su desarrollo solo a ciertas esferas.

En el segundo caso de violencia sexual, la agresión sexual de un niño de primaria a un niño de preescolar, Nenemi actuó echando mano a la mayor cantidad de recursos posibles. Dialogaron la situación en equipo, se pidió ayuda externa para el niño agresor y se tomaron acciones para evitar este tipo de agresiones en un futuro y para tratar de ayudar a quienes han sido víctimas de esta violencia. Esta situación les permitió aprender y reflexionar sobre la violencia. Es una respuesta compleja y adecuada de la que el equipo docente aprendió pero descuida el acompañamiento que era necesario al niño agresor cuando decidieron permitir que se quedara en la escuela. No midieron que sería blanco de burlas y señalamiento por parte de los otros niños desencadenando así más violencia. Es necesario que Nenemi trabaje con la comunidad estudiantil este episodio de violencia y sus consecuencias pues la situación se ha quedado en ellos como un hecho sin explicación.

En el caso de las peleas organizadas por los niños la escuela respondió a esta situación prohibiendo la organización de las peleas y previendo que no volvieran a suceder tomando otras medidas que fueron no permitir que los niños se quedaran al finalizar las clases y restringiendo la entrada al exalumno que las organizaba. Es una respuesta que resuelve el problema en la escuela y en ese sentido es satisfactoria, sin embargo me parece que Nenemi pudo ir más allá y aprovechar la situación para reflexionarlo con los alumnos y así intentar

formar modelos de género en los que la masculinidad no se tenga que demostrar mediante el desarrollo de la fuerza física, la valentía y los golpes.

Reflexiones finales

Esta tesis se inscribe en el campo de investigación sobre violencia en la escuela, preguntándose de manera específica por la violencia de género: qué se ve y qué permanece invisible por parte del equipo docente y qué respuestas le dan los maestros de acuerdo con sus percepciones y representaciones. En este capítulo de conclusiones hago algunas anotaciones metodológicas, una síntesis del proceso de como se fue modificando el proyecto de investigación, un resumen de los principales hallazgos y trato de contestar qué relación hay entre las representaciones de género y las respuestas de los docentes a la violencia.

En un inicio llamó mi atención la propuesta intercultural de Nenemi y me propuse plantear un proyecto que expresara la relación que había entre ésta y la forma de tratar a mujeres y niñas. Particularmente me interesaba saber si había discursos que privilegiaban a las tradiciones étnicas sobre la búsqueda de una igualdad entre hombres y mujeres; pero gracias a una visita al CDIL y Nenemi, me di cuenta de que la dirección de la escuela tenía una política de cero tolerancia a la violencia y que el equipo docente había realizado talleres que promovían los derechos de las mujeres y de las niñas y niños.

Gracias a esa visita pude ver que Nenemi y el CDIL tienen un proyecto integral que no sólo provee de educación y un lugar para vivir a una parte de la población indígena migrante a León, sino que también ofrece servicios de nutrición y atención psicológica, espacios donde se promueve la identidad étnica y los derechos, un método pedagógico que propicia el diálogo de saberes, además de que busca dar respuesta a varios tipos de violencia, incluyendo la discriminación y el machismo. Aunado a esto, en la literatura que leí sobre violencia de género en la escuela (pues uno de mis intereses iniciales era conocer si la escuela puede hacer transformaciones en las relaciones de género), me percaté que hay pocos estudios sobre las soluciones que se dan a este problema. Fue así que decidí estudiar las respuestas a la violencia en la escuela y preguntarme si la violencia de género era percibida por los miembros del personal docente, pues las investigaciones sobre el tema resaltan su invisibilización, lo que lleva a perpetuar las estructuras que la hacen posible.

