

95

Danzas, cuerpos y performatividades

Nueva Antropología

•Tanya García López, Profesión: bailarín de ballet. Experiencias en el proceso de producción de la danza escénica • María de Lourdes Fernández Serratos, Cuerpos percibientes. Experiencias de espectadores de danza contemporánea en la Ciudad de México • María Cristina Mendoza Bernal, Butoh Ritual Mexicano, A. C., una práctica performativa con fines terapéuticos • Abraham Domínguez Madrigal, Quemas de judas, rituales carnavalescos actuales en la Ciudad de México • Joselin Barja Coria, Representación, performatividad y presencia. Un diálogo imprescindible a la luz de la experiencia migrante • Ana María de Guadalupe Arras Vota / Damián Aarón Porras Flores / Addy Anchondo Aguilar, Entre la oportunidad y la opresión: experiencias de vida de universitarios rarámuris • Natalia Edith Tenorio Tovar, Análisis de la vergüenza: el estigma, la discriminación en el aula y la autoestima

CIESAS · CULTURA SECRETARÍA DE CULTURA · INAH

VOL. XXXIV, NÚMERO 95, JULIO- DICIEMBRE 2021 ISSN 0185-0636

Nueva Antropología 95

Danzas, cuerpos y performatividades

ANÁLISIS DE LA VERGÜENZA: EL ESTIGMA, LA DISCRIMINACIÓN EN EL AULA Y LA AUTOESTIMA

Natalia Edith Tenorio Tovar*

Resumen: El presente texto aborda el tema de la vergüenza como un proceso emocional social ligado a la estigmatización y discriminación de los estudiantes indígenas. Se ahonda también en la importancia de la autoestima, y la constitución de los indígenas como sujetos, y el impacto negativo que el ejercicio de la vergüenza en el aula provoca sobre los estudiantes.
Palabras clave: estigma, vergüenza, indígenas, sociología de las emociones, aula, identidad, interacción.

Analysis of Shame: Stigma, Classroom Discrimination and Self-Esteem

Abstract: This text addresses the issue of shame as a social emotional process linked to the stigmatization and discrimination of indigenous students. It also delves into the importance of self-esteem, and the constitution of indigenous people as subjects and the negative impact that the exercise of shame in the classroom has on students.
Keywords: Stigma, shame, indigenous, sociology of emotions, classroom, identity, interaction.

INTRODUCCIÓN

El presente texto presenta un análisis de las vivencias de algunos estudiantes indígenas de nivel superior en una universidad pública de la Ciudad de México, en torno a las situaciones e interacciones en los ambientes escolares, en los que como minoría étnica enfrentan estigmatización y discriminación, desde el examen de la vergüenza que se produce y reproduce en las aulas, específicamente, en las relaciones con sus docentes.

* Licenciada, maestra y doctora en Sociología por la UNAM. Profesora de asignatura en la FCPyS de la UNAM. Investigadora independiente.

Resulta pertinente resaltar que desde el punto de vista de la presente investigación, el estudio de la vergüenza se encuentra ligado a los contextos e interacciones en las que se desarrolla y expresa, con actores definidos y en circunstancias delimitadas.

Primeramente, se trata el tema de la autoestima colectiva y de la identidad; posteriormente se explica cómo se construye un estigma y se ejerce la discriminación, para después ilustrar la manera en la que todos estos procesos influyen en la autoestima individual y colectiva de los estudiantes indígenas. Después se presenta una definición de la vergüenza como emo-

ción social, así como su repercusión en la constitución de los sujetos, al ser una respuesta emocional frente a la superioridad percibida de los "otros".

NOTA METODOLÓGICA

Este escrito se formuló a partir del proceso de ejecución y resultados de un taller sobre reforzamiento de la autoestima y formas de lidiar con la ansiedad social causadas por el estigma étnico, que dicté en una universidad pública de la Ciudad de México, en los meses de enero a junio del 2014, al cual asistieron 25 estudiantes que cursaban en ese momento segundo, sexto y octavo semestre de una licenciatura cuya principal matrícula la constituyen jóvenes indígenas que vienen de diferentes estados de la República. Del número total de estudiantes que asistieron al taller, sólo 11 acudieron a todas las sesiones (siete mujeres y cuatro hombres), por lo que los testimonios corresponden mayormente a este número.

La gran mayoría de los asistentes al taller eran hablantes de alguna lengua indígena y sólo uno hablaba únicamente español. La mayor parte de los hablantes de una lengua hablaban mixe y náhuatl (60%), los demás hablaban triqui, mazahua, tzeltal y zapoteco. Todos los participantes procedían de una familia nuclear en la que los padres están casados y viven con otros familiares en sus comunidades de origen. Además tenían varios hermanos (entre tres y seis) con los que han tejido a lo largo de su vida una relación que calificaron como profunda y cercana.

Todos venían de comunidades de fuera de la Ciudad de México y residían en ésta con amigos o en casas en las que rentaban un cuarto, la mayoría en barrios populares relativamente cerca de la universidad, como son Pedregal de Santo Domingo o Santo Tomás Ajusco. Algunos dijeron residir en barrios de la alcaldía de Tlalpan o de Milpa Alta, ubicadas al sur de la ciudad.

El taller estuvo organizado en 10 sesiones de 3 horas cada una, fue de inscripción libre sin valor curricular y se realizó en un salón de la universidad. La información presentada corresponde a los testimonios vertidos por las y los participantes del taller, algunas comunicaciones informales sostenidas con profesoras y profesores de la universidad con quienes se estableció contacto en los meses que duró la actividad, entrevistas semiestructuradas con dos profesoras y un profesor de la universidad, que respondieron a preguntas específicas de la autora. Se incluyen, además, descripciones de observaciones realizadas en las instalaciones universitarias, como la cafetería o la explanada principal.

Los testimonios de las y los estudiantes incluyen datos y hechos que sucedieron a lo largo de su estancia en la universidad, pero también muchas vivencias que sucedieron a lo largo de sus trayectorias escolares, principalmente la comprendida en la primaria.

AUTOESTIMA, AUTOESTIMA COLECTIVA E IDENTIDAD

La autoestima es el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos

que el individuo tiene de sí mismo. Incluye tanto la percepción física como la forma de conducirse en situaciones sociales, como la autopercepción de la imagen general de la persona. Es una representación mental de los que somos, en lo físico, lo emocional, la personalidad y las conductas; dicha representación es más o menos estable, resistente al cambio. Estas características pueden ser directamente perceptibles, como las físicas (el sexo, la altura, el peso y el color de cabello), además de diversos elementos que se han aprendido sobre uno mismo, tanto por la propia percepción como por la internalización de juicios de los demás (Engler, 1998: 330).

