

LOS ESTUDIOS SOBRE DISCRIMINACIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

Una tipología comparativa y una nueva propuesta analítica

DIEGO PRADO TUMA / FELIPE J. HEVIA

Resumen:

Este artículo analiza estudios cualitativos sobre discriminación escolar en México y muestra que, en su mayoría, omiten el nivel institucional-mesosocial, es decir, las normas y estructuras que configuran el orden organizativo del plantel. Para abordar esta omisión, recurrimos a investigaciones estadounidenses sobre clima escolar, donde dicha dimensión ha sido teóricamente elaborada. Mediante una tipología comparativa, contrastamos los marcos explicativos nacionales con los del enfoque de clima escolar, lo que permite identificar vacíos analíticos en la producción mexicana y justificar la pertinencia de este concepto para abordar la discriminación desde su dimensión organizativa. El artículo propone una herramienta conceptual que amplía el enfoque de la discriminación escolar en México e invita a considerar la agencia institucional en la reproducción de desigualdades.

Abstract:

This article analyzes qualitative studies about school discrimination in Mexico. It shows that, for the most part, they omit the institutional-mesosocial level, namely, the norms and structures that shape the school's organizational order. To address this omission, the authors draw on American research on school climate, where this dimension has been theoretically elaborated. Using a comparative typology, they contrast national explanatory frameworks with those of the school climate approach, thereby identifying analytical gaps in Mexican research and justifying the relevance of this concept for addressing discrimination from its organizational dimension. The article proposes a conceptual tool that broadens the approach to school discrimination in Mexico and invites reflection on the role of institutional agency in reproducing inequalities.

Palabras clave: discriminación; clima escolar; investigación cualitativa; análisis comparativo.

Keywords: discrimination; school climate; qualitative research; comparative analysis.

Diego Prado Tuma: estudiante de doctorado de la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz, México. CE: dprado7@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9190-7326>

Felipe J. Hevia: profesor investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Xalapa, Veracruz, México. CE: fhevia@ciesas.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4424-5320>

Introducción

En el discurso actual sobre la discriminación escolar en México se presta poca atención al nivel institucional-mesosocial de los planteles. Es decir, a los códigos normativos y organizativos que rigen su funcionamiento interno y que configuran, para sus miembros, qué significa y cómo debe tratarse la discriminación. Esta omisión se explica, en parte, porque las luchas sociales por justicia e inclusión de grupos racializados o estigmatizados –desde donde comúnmente se ha conceptualizado la discriminación escolar– se han articulado en torno a rasgos identitarios estructurales, vinculados a grandes marcos como el devenir del Estado-nación y sus ordenamientos por clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, salud, entre otros. Esta perspectiva ha tendido a invisibilizar factores clave en el plano mesosocial, particularmente el orden institucional que estructura la vida cotidiana dentro de los planteles.

Hasta donde hemos encontrado, la ausencia de datos mesosociales en el estudio de la discriminación en México fue señalada por primera y última vez en Solís (2017). De acuerdo con el investigador, dicha carencia implica un desconocimiento para poder:

a) identificar las prácticas discriminatorias más comunes en cada ámbito institucional, b) caracterizar las situaciones específicas en las que se presentan estas prácticas, c) tipificar cuál es el papel de los actores institucionales en ellas y d) detectar ausencias, vacíos o carencias en las regulaciones y normativas institucionales que permiten la reproducción de las prácticas discriminatorias (Solís, 2017:41).

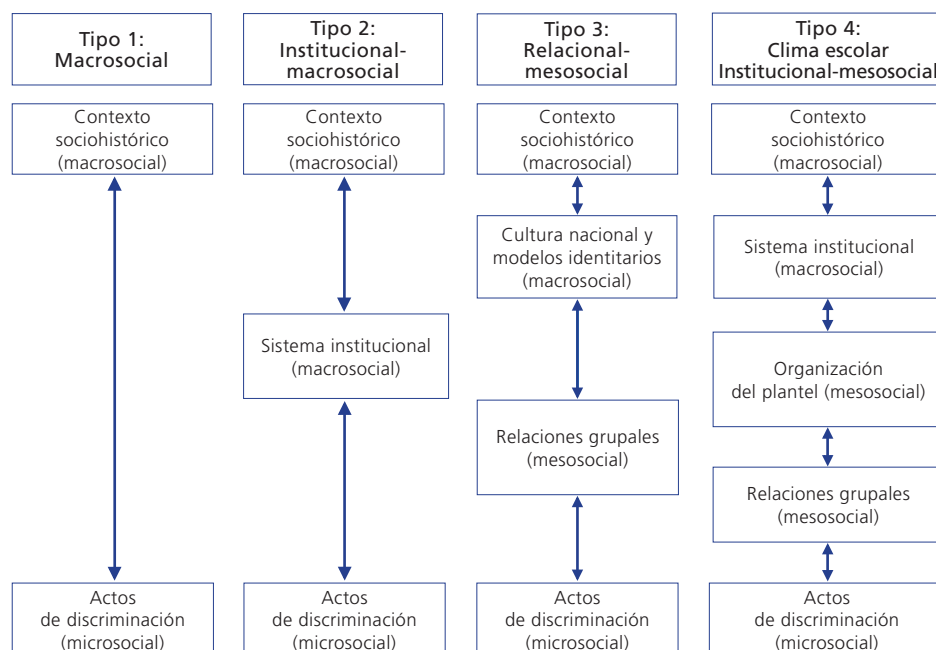
Ignorar estos cuatro aspectos, que refieren directamente al orden institucional de los planteles y su organización, implica dejar de lado un conjunto crucial de factores que, junto con los estructurales, permiten comprender cómo y por qué se producen actos de discriminación en la escuela.