Además de cuestionarme sobre la invisibilización de la violencia de género me pregunté si el hecho de que Nenemi es un contexto multiétnico configuraba de alguna forma particular

la violencia que ahí encontraría, por lo que además de enfocar mi mirada en las relaciones de género en el espacio escolar, lo hice también en las relaciones interétnicas entre niños y niñas y entre los miembros del personal docente. Así pude percatarme de que los conflictos entre niños y niñas con distintas pertenencias étnicas están presentes en el discurso de los entrevistados como situaciones que ocurrían en el pasado, suceden menos pues a través de los talleres de lengua y cultura han logrado promover el respeto hacia las diferencias. Sin embargo aún hay un tipo de violencia asociada a la pertenencia étnica que pude observar en las charlas y las entrevistas con los maestros, en donde se construye al Otro como problemático, poco cooperativo o violento, además de que se estereotipa a determinados grupos indígenas.

Este tipo de estereotipos y prejuicios son, según la literatura consultada, comunes en escuelas multiétnicas (Sinisi, 1999; Hernández Rosete y Estrada, 2012). Dichos estereotipos y prejuicios repercuten en la educación y sobretodo en la integración de los niños y niñas indígenas a la comunidad educativa. El origen de esta situación puede ser un reflejo de las tendencias homogeneizadoras y normalizadoras en nuestra sociedad que se manifiestan en la escuela como miedo a la diferencia (Salmerón, 2012).

Ahondar en el análisis de los estereotipos y de la intersección entre las representaciones étnicas y las representaciones de género que se encontraron en los discursos de algunos profesores es una tarea que no se realizó en esta tesis y que queda pendiente para otro tipo de trabajos que puedan surgir de esta investigación. Me parece que explorar estas intersecciones puede contribuir a conocer cómo se construyen los discursos acerca de la Otredad, a entender nuevas formas de la reivindicación indígena y también de la formación de masculinidades y feminidades en la escuela.

Los miembros del personal docente de Nenemi, así como los alumnos y alumnas, generan representaciones sociales del mundo que los rodea, lo interpretan y comunican a través del lenguaje. En los casos específicos de violencia de género se han podido detectar representaciones sociales de género que los miembros del equipo docente tienen al respecto del cuerpo, la sexualidad, la afectividad y las actitudes de niños y niñas. Estas representaciones de género están ancladas a modelos discursivos de género tradicionales y binarios que promueven un régimen corporal y actitudinal específico para hombres y

mujeres. Algunas de estas se manifiestan y se reproducen en forma de estereotipos y roles de género que no promueven una equidad entre los sexos pues limitan las habilidades y las opciones de los niños y niñas.

A pesar de que algunos miembros del personal docente están familiarizados con los planteamientos de la lucha por la equidad de género, estos no han logrado ser operativos en la educación de sus alumnos. Nenemi como institución necesita comenzar a elaborar un discurso de equidad de género para la escuela, es decir, un marco que pueda comenzar a generar un cambio en las representaciones sociales de género de los miembros del equipo docente para así poder identificar la violencia de género o situaciones que requieren un enfoque de género y elaborar respuestas adecuadas para atenderlos. Me parece que este cambio de discurso es posible porque ya se ha logrado un avance importante para el caso de los conflictos entre niños y niñas con pertenencia étnica distinta, y porque el proyecto original de la escuela se preocupa por hacer frente a la violencia. Esto lo demuestra su forma más generalizada de resolver conflictos que se sustenta en una visión que procura no reproducir la violencia pues los maestros buscan encontrar el origen del problema mediante el diálogo entre los involucrados, el acompañamiento e incitando a un proceso reflexivo pidiendo a los alumnos pensar en una consecuencia por el conflicto o la violencia en la que están involucrados. Al mismo tiempo se promueve la creación de espacios para crear comunidad y propiciar la autonomía y agencia de los niños y niñas, como lo son la asamblea estudiantil, los talleres de convivencia escolar y la elaboración de los reglamentos para cada salón, al mismo tiempo que se involucra a los padres y madres de familia en la construcción de un clima escolar sin violencia para sus hijos.