La autoestima se forma mediante un proceso complejo que interrelaciona la interpretación de la experiencia y el contexto (ambiente) en el que el sujeto vive, la información que proviene de las otras personas y las explicaciones que los sujetos hacen sobre sus propias experiencias. Es el resultado de un proceso de valoración, no siempre consciente, positiva o negativa que el sujeto hace de su persona.

Ahora bien, la autoestima no sólo es un concepto que funciona en el plano individual. Sánchez Santa-Bárbara (1999) propone el concepto de *autoestima colectiva* para referirse a la autoestima resultante de la pertenencia de la persona a grupos que contribuyen a su socialización, como la familia, el grupo de pares, la escuela o el trabajo; o como la resultante de la inclusión del sujeto a categorías sociales como el género, la raza, la religión y la ocupación (Sánchez, 1999: 252). Tanto la autoestima como la identidad personal se componen de una estructura de valores y pautas compartidas, y ambas se relacionan fuertemente con la identidad social.

La identidad social se forma a partir de una experiencia compartida, de saberes, sentido de pertenencia y características grupales; parte del concepto que tiene cada uno de sí mismo, que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (Tajfel y Turner, 1979).

La identidad es un proceso de acumulación que permite la participación y la acción en un grupo específico; también es una forma de interpretar e interpelar al conjunto de la sociedad: la identidad incluye la participación política como acto de poder (Cajías, 1996). Es decir, las personas que se sienten parte de un grupo tienen una identidad colectiva fuerte, tienen una imagen positiva de dicho grupo (apego emocional) y tienden a participar políticamente tanto en ese grupo como en favor del grupo en el conjunto de la sociedad.

La formación de la identidad étnica es un proceso multidimensional y dinámico en el que la integración de la etnicidad en las percepciones del sí mismo depende de aspectos socioculturales como el estatus social, la estructura, el tamaño y la organización de los grupos étnicos, así como de las relaciones interétnicas en la sociedad. Asimismo, del contexto inmediato, como la familia y la escuela, la zona de residencia y los grupos de pares; y por supuesto, de factores interindividuales ligados

a la identidad personal que incluyen el desarrollo particular de capacidades cognitivas y emocionales, las inclinaciones y gustos personales y la autoestima (Román y Moreno, 2010: 35).

De esta manera, el pertenecer a un grupo étnico es un componente central de la definición que la persona hace de sí misma; en grupos étnicos minoritarios, la relación cognitiva y emocional con el grupo de origen es aún más relevante para la evaluación y valoración personal. Se ha encontrado una relación directa entre la identidad étnica y la autoestima (Román y Moreno, 2010).

Una autoestima saludable impacta positivamente en la identidad social, lo que significa que la persona se siente bien al pertenecer al grupo; mientras que una identidad social negativa afecta la autoestima de la persona. Ahora bien, es importante señalar que la identidad social y la autoestima de los estudiantes indígenas sufren cambios cuando pasan de la vida en su comunidad a contextos más amplios, como la escuela mestiza o la ciudad. Dependiendo de la oferta educativa de cada población de origen, numerosos adolescentes indígenas deciden, de acuerdo con sus posibilidades económicas e intereses, migrar a ciudades más grandes para continuar sus estudios, lo que implica alejarse de sus familias y comunidades.

Sintiéndose comprendidos y protegidos en sus hogares, en el seno de la comunidad a la que pertenecen, el cambio que experimentan al migrar a la ciudad para estudiar suele ser conflictivo y doloroso. Algunos estudiantes lo comentaron de la siguiente manera:

Desde que estaba en sexto año [de primaria] le dije a mi mamá que quería ir a estudiar a un internado, me dijo está bien hijita. Me fui pero lloraba todas las noches, fue muy duro porque extrañaba a mi mamá, mi papá y mis hermanos (Ana, estudiante de octavo semestre).

Yo no aprendí fácil a vivir aquí; todo es grande, me perdía, me daba miedo el metro, me daba miedo ver tanta gente y no hablar con nadie […] mucha soledad yo sentía, ya no estaba en mi casa con mis hermanos y mi familia, tampoco vine con amigos, vine solo para estudiar para maestro; sí me costó mi trabajo poder vivir aquí (Joaquín, estudiante de segundo semestre).

Mi hermano ya estaba acá, si no mi papá no me hubiera dejado venir, no hubiera tenido confianza de que yo estuviera sola aquí. Entonces yo me vine desde la prepa y estuvimos allá en la Milpa Alta, con unos conocidos, pero ya cuando estuve en la universidad sí fue difícil, ya no conocía a nadie, ya me perdía en las calles, ya nadie me hablaba en el salón. Hasta que hice unas amigas y ya andábamos todas juntas, ya me sentí bien (Luisa, estudiante de octavo semestre).

Yo creo que sí cambié cuando vine para acá. Me afectó pues. Estás acostumbrado a estar en tu pueblo y vienes acá y no tienes a nadie, sólo a tu familia y tus amigos en el corazón, pero es triste y es difícil. Hay cosas que no sabes hacer, no conoces la

> ciudad, no entiendes bien cómo organizarte (Manuel, estudiante de octavo semestre).

La autoestima y la autoestima colectiva, así como todos los procesos identitarios, se forman y transforman en el contexto mediante las experiencias vividas. El sujeto pondera su valor y su persona en relación con el grupo de pertenencia y el grupo mayoritario. Los valores y las pautas compartidas contribuyen a la conformación de una autoestima colectiva fuerte y al reconocimiento de la propia identidad como valiosa. Todos estos procesos permiten la participación del sujeto en el grupo, la interpretación del mundo como un lugar seguro y la participación en él. A continuación describiremos los mecanismos que se articulan en el estigma y la discriminación y cómo afectan la autoestima y la identidad social de los individuos.

EL ESTIGMA, LA DISCRIMINACIÓN Y SU IMPACTO EN LA AUTOESTIMA

La palabra estigma fue acuñada en un inicio para:

> […] referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor —una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos (Goffman, 2006: 11).

Aunque actualmente su uso se refiere más bien al terreno de lo moral, sigue conservando su estatus de signo o marca que se puede observar en el cuerpo. Así, utilizaremos el concepto *estigma* para referirnos a una marca, atributo, condición, comportamiento o rasgo que hace que su portador sea incluido en una categoría social, de la cual el grupo tiene una respuesta negativa.

