



REALIDADES ENCARNADAS. TRES CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES AL SUR DEL PAÍS ATRAVESADOS POR EL SISTEMA GÉNERO/RAZA/CLASE

Nombre de la Coordinadora Solís Calvo Ana Magdalena

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre la Chiapas y la Frontera Sur
nytasolis@gmail.com

Título del primer trabajo: Violencia de género en el ámbito de la vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Navarro Martínez Sergio Iván

Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación
senavarro@uv.mx

Título segundo trabajo: Migración y educación: etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas

Cruz Nakamura Martin Yoshio

Universidad Autónoma de Chiapas, campus IV. Licenciatura en pedagogía
Martin.cruz@unach.mx

Título tercer trabajo: Maestras que estudian y trabajan. La desigualdad interseccional en la formación docente

Solís Calvo Ana Magdalena

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur
nytasolis@gmail.com

Área temática: 16 Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: 4 Género, etnicidad y clase social en relación a la interculturalidad



Resumen general del simposio

La presente mesa de análisis se centra en las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y la interculturalidad, donde el sistema género/raza/clase ejerce opresiones y dominios sobre las personas o grupos de personas históricamente consideradas vulnerables. En cada una de las ponencias presentadas se muestran y analizan las complejas interacciones sociales al ubicar el espacio escolar como pretexto y contexto. Se presentan tres diversos escenarios, inicialmente el caso de acoso y violencia en contra de las mujeres durante las prácticas de vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, dando cuenta de las estrategias de autocuidado implementadas por mujeres y

cómo la figura del varón continúa siendo un referente de autoridad patriarcal. En un segundo momento el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante haitiana como parte del proyecto “Educación para todas y todos” del gobierno del estado de Chiapas. Se develan los retos educativos de las aulas multiculturales, generados en los últimos años por el incremento de los fenómenos migratorios masivos en la frontera sur de nuestro país. Finalmente, el análisis interseccional realizado en dos regiones multilocales: el sur de la ciudad de México y los Altos de Chiapas, da cuenta de las condiciones en las que se forman como educadoras cuatro mujeres y las condiciones de desigualdad educativa y de género que enfrentan. Las cuáles se muestran a través de sus narrativas autobiográficas y son analizadas desde teorías feministas latinoamericanas y negras. La riqueza de estas tres investigaciones está en la diversidad de regiones, contextos y niveles educativos reportados y su relación con la condición sexo/género/clase, por tanto, reivindica la urgencia de considerar la interculturalidad como una realidad encarnada.

Palabras clave: Educación Intercultural, Género, Niñez, Desigualdad social, Migración

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre Coordinadora Solís Calvo Ana Magdalena

Posdoctorante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica y la Universidad de Alicante, España. Cofundadora del Colectivo Vivir en buentrato. Máster en Género, sexualidad y relaciones humanas por el Instituto Terapia de Reencuentro en Valencia, España. Maestra en Ciencias con la especialidad en Investigación Educativa egresada del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV). Líneas de investigación desarrolladas: Género, Interseccionalidad y desigualdad en Educación Superior, Formación docente, Enseñanza de la lengua y nuevas alfabetizaciones.

Nombre Participante 1 Navarro Martínez Sergio Iván

Realizó sus estudios de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur. Se ha desempeñado como profesor-investigador en diferentes Instituciones de Educación Superior en Chiapas, Tabasco y Veracruz.

Actualmente es académico adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Sus temas de interés son: educación superior con enfoque intercultural, interculturalidad, prácticas educativas, vinculación social/comunitaria y juventudes en contextos rurales.

Nombre Participante 2. Cruz Nakamura Martin Yoshio

Profesor de asignatura en la Universidad Autónoma de Chiapas, licenciado en pedagogía por la Escuela de Humanidades C – IV, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestro y doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). Becario por la embajada de Japón y el Ministerio de Relaciones Exteriores del Japón (MOFA) como parte del proyecto JUNTOS en el encuentro Japón y Latinoamérica.

Nombre Participante 3 Solís Calvo Ana Magdalena

Posdoctorante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica y la Universidad de Alicante, España. Cofundadora del Colectivo Vivir en buentrato. Máster en Género, sexualidad y relaciones humanas por el Instituto Terapia de Reencuentro en Valencia, España. Maestra en Ciencias con la especialidad en Investigación Educativa egresada del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV). Líneas de investigación desarrolladas: Género, Interseccionalidad y desigualdad en Educación Superior, Formación docente, Enseñanza de la lengua y nuevas alfabetizaciones.

VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO

Resumen

La presente ponencia forma parte del proyecto de investigación “Violencia de género en ámbitos comunitarios entre estudiantes de universidades interculturales de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo” (Evangelista et al. 2021) 2021 con financiamiento del Fondo Sectorial Inmujeres Conacyt, coordinado por la Dra. Angélica Aremy Evangelista García, investigadora de El Colegio de la Frontera Sur.

Es importante señalar que, el presente trabajo representa un acercamiento a la comprensión de la violencia de género durante las prácticas de vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Se basa en una propuesta metodológica cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes mujeres y docentes de la UIET y, se realizó observación participante. Sobresale dentro de los hallazgos que vinculación comunitaria en la UIET se ha visto afectada por las condiciones de violencia social de la región, lo cual ha llevado a replantear las formas de interactuar con la comunidad. En ese sentido, la violencia no es exclusiva de un solo ámbito, sino que tiene diferentes dispositivos a través de los cuales se activan las relaciones de poder bajo la lógica de la masculinidad hegemónica.

La ponencia se encuentra dividida en tres apartados, en la primera, se presenta características generales de la propuesta de vinculación comunitaria. En segunda parte se exponen algunos resultados del proyecto, centrándose en las situaciones desagradables que experimentan las estudiantes mujeres durante las actividades de vinculación comunitaria. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo expuesto.

Palabras clave: Educación Superior Intercultural, violencia de género, vinculación comunitaria

Introducción

Las Universidades Interculturales son instituciones destinadas “a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus propias regiones de origen” (Mateos y Dietz, 2013, p. 349).

Desde las UI se busca reforzar la identidad cultural de los estudiantes y que a su vez éstos contribuyan al mejoramiento de las situaciones de vida de sus comunidades. Para lograrlo

cuentan con una actividad medular en los programas de estudio: la vinculación comunitaria. A través de ella el estudiantado establece lazos de cooperación entre la Universidad y las comunidades. Sin embargo, la puesta en práctica de la vinculación comunitaria tiene muchas interpretaciones y aplicaciones, sobre todo, en un contexto mediado por las violencias, como es el caso de la región Sierra de Tabasco, lugar donde se ubica la sede central de la UIET y desde donde se presentarán los resultados del proyecto de investigación.

Al igual que muchas otras UI, la UIET comenzó con sus labores en una instalación de una Escuela Secundaria Técnica donde operaban tres licenciaturas en el turno vespertino (Lengua y Cultura, Desarrollo Rural Sustentable y Desarrollo Turístico). Hoy en día, ya cuenta con instalaciones propias en Oxolotán, tiene dos sedes más, en la región Chontal, donde se ubica el pueblo Yokot´an, en Villa Vicente Guerrero y Tamulté de las Sabanas. En dicha región se ofertan cuatro licenciaturas de reciente creación: Salud Intercultural, Enfermería Intercultural, Derecho Intercultural y Comunicación Intercultural, además, cuenta con un Centro de Investigaciones en Lenguas, cuyo objetivo es la revitalización y rescate del ch´ol, zoque y chontal (Galán, 2019, Rojas, Navarro, Escobar, 2018).

En relación a la matrícula en 2005, cuando se abrió la UIET, tenía inscritos a 217 estudiantes, 102 mujeres (47%) y 155 hombres (53%), con 121 Hablantes de Lengua Indígena (HLI), es decir, el 55% de la población estudiantil era HLI, pero además se observa una participación relativamente menor de estudiantes mujeres. En términos generales, puede interpretarse como el déficit histórico de acceso a la educación superior de mujeres originarias de contextos rurales e indígenas, donde, regularmente, se les exige un confinamiento en actividades del hogar y aislamiento de su participación en espacios públicos y sociales. Pero, en lo particular, representa un avance significativo principalmente de mujeres que difícilmente hubiesen tenido la posibilidad de estudiar, a no ser por la creación de las UI y en particular de la UIET, lo cual lleva a pensar en la gradual transformación de los espacios socio-comunitarios de la región.