Algunas respuestas son pensadas para tener resultados a largo plazo o para prevenir situaciones que ya han sido observadas. Con la educación intercultural, los talleres sobre lengua y cultura, los talleres de convivencia escolar y los talleres sobre derechos, se busca que los niños aprendan a respetar la diferencia y a dialogar con ella, previniendo así la discriminación y dotándolos de herramientas para defender sus derechos al mismo tiempo que fortalecen su autoestima y los acompañan en la inserción a la dinámica urbana.

Un problema metodológico muy relevante para esta tesis es que las definiciones que empleo para identificar las diferentes formas de violencia entre alumnos son las que aplica

INEGI para encuestas dirigidas a mujeres adultas. Por otra parte, se han realizado encuestas sobre violencia de adultos contra niños, pero no de violencia entre niños que es la que nos interesa. Desarrollar definiciones que den cuenta de las expresiones de violencia entre niños en la escuela, requeriría armar un marco teórico-conceptual específico, lo que escapa a las posibilidades de esta tesis y se deja para futuros trabajos.

La forma de violencia entre estudiantes que sí se ha conceptualizado e investigado ampliamente es el llamado “*bullying*” que se ha traducido como acoso escolar entre pares en México. Las investigaciones sobre esta forma de violencia, que se caracteriza por la asimetría de poder entre la víctima y el victimario y por la repetición de la agresión hacia una sola persona (Olweus, 1998), son abundantes en otros países y frecuentes en México. Los trabajos sobre el tema se han ocupado en conocer la constancia de este tipo de violencia en las escuelas y en analizar y generar perfiles de las víctimas y los victimarios. En el presente estudio, el “*bullying*” no resultó ser la principal forma de violencia entre niños, sino que se encontraron otras que son las que describo.

Algunos autores franceses como Eric Debarbieux y Catherine Blaya, han elaborado, entre otros conceptos, un concepto de violencia que abarca distintas formas de violencia (psíquica, física y material) para estudiar específicamente el contexto escolar, pero éste hace referencia a la violencia que sucede entre todos los actores escolares, sin distinguir la que sucede exclusivamente entre niños y que no es el *bullying* (Blaya y Debarbieux, 2011).

Sin conocer en su totalidad la abundante bibliografía sobre violencia en la escuela que se ha hecho en otros países, decidí adoptar las definiciones operativas de las encuestas porque me permitían distinguir y clasificar, aunque de manera poco contextualizada, las violencias que había en Nenemi. El *bullying* no fue considerado debido a que en el periodo en el que realicé el trabajo de campo no se encontraron casos con las particularidades de ese tipo de violencia.

Para finalizar, espero esta investigación pueda servir para pensar la violencia que sucede en la escuela entre niños y niñas más allá del *bullying* y sobretodo que contribuya a los estudios sobre la configuración de la violencia de género en contextos multiétnicos y urbanos y sobre la relevancia que puede tener la perspectiva de género en el análisis de la violencia en la escuela, así como a la visibilización de la violencia de género en este espacio.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Acevedo, María del Pilar, Luciana Ramos y Catalina González-Forteza (2002), “Violencia de género. Sugerencias para la intervención en escuelas secundarias”, *Decisio*, otoño 2002, pp. 30-32.

Alatorre, Gabriela (2005), *El quehacer gestivo desde una perspectiva de género en el combate a la violencia en la escuela*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Tesina para obtener el título de la especialización: el género en la práctica docente.

Arizpe, Lourdes (1976), “Migración indígena problemas analíticos”, *Revista Nueva Antropología*, vol. 2, núm. 5, pp. 63-89.

Azaola, Elena (2009), “Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, vol. 4, núm. 30, pp. 8-45.

Barth, Fredrik (1976), “Introducción” en Fredrik Barth (coomp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-49.

Beauvoir, Simone (2013), *El segundo sexo*, México, De Bolsillo.

Blaya, Catherine y Eric Debarbieux (2011), “La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?”, *Magis. Revista Internacional de Investigación*, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, pp. 339-356.

