

VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO POR IDENTIDADES Y
SEXUALIDADES NO NORMATIVAS:
UNA MIRADA DESDE LA INTERSECCIONALIDAD

***School violence in Mexico due to non-normative identities
and sexualities: a view from the intersectionality***

***Violência escolar no México por identidades e sexualidades
não normativas: uma visão da interseccionalidade***

Ursula Zurita Rivera¹

Recibido: 2 de abril de 2019

Corregido: 21 de mayo de 2019

Aprobado: 7 de junio de 2019

Resumen

En este artículo se analiza la violencia hacia las y los alumnos de escuelas mexicanas del tramo educativo obligatorio, que poseen identidades y sexualidades no normativas. La violencia escolar es mayor y más compleja hacia estos individuos y grupos pero, como se observa, no se limita al binario heterosexualidad/homosexualidad. También está vinculada estrechamente con las particulares formas en que se expresa la discriminación, la exclusión y opresión hacia personas cuyas identidades están conformadas por la permanente intersección dinámica de diversas categorías tales como género, edad, etnicidad, condición migratoria, clase social, religión, entre otras. Aquí se retoman planteamientos del enfoque de la interseccionalidad para examinar la violencia escolar desde la complejidad que hoy caracteriza a este problema social. Esta razón se debe a que la interseccionalidad enfatiza en las formas particulares en que se interconectan diferentes categorías sociales en las dimensiones interpersonales, culturales, disciplinarias y estructurales que explican algunas expresiones concretas de la violencia escolar hacia ciertos

¹ Doctora en Ciencia Política, Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México. Líneas de investigación: Sociología de la educación, Sociología política. Correo electrónico: uzurita@flacso.edu.mx

grupos identitarios, cuya configuración obedece a otros fenómenos contemporáneos de injusticia social vinculados con la discriminación, la exclusión y la opresión.

Palabras clave: Violencia escolar, identidades y sexualidades no normativas, discriminación, interseccionalidad, México.

Abstract

This article analyzes the violence towards the students of Mexican schools of compulsory education, who have non-normative identities and sexualities. School violence is greater and more complex towards these individuals and groups but, as noted, is not limited to binary heterosexuality / homosexuality. It is also closely linked to the particular ways in which discrimination, exclusion and oppression are expressed towards people whose identities are shaped by the permanent dynamic intersection of various categories such as gender, age, ethnicity, migratory status, social class, religion, among others Here, approaches of intersectionality approach are taken up to examine school violence from the complexity that today characterizes this social problem. This reason is due to the fact that intersectionality emphasizes the particular ways in which different social categories are interconnected in the interpersonal, cultural, disciplinary and structural dimensions that explain some concrete expressions of school violence towards certain identity groups, whose configuration obeys other phenomena contemporaries of social injustice linked to discrimination, exclusion and oppression.

Key words: School violence, non-normative sexualities and identities, discrimination, socialinjustice, intersectionality, Mexico.

Resumo

Este artigo analisa a violência contra os estudantes das escolas mexicanas de educação obrigatória, que possuem identidades e sexualidades não normativas. A violência escolar é maior e mais complexa para esses indivíduos e grupos, mas, como observado, não se limita à binária heterossexualidade/ homossexualidade. Também está intimamente ligada às formas específicas pelas quais a discriminação, a exclusão e a opressão são expressas em relação com às pessoas cujas identidades são moldadas pela interseção dinâmica permanente de várias categorias, como gênero, idade, etnia, status migratório, classe social, religião, entre outros. Aqui as abordagens do interseccionalidade são retomadas para examinar a violência escolar a partir da complexidade que hoje caracteriza esse problema social. Esta razão se deve ao fato de a interseccionalidade enfatiza as formas particulares pelas quais diferentes categorias sociais estão interconectadas nas dimensões interpessoal, cultural, disciplinar e estrutural que explicam algumas expressões concretas de violência escolar para certos grupos identitários, cuja configuração obedece a outros fenômenos contemporâneos da injustiça social ligada à discriminação, exclusão e opressão.

Palavras chave: violência escolar, identidades e sexualidades não normativas, discriminação, interseccionalidade, México

Introducción

A pesar del amplio conocimiento que se ha acumulado sobre la violencia escolar en las sociedades contemporáneas, todavía hay fenómenos que requieren mayor análisis como es el caso de los grupos de niñas, niños y adolescentes (NNYA) que viven en condiciones de injusticia y opresión social. Pero es todavía más lo que se necesita conocer cuando esos grupos son marginados y discriminados porque tienen identidades basadas en orientaciones y preferencias hacia el sexo distintas a la heterosexualidad. Una parte de los cambios en los patrones de conducta respecto a la violencia escolar puede estar sustentada en la configuración de complejos procesos de discriminación, exclusión y opresión en el marco de las relaciones entre individuos y grupos que tienen identidades cuyas categorías sociales constitutivas . edad, sexo, género, clase social, etnicidad, religión, condición migratoria, entre otras. , son *evocadas y utilizadas* estratégicamente para enfrentar y remontar diversas experiencias de violencia escolar.² En este sentido, algunas investigaciones abocadas al estudio de la violencia y la injusticia social en las escuelas han advertido que esas situaciones están configuradas en patrones todavía más complejos debido a que las relaciones entre individuos y grupos identitarios que cometen actos de violencia y quienes están expuestos a ellos, no permanecen estáticas en contextos y periodos determinados.

Los grupos de NNYA que tienen identidades y sexualidades no normativas, conforman un tipo de población que prácticamente en cualquier escuela, sin importar su nivel, modalidad, régimen jurídico, ni ningún otro rasgo, experimentan de manera permanente diversas expresiones de violencia.³

² Polanin, Megan, Elizabeth Vera (2013), *Bullying prevention and social justice+, Theory into Practice*, v. 52, n. 4, Ohio, pp. 303-310.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, Santiago de Chile, Chile, p. 68.; Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e ntersex en América*, CIDH, Washington, 307 pp.; Corral, Miguel (2018), *La violencia como práctica cotidiana. El caso de las juventudes LGBTI y su relación con las instituciones de derechos humanos en México+* en Ricardo Hernández Forcada y Ailsa Winton (coords.), *Diversidad sexual, discriminación y violencia Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México, pp. 57-66.

Al respecto, las escuelas mexicanas no son la excepción, tal como lo confirman múltiples investigaciones realizadas por especialistas en la academia, el gobierno, la sociedad civil y los organismos internacionales.⁴ Frente a ello, buena parte de las acciones dirigidas a la prevención, atención y eliminación del acoso o de la violencia, así como de aquellas que promueven la convivencia no violenta en las escuelas, tales como las legislación, las políticas y los programas, suelen fracasar, entre otras razones porque, toman como punto de partida una concepción homogénea y estática de las y los alumnos que experimentan actos de violencia escolar y conciben que por una categoría determinada, todas las poblaciones que la comparten, estén expuestas a experimentar de la misma manera la violencia escolar en cualquier espacio y momento. Al hacerlo, desconocen que las identidades individuales y colectivas se construyen de manera

⁴ Aguilera, Ma. Antonieta, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias tóxicas nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, INEE, México, 204 pp.; Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*, SEP, México, 138 pp.; Mingo, Araceli (2010), *Mujeres que no ven. Violencia escolar y género*, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48.; Eljach, Sonia (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Plan Internacional y UNICEF, Panamá, 119 pp.; González Villarreal, Roberto (2011), *La violencia escolar: una historia del presente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 244 pp.; Furlan, Terry Carol, Spitzer S. (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México, 520 pp.; Gómez, A. y U. Zurita Rivera (2013), *El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias* en A. Furlan y T. C. Spitzer (coord. gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México, pp. 183-222.; Pereda Estela, Alicia, M. Paulina Hernández y M. del C. 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 A. Furlán, Terry Carol Spitzer (coord. gral.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, ANUIES-COMIE, México, pp. 333-380.; González V., Roberto y L. Rivera F. (coords.) (2014), *La gestión de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 268 pp.; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile, Chile, 97 pp.; Machillot, D. (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, Ciudad de México, pp. 209-227.; Saucedo Ramos, C. L. y C. Guzmán (2018), *La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos*, *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, CRIM, Cuernavaca, Morelos, pp. 213-245.