De acuerdo con los Indicadores Institucionales de la UIET, para 2019, se registra un incremento de la matrícula a 1042 estudiantes, con 622 mujeres (59%) de las cuales 110 se identifican como indígenas (17.68%) y 420 hombres (41%), de los cuales 95 se identifican como indígenas (22.61%). Con las cifras mostradas se encuentra, por una parte, una significativa participación de mujeres en la UIET, pero, por la otra, se muestra una brecha de la participación de las mujeres indígenas al interior del espacio educativo, al tener mayor presencia las mujeres no indígenas. En términos generales, la participación de estudiantes indígenas es baja, por lo que se desmitifica que sea una “universidad para indígenas”. Es de llamar la atención, que, a diferencia de la primera generación, se tenga una menor representación de estudiantes indígenas.

En el caso del estudiantado HLI se tiene un registro de 203 (19%), distribuidos de la siguiente manera, Chol (103), Yokot´an (72), Zoque (17), Tsotsil (9), Tseltal (2). Si bien, es notorio el incremento de estudiantes mujeres, esto puede ser por la apertura de licenciaturas en Salud Intercultural y Enfermería Intercultural.

En cuanto a las sedes, Oxolotán, Tacotalpa, presenta una mayor matrícula con 502 estudiantes, le sigue Villa Vicente Guerrero, Centla, con 325 y, Villa Tamulté de las Sabanas, Centro, con 215 estudiantes. Debe considerarse que las dos últimas sedes son de reciente creación 2013 y 2014 respectivamente (UIET, 2019).

Vinculación y violencia de género

En la UIET como en las otras UI, la vinculación ha sido un eje rector de las acciones que se emprenden tanto a nivel comunitario como académico. En las entrevistas con los docentes se encontró que fue hasta el 2014 que se reestructuró el mapa curricular, haciendo de manera más explícita la vinculación comunitaria a través de un eje transversal.

De igual forma, se identificó que un factor, entre otros, que influyó a la reestructuración de la vinculación comunitaria fue para tener mayor coherencia con la misión de la UIET y contribuir a generar otra forma de relación con los pobladores, porque hasta ese momento se hacían visitas esporádicas e irregulares en las comunidades:

Se espera que a través de la vinculación comunitaria los estudiantes puedan apropiarse de herramientas teórico-metodológicas que les permita gradualmente interactuar en la comunidad. Comienzan con la descripción del lugar, la identificación de actores clave, para posteriormente realizar un diagnóstico participativo hasta llegar al diseño, planeación y evaluación de los proyectos comunitarios. Bajo esa directriz se pretende que el trabajo pueda realizarse en la comunidad que eligen desde el primer semestre.

A pesar de que una de las actividades sustantivas de las UI es realizar vinculación comunitaria, nunca antes se había contemplado el contexto de violencia creciente que viven algunas regiones y comunidades del país que no facilitan del todo una labor científica y formación académica para sus estudiantes. No obstante, las mismas UI han tenido capacidad de resiliencia para generar otras estrategias que permitan crear una interacción constante con las comunidades y contribuir con el desarrollo de las regiones y comunidades rurales.

Desde la creación de la UIET, la vinculación ha tenido una presencia significativa en las comunidades de la región. Sin embargo, hubieron hechos que marcaron las dinámicas tanto de la vida universitaria como la comunitaria, uno de ellos fue la detonación de varios acontecimientos violentos que asolaron la región sierra de Tabasco a principios de la segunda década del año 2000. Particularmente, el asesinato de Durvin Ramírez Díaz, bióloga que colaboraba en un proyecto académico de Ecosur, esposa de un profesor de la UIET y madre de dos niños, marcó de forma drástica la interacción de la Universidad con las comunidades.

El contexto de violencia en la Región Sierra de Tabasco ocasionó que las autoridades administrativas y académicas de la UIET contemplaran, a partir de ese momento, otra forma de trabajo en las comunidades. Anteriormente, se formaban diferentes equipos de

estudiantes en cada grupo de cada semestre, quienes podían elegir comunidades diferentes, ocasionalmente los docentes los acompañaban como parte de las actividades de la vinculación comunitaria. Ahora, la vinculación comunitaria es realizada por cada grupo de cada semestre y preferentemente siempre en compañía de docentes a cargo del eje de vinculación.

Frente a la situación de violencia generalizada que se vive en diferentes ámbitos de la vida pública en México y América Latina, las instituciones educativas quedan rebasadas. En ese sentido, vale la pena preguntar ¿hasta dónde las Universidades Interculturales pueden generar estrategias de prevención de las violencias hacia las estudiantes mujeres? Por los hallazgos encontrados, consideramos que las estrategias institucionales para atender situaciones de violencia son limitadas e implementadas de forma aislada.