Con este estudio tratamos el vacío de conocimiento en torno a los factores institucionales-mesosociales que influyen en la discriminación escolar mediante una tipología que considera los trabajos actuales desde el orden institucional. Con ella mostramos que, en la producción académica mexicana, predominan tres marcos explicativos: el macrosocial, el institucional-macrosocial y el relacional-microsocial. Para identificar estudios que incorporen factores institucionales-mesosociales fue necesario

acudir a la literatura estadounidense. Representadas gráficamente, estas perspectivas configuran cuatro tipos explicativos sobre la discriminación escolar, como se puede observar en la figura 1.

FIGURA 1

Tipos de estudios sobre discriminación escolar



Fuente: elaboración propia.

Cada tipo traza una trayectoria distinta que explica cómo, a partir de un contexto macrosocial, se produce un acto de discriminación en el nivel microsocial. Así, la tipología muestra qué mecanismos intermedios (o su ausencia) se consideran relevantes para cada tipo explicativo.

El tipo macrosocial reúne los estudios que explican los actos de discriminación mediante los órdenes estructurales como el Estado-nación y procesos históricos como la conquista, el mercado de esclavitud o el capitalismo. El institucional-macrosocial reúne los trabajos que hablan sobre las instituciones, pero a nivel macrosocial, enfocando los grandes sistemas simbólicos que las estructuran. El tipo relacional-mesosocial convoca a las investigaciones que consideran relaciones dinámicas entre grupos, especialmente entre

estudiantes, y cómo generan y transmiten significados discriminatorios. Por último, el tipo de clima escolar o institucional-mesosocial considera los trabajos que se enfocan en cómo el orden interno del plantel es determinante para definir y tratar los actos de discriminación escolar cotidianos. Cómo muestra la figura 1, la comparación radica en las distintas áreas de relevancia y de inflexión que cada tipo da a su explicación sobre la discriminación. La bondad de esta comparación es que nos permite identificar, con facilidad, cómo cada trabajo explica la discriminación y así visualizar qué implica hablar de aspectos institucionales-mesosociales o ignorarlos.

Al terminar de comparar los cuatro tipos explicativos, terminamos el texto reflexionando sobre los estudios de clima escolar y discutimos el alcance de los aportes que pueden hacer para entender la discriminación en México desde el nivel institucional-mesosocial, que hasta ahora se ha pasado por alto. En especial, ahondamos en cómo estos factores sirven para entender la manera en que se da la discriminación, pero también cómo se puede atender a través del orden institucional y la organización entre los miembros.

Metodología

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, realizamos un análisis comparativo de un corpus de 38 obras sobre discriminación escolar, con el fin de mostrar cómo cada una aborda o, en ocasiones, omite los factores institucionales-mesosociales. Es importante aclarar que este corpus no tiene la intención de ser exhaustivo ni sistemático. Al tratarse de un estudio exploratorio, no aspiramos a formular generalizaciones universales sobre el conjunto de la literatura existente. Los trabajos seleccionados no buscan ofrecer conclusiones universales ni sistemáticas, sino que constituyen una muestra basada en su utilidad para reflexionar sobre nuestro problema específico. Asimismo, dado que se trata de un área aún en exploración, nuestra intención es revisar algunos trabajos clave para, a partir de ellos, dar cuenta del fenómeno institucional-mesosocial que nos interesa. En este sentido, la selección responde a una práctica investigativa situada y reflexiva, guiada por la lógica del problema en estudio. Por ello, la tipología comparativa que proponemos debe entenderse como un instrumento provisional y heurístico, orientado a presentar el concepto de clima escolar como una alternativa para considerar los aspectos institucionales de la discriminación.

Del total trabajos a considerar, 27 son de la academia mexicana y demarcan el área de estudios de la que partimos y sobre la que queremos

incidir: la discriminación escolar en el país. Después, 11 trabajos son estadounidenses; nos permiten hablar sobre los factores institucionales-mesosociales que no se consideran en la academia nacional y que nos interesa sumar a la discusión. Los textos mexicanos están compuestos de una selección de capítulos de libros y artículos que hemos considerado como algunas de las obras más representativas en esta discusión. Los libros considerados son los que han sido coordinados por: Gall (2021); Velasco Cruz, Gómez Gallegos y Morales Esquivel (2021); Baronnet, Carlos Frago y Domínguez Rueda (2018); López (2011); y Hevia e Hirmas (2005). De los 27 trabajos, 21 son capítulos provenientes de estos cinco libros. También consideramos el único libro dedicado a un estudio a fondo de la discriminación, el de Salazar Silva, Sánchez Velázquez y Jiménez Robles (2019). Adicionalmente, elegimos integrar tres trabajos del tipo relacional-mesosocial que nos parece que es un nivel de análisis que no se explora tanto en los libros: Machillot (2017), Zárate Moedano (2016) y Anzaldúa y Yurén (2011).

Si bien hay una clara diferenciación entre las distintas formas de discriminación, aquí unimos los estudios, dado que hablan de un mismo fenómeno: la discriminación escolar en México desde el ámbito cualitativo. La distinción se ve con claridad en la figura 2.

FIGURA 2

Relación entre formas de discriminación



Fuente: Masferrer, 2023.

Si bien existe una distinción conceptual entre las múltiples formas en las que se generan grupos subalternos y sus relaciones con la discriminación, también podemos conceptualizar este fenómeno como el punto de convergencia de estos diferenciadores estructurales. Por lo tanto, entre estos 27 estudios, hay casos de discriminación por clase social, etnicidad, raza y sexualidad.

En segundo lugar, al hablar sobre discriminación escolar no hacemos una distinción particular del nivel escolar, hay estudios desde primaria hasta educación superior. Cabe mencionar que no encontramos diferencias teóricas ni metodológicas que se hagan entre estos trabajos que nos conduzcan a algunas valiosas distinciones. Asimismo, consideramos que actualmente, si separamos los estudios sobre discriminación escolar en México por niveles, nos quedamos con áreas de análisis reducidas y fragmentarias. Un primer paso en este camino es el trabajo coordinado por Gall (2021), que se especializa en la educación primaria. Sin embargo, aún es necesario realizar más investigaciones y hacer esta distinción de modo teórico y metodológico para el ámbito de la discriminación escolar.