Blaya, Catherine, Eric Debarbieux, Rosario del Rey Alamillo y Rosario Ortega Ruiz (2006), “Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 293-315.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2014), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Editorial Fontamara.

Bringiotti, María Ines, Marta Krynveniuk y Silvia Lassi (2007), “Las múltiples violencias de la “violencia” en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema”, Buenos Aires, Aique, pp. 25-48.

Butler, Judith (2001), “Sujetos de sexo/género/deseo”, en Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós, pp. 33-67.

Cárdenas, Erika (2014), “Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas”, *Intersticios Sociales*, núm. 7, pp. 1-28.

Carrillo, José, María Teresa Prieto y José Jiménez (2013), Bullying, violencia entre pares en escuelas de México, en Alfredo Furlan (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2012*, México, ANUIES, COMIE, pp.223-260.

Carrillo, Rosalía (2009), “Educación, género y violencia”, *El Cotidiano*, núm. 158, pp. 81-86.

Centro de Desarrollo Indígena Loyola (2010), *Proyecto escolar y pedagógico Nenemi*, documento proporcionado por CDIL.

Cerrillo, Melissa (2014), *Entre el castellano y la lengua indígena. La escuela primaria intercultural “Nenemi” en León Guanajuato*, León, Universidad de Guanajuato Campus León, tesis de licenciatura.

Chagas, Raquel (2005), “Los maestros frente a la violencia entre alumnos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1071- 1082.

Chávez, María Eugenia, Verónica Vázquez y Aurelia de la Rosa (2007), “El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes”, *Perfiles educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 21-48.

Cobo, Rosa (2006), “Ellas y nosotras en el diálogo intercultural”, en Rosa Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata, pp. 11-33.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010), “Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena, 2010” en URL: <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/GUAN/11020-10.pdf>

Connell, R. (2015), *Masculinidades*, México, UNAM, PUEG.

Connell, R.W. (2001), “Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, *Nómadas*, núm. 14, pp. 156-171.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos (2011), “La divergencia cultural inicial de la interculturalidad mexicana: del indigenismo al zapatismo”, en Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y Educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP, CGEIB.

Dussel, Inés (2012), “La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault”, en Alfredo Furlan (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 144-174.

Erickson, Frederick (1984), “What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, pp. 51-66.

Fierro, Cecilia; Patricia Carbajal y Regina Martínez-Parente (2010), *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, México, SM.

Foucault, Michel (2009), “Los cuerpos dóciles” en Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, pp. 157-197.

_____ (2009), “Los medios del buen encauzamiento” en Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, pp. 199-225.

García, Sonia (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 61-81.

Gobierno del Estado de Guanajuato (2011) “Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato” acceso libre en url: <https://portal.pgj.guanajuato.gob.mx/PortalWebEstatal/Archivo/normateca/24.pdf>, última consulta 29 de febrero 2016.

_____ (2011b) “Reglamento del Consejo Consultivo Indígena” acceso libre en url: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Guanajuato/wo61807.pdf>, última consulta 29 de febrero 2016.

Gómez, Antonio y Úrsula Zurita (2013), “El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias”, en Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2012*, México, ANUIES, COMIE, pp. 183-222.

Guzmán, Carlota (2012), “La violencia escolar desde la perspectiva de Francoise Dubet: tensiones, reticencias y propuestas” en Alfredo Furlan (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp.49-71.

Gvirtz, Silvina y Marina Larrondo (2012), “Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación”, en Alfredo Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 295-312.

Hall, Stuart (2010), “El trabajo de la representación”, en Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (editores), *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán, Envion Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Educador, pp. 447-482.

Hernández Rosete, Daniel y Rocío Estrada (2012), “Antropología del ausentismo escolar entre niños indígenas en La Merced”, en Esperanza Tuñón y Martha Rojas (coord.) *Género y Migración. Vol. II*, México, ECOSUR, COLEF, COLMICH y CIESAS.