Por un lado, se encuentran aquellas que suceden dentro de la Universidad, y por el otro, las que acontecen en las actividades de vinculación comunitaria. En ambas hay un acompañamiento y se busca una solución, sin embargo, poco se hace para salvaguardar la integridad de las estudiantes antes, durante y después de padecer una situación de violencia dentro de la Universidad o en las comunidades.

Es importante resaltar que, como una medida de prevención de las violencias, y en parte para atender la situación de violencia en particular que sucedió en la comunidad de La Pila (lugar del feminicidio), la UIET ha participado en distintas acciones para la prevención de la violencia hacia las mujeres indígenas en el municipio de Tacotalpa, ya sea a través de diagnósticos participativos, talleres sobre la construcción social de género e interculturalidad, violencia hacia las mujeres, violencia de género y derechos humanos, herramientas legales de protección a los derechos humanos de las mujeres de Tabasco e importancia de conocer la Ley Estatal de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en Tabasco (De los Santos et. al., 2013).

De acuerdo con De los Santos (2013), con la aplicación de las encuestas tipo diagnóstico, la mayoría de las informantes no se identificó como violentadas; sin embargo, con la implementación de los talleres, se obtuvo un resultado diferente, pues desconocían los tipos de violencia. De los Santos (2013) señala, que a las mujeres se les dificultaba reconocer y asumir que son víctimas, motivo por el cual no denunciaban, por no considerarla una violencia. Sobresale que, en muchos casos, ellas se asumían las causantes de tales comportamientos.

De igual forma, otras actividades se han realizado en la comunidad de Oxolotán, de manera paralela y tratando de atender a diferentes sectores de la población, por ejemplo, cine-debate en la comunidad, poemario escrito sobre las situaciones que viven los jóvenes, concurso de fotografía y talleres sobre el aborto. En entrevista con la docente que participó en el proyecto señala que también se han vinculado con otras comunidades, principalmente con mujeres, y de forma implícita han agregado temas relacionados con empoderamiento de la mujer.

Son evidentes los esfuerzos institucionales para atender situaciones de violencias hacia las mujeres. Aunque, sobresale el contexto de violencia en el que están involucradas las estudiantes, de ahí entonces, que al llegar a la universidad se puedan resistir a iniciar un proceso de denuncia porque han naturalizado las formas de relación entre hombres y mujeres a través del ejercicio del poder. Es decir, si en sus hogares y contextos comunitarios la masculinidad hegemónica se impone, asumen las situaciones de violencia cotidiana como “algo normal”. Por ello, es imprescindible analizar y reflexionar sobre la construcción social de las relaciones, situaciones y condiciones de género.

Experiencias desagradables durante la Vinculación Comunitaria

Durante las actividades de Vinculación Comunitaria que se realizan en la UIET, se encontró que las estudiantes han tenido experiencias desagradables sin distinción de carrera o de si están o no acompañadas en comunidad por docentes de la Universidad. Entre los hallazgos también se identifica que, han sucedido durante la vinculación comunitaria, prácticas o servicio social. En la mayoría de los casos no se activó ningún protocolo de atención y prevención de la violencia, únicamente se notificó de lo sucedido a las autoridades de la UIET. Aunque manifiesten su inconformidad este tipo de experiencias, no va más allá de la revelación, pues no cuentan con un acompañamiento jurídico ni psicológico.

En las entrevistas se halló una falta de sensibilización de la comunidad universitaria en su conjunto (docentes, estudiantes, administrativos) sobre las situaciones de riesgo que enfrentan las estudiantes frecuentemente.

Entre los casos de violencia que se logró registrar fue el de estudiantes acosadas por algunos pobladores de una comunidad. El hecho sucedió cuando acompañaron a un grupo de docentes a documentar con vídeo y fotografía el cambio de Mayordomía de una localidad, el proyecto estaba a cargo de docentes de la licenciatura en Comunicación Intercultural, pero con la finalidad de articularse con otros proyectos de la Universidad se invitó a una docente y estudiantes de la licenciatura de Lengua y Cultura, con la finalidad de que conocieran cómo es el proceso de vinculación comunitaria.

Al estar en la comunidad una persona adulta estuvo acosando constantemente a una estudiante, a pesar de que ella estaba en compañía de compañeros varones, docentes y autoridades de la comunidad. La estudiante relata que procuró alejarse y refugiarse con sus compañeros, a pesar de ello, el agresor fue insistente, la actitud de la estudiante fue tolerante ante una situación clara de agresión.