La categorización de las personas y los estereotipos sirven para orientar la conducta ante los demás y orientarnos en la vida social. Dichas categorías, que nos ayudan a definir a las personas, incluyen tanto cuestiones personales, como podrían ser la honestidad o el buen humor, y cuestiones estructurales, como la ocupación o el sexo (Goffman, 2006: 12). Las dificultades comienzan con dos procesos que se dan paralelamente: por un lado, puede ser que dichas categorizaciones sean tan rígidas que se convierten en una expectativa que se debe cumplir. Por otro lado, puede ser que uno o varios atributos que integran la identidad social de un sujeto o de un grupo sean valorados como negativos por la sociedad. En este momento, se habla de un estigma.

Cuando una persona o un grupo son estigmatizados, sucede un proceso social que se define por la anulación de los otros rasgos de estas personas y la acentuación del rasgo que el grupo ha definido como negativo, y con base a los cuales ha sido marcada con un estigma (Goffman, 2006: 12).

Un marcador social se convierte en un estigma debido a que este rasgo que lo distingue es simple, fácil de

reconocer, como por ejemplo ciertas características físicas, del aspecto o de la conducta que se ven a simple vista; en el caso del estigma étnico, suelen ser el color de piel y las características identificadas como indígenas.[1]

Se ha estudiado la forma en la que se construyen las ideas que los grupos se hacen sobre las personas estigmatizadas; Pascale (2010: 61) menciona tres principales.

La transmisión sociocultural, los estigmas se transmiten en la escuela, la familia, y los medios de comunicación; ciertos datos de la realidad social, como la diferencia cultural o económica, que son identificados como rasgos negativos en cierto grupo o sociedad; y mediante un sesgo cognitivo que el autor llama de "realidad ilusoria", mediante el cual se asocian dos variables, sin que en realidad exista relación posible entre ellas, como por ejemplo, por medio de la unión de las categorías crimen y color de piel.

Ambos fenómenos, la estigmatización de cierta población y la construcción de estereotipos y prejuicios sobre ésta, hacen posible la discriminación de dicha población. Discriminar es realizar acciones enfocadas a mantener cierta distancia social hacia los miembros de un grupo diferente. La discriminación se expresa tanto en una propensión a la acción o a la distancia social, como en acciones reales o conductas discriminatorias (Muñoz, Pérez, Crespo y Guillén, 2009: 47).

La discriminación se ejerce en la interacción con los otros, cuando a ese "otro" no se le reconocen todos sus derechos; "es una forma de ejercicio del poder que privilegia la condición egocéntrica de quien la ejerce"; en sociedades compuestas por grupos de distintos orígenes étnicos, cuando un grupo se piensa como superior a otro, y no se tienen herramientas para la interacción en el respeto mutuo, se dan formas de intolerancia como la discriminación (Ojeda y González, 2012: 103).

La discriminación es un fenómeno complejo y se reconoce en diferentes niveles. La discriminación racial y étnica se puede tipificar de la siguiente manera: discriminación legal, interpersonal, institucional y estructural (Stavenhagen, 2002: 218). En el presente trabajo se destaca principalmente a la discriminación interpersonal, que se refiere a aquellas actitudes de rechazo y exclusión que se dan en las interacciones cotidianas. Este tipo de discriminación se observa en mayor medida en la calle, sobre todo cuando los indígenas portan su traje típico tradicional, "así como a las niñas y niños en las escuelas, en los lugares públicos" (Stavenhagen, 2002: 218).[2]

[1] El estigma opera mediante los estereotipos y los prejuicios. Un estereotipo es un conjunto de creencias que la mayoría de un grupo tiene en relación con otro grupo y que condicionan su percepción, recuerdo y valoración de las características de dicho grupo. Incluyen información sobre los estigmatizados, características personales como pueden ser una debilidad de carácter, incompetencia o incapacidad; dichos estereotipos activan ciertos prejuicios, es decir, provocan reacciones en los demás, como pueden ser miedo o desconfianza, lo que finalmente desencadena ciertas formas de discriminación (Muñoz, Pérez, Crespo y Guillén, 2009: 13).

[2] Es importante mencionar que la discriminación institucional hacia los indígenas se

La discriminación necesariamente da como resultado una desventaja social (Ottati, Bodenhausen y Newman, 2005), en varios niveles según el tipo y motivo de discriminación; el grado extremo de la discriminación es la discriminación estructural, que se refleja en políticas públicas, leyes y disposiciones prácticas de la vida en el grupo, que de forma más o menos intencionada y explícita juega un papel importante porque tiene repercusiones directas en las vidas de las personas estigmatizadas. Así pues,

> […] la devaluación y la discriminación creadas por la etiqueta interfieren sobre un amplio rango de áreas vitales, incluyendo el acceso a los recursos sociales y económicos y los sentimientos generales de bienestar, como por ejemplo, a la obtención de trabajos competitivos y bien remunerados (Muñoz, Pérez, Crespo y Guillén, 2009: 17).

Tanto el lenguaje como el discurso discriminatorio se pueden observar en manifestaciones obvias como el insulto, pero también en formas veladas que se interpretan como cuestiones de "sentido común" y como filosofía política (Franco, 2015: 19).

Franco (2015) señala que el estigma y la discriminación hacia los indígenas en grupos en los que hay también mestizos se expresa, entre otras maneras, en pensamientos como que los pueblos indígenas tienen una resistencia natural a la modernización, que viven en el atraso; se explica su forma de vida a través de representaciones cargadas de prejuicios, se juzga desde la cultura dominante, representando al "hombre moderno y racional" que se enfrenta a "lo otro". De esta manera, las acciones del mestizo aparecen lógicas y cargadas de sentido, mientras que las del indígena parecen absurdas o mágicas.[3] Estas ideas sirven para fundamentar el racismo y la discriminación cotidiana, el racismo institucional y como se ha podido observar en América Latina, el genocidio.

Las expresiones racistas a las que las y los alumnos indígenas están expuestos van desde el señalamiento explícito de ser "indio", comportamientos sutiles como ignorarlos, evitarlos, contestar sus preguntas de mala gana o mostrar desesperación ante su "incapacidad para hacer las cosas bien". Estos comportamientos se observaron mediante los comentarios de los participantes al taller, muchas veces en

manifiesta en un sesgo desfavorable en la distribución del gasto público y de los bienes colectivos. Se expresa directamente en la pobre inversión y recursos socioeconómicos asignados a dichas poblaciones, en su poca o nula participación en la administración pública y en las instancias políticas y gubernamentales. Se expresa también en la falta, ineficiencia y la falta de calidad y pertinencia en las instituciones educativas y de salud, la administración de justicia y la infraestructura básica y de servicios (Stavenhagen, 2002: 219).