Por su parte, dado que con esta revisión no encontramos estudios sobre discriminación escolar desde el nivel institucional-mesosocial, se amplió la búsqueda a estudios estadounidenses. Aquí, se incluyeron artículos enfocados en el tema y que utilizan el concepto de clima escolar como herramienta de análisis. Esto nos permite obtener una idea general de cómo se ha usado este factor para tratar justo los aspectos institucionales-mesosociales que nos interesan.

Con el conjunto de 38 estudios, incluidos en la tabla 1, procedimos a la construcción de la tipología para el análisis comparativo. Para elaborarla, hicimos una operación clasificatoria donde organizamos los textos en función de los cuatro tipos explicativos que refieren a los argumentos que usan para explicar la discriminación (López Roldan, 1996). Cada trabajo fue comparado y analizado en función de los factores mesosociales-institucionales que son capaces de incluir para explicar la discriminación.

Como vemos, nuestra tipología goza de una distinción en la que se identifica un conjunto de textos como representante de cada argumento explicativo. Si bien en la descripción general de cada tipo identificamos el elemento característico de cada uno, es valioso regresar a la figura 1 para considerar con mayor claridad la diferencia entre las dinámicas explicativas de cada tipo. Asimismo, en los resultados se explica cada uno a fondo.

TABLA 1

Cómo está compuesto cada tipo

Tipo explicativo	Núm.	País	Obras seleccionadas	Descripción general
Macrosocial	9	México	Adjogatse (2021), Bustillos Durán y Rincones Delgado (2021), Escalante (2018), Guerra García, Real Audeves y Bórquez Borbón (2021), Preciado Lloyd y Greathouse (2021), Quecha Reyna (2021), Ruiz Lagier (2011), Vázquez Bernal, Martínez Ruiz, Vargas Silva, García Salgado <i>et al.</i> (2021), Velasco Cruz y Baronnet (2016)	Explican la discriminación escolar mediante estructuras macrosociales subyacentes
Institucional-mesosocial	10	México	Bertely (2011), Borrás (2018), Gómez Gallegos (2018, 2021), Haro (2021), López (2011), Pulido Rodríguez, Delgado Rodríguez y Nuño Gutiérrez (2021), Simón (2011), Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005), Velasco Cruz (2021)	Explican la discriminación escolar mediante las estructuras institucionales que buscan unificar y homogeneizar. La escuela se entiende como estructura de poder del Estado
Relacional-mesosocial	8	México	Anzaldúa y Yurén (2011), Charabati, (2018), Galán (2018), Guerra García y Meza Hernández (2018), Machillot (2017), Rea Ángeles (2018), Salazar Silva, Sánchez Velázquez y Jiménez Robles (2019), Zárate Moedano (2016)	Explican la discriminación mediante las relaciones cotidianas que se entablan entre miembros del plantel. Se enfocan en modos de significación e imaginarios grupales. Sin embargo, los explican en términos macrosociales como culturas regionales
Clima escolar	11	Estados Unidos	Fantus, y Newman, (2021), Giraldo-García, Fogarty y Sanders (2023), Golden, Gale y Bland (2024), Hurtado (1992), Hurtado, Milem, Clayton-Pederson y Allen (1998, 1999), Lea, Jones, Malorni, Herrenkohl <i>et al.</i> (2022), Lewis y Shah (2021), Liang, Rocchino, Gutekunst, Paulvin <i>et al.</i> (2020), McGuire, Anderson, Toomey y Russell (2010), Varjas, Mahan, Meyers, Birckbichler <i>et al.</i> (2008)	Explican la discriminación como un problema institucional. Es dependiendo de las normas que tenga el plantel, como las defina e implementa. Por lo tanto, el plantel es un mediador de cómo se trata y define la discriminación

Fuente: elaboración propia.

Cabe advertir que, por definición, una tipología no significa una representación exhaustiva de todas las facetas que estos trabajos implican, en cambio, supone resaltar determinadas características. En este sentido, más que buscar ser exhaustivos en las excepciones y particularidades de cada estudio considerado, solo tratamos los argumentos que emplean los trabajos para explicar la discriminación escolar. Esto significa que, al analizar cada texto, vemos cómo es que la cadena explicativa para la discriminación escolar omite o no habla sobre el orden institucional.

Resultados

A continuación presentamos los resultados analíticos en torno a la descripción de los cuatro tipos identificados.

Tipo 1: macrosocial

En el tipo 1 los actos de discriminación escolar se explican como evidencia directa de la estructura macrosocial subyacente que refiere al Estado mexicano y su devenir histórico. Un primer ejemplo lo encontramos en el trabajo de Vázquez Bernal, Martínez Ruiz, Vargas Silva, García Salgado *et al.* (2021), que se enfoca en las experiencias de las estudiantes en dos escuelas primarias de Morelia y dos de Cherán, Michoacán. En este caso, las investigadoras parten desde la perspectiva estructural en la que los conceptos de raza, género y clase explican las asimetrías de poder y de privilegios que pueden generar actos de discriminación entre estudiantes.

Siguiendo este esquema, las investigadoras señalan múltiples maneras en las que los órdenes simbólicos diferenciados en términos estructurales se expresan en tratos excluyentes o discriminatorios entre estudiantes. Los datos empíricos se enfocan en descripciones de este tipo de actos de modo aislado, tomando nota de las razones por las que se dan y cómo se manifiestan. Por ejemplo, de una escuela de Morelia describen modos de hablar (“hablar bien” o “hablar naco”) y de vestir (tener el uniforme bien cuidado), que se identifican como marcadores de clase social y muestran cómo el estudiantado, mediante apodos y burlas, los relacionan con múltiples estereotipos y prejuicios despreciativos. En contraste, describen que, en Cherán, la diferenciación entre el alumnado se da por razones de etnicidad. Para evidenciar esto, nuevamente describen las burlas concretas que sufren algunas(os) estudiantes por esta razón (Vázquez Bernal *et al.*, 2021).