Para evitar que el acoso hacia las estudiantes continuará, la docente tuvo que intervenir, o por lo menos detener de forma discreta las agresiones sistemáticas que las estudiantes estaban recibiendo, por ejemplo, la docente señala que una vez que se dio cuenta de la situación comenzó a reaccionar sobre cómo proteger la integridad de las estudiantes:

Digamos la estaban mirando, la estaban acosando visualmente, pero yo me jalé a una de ellas y la chica se quedó con otra persona que era parte del grupo de los mayordomos [...] en realidad ya no profundicé más porque tampoco pasó a más, si no que uno pone una barrera ¿no?

Es evidente que la actuación de la docente fue prudente para evitar algo de mayor trascendencia dentro la comunidad, es decir, alejó a las estudiantes del problema, pero no buscó el apoyo de las autoridades comunitarias, además, sutilmente infiere que lo sucedido pudo ser por la forma de vestir y los agresores vieron una entrada para justificar su comportamiento desde la lógica de la masculinidad hegemónica. Desde el relato de las estudiantes se muestra cómo la relación hombre-mujer en ese contexto está mediada por las relaciones de poder, desde donde se asume con naturalización ciertas prácticas masculinas hegemónicas. En ambas narrativas no se alcanza a percibir un cuestionamiento crítico hacia esas formas de relación y dominación entre géneros y entre las culturas, que se promulga desde la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2012).

Las estrategias de prevención de las violencias que se lograron identificar para proteger la integridad de las estudiantes, se encuentran -además de ir a la comunidad en grupo y con el acompañamiento del docente-, es distribuir en los equipos con al menos un estudiante varón para disminuir la vulnerabilidad de las estudiantes.

En las entrevistas con docentes, cuando se les preguntó sobre la formación de equipos integrados por hombres y mujeres, la justificación recurrente fue que se procuraba formar los equipos donde estuviera la presencia varonil porque en las comunidades se tiene mayor empatía por el trabajo desarrollado por el varón, sólo por ser varón, y además señala que tenerlo dentro del equipo brinda mayor seguridad a las mujeres. Aunque, en el caso presentado anteriormente, es valiosa la labor de la docente al “proteger” a las estudiantes, en el fondo reproduce y legitima la conceptualización -patriarcal- de las mujeres como inferiores (Cf. de Miguel, 2005).

Las estrategias adoptadas para la prevención de la violencia se activan a partir de las experiencias desagradables que han tenido en diferentes ámbitos de su vida, se muestran más cuando están en un contexto que las vulnera, por ejemplo, cuando en la vinculación comunitaria se entrelazan a las relaciones de dominación masculina. Es interesante, hacer notar que, aunque no es representativo, algunos docentes señalaron que considera que no existe un trato diferencial hacia las estudiantes por el hecho de ser mujeres, al considerar que: “No, no, no y todos se exponen igual [a la violencia]” (Docente UIET).

Existe una exposición al riesgo de todos por igual, pero es diferente exponer a una mujer estudiante que, a un hombre estudiante, más aún en un contexto donde las relaciones de poder son evidentes y se normaliza la violencia hacia las mujeres.

La masculinidad hegemónica busca legitimarse e imponerse, principalmente sobre las mujeres, en todos los contextos sociales, se configura sobre atributos de poder, dominio y control que los varones buscan constantemente en el transcurso de sus vidas (Kaufman, 1989). Es de notar que, la masculinidad al estar estrechamente relacionada con las condiciones antes mencionadas, se vuelve inevitable ignorar el tema de la violencia en todas sus formas, ya que los varones al construirse con dirección al modelo hegemónico hacen uso de la violencia para manifestar poder, y así, obtener control y dominio para cumplir con las expectativas sociales de autonomía, autosuficiencia y competitividad (Vélez Bautista, 2015).

Se encontraron situaciones en las que los y las docente ha emprendido una serie de acciones para proteger a las estudiantes, sin que sea parte de una política institucional lo hacen por cuenta propia, lo cual demuestra su sensibilidad frente a las condiciones de vulnerabilidad de las estudiantes mujeres, por ejemplo, está el caso de un docente que se mantiene al pendiente del regreso de las estudiantes de las comunidades a través de comunicación vía WhatsApp, o quienes van a dejarlas a su comunidad de vez en cuando.