Huerta, Cathia (coord.) (2012), *Situación de los migrantes indígenas en León, Guanajuato*, documento proporcionado por el CDIL.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancia nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, INEE.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2012), “Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, ENDIREH 2011. Marco Conceptual”, url: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2011/doc/endireh11_marco.pdf.

Jablonska, Aleksandra (2010), “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales” en Saúl Velasco y

Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, problemas, tendencias, desafíos*, México, UPN, pp. 25-62.

Jasso, Ivy (2011), "Vulnerabilidad y población indígena en León, Guanajuato", *Ide@s CONCYTEG*, vol. 6, núm. 75, pp. 1113-1136.

Jiménez, Felipe (2012), "Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural", *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, vol. 11, núm. 2, pp. 8-30.

Limas, Alfredo (2004), "Educación, ciudadanía y poderío comunitario. Un proyecto educativo frente a la pobreza urbana y violencia de género.", *Decisio*, enero-abril, pp. 48-51.

Louise, Archer y Becky Francis (2005), "They never go off the rails like other ethnic groups': teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, núm. 2, pp. 165-182.

Malinowski, Bronislaw (1986), *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona, Planeta-Agostini.

Martino, Wayte (2006), "Es lo que hacen los chicos normales. Acoso físico y psicológico en el centro escolar" en Wayte Martino, *Pero, ¿qué es un chico?: aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona, Octaedro.

Medina, José Raúl (2005), *Prácticas masculinizadas en el patio de recreo de la escuela primaria*, México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Tesina para obtener el grado de especialista en género en educación.

Mejía, Juana María y Eduardo Weiss (2011), "La violencia entre chicas de secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 545-570. .

Mora, Alma (2010), "Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar", *Decisio*, septiembre-diciembre, pp. 37-41

Nava, Diana y María Guadalupe López (2010), "Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez", *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, pp. 47-52.

- Olweus, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2002), “Violencia sexual” en *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, Washington, OMS, pp. 159-191.
- Ortega, Rosario, Rosario del Rey y Paz Elipe (2012), “Violencia escolar y *bullying* el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores”, en Alfredo Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 205-235.
- Pereda, Alicia, Mónica Hernández y María del Carmen Gallegos (2013), “El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo”, en Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2012*, México, ANUIES, COMIE, pp. 333-379.
- PNUD- CDI (2009), “Panorama socioeconómico de la población indígena del estado de Guanajuato”, acceso libre en url: http://www.cdi.gob.mx/pnud/memoria_taller_indicadores_guanajuato_2009.pdf, última consulta 29 de febrero 2016.
- Prieto, Martha Patricia (2005), “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- Rebolledo, Nicanor (2007), “Introducción”, en Nicanor Rebolledo, *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*, México, UPN, pp. 29-47.
- _____ (2007), “Migración y estatus indígena”, en Nicanor Rebolledo, *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*, México, UPN, pp. 29-47.
- _____ (2007), “Analfabetismo y educación truncada”, en Nicanor Rebolledo, *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*, México, UPN, pp. 48-77.

_____ (2007), “La infancia indígena: aproximaciones antropológicas”, en Nicanor Rebolledo, *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*, México, UPN, pp. 78-110.

Riquer Fernández, Florinda y Roberto Castro (2006), “Una reflexión teórico-metodológica para el análisis de la ENDIREH 2006” en Roberto Castro e Irene Casique (coord.), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica y las Relaciones en los Hogares 2006*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, pp. 11-28.

Rockwell, Elsie (1985), “Etnografía y teoría de la investigación educativa”, acceso libre en [url:http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Lecturas/Etnografia_y_teor%C3%ADa_de_la_investigacion_educativa._Elsie_Rockwell_unidad_II_.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Lecturas/Etnografia_y_teor%C3%ADa_de_la_investigacion_educativa._Elsie_Rockwell_unidad_II_.pdf)

Rubin, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”, *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, pp. 95-141.