[3] Podemos observar el prejuicio, la discriminación y el racismo en la manera de juzgar desde Occidente las creencias de los pueblos indígenas, ya que las "creencias mágico-religiosas se les atribuyen únicamente a los indígenas a pesar del hecho de que la religión es generalizada en las sociedades contemporáneas" (Franco, 2015: 28).

las interacciones previas o posteriores mientras se recogía el salón, o en las pláticas casuales entre los participantes. Por ejemplo, comentaron que muchos de sus asesores de tesis no les prestaban la atención necesaria a sus temas de investigación debido a que consideraban su punto de vista indígena, erróneo o equivocado, fuera de lo que es digno de estudio por parte de la academia (Ana y Manuel, que se encontraban en el octavo semestre de la licenciatura). También comentaron que los "hacían menos" por su manejo del español, y que algunos maestros habían llegado a hacer comentarios al respecto; por ejemplo, que "no era posible que si ya llevaban un tiempo en la ciudad, no puedan aprender a escribir el español como Dios manda" (Lucía, estudiante de segundo semestre).

Durante una de las sesiones del taller, Manuel mencionó que nunca había usado los cubiertos, por lo que la primera vez que llegó a la cafetería de la universidad y se los dieron junto con su desayuno, los tomó y los llevó a la mesa, sin saber qué hacer con ellos. Al final observó a los demás cómo los usaban, y empezó a comer con ellos torpemente, para finalmente comer con las manos; comentó que hasta la fecha prefiere comer a la usanza de su comunidad, en la que usan las tortillas (mucho más gruesas y resistentes que las citadinas) como herramienta para comer, pero en la universidad o en la presencia de mestizos, usa los cubiertos.

Tiempo después se tuvo la oportunidad de escuchar a una de las profesoras comentar el hecho de que es normal que las y los estudiantes no sepan usar algunas de las cosas "de la ciudad", como los cubiertos, las computadoras o los proyectores. Ella misma señaló, "yo me sentiría casi un animal si no pudiera comer con cubiertos, me parecería que ya no tengo cultura o algo", en una mesa en la cafetería en la que estaban también sentados otras estudiantes indígenas.

Como parte de la investigación de campo se mantuvieron algunas pláticas un poco más estructuradas con un profesor indígena de la universidad, doctor en antropología, graduado de un prestigioso centro de investigación, originario de la ciudad de Oaxaca. Él comentó que cuando aplicó la primera vez a la maestría de dicha casa de estudios, le dijeron que no "porque de esa etnia tuya ya tenemos dos, estamos buscando algo diferente". El profesor comentó que lo hizo sentir mal, "como si fuéramos muñequitos de aparador, ahí puestos pa'que nos miren; ¡mira su trajecito que bonito!"

Los estudiantes indígenas tienen además otro tipo de estigmatización, y es que pertenecen muchas veces a sectores de la población urbana pobre, de manera que son juzgados por una parte como "portadores de la violencia callejera, de la ignorancia, de la vagancia", y por la otra, cuando regresan a sus comunidades de origen, como aquella generación que abandona sus valores y prácticas ancestrales (Cajías, 1996: 4). Ya que la vergüenza emerge ante la percepción de la mirada del otro, en espacios sociales de marginalidad y pobreza, se convierte en miradas de desagrado que se advierte como incomodidad (Vergara, 2009: 47).

> Nosotros venimos de un pueblo más pobre y vivimos en un barrio acá arriba que también es pobre. A veces nos miran mal, a veces no nos miran mucho. En la misma escuela a veces le hacen más caso a otros alumnos. Aunque sí, cuando nos conocen que ya estamos aquí y que vivimos aquí ya de más tiempo, ya nos tratan más normal (Javier, estudiante de sexto semestre).
>
> Cuando ya llevaba unos meses acá en la ciudad, un día fui con mi amigo a un lugar a cortarnos el pelo; yo lo pedí como el que se usa, así de piquitos, me llamaba mucho la atención cuando veía a los muchachos así en el centro. Y me lo cortaron y se me paraba muy bien. Luego en las vacaciones de fin de año que me fui a mi casa mis papás no les gustó. Me dijeron que ese corte estaba muy feo. Entonces allá me tuve que peinar diferente. Acá me veían mal en el transporte, como si los fuera a robar. Allá también (Manuel, estudiante de octavo semestre).

Los jóvenes indígenas en la actualidad enfrentan el reto de soportar una enorme presión por la uniformidad de las culturas; si no se integran en la vida "moderna" serán marginados, si lo hacen, se exponen a la folclorización de sus usos y costumbres, ya que actualmente no se respeta ni se promueve la diferencia cultural. Ya que es una práctica común que los estudiantes indígenas sufran la estigmatización y discriminación debido a sus rasgos fenotípicos, el color de la piel, la "suciedad" o su origen rural, características que aparecen como rasgos desvalorizados, y que produce en los sujetos un deterioro de la autoestima.

Como se mencionó anteriormente, muchas de las historias compartidas por los informantes se remiten a sus infancias, en las que alguien les dijo algo sobre su origen étnico que les causó dolor. Por ejemplo, una de las participantes comentó que cuando estaba en segundo de primaria se cambió a la escuela de un pueblo más grande que el suyo, en donde la maestra le decía cosas como "ya negra, es que no entiendes cómo se hace, pero ya vas a aprender". Dijo que aunque la maestra quería "hacerle un bien" enseñándole cómo usar los materiales del salón de clases, el calificativo "negra" le pareció violento.

Hasta aquí hemos tratado el tema sobre cómo se estigmatiza y discrimina a los estudiantes indígenas, por medio de la creación y reafirmación de estereotipos, y la manera en la que esto daña tanto su autoestima como su identidad cultural. A continuación expondremos cómo se desarrolla la respuesta emocional de los individuos frente a la superioridad percibida de los otros, esto es, la vergüenza.