Al interpretar estos actos, las investigadoras emplean un discurso de-colonial. De este modo, argumentan, junto con Echeverría (2007), que:

En México nos encontramos ante un racismo identitario-civilizador que, además de aspirar a una blancura inscrita en el color de la piel, busca desesperadamente una blanquitud civilizatoria, entendida como el conjunto de rasgos que acercan a los individuos y a las poblaciones con el ideal civilizador occidental (Vázquez Bernal *et al.*, 2021:237).

En la investigación, los conceptos de raza o blanquitud refieren a conceptos macrosociales que tienen raíces en la constitución “identitaria-civilizatoria” de México (Vázquez Bernal *et al.*, 2021:237). Vemos cómo un ceñido grupo de datos empíricos cualitativos que describen un conjunto de actos de discriminación que suceden entre estudiantes de distintos planteles educativos en México se explican en términos de una circunstancia socio-histórica a nivel macrosocial.

Otro estudio que ejemplifica esta perspectiva es el de Quecha Reyna (2021), que trata la relación entre sociabilidad y racialización en cuatro primarias públicas de la región de La Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. En especial, los racismos que identifican funcionan en la configuración de grupos de amistades entre estudiantes, que surge en el modo en el que se denominan integrantes de distintos grupos y cómo cada uno carga con distintas desventajas, prejuicios y estereotipos que les hacen vulnerables a la discriminación. Desde esta perspectiva, la investigadora presenta un minucioso catálogo de las formas de discriminación. Al igual que el estudio de Vázquez Bernal *et al.* (2021), el conjunto de datos empíricos cualitativos más importante está dedicado a describir actos concretos. Así, destaca, por ejemplo, que: “los apodos que circulan entre las niñas y los niños están asociados en primera instancia a describir el tono de piel [...]” (Quecha Reyna, 2021:288). Sobre todo, el color negro es la principal fuente de producción de apodos, seguido por los asociados a la pertenencia étnica.

Al describir este conjunto de experiencias vividas por el estudiantado, Quecha Reyna (2021) opta también por recurrir a conceptos teóricos que funcionan a un nivel macrosocial. En especial, parte de la premisa de que lo que explica los casos de discriminación que expone son los fundamentos eugenésicos que acompañan “la narrativa de construcción

nacional” (Quecha Reyna, 2021:276). En especial, nombra a la “misión civilizatoria” que buscaba configurar una “nación mestiza” mediante la escuela como explicación para la presencia de la discriminación escolar que describe de modo empírico (Quecha Reyna, 2021:276).

Como vemos, en esta tipología, los trabajos explican las “dinámicas de racialización vigentes” entre estudiantes y los distintos actos de discriminación que de estos pueden derivar mediante los “procesos históricos” que han caracterizado al Estado mexicano y sus propósitos civilizatorios expresamente discriminantes (Quecha Reyna, 2021:275). Así, se refieren a una circunstancia macrosocial y estructural que explica los distintos actos de discriminación que exponen. Como podemos observar, para relacionar el nivel macrosocial con el microsocio, los estudios sostienen que la discriminación que encuentran evidencia las diferenciaciones estructurales subyacentes. Es por esta razón que aquí el plantel escolar no figura como un elemento explicativo. Si bien el análisis asume que estas estructuras del Estado-nación se expresan en las instituciones educativas públicas, estas no son centrales en la estrategia explicativa que mantienen.

Tipo 2: institucional-macrosocial

Los trabajos que se agrupan en el segundo tipo son investigaciones que dan mayor atención a la mediación del sistema educativo; sin embargo, lo analizan desde una perspectiva macrosocial. En otras palabras, explican los actos de discriminación no solo como una circunstancia nacional, sino como reproducidos por las instituciones educativas del país que siguen procesos y dinámicas racistas y excluyentes.

Un ejemplo que nos parece destacado es el de Borrás (2018), que analiza el sistema educativo a nivel secundaria en la Ciudad de México y se enfoca en el modo en que las lógicas institucionales se relacionan con diferentes formas de discriminación. Mediante un estudio etnográfico que explora las tensiones entre los discursos oficiales que promueven la inclusión y las prácticas cotidianas que perpetúan la exclusión, Borrás destaca cómo las prácticas escolares oscilan entre promover una aparente homogeneidad (como una forma de integración) y reforzar las diferencias, muchas veces vinculadas a dinámicas discriminatorias. Con este enfoque, la investigadora examina cómo se refuerzan estereotipos y prejuicios a través del trato de docentes y estudiantes, basados en marcadores sociales como el origen étnico, el género, la apariencia física o la clase social.

En el estudio, la investigadora expone un amplio conjunto de datos empíricos que le permiten sustentar su argumento sobre cómo las dinámicas escolares a un nivel sistémico contribuyen a reproducir las desigualdades sociales. Con conceptos como homogeneidad, diversidad y diferencia, se refiere a dinámicas institucionales para explicar distintas formas de discriminación. También refiere a relaciones grupales entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, pero estas se explican mediante influencias macrosociales que se manifiestan dentro del plantel. Asimismo, al analizar las reglas escolares y los discursos de inclusión explica este funcionamiento institucional mediante conceptualizaciones macrosociales que en este caso refieren a “una serie de inercias asumidas y naturalizadas” inherentes al sistema escolar (Borrás, 2018:87). De este modo, considera que “la escuela de nivel básico conserva una serie de lógicas de carácter normalizador y homogeneizador”, que refiere al propósito del sistema escolar de configurar una nación homogénea (Borrás, 2018:87). La investigadora sostiene que históricamente la escuela ha contribuido a invisibilizar la diversidad y fabricar dinámicas discriminatorias, dado que es inherente a sus metas institucionales. Si bien reconoce la importancia de las dinámicas organizativas que determinan funcionamientos mesosociales del plantel, estos factores se explican mediante la circunstancia macrosocial del sistema educativo.