permanente y dinámica a partir de la intersección de diferentes categorías sociales. Por otra parte, las investigaciones que han emprendido otras rutas teóricas, analíticas y metodológicas para estudiar la violencia en la escuela, han advertido que este fenómeno es más complejo porque una categoría social identitaria no basta para explicar la emergencia y propagación de todas las manifestaciones violentas.⁵ Por razones como éstas, numerosos especialistas han insistido en que la violencia que se vive en las escuelas es un problema social,⁶ pero no sólo por las dimensiones en términos de su crecimiento, diversificación y agudización; sino también porque este fenómeno manifiesta la discriminación, la exclusión, la opresión y el racismo que existe en la mayoría de las sociedades.⁷

Aquí se retoman planteamientos analíticos y metodológicos correspondientes a la interseccionalidad porque enfatiza los modos específicos en que se interconectan las dimensiones estructurales, disciplinarias, culturales e interpersonales que explican algunas expresiones de la violencia escolar asociadas a la injusticia social y a las dinámicas estructurales de poder y desigualdad que se configuran en los espacios sociales, como las escuelas, donde las identidades individuales y colectivas están en permanente construcción.⁸ A la par, este enfoque proporciona elementos

⁵ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*; Eljach, Sonia (2011), *op. cit.*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *op. cit.*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), *op. cit.*; Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*

⁶ Brown, J. A. y P. Munn (2008), *School violence as a social problem: Charting the rise of the problem and the emerging specialist field*, *International Studies in Sociology of Education*, September, v. 18, n. 3, UK, pp. 219-230.

⁷ Hill Collins, Patricia (2009), *Another Kind of Public Education. Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*, Beacon Press, Boston, USA; Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*, SEP, México; Polanin, M. y E. Vera (2013), *op. cit.*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *op. cit.*; Brinkman, Britney G. (2016), *Detection and Prevention of Identity-based Bullying. Social Justice perspectives*, Routledge, New York, USA; Tefera, A. A., J. M. Powers y G. E. Fischman (2018), *Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative*, *Review of Research in Education*, v. 42, n. 1, Chicago; Robert, Sarah A. y Min Yu (2018), *Intersectionality in transnational education policy research*, *Review of Research in Education*, v. 42, n. 1, Chicago.

⁸ Tefera, A. A., J. M. Powers y G. E. Fischman (2018), *op. cit.*

para la crítica y la acción política pues está interesado en conocer la injusticia y la opresión social desde las voces de los grupos marginados; de modo tal que sean estos individuos, quienes desde su especificidad y complejidad, narren sus experiencias sobre las formas en que son discriminados, excluidos y violentados por los grupos dominantes que histórica o recientemente han acumulado tal poder que se han convertido en opresores de otros.⁹

En este marco, las preguntas centrales que se buscan responder en estas páginas son si la interseccionalidad permite analizar las expresiones de la violencia en escuelas como las mexicanas que son manifestaciones de esos fenómenos más profundos, como la discriminación, la exclusión y la opresión; cuáles son las aportaciones que proporciona la interseccionalidad al análisis de la violencia escolar; y, por último, qué desafíos investigativos propicia esta aproximación en el estudio de la violencia escolar en nuestras sociedades. Ante estas inquietudes, en el trabajo nos enfocamos en las y los alumnos de las escuelas del nivel básico y nivel medio superior . que desde la reforma constitucional del 2012 constituye el tramo de la educación obligatoria en México. que, poseen y manifiestan identidades y sexualidades no normativas. Este documento está organizado en tres secciones: la primera hace un recuento de los planteamientos de la interseccionalidad que se emplean para realizar el análisis deseado. La segunda examina desde la interseccionalidad, algunos datos de la violencia proporcionados por encuestas recientes que han experimentado en la actividad las y los alumnos del tramo de la educación obligatoria en México con identidades y sexuales no normativas. Finalmente, se presentan algunas reflexiones con el propósito de continuar este debate.

Antes de iniciar, cabe señalar que el propósito principal del texto es averiguar si la interseccionalidad podría ampliar el conocimiento y la explicación de la violencia escolar, cuando se trata del estudiantado con identidades y sexualidades no normativas. Para ello, se emplean

⁹ Hancock, Ange-Marie (2007), "When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm", *Perspectives on politics*, v. 5, n. 1, Florida, USA; Yeon Choo, H. y M. Marx F. (2010), "Practicing intersectionality in sociological research: a critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities", *Sociological Theory*, v. 28, n. 2, UW. Madison; Cho, Sumi, K. Crenshaw y L. McCall (2013), "Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis", *Signs*, v. 38, n. 4, Signs, Chicago.

fundamentalmente algunos resultados de dos estudios empíricos: el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México realizado por la Secretaría de Educación Pública¹⁰ y la 2da. Encuesta sobre *Bullying* Homofóbico en México realizada en 2016. La decisión de emplear estos resultados es que además de proporcionar una visión más amplia sobre los fenómenos de interés, el Informe da cuenta de la violencia desde la complejidad del sistema educativo público de nivel básico que lo caracteriza y a partir de la discriminación que la sostiene; mientras que la Encuesta está enfocada en las poblaciones estudiantiles de nivel medio superior que tienen identidades y sexualidades no normativas.

1. Violencia en las escuelas desde la perspectiva de la interseccionalidad

En la literatura especializada en torno a la interseccionalidad se expresa la discusión y reflexión que han acompañado su evolución más sistemática desde fines de los años ochenta con el célebre trabajo de Kimberle Crenshaw,¹¹ aunque hay rastros de reflexiones previas sobre las implicaciones en la dominación y el poder por la imbricación conjunción de diferentes categorías.¹² Lo que conviene subrayar es que, si bien surgió en el campo de los estudios feministas abocados al análisis de la injusticia social que viven las mujeres afroamericanas en el ámbito laboral, rápidamente se extendió a otros sujetos de estudio, campos y disciplinas. Así, el debate sobre los planteamientos conceptuales, teóricos y metodológicos de la interseccionalidad está en curso porque se ha conformado como un enfoque teórico pero también se ha convertido en una ruta de investigación empírica que se propone examinar desde las voces de sus protagonistas las relaciones interpersonales entre individuos y colectividades cuyas identidades se conforman de acuerdo con las formas

¹⁰ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*

¹¹ Crenshaw, Kimberle (1989), "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine," *Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, issue 1, art. 8, Chicago, pp. 139-167.

¹² Magliano, Maria Jose (2015), "Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos," *Estudios Feministas, Florianópolis*, vol. 23, núm. 3, p. 406, Brasil.

singulares en que se intersectan las categorías, que los expone a la discriminación, exclusión, la opresión y el racismo.¹³ La interseccionalidad asume que esas categorías estructuran la sociedad, y son componentes clave para influir en el acceso político, la igualdad y la equidad, entre otras formas de justicia. La interseccionalidad, a diferencia de los aproximaciones unitarias . que se ocupan de analizar poblaciones definidas por una sola categoría. o de los enfoques múltiples . donde esas categorías son variables que conciben como datos independientes entre sí y que sólo se agregan para definir poblaciones determinadas. , considera más de una categoría en su análisis, pero no como tradicionalmente se hace. Para la interseccionalidad, las categorías no son atributos personales ni las relaciones entre ellas están dadas de antemano; son concebidas como elementos centrales para la construcción de estructuras e instituciones que preservan la injusticia social.