LA VERGÜENZA: UNA EMOCIÓN SOCIAL

La vergüenza es una emoción que se origina en la trama social, generalmente ligada a otras como son la culpa,[4]

[4] Al revisar la literatura sobre esta emoción, se encuentra que no hay un acuerdo de la definición y los usos de la vergüenza y su diferencia con la culpa. Sin embargo, sí existe una diferen-

la humillación, la incomodidad, el rechazo y la timidez. Como una emoción que se construye socialmente, se constituye por medio de tres procesos que se entrelazan: primeramente, se necesita que la persona haga un juicio interno de sus propias inhabilidades, las que cree que son fallas, defectos o cualidades no valoradas socialmente. Después, la persona hace una evaluación anticipada sobre cómo los demás juzgarán sus acciones, esto es, imagina la crítica, la reprimenda o la censura por parte de otra persona o un grupo. Por último, recibe e interpreta los gestos o comunicaciones verbales o simbólicos que expresan los otros, y a quienes la persona identifica como algo moral y/o socialmente superior a ella (Chase y Walker, 2012: 740). La vergüenza se experimenta entonces como un sentimiento de humillación o inferioridad relacionada con una mirada superior que pone en evidencia relaciones de subordinación y sometimiento (Vergara, 2009: 40).

Elias explica la vergüenza como parte primordial del proceso de la civilización de las sociedades occidentales. Para este autor la vergüenza es

> […] una especie de miedo que se manifiesta de modo automático y habitual en el individuo por razones concretas. Visto superficialmente es un miedo a la degradación social o, dicho en términos más generales, a los gestos de superioridad de los otros (Elias, 1993: 499).

Así, en los espacios que construimos como sociedades se expresan formas de coacción específicas, de maneras a veces muy sutiles, que pueden producir vergüenza, atenuada siempre, ya que ésta no se expresa abiertamente en palabras. El punto nodal de la vergüenza según Elias es justo esta autocoacción, la internalización de los mecanismos de contención, moderación y represión emocional de los individuos modernos. Este aparato de autocoacción (formado por prohibiciones socialmente incorporadas) está modelado por aquellos que se identifican como superiores y que ejercen algún tipo de poder sobre él, por lo que la vergüenza aparece como una cuestión interna, como una falla del individuo, como un conflicto de la persona consigo misma.

> El conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu; es un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El individuo teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importa o le ha importado. La actitud de aquéllos frente al individuo se ha consolidado en su interior en

cia muy clara en tanto a que la culpa responde a la internalización de ciertos valores, mientras que la vergüenza se presenta ante la desaprobación de los otros. En un nivel filosófico se ha dicho que quien siente culpa lo hace porque reconoce que ha cometido un error específico, mientras que cuando uno se siente avergonzado, se experimenta como un ataque a la persona en su totalidad (Forrest, 2006; Zembylas, 2008: 267).

> una actitud que él mismo adopta de modo automático. Esto es lo que le hace encontrarse indefenso frente a los gestos de superioridad de los demás que, de algún modo, actualizan en él este automatismo (Elias, 1993: 500).

La vergüenza se caracteriza entonces por la interiorización y la orientación hacia los demás; la reacción de los otros y la autocoacción causa molestia e insatisfacción el sentirse observado por una audiencia que puede rechazarte, juzgarte o hacerte sentir inferior en algún sentido (Fontaine *et al*., 2001: 204).

La vergüenza es una emoción que se experimenta como respuesta a un estímulo social; cuando una persona se siente mal en presencia de otros, se considera que está ligado a la intensidad o fortaleza del vínculo que existe entre esas dos personas o entre la persona y el grupo (Scheff y Retzinger, 1991); cuando uno se siente avergonzado por un grupo, es síntoma de que el vínculo social es poderoso, por lo tanto, el sentimiento de pertenencia o identidad también (Kosofsky-Sedgwick, 2003). De ahí que provocar la vergüenza sea una de las maneras más utilizadas por las sociedades para reprender a sus miembros; cuando una persona se siente avergonzada, el cuestionamiento que se hace sobre su propia capacidad o desarrollo se hace al mismo tiempo sobre su pertenencia y adecuación al grupo, lo que al final repercute en su propio sentido de identidad (Zembylas, 2008: 266).

La vergüenza se gesta, reproduce y manifiesta en las relaciones interpersonales y en los cuerpos de los sujetos de diferentes formas y en diferentes niveles. A continuación se discute la vergüenza producto del estigma ético en dos niveles: en lo que contienen los libros de texto oficiales, así como los programas de estudio, y en relación con las interacciones que las y los participantes han sostenido en espacios escolares a lo largo de sus vidas.

Algunos autores señalan la vergüenza como una de las emociones principales en torno a las cuales se construye la idea de nación, y que sirve al mismo tiempo para presentar la historia oficial, misma que es retomada por los libros de texto en las escuelas. Vemos así que a partir de la exaltación de ciertos eventos históricos y la ocultación de otros, se configuran ideas que definen la posición social que tienen los pueblos en las naciones, y sus identidades, prestigio y visibilización de la cultura.

En esta historia nacional se suprime del discurso las atrocidades, las guerras, los actos vergonzosos que posibilitaron el surgimiento del Estado y de los grupos beneficiados, sobre todo en países que fueron colonizados; se suprime de la historia las violaciones de los derechos humanos que fueron cometidas para concretar dichas ideas nacionalistas (Feuerverger, 2001; Salomon y Nevo, 2002); las historias indígenas o de las minorías no quedan representadas. Además, otros fenómenos contribuyen a la deslegitimación de los saberes tradicionales, como son la falta de calidad y de pertinencia cultural en la educación, que a la larga genera la reproducción de desigualdades y de

relaciones de dominación social y lingüística (Baronnet, 2013: 188).

Al cobijo de estas ideas se enseña en las aulas lo moral como un proceso dicotómico y simplificado, en el que lo vergonzoso es malo y lo que produce orgullo es bueno. Al mismo tiempo que la historia oficial ignora la vergüenza, se impide una comprensión compleja de los fenómenos y la historia humana. La vergüenza se

> […] niega en términos de "es algo que nosotros no tenemos" —y no deberíamos tener— y es proyectada sobre aquellos que son considerados diferentes, aquellos que se sienten más comprometidos con su propia comunidad cultural que con la nacional (Zembylas, 2008: 267).

El reconocimiento y análisis de la vergüenza, en este sentido, permite una mirada a la dimensión estructural de la falta de reconocimiento y de los prejuicios y estigmas a los que se encuentran ligados los grupos subordinados, lo que da pie en la práctica educativa para la legitimación y deslegitimación de las prácticas y los comportamientos específicos (Ahmed, 2004; Probyn, 2005); ya que como sabemos, los profesores, tanto mestizos como indígenas, transmiten en la cotidianidad del aula actitudes y estereotipos negativos hacia las lenguas originarias y la cultura indígena.