Por su parte, el trabajo de Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005) sobre discriminación y pluralismo cultural en México evidencia que las escuelas mexicanas, aunque están insertas en un discurso oficial de pluralismo cultural, continúan reproduciendo dinámicas de discriminación. El estudio se fundamenta en estudios de ocho escuelas de primaria y secundaria de las regiones norte, centro y sur del país. Mediante los conceptos de pluralismo cultural y etnocentrismo escolar, exploran cómo las prácticas escolares frecuentemente se ven incapaces de reconocer y valorar la diversidad cultural.

Al enfocar el entorno escolar y cómo las relaciones entre estudiantes, docentes y personal directivo reflejan y perpetúan las jerarquías culturales en el contexto escolar, destacan importantes rasgos institucionales. Sin embargo, explican estas dinámicas escolares con las desigualdades estructurales de México, como el racismo histórico y la marginación de los pueblos indígenas. Así, por ejemplo, al hablar sobre los posicionamientos negativos que se dan a la etnicidad en las escuelas, destacan:

En México, la discriminación racial [...] forma parte del pensamiento dominante en la sociedad. Esta discriminación es estructural, ya que durante generaciones se ha conformado un pensamiento para el que la percepción de los miembros de los pueblos indígenas como miembros de “grupos” del más bajo estatus social, político, económico y cultural, es considerado “normal”. Esta perspectiva se advierte en las actitudes cotidianas hacia los pueblos indígenas, en las que el asimilacionismo ha dejado su impronta, aunque también es característico de las políticas de Estado (Tovar Gómez y Avilés Quezada, 2005:250).

Los conceptos de “pensamiento dominante”, “transmisión durante generaciones”, “marcos estructurales” y el “asimilacionismo de las políticas de Estado” refieren directamente a una interpretación macrosocial de la problemática microsocial de la discriminación.

En ambos trabajos, las dinámicas del sistema escolar se explican mediante conceptos macrosociales. En otras palabras, las prácticas de discriminación se explican por una circunstancia histórica macrosocial que refiere a una configuración cultural e institucional que se da como parte de un proyecto civilizatorio nacional. Si bien los marcos teóricos-explicativos de esta segunda perspectiva plantean importantes caracterizaciones de las instituciones nacionales, nuevamente predominan las explicaciones de la discriminación en términos de conceptos macrosociales que no consideran las lógicas organizativas y relacionales internas de los planteles educativos.

Tipo 3: relacional-mesosocial

Los trabajos del tipo 3 postulan que las dinámicas sociales, relacionales e institucionales que se dan dentro del plantel escolar son determinantes para entender cómo se desdobl原因 los actos de discriminación. Se enfocan en mostrar la manera en la que las organizaciones en las que participan los miembros del centro educativo determinan las maneras en las que se genera, se define y se trata este fenómeno. Por lo tanto, este tipo considera los estudios que entienden estos actos como parte de prácticas grupales situadas implicadas en procesos mesosociales que median entre las desigualdades estructurales y los modos de convivencia dentro de la escuela.

El primer ejemplo que tomamos de este grupo es el de Machillot (2017), que se interesa por las dinámicas internas de la escuela y en especial identifica cómo las normas sociales condicionan la integración o exclusión del alumnado. La investigadora se centra en un análisis en una secundaria

ubicada en el estado de Jalisco, usa observaciones dentro del aula, patios y espacios comunes dentro del plantel educativo. Se documentan interacciones entre estudiantes y docentes, con un enfoque en los incidentes de discriminación y violencia. También, incluye entrevistas a estudiantes, docentes y personal directivo, que aportan perspectivas sobre las normas sociales y estereotipos presentes en el entorno escolar. Con esta información se centra en definir cómo el estudiantado internaliza y reproduce estos patrones en sus interacciones diarias.

Si bien enfocan modos en los que se configuran significados a un nivel mesosocial, al centrarse en cómo las normas sociales y los estereotipos perpetúan dinámicas macrosociales no consideran al plantel como una unidad explicativa, en cambio, para el análisis recurren a conceptos macrosociales.

De modo paralelo, el trabajo de Anzaldúa y Yurén (2011) expone una investigación cualitativa sobre el tratamiento que se da a alumnado gay en una escuela de nivel medio superior en una ciudad de la región centro sur de la República Mexicana. El análisis se enfoca en un grupo de estudiantes abiertamente gay que cursan el nivel medio superior en una escuela pública urbana en México. En especial, el trabajo explora el proceso con el que este grupo comienza a construir sus identidades sexuales y a negociar su aceptación social.

Con conceptos como prácticas de normalización, estrategias identitarias e interseccionalidad, analizan cómo la escuela mantiene conductas, discursos y actitudes que terminan por marginalizar las identidades sexuales del alumnado. Los datos empíricos que consideran son procesos grupales de creación de significado entre estudiantes homosexuales y otros miembros del plantel. En especial, al enfocarse en las experiencias cotidianas estudiantiles, muestran cómo este colectivo desarrolla estrategias para gestionar su identidad sexual en un entorno que les es potencialmente hostil. De este modo, se enfocan en aspectos mesosociales de creación de significado. Sin embargo, estos procesos de significación no los relacionan con el plantel escolar sino con el panorama macrosocial.

Estos dos estudios plantean modelos organizativos que entretejen el funcionamiento del plantel escolar con dinámicas que pueden ser discriminantes. Desde este punto de vista, este fenómeno no se define en términos macrosociales, sino de contextos grupales específicos. Sin embargo, estos trabajos no consideran la influencia del plantel y su organización interna, dado que relacionan las prácticas estudiantiles directamente con

un contexto sociocultural macrosocial. Si bien los conceptos de práctica y de identidad que se emplean en estas investigaciones muestran interés por recopilar datos empíricos mesosociales que muestran cómo se configuran estas prácticas y estas identidades, no consideran que la organización particular del plantel influya en estas prácticas. En cambio, explican estos factores directamente con el orden macrosocial.