La interacción entre las categorías que conforman las identidades es permanente y dinámica ya que ocurre en el entramado de dimensiones interpersonales, disciplinarias, culturales e institucionales. Por ello, las identidades no son homogéneas, uniformes, compactas ni se conservan inalteradas a lo largo del tiempo, ni son similares entre aquellos grupos ubicados en distintos contextos aunque compartan el mismo periodo. Una parte de las investigaciones empíricas que utilizan la interseccionalidad busca responder cómo es o cómo ha sido la relación entre diversas categorías que definen la identidad de un grupo concreto pero esa relación, cabe subrayar, no es de adición, subordinación, ni de causalidad lineal. La interseccionalidad conceptualiza a los individuos integrados con las instituciones porque sus identidades se construyen en ellas; mientras que los enfoques unitarios . que optan por indagar a los individuos o a las instituciones. ; o los múltiples . que estudian a los individuos y a las instituciones, pero siempre ubicados en niveles analíticos diferentes. . Entre la interseccionalidad y la identidad, por su parte, hay una conexión estrecha, porque se busca analizar las relaciones de poder e injusticia que se configuran en un contexto social determinado de acuerdo con las identidades individuales y colectivas prevalecientes que distinguen a los grupos privilegiados de los marginados. La identidad es un punto de partida que es

¹³ Hancock, Ange-Marie (2007), *op. cit.*

convocada de manera permanente y dinámica por los campos que estructuran las relaciones sociales que aseguran la injusticia y opresión social. Esto es, las identidades están construidas según las experiencias desplegadas en tanto miembros de dichos grupos en estructuras sociales institucionalizadas.

A partir de estos planteamientos, se abren dos grandes vías para emprender investigaciones acordes a la interseccionalidad.¹⁴ La primera se toma cuando se desea estudiar las relaciones emergentes dentro un mismo grupo identitario conformado según ciertas categorías, sin asumir que sean grupos homogéneos ni compactos dado que dichas categorías son referencias porosas en sí mismas y su intersección está en constante movimiento. Por lo tanto, las investigaciones enfocadas en un grupo identitario concreto, implica un acercamiento profundo y detallado, generalmente mediante estudios de caso y técnicas de investigación cualitativa para examinar los procesos permanentes y dinámicos de conformación que se dan a su interior en contextos y periodos específicos. Si bien se reconoce que esas identidades se construyen frente a otros, aquí interesa lo que ocurre al interior del grupo. La segunda vía o aproximación se ocupa del estudio de las relaciones entre varios grupos identitarios en el entramado de las dinámicas sociales. Si las relaciones sociales son fundamentales para conocer cómo se configura la injusticia social y la opresión de ciertos grupos sobre otros, es común que en esta vía se emprendan estudios comparados de manera diacrónica o sincrónica, basados en análisis estadísticos y técnicas cuantitativas, entre distintos grupos identitarios definidos por las singulares formas en que se intersectan diversas categorías sociales.

Es imprescindible agregar que el análisis de la intersección de las categorías ocurre en congruencia con el dominio de poder vigente;¹⁵ el cual está estructurado en cuatro dimensiones: la estructural que corresponde a las instituciones sociales, como las escuelas, que de manera rutinaria

¹⁴ McCall, Leslie (2005), "The complexity of intersectionality", *Signs*, v. 30, n. 3, The University of Chicago Press; Cho, Sumi, K. Crenshaw y L. McCall (2013), *op. cit.*; MacKinnon, C. A. (2013), "Intersectionality as method: A note", *Signs*, v. 38, n. 4, pp. 1019-1030, The University of Chicago Press, Chicago.

¹⁵ Hill Collins, Patricia (2009), *op. cit.*; Hill Collins, P. y S. Bilge (2016), *Intersectionality (Key concepts)*, Cambridge, UK, Malden, Polity Press, USA.

discriminan a unos a favor de otros individuos y a grupos. La segunda es la disciplinario donde el aparato burocrático de los Estados modernos establece un conjunto de instrumentos que regulan, a través de sus reglas y prácticas, las jerarquías burocráticas y las prácticas administrativas entre esos grupos. La cultural alude a las ideologías, como la supremacía, el heterosexismo o el patriarcado, que son construidas y compartidas por una comunidad determinada. Finalmente, la dimensión interpersonal comprende las interacciones rutinizadas entre individuos en la vida cotidiana. Estas dimensiones están interrelacionadas de manera dinámica y, en la medida en que estructuran los dominios de poder, expresan cómo se articula la diferencia legítima e, incluso, legal en ciertas cuestiones, para ciertos grupos que culminan como manifestaciones diarias de la injusticia social. Este análisis es permanente porque toma como punto de participa la multiplicidad irreductible de las dinámicas institucionales, estructurales, culturales e interpersonales que están en constante intersección.¹⁶

Ahora bien, la investigación educativa ha sido un campo donde la interseccionalidad ha tenido un despliegue relevante en los últimos años.¹⁷ Esta fuerza se suma a autores y perspectivas clásicas (Dewey, Freire, Bourdieu, Dubet y otros representantes de la corriente de la educación crítica) que también han cuestionado el papel convencional de la institución escolar en el mantenimiento y preservación del orden establecido y que han buscado darle la voz a los grupos oprimidos. En términos del objetivo de este documento, se advierte que hay posibilidades indiscutibles de recurrir a la interseccionalidad para estudiar la violencia escolar que afecta de forma individual y colectiva a NNyA que poseen identidades y sexualidades no normativas. La violencia que aquí interesa es un fenómeno que desde las relaciones interpersonales tiene manifestaciones concretas de discriminación, y exclusión en una dimensión micro, como la escuela, pero que es, en realidad, la expresión de factores ubicados en otras dimensiones estructurales, disciplinarias y culturales. La consideración de estas dimensiones en la investigación permite, por un lado, comprender por qué la violencia en las escuelas existe y perdura, por otro lado, explicar su

¹⁶ Tefera, A. A., J. M. Powers, G. E. Fischman (2018), *op. cit.*

¹⁷ Hill Collins, Patricia (2009), *op. cit.*; Brinkman, Britney G. (2016), *op. cit.*; Hill Collins, P. y S. Bilge (2016), *op. cit.*

carácter multifacético y diferenciado cuando tiene que ver con individuos y grupos, cuyas identidades *parecen* similares ya sea en diversos contextos y periodos o en un mismo contexto. La interseccionalidad, en pocas palabras, brinda una perspectiva analítica más amplia y profunda para analizar la violencia, que buena parte de los esfuerzos investigativos convencionales que se orientan a identificar, describir y analizarla en su dimensión interpersonal entre poblaciones definidas por una o múltiples categorías, asumiendo que es un hecho aislado de la discriminación y exclusión que ha mantenido a varios grupos en condiciones de injusticia y opresión. En la investigación sobre la violencia escolar, la aplicación de esta perspectiva implica, en primer lugar, darle la voz a los individuos y grupos silenciados por aquellos quienes detentan el poder o son privilegiados, es decir, de quienes ejercen o toleran algún tipo de violencia hacia otros. En segundo lugar, su utilización propicia la elaboración de estudios de caso sobre las formas en que se intersectan diversas categorías en la permanente conformación dinámica de identidades, como de análisis contextualizados y comparativos de las relaciones que se dan entre diferentes grupos identitarios en un régimen opresivo dado. En tercer lugar, análisis como éstos posibilitarán explicaciones más sólidas para comprender por qué quienes cometen actos de violencia y quienes están expuestos a ellas no siempre son los mismos, ni sus conductas lo son.¹⁸ Por último, permitirán examinar cómo las desigualdades se expanden y se transforman en estructuras y actividades en todos los niveles de la vida social. A continuación, se presentan algunos datos recientes proporcionados por un Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica a cargo de la Secretaría de Educación Pública¹⁹ y la 2da. Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar Basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género Hacia Estudiantes LGBT en México,²⁰ sobre algunas