Así pues, es muy importante el análisis de la vergüenza,[5] ya sea manifiesta o internalizada, ya que es una emoción que reforma o configura los espacios afectivos y políticos; según su presencia puede acercar a unas personas y alejarlas de otras (Ahmed, 2004); así como exaltar, silenciar o aislar a ciertos grupos culturales. Estos espacios operan mediante la segregación y el rechazo de un grupo que se estigmatiza como derrotado, expuesto y poco ético, mientras que el otro grupo mayoritario o dominante aparece como superior.

La universalización de la escuela en sociedades multiculturales ha sido otro de los recursos utilizados para ocultar contenidos culturales locales. "La escuela ha operado como el templo de lo universal, excluyendo drásticamente la presencia de las diversas formas de lo comunitario, de lo local" (Maldonado, 2011: 28).

Aunque los informantes se encontraban en el momento del taller entre los 19 y los 24 años, al hablar de los momentos o pasajes que les produjeron vergüenza, malestar, sentimiento de minusvalía, se hizo una referencia constante a experiencias de su niñez.

> Imagínese que cuando yo estaba en la escuela primaria teníamos libros de unas materias que te enseñaban sobre la vida, la salud y de civismo. En uno de ellos venían unos dibujos

[5] La visibilización y cuestionamiento del orgullo y de la vergüenza puede ser un punto de partida para la problematización del nacionalismo y el racismo, mediante la identificación de discursos y prácticas cotidianas en las escuelas que permiten su reproducción, así como para la evaluación de los diferentes intereses sociopolíticos que sostienen dichas prácticas (Zembylas, 2008: 275).

sobre cómo era la alimentación sana, lo que se debía comer y cómo debía asearse una. Venían unos dibujitos de lo que había que comer, y venían por ejemplo las carnes y las salchichas y jamón y eso. Y pues había cosas ahí que no conocía, en mi casa no habíamos comido eso, pero algunos niños sí sabían, y la maestra también. Entonces yo pregunté y se rieron, y a mí me dio pena no saber, no poder comer carne de esa. En mi casa cuando es la fiesta pues matamos pollo, guajolote, borrego, pero cuando estaba chiquita era comida de fiesta, no de diario pues. Y pues tenemos otras verduras, la sopa de guía, los quelites, las hierbas que sirven para cocinar y para curar. Y nada de eso veía yo en los libros y decía: "¿será que eso no sirve entonces?"; me sentía mal, me daba pena, me sentía pobre pues, me ponía triste (Lucía, estudiante de segundo semestre).

A mí me hubiera gustado que me enseñaran cosas sobre mi región, sobre la montaña, lo que ahí se da, la historia, nuestras cosas y nuestra cultura. Nada de eso aprendí en la escuela. Aprendía la historia general, que también sirve pues, pero pues no había nada sobre mi cultura ni sobre las otras culturas, sólo cuando hablaban de la conquista y de lo que hicieron, pero no hablan de nosotros que sí estamos vivos ahorita, que sí tenemos una cultura y nuestras ceremonias y nuestra historia (Hugo, estudiante de segundo semestre).

Un día me acuerdo que mi hermanita la más chiquita llegó llorando a la casa, que porque en la escuela le habían dicho que era sucia, que no se bañaba todos los días, porque pues no, yo me acuerdo que cuando éramos niños mis hermanos y yo no nos bañaban diario. Pues en una clase de esas que dicen le habían hablado de la higiene y la limpieza, y pues no, sucia le dijeron y ella se sintió mal (Mercedes, estudiante de sexto semestre).

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, las y los estudiantes entrevistados señalaron diferentes interacciones y comunicaciones en los espacios escolares como fuente de la vergüenza. Aunque hay trabajos que documentan el proceso de desarrollo y la socialización de los niños a través de la observación de actividades culturalmente estructuradas (Gaskins, 2010), a través de la comprensión de su contexto social y cultural (Heath, 1983), cuyos principales hallazgos señalan que los niños aprenden mediante la atención aguda y "el estar a la escucha" mientras participan en las actividades comunitarias que realizan los adultos (Rogoff *et al.*, 2010: 96), estilo de aprendizaje en el que la atención se mantiene y en la que el silencio es valorado; según los testimonios de las y los alumnos entrevistados, el observar en silencio y poner una atención activa no son necesariamente acciones apreciadas en el salón de clases.

Según las y los estudiantes entrevistados, los docentes suelen decir que los alumnos indígenas son más callados que los no indígenas, que su tono de voz es más bajo, su acento diferen-

te, que participan poco, que son silenciosos.

> Mire, es que yo no puedo hablar en las clases, a veces tengo idea de la respuesta, o sea, sí podría decirle a la profesora lo que yo creo. Pero haga de cuenta que luego uno habla y a la profa no le gusta, te dice que no te expresas bien, te dice que las palabras no se usan así. A mí me da pena pues, porque sí sé lo que me está preguntado, pero las palabras de los autores luego son diferentes que las mías (Lucía, segundo semestre).
>
> Yo la verdad sí me siento más contenta en las clases donde somos puros indígenas, aunque no seamos de la misma comunidad o del mismo pueblo. Como que todos somos iguales y no se siente tan feo cuando tú no hablas bien o cuando no te sale escribir a la primera. Cuando hay otros alumnos luego luego se nota y pues una se siente mal, se siente presionada (Luisa, octavo semestre).
>
> Siempre nos dicen que hablemos, que participemos, que la participación es importante para la calificación, pero la verdad sí nos cuesta trabajo. Nos da pena a veces. Somos más callados, pues qué le vamos a hacer. Hablamos entre nosotros mucho, pero ya en las clases no tanto. Sí nos cuesta la verdad (Mercedes, estudiante de sexto semestre).
>
> Seño, si yo me sintiera contento aprendería mejor, porque no estaría pensando cosas, si se van a reír, si estoy haciéndolo mal, si… (Joaquín, estudiante de segundo semestre).

Martínez encuentra las mismas asociaciones en un estudio realizado en Argentina respecto de la población boliviana:

> La afirmación de que los niños bolivianos no despliegan sus miradas y saberes de la misma forma que los demás alumnos, suele estar acompañada de asociaciones lineales entre estos posicionamientos y supuestas características culturales de los grupos con los que son identificados (Martínez, 2012: 77) […] la pobreza y la indianidad son atributos que forman parte de las imágenes estereotipadas (Martínez, 2012: 78).
>
> Cuando yo era niña fui a una escuela de gobierno, pero no en mi pueblo, yo fui en otra ciudad. Entonces yo no tenía la ropa para la escuela, iba con mi uniforme pero mis zapatos gastados, porque pues yo no los usaba para la escuela nada más, yo los usaba pa'todo. Yo no tenía las cosas bonitas de las otras niñas. A mí me daba mucha vergüenza sacar mis lápices feos de mi morral y tener mis zapatitos gastados (Verónica, estudiante de sexto semestre).
>
> Mi mamá siempre nos decía, ustedes van a la escuela bien limpios y bien peinados, somos pobres, pero no animales (Ana, estudiante de octavo semestre).