Salmerón, Ana María (2012), “Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre conservadurismo y la intolerancia”, en en Alfredo Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 375-397.

Salmerón, Fernando (2012), “La interculturalidad y la CGEIB en México”, acceso libre en la página de la Coordinación General de Educación Indígena Bilingüe, en <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-interculturalidad/>, última consulta 13 de noviembre 2014.

Salmerón, Fernando y Ricardo Porrás (2010), “La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coord.), *Los grandes problemas de México. Volumen VII. Educación*, México, El Colegio de México.

Schmelkes, Sylvia (2006), “La interculturalidad en la educación básica”, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 11-13 de mayo.

Scott, Joan (2008), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Joan Scott, *Género e Historia*, México, FCE, pp. 48-74.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y UNICEF México (2009) *Informe nacional sobre violencia de género en educación básica*, México, SEP y UNICEF México.

Serrano, Ángela (2010), “Violencia escolar”, en José Sanmartín, Raúl Gutierrez, Jorge Martínez y José Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI, Centro Reina Sofía, pp. 147-160.

Sinisi, Liliana (1999), “La relación ‘nosotros-otros’ en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en María Rosa Neufeld y Jenas Ariel Thisted (comp.), *‘De eso no se habla...’ Los usos de la diversidad en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Swain, Jon (2000), “‘The Money’s Good, The Fame’s Good, The Girls are Good’: the role of playground football in the construction of Young boys masculinity in a junior school”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 95- 109.

Velasco, Saúl (2010) “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste”, en Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coord.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, problemas, tendencias, desafíos*, México, UPN, pp. 63-112.

Anexo 1: Entrevistas realizadas

Informante	Fecha	Lugar	Duración
Giovanna	4 de abril 2015	Restaurante California	Entrevista hecha con notas
Giovanna	16 de julio 2015	Camioneta de la informante y Oxxo	34 min
Christian	2 de julio 2015	Biblioteca Nenemi	82 min
Christian	22 de julio 2015	Biblioteca Central Estatal de Guanajuato	94 min
Daris	12 de marzo 2015	Oficina de la informante	Entrevista hecha con notas
Vanesa	20 de julio 2015	Oficina de Daris	94 min
Francisco	1 de julio 2015	Salón de 3° y 4° de primaria	80 min
Francisco	8 de julio 2015	Casa del informante	140 min
Josefina	22 de julio 2015	Casa de la informante	63 min
Jehú	7 de julio 2015	Biblioteca de Nenemi	120 min
Gloria	6 de julio 2015	Patio de Nenemi	35 min
Gloria	10 de julio 2015	Oficina del CDIL	32 min

Anexo 2: Guía de entrevista

Trayectoria profesional

A grandes rasgos, ¿cuál es tu trayectoria profesional?

Trayectoria en Nenemi

¿Cómo llegaste a Nenemi?

Describir detalladamente algún conflicto en el que hayas tenido que intervenir.

¿Qué pasó?

¿Quiénes estaban involucrados?

¿Cómo se resolvió?

¿Ves que haya algún tipo de enfrentamiento entre niños por ser de diferentes culturas?

Nota: Si en los conflictos mencionados no aparecen niñas preguntar si recuerdan alguno en el que hayan estado implicadas)

A que se deben los conflictos

¿Qué explicación encuentras para estos conflictos?

¿Por qué crees que los niños y las niñas se pelean?

¿Hay alguna forma “institucional” de resolver los conflictos?

¿En Nenemi hay alguna forma para resolver los conflictos?

¿La SEP tiene alguna guía para resolver conflictos?

¿Has tenido alguna preparación sobre cómo tratar estos conflictos?

Educación primaria del entrevistado

¿Cómo fue su educación primaria?, ¿cómo era su profesor?

Teorías pedagógicas

¿A qué teorías pedagógicas eres afín?