¹⁸ Polanin, M., E. Vera (2013), *op. cit.*

¹⁹ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*

²⁰ Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano, Aarón Rojas Cortés (2016), *2da. Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes lgbt en México*, Closet de Sor Juana a.c., Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual COJESS México, Espolea A.C., Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C., Inspira Cambio A.C., México.

manifestaciones de la violencia escolar que suelen experimentar las y los alumnos de las escuelas mexicanas del tramo obligatorio, cuyas orientaciones y preferencias hacia el sexo son distintas a las heterosexuales. Al hacerlo, se identificarán algunas cuestiones que podrían ser examinadas con mayor profundidad si se emplease el enfoque interseccional tanto para construir marcos teóricos y analíticos como para proceder con la indagación empírica correspondiente. Así, se prevé que la interseccionalidad en el estudio de la violencia escolar que vive el estudiantado con identidades y sexualidades no normativas proporcionará un conocimiento más detallado que puede, por una parte, contribuir a la formulación de políticas, programas y legislaciones que tengan mejores resultados en la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar; y, por otra, comprender y explicar este fenómeno desde la complejidad que determina su configuración en escenarios donde las identidades están en permanente y construcción dinámica dentro del entramado de los dominios de poder.

2. Violencia en escuelas mexicanas por identidades y preferencias sexuales no normativas

A más de tres décadas de investigación sobre la disciplina, violencia y convivencia en las escuelas mexicanas, se ha acumulado una vasta producción desde diversos enfoques teóricos, metodologías, técnicas cuantitativas y cualitativas para recoger información en múltiples poblaciones de estudio, tipos de escuelas, niveles educativos, contextos geográficos.²¹ Este acervo permite aseverar sin temor a la equivocación, que así como ocurre en otros países, en la gran mayoría de los estudios exploratorios y diagnósticos se ha documentado que en México las identidades basadas en orientaciones y preferencias relacionadas con el sexo y el género, constituyen una condición que hace más proclive a las y los estudiantes de experimentar violencia en las escuelas.²² Pero, además, este tipo de violen-

²¹ Furlan, Alfredo, Terry Spitzer S. (coords.) (2013), *op. cit.*; Gómez, A. y U. Zurita Rivera (2013), *op. cit.*; Saucedo Ramos, C. L., C. Guzmán (2018), *op. cit.*; Zurita Rivera, Ursula (2019), *La indagación empírica en torno a la violencia desde las voces del alumnado: Puntos críticos, Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 1, Perú.

²² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura

cia rebasa a los integrantes de la comunidad gay, lesbiana, bisexual, transgénero (LGBT); pues según estudios y encuestas sobre homofobia y lesbofobia, quienes suelen reportar haberlos experimentado, supera el número de estudiantes que se adscribe a dicho colectivo.²³

Ahora bien, frente al interés de emprender un estudio que no distorsione la complejidad inherente a la violencia escolar,²⁴ la interseccionalidad permite conocer cómo y por qué se configuran las expresiones concretas de la violencia escolar entre NNYA que tienen orientaciones y preferencias sexuales diferentes a las heterosexuales o, bien, por identidad de género. Así, el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, proporciona información reveladora debido a que la indagación empírica se hizo entre el alumnado, docentes y directores de una muestra nacional de 5º y 6º año de primaria y de 3er año de secundaria de escuelas públicas, de varias modalidades de estudio (primarias indígenas y generales, secundarias técnicas, generales y telesecundarias), ubicadas en ámbitos rurales y urbanos, que confirman que las escuelas no son instituciones homogéneas como tampoco lo son el estudiantado, los docentes y el equipo directivo que a ellas recurre, ni las condiciones culturales, sociales y políticas donde se localizan. Así en este Informe se identificó que la mayoría de estudiantes de 6º de primaria y secundaria no consideraron que ser homosexual o lesbiana esté mal; se percibió mayor tolerancia, especialmente en secundaria, y más hacia las alumnas que a

(UNESCO) (2015), *op. cit.*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *op. cit.*; Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*; Mendoza Pérez, J. C., L. Ortiz Hernández y D. Salazar Ballesteros (2018), "Situación de las personas trans de México: discriminación y salud" en Ricardo Hernández Forcada y Ailsa Winton (coords.), *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México.

²³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), *op. cit.*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *op. cit.*; Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*; Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano y Aarón Rojas Cortés (2016), *op. cit.*

²⁴ Henry, Stuart, N. L. Bracy (2012), "Integrative theory in criminology applied to the complex social problem of school violence. School violence beyond Columbine. A complex problem in need of an interdisciplinary analysis" en R. Allen, W. H. Newell y R. Szostak (eds.), *Case Studies in Interdisciplinary Research*, Thousand Oaks, Sage, California.

los alumnos; sin embargo, nueve de cada diez docentes señaló haber presenciado situaciones donde sus estudiantes se burlaron de otros compañeros o compañeras por considerar que son homosexuales o lesbianas; siendo entre los docentes de escuelas primarias indígenas mayor la proporción de los que dijeron que no se habían presentado casos como éstos. El Informe de la SEP mostró la existencia de percepciones y valoraciones entre NNYA acerca de los demás respecto a la forma de conducirse en público, de participar en los juegos, así como de dirimir los conflictos, acordes con los estereotipos de género prevalecientes.²⁵ Este hallazgo habría de ser constantemente reiterado en posteriores investigaciones que han mostrado que una fuente de violencia escolar, tanto entre el alumnado como entre autoridades docentes y directivas y éstos, ocurre por la disociación entre, por un lado, los estereotipos de género y, por otro, las apariencias, expresiones y comportamientos asumidos y percibidos por los demás.²⁶

En este Informe se aportan datos cruciales en torno a los actos de violencia basados en la discriminación a la que se hallan expuestos diferentes individuos y grupos sociales presentes en las escuelas mexicanas de educación básica. De este modo, se reiteró que las niñas indígenas viven en condiciones de vulnerabilidad y discriminación.²⁷ Esta situación desde tiempos remotos, les ha provocado estar más expuestas a distintos tipos de violencia no sólo por el sexo que poseen sino porque su vulnerabilidad se acrecienta cuando otras categorías se intersectan en la constitución de estas poblaciones como la etnicidad, la clase social, el lugar de residencia; que, además, se entrelazan de formas dinámicas que son empleadas permanentemente en las argumentaciones para justificar la violencia y la discriminación en que se encuentran en las escuelas y en otros ámbitos donde transcurre su vida cotidiana. Desde esta perspectiva,

²⁵ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.* p. 126.