Otro tema que aparece como un signo de la diferencia es la cuestión de la "oralidad",

> […] en la escuela, la tradicional función alfabetizadora y la apelación a la fun-

> ción oral de los niños en la clase (más asociada a paradigmas educativos recientes), configuran un contexto donde las formas de comunicación de los niños [indígenas] resultan disruptivas de aquello que se espera de los alumnos (Diez y Novaro, 2009: 8, citado por Martínez, 2012: 78).

Los profesores ven como un problema la escasa expresión oral de sus alumnos indígenas y la interpretan como una deficiencia, en comparación con alumnos no indígenas. Los profesores les dicen constantemente a sus alumnos que deben participar más, que hablan muy despacio o muy bajo, los corrigen cuando su español no es correcto, lo que agrava la situación.

Algunos autores han señalado cómo es que las expectativas que tienen los profesores sobre el desempeño de los alumnos juegan un papel importante en la interacción en el aula (Becerra *et al*., 2011; Magendzo y Donoso, 2000; Becerra *et al*., 2009). Las expectativas que tienen los docentes sobre los diferentes alumnos que atienden en el salón de clases, no sólo expresan sus propias expectativas, sino, sobre todo, reflejan las expectativas que tiene la sociedad sobre grupos de población particulares. Por ejemplo, suelen tener expectativas más bajas para los estudiantes de recursos socioeconómicos bajos y de minorías étnicas, que para los estudiantes que provienen de las clases altas.

El que los docentes interioricen los estereotipos sociales asociados a distintos grupos socioeconómicos y étnicos se traduce, en mayor o menor medida, en sus prácticas sociales y docentes, en la interacción diaria con los estudiantes y en las expectativas que se han creado sobre ellos.

> Los docentes, al tener expectativas diferenciadas, están cumpliendo con el rol de socialización asignado a las escuelas en las sociedades modernas; en éstas, donde existe la escolarización masiva, se espera que las escuelas y las instituciones de educación formal socialicen a los menores de edad, creando en ellos estados intelectuales y morales apropiados para su sociedad, su contexto y su destino (Durkheim, 2001: 74, citado por Treviño, 2003: 87).

> A veces como los estudiantes son indígenas y no han tenido las mismas facilidades y recursos que los estudiantes no indígenas, se les exige menos. Yo que doy clases en los últimos semestres me doy cuenta de que sus profesores anteriores sólo los calificaron, pero no les corrigieron sus textos. Sobre todo la escritura se les dificulta, ya que el español no es su lengua materna y la aprendieron a escribir mal desde la primaria. Pero ya en la universidad, están en octavo y todavía no la dominan. Y los profesores no los apoyan, no los corrigen, no les leen bien sus tareas. Van pasando de semestre sin saber cosas básicas, y lo van a necesitar después, terminando la universidad (profesora).

> Yo creo que también es que no se ponen de acuerdo, quieren que seamos nosotros porque pues esto es para indígenas, pero cuando somos muy indígenas ya no está tan bien. A veces no sabemos qué hacer (Javier, estudiante de sexto semestre).

NOTAS FINALES

A partir de los testimonios recolectados a lo largo de un taller implementado de enero a junio del 2014 en una universidad pública de la Ciudad de México, fue posible reconstruir el proceso mediante el cual se relacionan autoestima, estigma y vergüenza en los entornos educativos en los que conviven estudiantes de distinto origen étnico.

Las y los estudiantes referidos en el presente trabajo nacieron en comunidades indígenas que hablan su lengua materna y son socializados en su cultura. Están desde una edad temprana en contacto con un mundo occidental, que de diferentes maneras y en distintas intensidades y niveles (desde el nivel interpersonal hasta el racismo estructural) los menosprecia. Estas niñas y niños nacen y crecen además en contextos de pobreza y exclusión, con sistemas de salud y educativos deficientes y con un ingreso que muchas veces no alcanza para cubrir las necesidades básicas de la familia.

Ya que la escuela es una de las instituciones en las que se da la transmisión sociocultural del estigma (Pascale, 2010), están expuestos a una serie de vivencias que impactan en su autoconcepto y en la forma en la que viven su propia cultura, de distintas maneras. Conforme se van presentando actitudes de rechazo y exclusión, se echa a andar un proceso complejo de interiorización del estigma, que produce vergüenza por una serie de rasgos culturales y físicos identificados como defectuosos, insuficientes o inferiores.

Las y los estudiantes sienten, tal como lo expresaron en las sesiones de trabajo del taller y en las pláticas informales, vergüenza de ser indígenas en un espacio universitario en el que perciben el rechazo, aislamiento o condescendencia, expresada a través de sentimientos vinculados como la humillación, el sentimiento de minusvalía, de inferioridad.

Los estudiantes entrevistados sufrían, según sus propias palabras, y siendo ésa la razón principal por la cual se inscribieron en el taller, no sólo de una autoestima personal relativamente baja, sino de una identidad deteriorada.

Como también han documentado Román y Moreno (2010), la baja autoestima individual y colectiva influye en el desarrollo de los estudiantes, en el despliegue de sus habilidades cognitivas y emocionales, en las inclinaciones y gustos personales. Las y los estudiantes entrevistados señalaron:

- Únicamente se inscribían en actividades escolares extracurriculares que eran organizadas o en las que participaban estudiantes indígenas.
- Frecuentemente se abstenían de hacer preguntas o comentarios durante las clases en las que los docentes son mestizos.
- Es muy poco frecuente que estudiantes indígenas tuvieran relaciones amorosas con mestizos; a veces podían tener amistades con ellos de cierto nivel de profundidad, pero no relaciones de pareja.

- Sentirse avergonzados por no tener los conocimientos de lectura y escritura del español suficientes.
- Sentirse avergonzados por su ropa, su aspecto, sus modales y/o manejo del español.

Asimismo, se encontraron algunos factores protectores, entre los que destacan sobre todo una comunicación constante y cariñosa con sus familias, que aumenta el bienestar cuando se sienten orgullosas del desempeño de las y los alumnos en la universidad.