Anexo 3: Carta de representantes de diversos grupos étnicos solicitando reconocimiento como Consejo Indígena

14 de septiembre de 2010



En el marco de los festejos del Bicentenario de la Independencia de nuestra Patria, nos presentamos frente al pueblo de León los y las indígenas p'urhépechas, mazahuas, otomíes, náhuatl y mixtecos de esta nación que hoy habitamos en esta ciudad para decir que:

- Nuestra situación de migrante es porque los gobiernos no atendieron las demandas de los pueblos indígenas y campesinos de México. Prácticamente fuimos expulsados de nuestras comunidades de origen ya que nuestro campo dejó de ser fuente de alimento y salimos en búsqueda de mejores oportunidades para nuestras familias.
- Nuestra estancia en esta ciudad no es de tránsito. Deseamos ser parte de la Ciudad de León pero al mismo tiempo, exigimos nuestro derecho a ser indígenas en la ciudad y recibir trato de ciudadanos. El vínculo con nuestras comunidades no lo perdemos porque es lo que da fuerza a nuestra identidad indígena.
- Hemos vivido prácticas estatales, municipales y una cultural social de discriminación hacia lo indígena a través del desprecio, de no vernos y de tratarnos como niños. Hoy, lo indígena sigue siendo sinónimo de desprecio, vergüenza y discriminación.
- No hemos tenido acceso a un piso básico de servicios en vivienda, salud y educación. Tampoco hay una política educativa efectiva que les permita a nuestros hijos e hijas acceder a una educación intercultural y bilingüe, por lo que niñas y niños terminan en la deserción escolar.
- En el año 2001 se constituyó el Consejo Indígena Municipal del cual esperamos el reconocimiento oficial de parte de las autoridades municipales. El peligro de que desaparezca es también porque en Guanajuato no se cuenta con una legislación que proteja y promueva la defensa de los derechos de los pueblos indígenas.

Solicitamos:

a) A las autoridades municipales

- Queremos dejar de ser objeto de la política social, buscamos ser sujetos de nuestro propio desarrollo para lo cual requerimos el reconocimiento oficial del Consejo Indígena Municipal como un espacio horizontal donde podamos reunirnos

los pueblos y comunidades indígenas, los organismos de la sociedad civil y las autoridades locales y tomar acuerdos de las políticas y programas consistentes con los derechos indígenas y con la realidad multicultural de la ciudad de León.

- El Consejo Indígena tiene como objetivo la promoción de la equidad social para las comunidades y pueblos indígenas y la transformación de las instituciones en función de la diversidad cultural que habita en nuestra ciudad. Estas recomendaciones ya fueron señaladas por el Observatorio Ciudadano de esta manera:

a) No están documentadas las necesidades de grupos étnicos y socialmente marginados

b) No se tiene presupuesto específico para la atención de etnias indígenas

c) El Consejo Indígena Municipal no está legalmente constituido ante el Gobierno Municipal

d) no existen traductores identificados para respaldar procesos jurídicos

b) A las autoridades estatales.

- Caminar en los acuerdos necesarios junto con los y las indígenas que habitamos en el Estado para aprobar una ley que proteja a cabalidad nuestros derechos indígenas. Esperamos que la ley se realice con las voces indígenas del Estado
- Destinar presupuesto y programas que atiendan las necesidades específicas que tenemos los pueblos indígenas en el Estado.

c) A la Sociedad leonesa

- Queremos hablar nuestra lengua sin que se nos discrimine. Nuestro deseo es que nuestros hijos e hijas se sientan orgullosos de hablar nuestra lengua y ser indígenas en esta ciudad.
- La diversidad cultural que aportamos los y las indígenas a la ciudad enriquece la constitución de la ciudad de León.

PEDIMOS A LA PRESIDENCIA MUNICIPAL QUE ANTES DEL 27 DE SEPTIEMBRE NOS DE UNA RESPUESTA A LA SOLICITUD DE RECONOCER EL CONSEJO INDIGENA MUNICIPAL.

Atentamente

Los Consejeros Indígenas Municipales