²⁶ Mingo, Araceli (2010), *op. cit.*; Gómez Nashiki, A. (2013), *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, Ciudad de México; Pereda Estela, Alicia, M. Paulina Hernández y M. del C. Gallegos (2013), *op. cit.*; Machillot, D. (2017), *op. cit.*

²⁷ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*, p. 130.

la violencia en las escuelas es una forma a través de la cual la discriminación se produce y reproduce, perpetuando la injusticia social.²⁸

Otras manifestaciones de discriminación y violencia en las escuelas fueron documentadas en el Informe de la SEP entre el alumnado y otros miembros de la comunidad escolar,²⁹ donde también se observa la intersección de categorías sociales establecidas por la religión, la pobreza, la diferencia de clases, la discapacidad, el lugar de procedencia, el color de piel, el tipo de familia no convencional además de las diferencias referidas al género. Así, para ilustrar esto cabe señalar que las percepciones por parte del equipo directivo de las escuelas variaron en función de su sexo, ya que las directoras indicaron en mayor porcentaje la discriminación a las personas por su orientación o identidad sexual y por diferencias económicas; mientras que los directores, advirtieron que la discriminación por discapacidad es la más predominante. Además, las percepciones fueron divergentes al desagregar por modalidad de estudio puesto que la discriminación por expresiones, identidades, orientaciones y preferencias sexuales y de género distintas a las heterosexuales, la religión o la discapacidad tuvieron mayor presencia en primarias indígenas que en primarias generales. Sin embargo, en estas últimas escuelas, fue más percibida la discriminación por clases sociales o nivel de pobreza del alumnado. La discriminación por el color de la piel y por género fueron las más reportadas en las secundarias técnicas; mientras que poco menos de uno de cada diez directivos de telesecundarias, reconocieron que hay mínima discriminación por género, la cual no irrumpe el orden escolar. A partir de estos datos, se reitera que si bien una categoría social puede ser empleada para identificar individuos y grupos que están más expuestos a la violencia y la discriminación en las escuelas, adicionalmente se muestra que la intersección de diversas categorías refleja que su complejidad es mayor a la que por tradición se concibe, cuando se les piensa como fenómenos estáticos, homogéneos y compactos en un mismo espacio a lo largo del tiempo o en un mismo momento pero en diferentes escenarios.³⁰

²⁸ Brinkman, Britney G. (2016), *op. cit.*

²⁹ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*, p. 116.

³⁰ McCall, Leslie (2005), *op. cit.*; Hancock, Ange-Marie (2007), *op. cit.*; Cho, Sumi, K. Crenshaw, L. McCall (2013), *op. cit.*; MacKinnon, C. A. (2013), *op. cit.*

Por su parte, la 2da. Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar Basada en la Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género Hacia Estudiantes LGBT en México,³¹ que fue aplicada únicamente a la población estudiantil de secundaria y media superior que con anticipación se aseguró que pertenecía a esa comunidad, encontró que el 55% identificó que se sentía inseguro o insegura por las características personales o por las percibidas por las demás personas, relacionadas con su orientación sexual; el 42% por la expresión de género; el 40% por el peso o tamaño de cuerpo; el 16% por la capacidad académica; el 11% por la situación económica de la familia; el 8% por el color de piel y en el mismo porcentaje, por el género; entre otras características.³² Así, como lo indica este estudio y otras investigaciones sobre violencia escolar hacia estos individuos y grupos, las cuestiones relacionadas con el sexo y el género se perciben como el principal factor que los expone a una mayor inseguridad en las escuelas. Asimismo, a quienes reportaron haber escuchado comentarios homofóbicos y lesbofóbicos en sus escuelas, se les preguntó con qué frecuencia las y los profesores u otros integrantes de las autoridades escolares intervinieron si fueron testigos de estos incidentes. Al respecto una cuarta parte de la población entrevistada señaló que esa intervención ocurrió casi siempre o siempre; mientras que dos de cada diez personas expresaron que el personal nunca intervino. En adición a ello, resulta preocupante que siete de cada diez de estudiantes LGBT indicaron que alguna vez oyeron comentarios homofóbicos y lesbofóbicos emitidos

³¹ La primera encuesta fue un estudio exploratorio y retrospectivo dado que se levantó entre adultos a quienes se les pidió que hablaran de su experiencia ocurrida años atrás durante sus estudios. Esta primera encuesta fue realizada por la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual (COJESS), la organización Youth Coalition for Sexual and Reproductive Rights y la Comisión Nacional de Derechos Humanos. La segunda encuesta fue emprendida en 2016, la COJESS estableció alianzas con otras organizaciones de México, tales como la Fundación Arcoiris, El Clóset de Sor Juana, INSPIRA y Espole. Adicionalmente, recibieron apoyo de la Fundación Todo Mejora Chile, y GLSEN (la Gay, Lesbian & Straight Education Network). Esta segunda encuesta tuvo el propósito de conocer la percepción acerca de si las y los participantes se sienten seguras o seguros en sus espacios escolares y en qué medida están expuestos a agresiones por su orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género. Los participantes fueron estudiantes inscritos en el año escolar 2015-2016.

³² Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano, Aarón Rojas Cortés (2016), *op. cit.*, p. 30.

por parte de los propios docentes u otros miembros del equipo directivo de las escuelas.³³

Estos datos manifiestan que no sólo en las dimensiones interpersonales o culturales en los escenarios educativos se expresa el poder de unos grupos hacia otros: también ahí se afirma y reitera la estrecha conexión entre la discriminación y el orden establecido; ya que en opinión de algunas autoridades escolares, ciertas manifestaciones de discriminación pueden, por una parte, generar menor preocupación y atención; o, por otra, pueden ser más toleradas siempre y cuando no impliquen amenazas para el orden de las escuelas.³⁴ Se debe subrayar que estas actitudes no son casuales ni insignificantes pues favorecen el mantenimiento y transmisión de prácticas de discriminación sutiles o abiertamente violentas, al ser asumidas *propias* de la cultura nacional o local. Desde esta perspectiva, la discriminación no sólo no amenaza al orden social establecido, sino es la condición de su existencia y conservación. Conviene detenerse en los reglamentos y normas escolares, cuyos estudios se han incrementado notoriamente en años recientes en México como en muchos otros países, debido a que se ha cuestionado que han sido instrumentos para el control del estudiantado y aseguramiento del orden en las aulas y escuelas.³⁵ Por la función histórica que han tenido en las escuelas, es indudable que no son los instrumentos que hoy se requieren para enfrentar la violencia en las escuelas y garantizar mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje porque, de hecho, reproducen los principios del dominio de poder expresado a través de sus dimensiones interpersonales, culturales, disciplinarias y estructurales.³⁶ A pesar de que en los últimos tiempos se ha querido promover ambientes escolares democráticos, inclusivos y participativos apostando a diversos factores, entre ellos la construcción de los pactos de convivencia entre los distintos integrantes de las comunidades escolares,³⁷ esto no se ha logrado porque la escuela sigue siendo una

³³ *Ibid.*, pp. 33-34.

³⁴ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*, pp. 116-117.

³⁵ Zurita Rivera, Ursula (2016), *No gritar, no correr, no empujar. Las miradas, voces y acciones de los estudiantes y los docentes del DF respecto a las normas*, UNAM, México.