Encontrar un grupo de pares en la universidad y/o en el barrio que refuerce la identidad y les dé apoyo emocional, cumpliendo las funciones que en su comunidad realiza la familia.

Obtener buenas calificaciones o mejorar las calificaciones, habilidades y conocimientos durante su estancia en la universidad.

Cuando sienten que sus conocimientos, cultura, lengua etc. son valorados y no son tomados como "el dato curioso, el muñequito de aparador" (profesor).

Así pues, el estigma y la discriminación escolar pueden ser tan sutiles que la vergüenza se produce y reproduce en espacios o contextos en los que los actores aseguran que las prácticas indígenas son valoradas. Los estudiantes, que desde niños son estigmatizados y sintiéndose avergonzados, pueden optar, entre otros, por dos caminos: el retraimiento o auto segregación del grupo que los avergüenza; o la voluntad de enmendar aquello que consideran que está mal, en este caso, la disimulación de los rasgos que los identifican con un pueblo indígena; por ejemplo, dejar de hablar su lengua o portar sus trajes tradicionales en espacios públicos.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. (2004), *The Cultural Politics of Emotion*, Edimburgo, Edinburgh University Press.

Baronnet, Bruno (2013), "Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México", *aibr. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 8, núm. 2, mayo-agosto, pp. 183-208.

Becerra Peña, S., C. Barría, C. Tapia y C. Orrego (2009), "Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* vol. 3, pp. 165-179.

Becerra Peña, S. *et al*. (2011), "Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela", *Revista Teoria e Pratica da Educacao*, vol. 14, núm. 1, pp. 7-17.

Cajías, Huáscar (1996), "Estigma e identidad. Una aproximación a la cuestión juvenil", *Revista Iberoamericana de Juventud*, núm. 1.

Chase, Elaine y Robert Walker (2012), "The Co-construction of Shame in the Context of Poverty: Beyond a Threat of The Social Bond", *Sociology*, vol. 47, núm. 4, pp. 739-754.

Elias, Norbert (1993), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires, fce.

Engler, B. (1998), *Introducción a las teorías de la personalidad*, México, McGraw-Hill Interamericana.

FEUERVERGER, G. (2001), *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*, Nueva York y Londres, Routledge-Falmer.

FONTAINE, Johnny R.J., Catherine ESTAS, Jozef CORVELEYN, Dora HERRERA y Manuel FERNÁNDEZ (2001), "Análisis componencial de experiencias de culpa y vergüenza en Lima: reporte preliminar", *Persona. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, núm. 4, pp. 201-224

FORREST, P. (2006), "Collective Guilt; Individual Shame", *Midwest Studies in Philosophy*, núm. 30, pp. 145–53.

FRANCO, Jean (2015), "Ajeno a la modernidad: la racionalización de la discriminación", *Cuadernos de Licenciatura*, vol. 19, núm. 38, julio-diciembre.

GASKINS, Suzzane (2010), "Learning Through Observation in Daily Life", en D.F. LANCY, J. BOCK y S. GASKINS (eds.), *The Anthropology of Learning In Childhood,* Lanham, Maryland, Alta Mira Press, pp. 85-117.

GOFFMAN, Erving (2006), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities And Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

KOSOFSKY-SEDGWICK, Eve (2003) *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham, Carolina del Norte, Duke University Press.

MAGENDZO, A. y P. DONOSO (2000), *Cuando a uno lo molestan*, Chile, Lom Ediciones.

MALDONADO ALVARADO, Benjamín (2011), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Oaxaca, Universidad de Leiden/CSEIIO/CEEECSI/CEDELIO.

MARTÍNEZ, Laura (2012), "Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: 'no se animan a contar'. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1 marzo-agosto, pp. 73-88.

MUÑOZ, M., E. PÉREZ, M. CRESPO y A.I. GUILLÉN (2009), *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*, Madrid, Comunidad de Madrid/Universidad Complutense de Madrid/Caja Madrid.

OJEDA ROSEDO, Dayra y María Patricia GONZÁLEZ GÓMEZ (2012), "Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas", *CES Psicología,* vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 101-118.

OTTATI, V., G.V. BODENHAUSEN y L.S. NEWMAN (2005), "Social Psychological Models of Mental Illness Stigma", en P.W. CORRIGAN (ed.), *On the Stigma of Mental Illness: Practical Strategies for Research and Social Change*, Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 99-128.

PASCALE, P. (2010), "Nuevas formas de racismo: estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio", *Ciencias Psicológica*s, vol. IV, núm.1, pp. 57-69.

PROBYN, E. (2005), *Blush: Faces of Shame*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.

ROGOFF, Barbara *et al.* (2010), "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en Lourdes DE LEÓN (coord.), *Socialización, lenguajes y cul-*

turas infantiles: estudios interdisciplinarios, México, CIESAS.

ROMÁN SOLANO, Marianela y Marjorie MORENO SALAS (2010), "Autoestima en jóvenes indígenas: borucas y térrabas", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. IV, núm. I, pp. 33-44.

SALOMON, G. y B. NEVO (eds.) (2002), *Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, Emilio (1999), "Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad", *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, vol. 15, núm. 2, pp. 251-260.

SCHEFF, Thomas (2014), "The Ubiquity of Hidden Shame in Modernity", *Cultural Sociology*, vol. 8, núm. 2, pp. 129-141.

SCHEFF, Thomas y Suzanne RETZINGER (1991), *Emotions and Violence*, Lexington, *Massachusetts,* Lexington Books.

STAVENHAGEN, Rodolfo (2002), "Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2001/57 de la Comisión. Misión a Guatemala. Resumen Ejecutivo", en *Biblioteca en Línea de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, recuperado de: <www.corteidh.or.cr/tablas/20383.pdf>._

TAJFEL, H. y J.C. TURNER (1979), "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", en W.G. AUSTIN y S. WORCHEL (eds.), T*he Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, California, Thompson Brooks/Cole, pp. 33-47.

TREVIÑO, Ernesto (2003), "Expectativas de los docentes en aulas indígenas en Bolivia, México y Perú", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, núm. 2.

VERGARA, Gabriela (2009), "Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elias y Giddens como la excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión", en A. SCRIBANO y C. FIGARI (comps.), *Cuerpo(s), subjetividade(s) y conflicto(s): hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*, Buenos Aires, Clacso y Ciccus, pp. 35-52.

ZEMBYLAS, Michalinos (2008), "The Politics of Shame in Intercultural Education", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 3, núm. 3.