Tipo 4: clima escolar

Por último están los estudios que consideran factores mesosociales enfocados al plantel mediante el concepto de clima escolar. Entienden los actos de discriminación como parte de la organización escolar y las relaciones sociales que implica. Un primer ejemplo de este tipo de trabajos es el de Lewis y Shah (2021), que mediante grupos focales con 30 estudiantes de raza negra ilustra cómo interpretan y dan sentido a la implementación de iniciativas de diversidad e inclusión en universidades predominantemente blancas en Estados Unidos.

El acercamiento con el concepto de clima escolar les permite analizar distintos niveles organizativos internos del plantel de manera simultánea. Por ejemplo, el currículo, la inclusión, las políticas internas, las percepciones y experiencias del estudiantado dentro del plantel. Con este análisis integral de los factores organizativos institucionales, destacan cómo las iniciativas de diversidad e inclusión son superficiales e interesadas. Por una parte, las y los estudiantes llegan a la escuela y aún pueden encontrar de manera frecuente compañeras(os) blancos con la cara pintada de negro, “la palabra N” escrita por varios lugares del campus y publicaciones racistas de sus pares de clase en las redes sociales (Lewis y Shah, 2021:194, todas las traducciones son propias). De este modo, dan cuenta de un clima escolar con múltiples formas de diferenciar y marginalizar al estudiantado negro.

Por otra parte, encuentran que muchas veces la inclusión que ofrecen las universidades predominantemente blancas no es para apoyar a los grupos excluidos, sino para posicionarse en un lucrativo mercado de diversidad. Las investigadoras destacan que los planteles pueden usar al estudiantado de grupos excluidos para comercializar la diversidad. En esta circunstancia, quienes son de raza negra son “proveedores de diversidad” que “estudiantes, profesores y personal blanco” consumen para legitimar su discurso multicultural (Lewis y Shah, 2021:198).

Mediante un análisis detallado de la organización del plantel, Lewis y Shah (2021) han señalado que la discriminación escolar está fuertemente regulada por sus intereses internos. No es incorrecto señalar las diferencias entre Estados Unidos y México, dado que conceptos como “universidades predominantemente blancas” y también un fenómeno como el de usar las políticas multiculturales como ventajas en el “mercado de la diversidad” son circunstancias altamente contextualizadas. No obstante, si nos mantenemos en observar los niveles de análisis, vemos que el concepto de clima escolar está especializado para hacer detalladas consideraciones sobre la dimensión institucional-mesosocial. Aún más, presentan a este nivel organizativo como un punto clave para determinar cómo se define y se trata la discriminación dentro del campus universitario.

Por su parte, el trabajo de Hurtado, Milem, Clayton-Pederson y Allen (1999) también analiza el clima escolar para entender las experiencias del estudiantado de color dentro de los campus universitarios en Estados Unidos. Las investigadoras conceptualizan el clima racial del plantel en cuatro categorías: diversidad estructural, legado histórico, clima psicológico y clima conductual. La diversidad estructural refiere a la representación numérica de distintos grupos sociales; el legado histórico, al año en el que el plantel inició con políticas de inclusión y las normativas y leyes vigentes; el clima psicológico incluye la hostilidad, segregación, racismo y tensiones percibidas entre los miembros del plantel. Por último, la dimensión conductual del clima racial del campus considera las relaciones interraciales y cómo se caracterizan (Hurtado *et al.*, 1999).

Este trabajo sobresale de entre otros de clima escolar por su firmeza en insistir en que las experiencias estudiantiles están directamente ligadas a la organización del plantel de una manera amplia. Por lo tanto, incluyen en su trabajo la historia de inclusión del centro educativo, que considera cómo ha cambiado el perfil del estudiantado a lo largo del tiempo, tomando en cuenta si se ha especializado en atender a un grupo social particular y las fechas en las que se llegan a dar encuentros de diversidad. A su vez, relaciona esta cultura organizacional particular con el clima escolar y cómo este puede influir en el estudiantado.

Asimismo, el trabajo de Hurtado *et al.*, 1999 reúne un conjunto amplio de datos empíricos especialmente con los conceptos de raza y de clima que siguen procesos organizativos de inclusión y de exclusión dentro del plantel escolar. Al igual que Lewis y Shah (2021), es evidente cómo el

peso del análisis recae en las capacidades organizativas del centro educativo. De este modo, logran también dar recomendaciones concretas. Por ejemplo, señalan que no se trata solo de tener diversidad, sino de que se ofrezcan oportunidades tanto para el diálogo como para generar aprendizaje colaborativo que superen las divisiones raciales y étnicas concretas del plantel. Subrayan que el problema de la discriminación escolar reside en una organización institucional sólida que, de modo conjunto, dé interés a la diversidad y a la inclusión.

Ambos estudios emplean el concepto de clima escolar para proponer análisis sobre cómo el plantel no es un ente organizativo transparente, sino que tiene intereses propios, así como limitaciones particulares que determinan cómo se da y se trata la discriminación escolar. Mientras que Lewis y Shah (2021) exploran cómo los intereses particulares de los centros educativos determinan las percepciones de inclusión del estudiantado negro en instituciones predominantemente blancas, Hurtado *et al.* (1999) utilizan el concepto de clima escolar para explorar cómo los planteles son organismos determinados por sus elecciones previas y sus intereses actuales en cuanto a generar inclusión y espacios libres de discriminación. Sobre todo, lo que nos interesa de los trabajos de esta última perspectiva es que los actos de discriminación se piensan en relación con los factores institucionales-sociales. En especial, destaca la importancia de preguntar por las organizaciones en las que participan los miembros del plantel más que sobre la estructura social a la que pertenecen.

Conclusiones y discusión

Al ver la tipología en su totalidad, el grupo 4, centrado en el concepto de clima escolar, destaca que el plantel puede tener intereses particulares que determinan la capacidad institucional de definir y atender la discriminación. Esto coloca el peso principal del análisis en el funcionamiento del centro educativo y no en el sistema escolar, la cultura dominante o las diferencias identitarias-estructurales. Al hacer este cambio explicativo, salimos de los estudios nacionales y seguimos como ejemplo a los de clima escolar y discriminación que encontramos en la academia estadounidense.