³⁶ Hill Collins, Patricia (2009), *op. cit.*; Hill Collins, P. y S. Bilge (2016), *op. cit.*

³⁷ Eljach, Sonia (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Plan Internacional y UNICEF, Panamá.

institución en dónde de manera rutinaria discrimina a unos individuos y grupos a favor de otros; sus instrumentos que regulan la función del sistema educativo y de la propia escuela también producen y reproducen dichas prácticas; las ideologías dominantes legitiman la discriminación, la exclusión la opresión y el racismo; y, por su parte, las interacciones interpersonales en la vida escolar diaria así lo confirman. En lo concerniente a las construcción, difusión, uso y aplicación de las normas escolares, persisten prácticas bastante extendidas entre las autoridades escolares de aplicar las sanciones de forma discrecional, arbitraria, parcial y subjetiva al alumnado en las escuelas.³⁸ Es cierto que hay excepciones, pero una vez que las personas involucradas que emprendieron iniciativas diferentes a las concepciones y prácticas alrededor de los tradicionales reglamentos escolares dejan las aulas y escuelas, la normalidad se vuelve a imponer dado que no existe un andamiaje educativo que sostenga esos esfuerzos inéditos.³⁹

Los datos muestran que si hay un clima escolar donde se respeten los derechos humanos y la igualdad entre individuos y grupos de modo tal que no operen las categorías sociales que suelen ser la fuente para separar a unos de otros, entonces la violencia y la discriminación pueden ser fenómenos poco presentes en la institución educativa. Esto es acorde con los sentimientos de seguridad, bienestar y pertenencia a la comunidad escolar reportados por la 2da. Encuesta entre aquellas alumnos y alumnos que expresan abiertamente su orientación sexual o identidad de género en las escuelas. No obstante, sólo la mitad de la población entrevistada dijo que expresaba de manera pública su identidad con la mayoría o más de sus compañeros; mientras que sólo un tercio indicó que estaban asumidos frente a la mayoría o todo el equipo escolar.⁴⁰

Aunado a esas percepciones, la 2da Encuesta indagó la opinión del estudiantado respecto al abordaje de temas relacionados con la población LGBT. De este modo, casi una tercera parte manifestó que se habían abordado de forma positiva en una o más clases de las asignaturas *Formación cívica y ética* y de *Español*. Una décima parte dijo que eso había

³⁸ Zurita Rivera, Ursula (2016), *op. cit.*

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*, p. 48.

sido tanto de modo positivo como negativo. Sin embargo, conviene subrayar, que no es un tema presente en las asignaturas y materiales bibliohemerográficos ya que la mayoría de la población entrevistada indicó que ninguno de los libros de la biblioteca, de los libros de texto u otras lecturas asignadas en las asignaturas, contenían información sobre personas LGBT, su historia, acontecimientos, contribuciones al país o a la humanidad.⁴¹ Asimismo, esta Encuesta encontró que los estudiantes de media superior adscritos en escuelas que tenían iniciativas que exaltaban esos tópicos, señalaron que hubo menos comentarios homofóbicos y lesbofóbicos o comentarios negativos sobre las diferentes expresiones de género. De igual modo, aquellos adolescentes que acudieron a escuelas con programas educativos inclusivos que retomaban la experiencia de poblaciones con diversas orientaciones y preferencias sexuales o de género, sintieron menor inseguridad en los centros educativos por su identidad. Además, en esas escuelas advirtieron mayores probabilidades de denunciar la realización de comentarios homofóbicos y lesbofóbicos, de agresiones y acoso a las autoridades escolares; de que el personal escolar interviniese cuando eso sucedía y; en consecuencia, de obtener resultados más eficaces por parte del personal escolar frente a sus quejas. También se observó que ocho de cada diez de las y los alumnos señalaron que en sus escuelas disponían con frecuencia de programas o clases donde se abordaba de modo específico los temas concernientes a la intimidación, el acoso y la violencia. No obstante, el abordaje fue general e impersonal ya que no se solía hacer referencia, según dijo un poco más de una cuarta parte de estudiantes, a grupos concretos de estudiantes como los que pertenecen a la comunidad LGBT.

Frente a este panorama, cabe decir que desde los años noventa y principios de este siglo en México se cuenta con algunos programas públicos de la SEP y campañas de organismos defensores de derechos humanos como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) o del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) o del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que, de varios modos, han abordado la violencia escolar hacia estudiantes que tienen

⁴¹ Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano, Aarón Rojas Cortés (2016), *op. cit.*, p. 55.

orientaciones y preferencias sexuales distintas a la heterosexualidad. Sin embargo, desde su nacimiento hasta la fecha, tienen serias limitaciones pues se encuentran al asedio constante de los grupos conservadores de la sociedad mexicana así como expuestos a la ignorancia, prejuicios y estigmas en ciertas administraciones (recuérdese por ejemplo, la censura de que fue objeto la lectura en secundaria de *Aura* de Carlos Fuentes durante el gobierno de Vicente Fox, 2000-2006). Además existen otros problemas de implementación de estas iniciativas en las escuelas pues, por ejemplo, sólo una quinta parte de la población entrevistada en la 2da. Encuesta sostuvo que tuvo conocimiento de una organización o programa que les podría dar una atención más personalizada respecto a situación de acoso o ataque.⁴²

De igual manera existen otros desafíos relativos a la instrumentalización del marco legislativo existente en estas materias ya que a pesar de que en casi todas las entidades federativas existen leyes desde mediados de los mediados de la primera década del 2000 orientadas a la prevención, atención y eliminación del acoso escolar, la violencia escolar como de aquellas leyes a favor de la promoción de la convivencia escolar libre de violencia, que reconocen y combaten el acoso y violencia escolar por cuestiones relacionadas con la sexualidad. A ellas se suman otras leyes . como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) y la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). que rechazan, los individuos sean sujetos de discriminación, de limitación o de restricción de sus derechos en las escuelas y otros espacios, por aspectos de género y preferencia sexual, entre cuestiones. Esta última Ley obliga a las autoridades de los diferentes órdenes de gobierno a emprender todas las acciones necesarias para que NNYA mexicanos ejerzan de forma igualitaria los derechos que reconoce dicho instrumento, entre los cuales se encuentran el derecho a la educación, el derecho a la participación, el derecho a no ser discriminado. Además, la LGDNNNA estipula que las autoridades, en relación con sus competencias, deben adoptar medidas de protección especial de derechos de NNYA que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias, entre otras, relacionadas con aspectos de género y preferencia sexual. Asimismo, en la Ley se establece que las autoridades

⁴² *Ibid.*, p. 457.

asegurarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán, emprender acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de NNYA que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual. No obstante, esta Ley expresa una visión fragmentada de los fenómenos de discriminación, exclusión y desigualdad porque las identidades de NNYA están concebidas de acuerdo con un enfoque múltiple o aditivo. En adición a ello, el proceso de armonización legislativa que propicia entre todas las leyes que están relacionadas con los derechos de NNYA, así como los procesos de instrumentalización en políticas y programas puede generar acciones desarticuladas, contradictorias, superficiales.⁴³

Los hallazgos del Informe de la SEP⁴⁴ y de la 2da Encuesta de *Bullying Homofóbico*⁴⁵ confirman la relevancia de la escuela como una institución estratégica tanto para la conservación del poder como para desmontar la discriminación, opresión e injusticia social. Pero a pesar de programas, leyes y acciones institucionales dirigidas a este último fin, se aprecia que las escuelas mexicanas perduran como espacios que funcionan y están organizados de acuerdo con la distribución de privilegios y poder entre individuos y grupos sociales (dimensión estructural). Las y los alumnos aprenden las formas en que se puede acceder a esa situación y una de ellas es mediante la violencia que se ejerce hacia otros porque este fenómeno no es sino la materialización del espíritu de la cultura de la jerarquía que ordena de forma legítima y, en ciertas circunstancias y períodos, también legalmente a los individuos; donde quienes están situados en las posiciones inferiores están expuestos al dominio ejercido por los que están en mejores posiciones. Así, retomando las dimensiones del dominio de poder,⁴⁶ se encuentra que cuando los docentes, directivos y otros miembros de las comunidades escolares ignoran o toleran que se cometan actos de violencia

⁴³ Zurita Rivera, Ursula (2013), "Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales" en A. Furlan y T. C. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México.

⁴⁴ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*

⁴⁵ Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano y Aarón Rojas Cortés (2016), *op. cit.*

⁴⁶ Hill Collins, Patricia (2009), *op. cit.*; Hill Collins, P., S. Bilge (2016), *op. cit.*

que emergen en las relaciones diarias entre el estudiantado (dimensión interpersonal) basadas en ideologías y valores predominantes como el heterosexismo y el patriarcado que se transmiten mediante los planes y programas de estudio, los libros de texto y otros materiales educativos (dimensión cultural); o, bien, cuando se usan y aplican discrecionalmente sanciones más severas a ciertos estudiantes no heterosexuales de forma discrecional, parcial, subjetiva y abusiva (dimensión disciplinaria), se emiten y transmiten mensajes de quiénes pertenecen a la comunidad y, en consecuencia, de quiénes gozan de los privilegios y quiénes padecen la injusticia y la opresión.

Hasta aquí, se puede ver que la intersectorialidad permite poner en relieve cómo la violencia escolar que trascienden la dimensión interpersonal y el espacio educativo pues están sustentadas en patrones históricos de discriminación, exclusión y opresión en que se encuentran poblaciones marginadas y oprimidas, tales como las que tienen identidades y preferencias sexuales no normativas. Para avanzar en el estudio de la violencia, primero, será necesario identificar las limitaciones en el uso de categorías que de forma convencional y en investigaciones basadas en enfoques unitarios o múltiples, por sí mismas pueden generar acercamientos estrechos y erróneos. Tanto el Informe Nacional como la 2da. Encuesta sobre *Bullying* Homofóbico confirman la complejidad que supone examinar la violencia que viven NNYA cuyas identidades, orientaciones y preferencias sexuales van más allá del binario heterosexualidad/homosexualidad; ya que tienen que ver con la apariencia y el comportamiento asumidos o percibidos por los demás, que se asocian a los estereotipos de género y otros principios culturales profundamente arraigados relacionados como la cisonormatividad (término usado para definir que las personas que nacieron con las características sexuales masculinas o femeninas, desde su nacimiento hasta su muerte siempre serán hombres o mujeres), la jerarquía sexual, la misoginia, el machismo, la intolerancia y la violencia por prejuicio.⁴⁷ Es decir, en concordancia con investigaciones mundiales,⁴⁸ regionales⁴⁹ o

⁴⁷ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*

⁴⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *op. cit.*

⁴⁹ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*

nacionales,⁵⁰ las categorías LGBT u otras como LGBTIQ o la de *diversidad sexual+*, son insuficientes para dar cuenta de las identidades que se construyen frente a la orientación, preferencia y apariencia auto asumida o percibida por los demás y, además por la identidad de género.

En segundo lugar, habrá que analizar los desafíos respecto a los alcances de la información que convencionalmente se suele recopilar con instrumentos que conciben esas categorías sociales como variables independientes. Por lo tanto, es apremiante replantear las formas como usualmente se recaba información respecto a las categorías sociales no sólo mediante técnicas cualitativas, sino principalmente a través de técnicas cuantitativas, como las encuestas por conveniencia. En tercer lugar, es necesario fomentar estudios a gran escala, como el informe y como las encuestas dirigidas exclusivamente a los grupos identitarios como el que aquí se abordó pues, como recuerdan la Red Iberoamericana de Educación LGBT⁵¹ y la propia UNESCO, por la invisibilización y normalización históricas y profundamente arraigadas en nuestras sociedades . de las cuales las escuelas mexicanas no son la excepción. , hay grandes huecos de información respecto al conocimiento de la extensión y naturaleza de la violencia hacia individuos y grupos con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual en América Latina.

3. Reflexiones finales

En el documento se examinó la violencia en las escuelas mexicanas hacia las y los alumnos de escuelas del tramo obligatorio cuyas identidades individuales y colectivas que se configuran por las identidades y sexualidades no normativas. De acuerdo con datos proporcionados en varios estudios, se identificaron algunos rasgos de la violencia cometida hacia esas poblaciones en México, que en otros estudios han sido cuantificados.⁵² La

⁵⁰ Hernández Forcada, Ricardo y A. Winton (coords.) (2018), *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México.

⁵¹ Red Iberoamericana de Educación LGBT (2016), *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*, Chile.

⁵² Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *op. cit.*; Corral, Miguel (2018), *op. cit.*; Hernández Forcada, Ricardo y A. Winton (coords.) (2018), *op. cit.*; Mendoza Pérez, J. C., L. Ortiz Hernández, D. Salazar Ballesteros (2018), *op. cit.*

mirada hacia este fenómeno desde el enfoque de la interseccionalidad permitió identificar que también hay una pluralidad de experiencias en el marco de los procesos de configuración en las escuelas de individuos y grupos cuyas sexualidades e identidades normativas se hallan inersectadas con otras categorías sociales, donde asumen implicaciones distintivas en las experiencias de violencia que ahí emergen puesto que no todos los estudiantes de identidades y sexualidades no normativas viven de la misma forma la violencia escolar si pertenecen a distintas clases sociales, grupos étnicos, religiones, si comparten códigos culturales modernos o más convencionales o si tienen edades disímiles, por ejemplo. El enfoque de la interseccionalidad permite examinar las distintas relaciones que emergen dentro de un grupo identitario específico en su devenir histórico recordando que por su propia naturaleza es un colectivo que, dado que la intersección de las categorías que la definen, se halla en permanente movimiento;⁵³ o bien, analizar las relaciones que este grupo construye con otros grupos identitarios en el entramado de las dinámicas sociales para desmontar los procesos de configuración de discriminación, exclusión, opresión e injusticia social de unos sobre otros.⁵⁴ Investigaciones como éstas podrán nutrir a las acciones que, a manera de políticas, programas, leyes, lineamientos educativos que diseñan e implementan en México tanto por actores educativos como por otros actores gubernamentales y no gubernamentales de diferente escala. De modo tal que sea posible remontar los resultados limitados que hasta ahora esas acciones han tenido en la prevención y disminución de la violencia en las escuelas mexicanas.⁵⁵ Algunas razones que explican esta situación, como se ha visto aquí, obedecen a que la violencia en las escuelas es un epifenómeno de otros problemas sociales más profundos asociados con los patrones históricos culturales que contribuyen a la perduración del orden establecido. De hecho, se ha identificado que la tolerancia hacia ciertos tipos de discriminación ha propiciado el mantenimiento y transmisión de prácticas sutiles, encubiertas o totalmente explícitas de discriminación, debido a que son *naturalizadas* al ser

⁵³ Hill Collins, Patricia (2009), *op. cit.*; Hill Collins, P., S. Bilge (2016), *op. cit.*

⁵⁴ Polanin, M. y E. Vera (2013), *op. cit.*; Tefera, A. A., J. M. Powers y G. E. Fischman (2018), *op. cit.*

⁵⁵ Zurita Rivera, Ursula (2013), *op. cit.*; Zurita Rivera, Ursula (2016), *op. cit.*

discursivamente legitimadas como parte de la cultura nacional o local. Pero, lejos de erradicar la opresión, la injusticia y la discriminación, se persiste en diseñar e implementar acciones que de manera superficial circunscriben la violencia en las escuelas como un problema en esencia escolar.⁵⁶ En lugar de partir de una visión fragmentada de la realidad y estática de los fenómenos a los que se dirigen, habría que partir de la complejidad que define a la violencia escolar⁵⁷ y tener presente que, tal como lo ha dicho incluso la propia SEP⁵⁸ este problema social no podrá ser eliminado en México, si persiste la tolerancia ante la discriminación expresada en patrones como el sexismo, el patriarcado, la xenofobia, entre otros, que ejercen ciertos grupos hacia otros.