Al considerar este corpus, hemos encontrado que un interés central es saber cómo el contexto social determina la organización del plantel y su capacidad de definir y responder a la discriminación escolar (Hurtado, 1992). Esta relación se expresa en un entramado complejo que involucra códigos

normativos, jurídicos, organizacionales y culturales. También, implica la coordinación lograda entre el sistema educativo, órganos autónomos que velan por los derechos humanos y los planteles. Asimismo, el clima escolar nos permite analizar los arreglos particulares entre estudiantes, docentes, el sistema laboral, la coordinación administrativa, los intereses internos del plantel y su historia (Hurtado, 1992). Estos son factores determinantes que regulan las tensiones que pueden darse dentro de la institución. Por ello, las investigaciones de este tipo insisten en que la estabilidad organizativa es un ingrediente central para lograr el reconocimiento adecuado de los problemas de discriminación y atenderlos de modo integral. Asimismo, el concepto de clima escolar muestra cómo los actos de discriminación pueden extenderse a lo largo de varios niveles del plantel: las leyes, dinámicas y culturas organizativas internas.

Como vemos, los estudios del tipo 1 a 3 no generan explicaciones de la discriminación que consideren como factores de importancia la manera en la que la cultura organizacional de los planteles y la normativa determinan a la discriminación. No encontramos, por ejemplo, tipificaciones de las responsabilidades institucionales-normativas de los miembros del centro educativo; no se habla de ausencias o vacíos en la operatividad interna. Por esta razón, al contrastar los tres primeros tipos con el cuarto, se aprecia una clara diferencia analítica. Desde el clima escolar, la prioridad es identificar los actos de discriminación que emergen en el ámbito institucional-mesosocial de la escuela. Esto permite hacer una detallada descripción sobre cómo las situaciones normativas y organizacionales influyen en las formas de discriminación.

Asimismo, es importante subrayar cómo este cambio de enfoque a la operatividad institucional es también de especial utilidad para la implementación de políticas concretas para la no discriminación. Los estudios de tipo 1 y 2 que, por hablar de problemas macrosociales y hacer señalamientos generales de una cultura nacional o un sistema desigual, no brindan recomendaciones o procedimientos concretos para tratar el problema. Delinean formas de significación y trasfondos sociohistóricos, pero no está en su estrategia explicativa hablar sobre las organizaciones institucionales-mesosociales. En las investigaciones del tipo 3 hay trabajos esporádicos con tales consideraciones que llegan a incluir recomendaciones explícitas, por ejemplo, el de Zárate Moedano (2016), donde se aboga a favor de la importancia de generar talleres de concientización y resistencia. En estos

estudios se habla de la importancia de la acción grupal e individual que se puede generar mediante la acción social. Sin embargo, los estudios del tipo 3 no incluyen a la organización institucional, su normativa ni operatividad para tratar el problema. En cambio, en los trabajos realizados desde el tipo 4, la intención de evaluar la labor operativa del plantel y así poder guiarlo a un mejor rumbo es explícita. Por ejemplo, en el trabajo de Hurtado *et al.* (1999:2) su documento “está intencionado para proveer a la comunidad universitaria con información reciente y clásica que pueda servir de guía para mejorar el clima para la diversidad dentro de los planteles”. Por lo tanto, la agenda de investigación que proponemos destaca la importancia de llevar a cabo trabajos que den cuenta del nivel institucional-mesosocial para entender la discriminación.

Referencias

- Adjogatse, Kafui (2021). “Afromexicanos, reconocimiento y los límites a la conciencia: maestros de la educación básica en Puebla y Guerrero”, en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos y D. Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 177-206.
- Anzaldúa, Josué y Yurén, Teresa (2011). “La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 88-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.133.27907>
- Baronnet, Bruno; Carlos Frago, Gisela y Domínguez Rueda, Fortino (coords.) (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- Bertely, María (2011). “Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano” en N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación*, Buenos Aires: Unesco, pp. 29-68.
- Borrás, Lizeth (2018). “Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la escuela secundaria pública de la Ciudad de México”, en B. Baronnet, G. Carlos Frago y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 87-102.
- Bustillos Durán, Sandra y Rincones Delgado, Rodolfo (2021). “Desigualdades y racialización de las infancias en Ciudad Juárez, Chihuahua”, en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historias, narrativas, representaciones y prácticas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 397-432.
- Charabati, Esther (2018). “Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México”, en B. Baronnet, G. Carlos Frago y F. Domínguez

- Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 63-86.
- Echeverría, Bolívar (2007). "Imágenes de la blanquitud", en D. Lizarazo (coord.), *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores, pp. 15-32.
- Escalante, Verónica (2018). "Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán", en B. Baronnet, G. Carlos Fragoso y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 39-62.
- Fantus, Sophia y Newman, Peter E. (2021). "Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 91, núm. 1, pp. 9-19. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>
- Galán, Felipe (2018). "La construcción histórica de la identidad híbrida de lo zoque/chol en estudiantes de la Universidad Intercultural en Tabasco", en B. Baronnet, G. Carlos Fragoso y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 171-198.
- Gall, Olivia (coord.) (2021). *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historias, narrativas, representaciones y prácticas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Giraldo-García, Regina; Fogarty, Laura y Sanders, Steven (2023). "Urban secondary students' explanations for the school climate-achievement association", *Psychology in The Schools*, vol. 16, núm. 20, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1002/pits.22872>
- Golden, Alexandra; Gale, Adrian y Bland, Jasric (2024). "School racial climate and the racialized experiences of racially minoritized youth in schools: what we know and where to go", *Review of Educational Research*, publicado en línea: 27 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.3102/00346543241290508>
- Gómez Gallegos, María de los Ángeles (2018). "El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios", en B. Baronnet, G. Carlos Fragoso y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 199-226.
- Gómez Gallegos, María de los Ángeles (2021). "La racialización de la inteligencia en contextos universitarios", en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos y D. Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 244-279.
- Guerra García, Ernesto y Meza Hernández, María Eugenia (2018). "Trincheras interculturales discriminatorias. De la Universidad Autónoma Indígena de México a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa", en B. Baronnet, G. Carlos Fragoso y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 139-170.