Finalmente, respecto a las tres preguntas que se quería responder en este documento cabe decir lo siguiente: en el documento se expuso que la interseccionalidad permite analizar las expresiones de la violencia en escuelas como las mexicanas que son manifestaciones de esos fenómenos más profundos, como discriminación, exclusión y opresión que han acompañado nuestra historia y siguen estando presentes. Entre las principales aportaciones que proporciona la interseccionalidad al análisis de la violencia escolar, se identificaron algunas como las siguientes: profundizar en el estudio de este fenómeno, conociendo en dónde y por qué radica su complejidad; rebasar los esfuerzos convencionales abocados a su descripción; reflexionar sobre algunas posibles razones que explican los resultados limitados de las acciones emprendidas para su prevención y eliminación; entender y explicar por qué los individuos y grupos que aparentemente tienen las mismas identidades no se comportan de la misma forma frente a la violencia escolar en contextos similares o a lo largo del tiempo. En general, con el estudio de la violencia en las escuelas desde la interseccionalidad es factible comprender y explicar por qué el respeto y aprecio hacia la población con identidades y sexualidades no normativas, como se abordó en este documento, no puede limitarse únicamente a las cambiar relaciones interpersonales acotadas a las aulas y escuelas; lo

⁵⁶ Gómez, A., U. Zurita Rivera (2013), *op. cit.*; Zurita Rivera, Ursula (2013), *op. cit.*; Zurita Rivera, Ursula (2016), *op. cit.*; Saucedo Ramos, C. L. y C. Guzmán (2018), *op. cit.*

⁵⁷ Brown, J. A., P. Munn (2008), *op. cit.*; Henry, Stuart y N. L. Bracy (2012), *op. cit.*

⁵⁸ Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *op. cit.*

cual implica que es indispensable transformar las otras dimensiones culturales, disciplinarias y estructurales del dominio del poder en la sociedad en su conjunto y no sólo en el sistema educativo.

Por último, respecto a los desafíos investigativos que implica recurrir a la interseccionalidad para estudiar la violencia escolar en nuestra sociedad se identificaron, por ejemplo: el replanteamiento de los instrumentos empleados para recopilar y sistematizar la información sobre las categorías sociales; la crítica permanente de las limitaciones que se derivan de la utilización de los análisis desde enfoques unitarios o múltiples para investigar los problemas complejos de las sociedades contemporáneas; los desafíos que se enfrentan los sistemas educativos y, en general, todas las sociedades contemporáneas comprometidas con la defensa y promoción de los derechos humanos de NNVA, entre otros.

4. Bibliografía

- Aguilera, Ma. Antonieta, Gustavo Muñoz, Adriana Orozco (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias tóxicas nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, INEE, México.
- Baruch Domínguez, Ricardo, Roberto Pérez Baeza, Josefina Valencia Toledano, Aarón Rojas Cortés (2016), *2da. Encuesta nacional sobre violencia escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*, Closet de Sor Juana A.C., Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual COJESS, México, Espolea A.C., Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C., Inspira Cambio A.C., México.
- Brinkman, Britney G. (2016), *Detection and prevention of identity-based bullying. Social justice perspectives*, Routledge, New York, USA.
- Brown, J. A. y P. Munn (2008), *School violence as a social problem: Charting the rise of the problem and the emerging specialist field*, *International Studies in Sociology of Education*, September, v. 18, n. 3, UK.
- Cho, Sumi, K. Crenshaw, L. McCall (2013), *Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis*, *Signs*, v. 38, n. 4, Chicago.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), *Violencia contra*

- personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*, CIDH, Washington.
- Corral, Miguel (2018), *La violencia como práctica cotidiana. El caso de las juventudes LGBTI y su relación con las instituciones de derechos humanos en México+* en Ricardo Hernández Forcada, Ailsa Winton (coords.), *Diversidad sexual, discriminación y violencia Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México.
- Crenshaw, Kimberle (1989), *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics+*, *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, issue 1, art. 8, Chicago.
- Eljach, Sonia (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Plan Internacional y UNICEF, Panamá.
- Furlan, Alfredo, Terry Carol Spitzer S. (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México.
- Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública (GM/SEP) (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*, SEP, México.
- Gómez Nashiki, A. (2013), *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima+*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, México.
- Gómez, A., U. Zurita Rivera (2013), *El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias+* en A. Furlan y T. C. Spitzer (coord. gral.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México.
- González Villarreal, Roberto (2011), *La violencia escolar: una historia del presente*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- González V., Roberto, L. Rivera F. (coords) (2014), *La gestión de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Hancock, Ange-Marie (2007), *When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm+*, *Perspectives on politics*, v. 5, n. 1, Florida, USA.
- Hernández Forcada, Ricardo, A. Winton (coords.) (2018), *Diversidad sexual, discriminación y violencia Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México.

- Henry, Stuart, N. L. Bracy (2012), *Integrative theory in criminology applied to the complex social problem of school violence. School violence beyond Columbine. A complex problem in need of an interdisciplinary analysis*+en R. Allen, W. H. Newell y R. Szostak (eds), *Case Studies in Interdisciplinary Research*, Thousand Oaks, Sage, California.
- Hill Collins, P. y S. Bilge (2016), *Intersectionality (Key concepts)*, Malden, Polity Press, Cambridge, UK, USA.
- Hill Collins, Patricia (2009), *Another Kind of Public Education. Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*, Beacon Press, Boston, USA.
- Machillot, D. (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, Ciudad de México.
- MacKinnon, C. A. (2013), *Intersectionality as method: A note*+, *Signs*, v. 38, n. 4, Chicago, USA.
- McCall, Leslie (2005), *The complexity of intersectionality*+, *Signs*, v. 30, n. 3, The University of Chicago Press, Chicago, Chicago, USA.
- Magliano, Maria Jose (2015), *Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos*+, *Estudos Feministas, Florianópolis*, vol. 23, núm. 3., Brasil.
- Mendoza Pérez, J. C., L. Ortiz Hernández, D. Salazar Ballesteros (2018), *Situación de las personas trans de México: discriminación y salud*+en Ricardo Hernández Forcada y Ailsa Winton (coords.), *Diversidad sexual, discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México*, CNDH, México.
- Mingo, Araceli (2010), *Ojos que no ven. Violencia escolar y género*+, *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. 130, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013), *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, Santiago de Chile, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*, UNESCO, Chile.
- Pereda Estela, Alicia, M. Paulina Hernández, M. del C. 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

- Furlán, Terry Carol Spitzer (coord. gral.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, ANUIES-COMIE, México.
- Polanin, M. y E. Vera (2013), *Bullying prevention and social justice+, Theory into Practice*, v. 52, n. 4, Ohio.
- Red Iberoamericana de Educación LGBT (2016), *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*, Chile.
- Robert, Sarah A., Min Yu (2018), *Intersectionality in transnational education policy research+*, *Review of Research in Education*, v. 42, n. 1, Chicago.
- Saucedo Ramos, C. L., C. Guzmán (2018), *La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos+*, *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, Cuernavaca, Morelos.
- Tefera, A. A., J. M. Powers, G. E. Fischman (2018), *Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. Introduction+*, *Review of Research in Education*, v. 42, n. 1, Chicago.
- Yeon Choo, H., M. Marx F. (2010), *Practicing intersectionality in sociological research: a critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities+*, *Sociological Theory*, v. 28, n. 2, UW, Madison.
- Zurita Rivera, Ursula (2013), *Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales+* en A. Furlan y T. C. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, COMIE-ANUIES, México.
- Zurita Rivera, Ursula (2016), *No gritar, no correr, no empujar. Las miradas, voces y acciones de los estudiantes y los docentes del DF respecto a las normas*, UNAM, México.
- Zurita Rivera, Ursula (2019), *La indagación empírica en torno a la violencia desde las voces del alumnado: Puntos críticos+*, *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 1, Perú.