- Guerra García, Ernesto; Real Audeves, José Rodolfo y Bórquez Borbón, Liliana (2021). “Racismo en la educación indígena básica en Jahura II, El Fuerte, Sinaloa”, en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historias, narrativas, representaciones y prácticas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 433-468.
- Haro, Israel (2021). “Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica”, en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos y D. Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismo. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 50-66.
- Hevia, Ricardo e Hirmas, Carolina (coords.) (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Buenos Aires: Unesco.
- Hurtado, Sylvia (1992). “The campus racial climate”, *The Journal of Higher Education*, vol. 63, núm. 5, pp. 539-569. <https://doi.org/10.2307/1982093>
- Hurtado, Sylvia; Milem, Jeffrey; Clayton-Pederson, Alma y Allen, Walter (1998). “Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice”, *The Review of Higher Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 279-302. <https://doi.org/10.1353/rhe.1998.0003>
- Hurtado, Sylvia; Milem, Jeffrey; Clayton-Pederson, Alma y Allen, Walter (1999). *Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnicity diversity in higher education*, ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 26, núm. 8, Washington, DC: The George Washington University/ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Lea, Charles H.; Jones, Tiffany M.; Malorni, Angela; Herrenkohl, Todd I. y Beaver, Jessica (2022). “Centering racial equity in measures of school climate: Perspectives of racial and ethnic minoritized students”, *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-45. <https://doi.org/10.1086/713474>
- Lewis, Kaleea y Shah, Payal (2021). “Black students’ narratives of diversity and inclusion initiatives and the campus racial climate: An interest-convergence analysis”, *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 189-202.
- Liang, Christopher; Rocchino, Gabrielle; Gutekunst, Maláika; Paulvin, Cléopatre Melo Li, Katherine y Elam-Snowden, Taneshia (2020). “Perspectives of respect, teacher–student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study”, *Psychology of Men & Masculinities*, vol. 21, núm. 2, pp. 345-56. <https://doi.org/10.1037/men0000239>
- López, Néstor (2011). “Escuela, identidad y discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas”, en N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación*, Buenos Aires: Unesco, pp. 17-28.
- López Roldán, Pedro (1996). “La construcción de tipologías: metodología de análisis”, *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 48, pp. 9-29. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1811>
- Machillot, Didier (2017). “Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria en Jalisco”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 209-27. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/462>

- Masferrer León, Cristina V. (coord.) (2023). *Racismos entrelazados. Intersecciones de las opresiones racistas en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de Desarrollo Institucional-Surxe.
- McGuire, Jenifer; Anderson, Charles; Toomey, Russell y Russell, Stephen (2010). "School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, pp. 1175-1188.
- Preciado Lloyd, Patricia y Greathouse Amador, Louise (2021). "Indicios de racismo y xenofobia en el contexto de la educación primaria en Puebla", en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historias, narrativas, representaciones y prácticas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 375-396.
- Pulido Rodríguez, Iker Javier; Delgado Rodríguez, Elvia Susana y Nuño Gutiérrez, Uriel (2021). "La justificación del racismo en la Universidad", en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos y D. Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 207-243.
- Quecha Reyna, Citlali (2021). "Sociabilidad y racialización en la escuela: experiencias de niños y niñas afromexicanos", en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 271-302.
- Rea Ángeles, Patricia (2018). "Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México", en B. Baronnet, G. Carlos Frago y F. Domínguez Rueda (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 103-138.
- Ruiz Lagier, Verónica (2011). "Las formas de racismo y discriminación en niños mayas Chuj-Q'Anjob'Al del sur de Chiapas", en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historias, narrativas, representaciones y prácticas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 337-374.
- Salazar Silva, María de Lourdes; Sánchez Velázquez, María de Lourdes y Jiménez Robles, Angélica (2019). *Discriminación en el aula de una escuela primaria de la Ciudad de México*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Simón, Juan de Dios (2011). "Estado, escuela y discriminación", en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos, y D. Morales Esquivel (coords.), *Escuela, identidad y discriminación*, Buenos Aires: Unesco, pp. 69-100.
- Solís, Patricio (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación/Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Tovar Gómez, Marcela y Avilés Quezada, María Victoria (2005). "México", en R. Hevia y C. Hirmas (coords.), *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Buenos Aires: Unesco, pp. 247-312.

- Varjas, Kris; Mahan, Will; Meyers, Joel; Birckbichler, Lamar; Lopp, Gene y Dew, Brian (2008). "Assessing school climate among sexual minority high school students", *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 1, núm. 3, pp. 33-48. https://doi.org/10.1300/J462v01n03_05
- Vázquez Bernal, Karina; Martínez Ruiz, Diana Tamara; Vargas Silva, Alethia Danae; García Salgado, Lizeth y Torres Ayala, Nallely (2021). "Racismo y blanquitud en las prácticas educativas del sistema educativo básico en Michoacán", en O. Gall (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 231-270.
- Velasco Cruz, Saúl (2021). "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek' Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura", en S. Velasco Cruz, M. Á. Gómez Gallegos y D. Morales Esquivel (coords.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 109-148.
- Velasco Cruz, Saúl y Baronnet, Bruno (2016). "Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida", *Diálogos sobre educación*, vol. 7, núm. 13, pp. 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241>
- Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles y Morales Esquivel, Diego Francisco (coords.) (2021). *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, Ciudad de México: Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional.
- Zárate Moedano, Rodrigo (2016). "Educar para de-construir procesos racistas de discriminación social", *Diálogos sobre Educación*, vol. 7, núm. 13, pp. 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.232>

Artículo recibido: 29 de enero de 2025

Dictaminado: 5 de mayo de 2025

Segunda versión: 4 de junio de 2025

Aceptado: 10 de junio de 2025