En general, cuando se les preguntó a las estudiantes si habían emprendido alguna acción para denunciar las agresiones que han sufrido dentro y fuera de la universidad, las respuestas fueron que no. Entre los motivos del porqué no lo hacen se encuentra: por temor, vergüenza, desconocimiento, porque quiso solucionarlo por su cuenta, porque no sabía a quién recurrir o porque sucedió fuera de la universidad, en el ámbito comunitario.

Sobresale una justificación que apunta hacia la condición de la mujer bajo el estereotipo de lo que es socialmente aceptado, es decir, intrínsecamente hay un temor por expresar y manifestar sus emociones e inconformidades, hay una resistencia por mostrar su indignación porque al hacerlo, se cuestiona a la “normalidad” del ser hombre y ser mujer en un contexto comunitario, que constantemente legitima a la masculinidad dominante. Para Peña (2007) y Yugueros (2011), las conductas identificadas de los victimarios regularmente son desvalorizar y tratar a las mujeres como inferiores. Las consecuencias en las mujeres son graves, pues pierden libertad, seguridad, decisión propia, su autoestima es destruida, por otra parte, los sentimientos que se generan son de temor, miedo, humillación, vergüenza, coraje, impotencia, ansiedad, culpabilidad, lo cual tiene impactos psicológicos y sufrimiento emocional.

Las instituciones educativas son identificadas como espacios donde confluyen construcciones de diversas masculinidades, reproducen relaciones de poder y, por ende, es el espacio en el que se presentan múltiples formas de violencia que tienen su origen en las desigualdades y discriminaciones de tipo social, sexual-genérico, económico, étnico, etc., que existen en toda la estructura social global. De acuerdo con Montesinos y Carrillo (2011), aunque las instituciones educativas como las de nivel superior sean consideradas como la representación máxima de cambio social, modernidad, ciencia, ética, igualdad y solidaridad y pudiera ser todo lo opuesto a cualquier forma de violencia, la realidad es que es un espacio de socialización que reproduce

las relaciones humanas y como consecuencia dan lugar a múltiples formas de desigualdad y discriminación. Las universidades son un reflejo de la atmósfera de violencia global.

Aunque la UIET, a través de las y los docentes buscan acompañar de manera personalizada a las estudiantes violentadas, son rebasados por el contexto de violencia que viven en sus familias, parejas o comunidades, ante esa situación las estrategias son limitadas y con pocos efectos reales sobre la vida de las estudiantes.

Conclusiones

Con los resultados presentados se puede concluir que dentro de las actividades de vinculación comunitaria en la UIET se presentan una serie de situaciones que ponen en riesgo la seguridad de las estudiantes mujeres, sin embargo, se pudo constatar que hay una violencia estructural que va más allá del espacio universitario, es decir, las manifestaciones de violencia patriarcal también se encuentran en los espacios públicos que las estudiantes frecuentan a través de las prácticas de vinculación comunitaria.

Uno de los principales hallazgos de la investigación es que la vinculación comunitaria en la UIET se reconfiguró a partir de los hechos violentos en la región, por lo que ahora, se contempla realizar vinculación comunitaria con el acompañamiento del docente a cargo del eje de vinculación. No obstante, eso no significa que exista una mitigación de la violencia contra las mujeres, más bien se ha vuelto más sutil. Por lo que los docentes, sobre todo docentes mujeres, tienen que estar constantemente mediando las relaciones entre las estudiantes mujeres y pobladores varones de las comunidades permeadas por prácticas de masculinidades hegemónicas violentas.

En ese sentido, las mujeres han emprendido una serie de estrategias para sentirse menos vulnerables cuando realizan vinculación comunitaria, por ejemplo, usar cierto tipo de ropa y adoptar ciertas formas de comportamiento para que no sean violentadas por los hombres de las comunidades. De igual forma, se sienten más seguras si están en compañía de sus compañeras o de las y los docentes. Sobresale en los resultados que la figura del estudiante varón crean un ambiente de protección y cuidado para las mujeres estudiantes, por lo cual, algunas docentes han emprendido como estrategia que los equipos de trabajo estén conformados con al menos un estudiante varón, como figura de poder.

Se encontraron esfuerzos institucionales para atender situaciones de violencias hacia las mujeres, principalmente con la ejecución de proyectos interinstitucionales. Si bien aún presenta resultados iniciales sobre las relaciones de género en los contextos comunitarios, se muestra la necesidad de reforzar las alianzas con colectivos, grupos de trabajo, pobladores de las comunidades, actores comunitarios, instituciones y centros de investigación que den continuidad a los procesos de formación que se están generando en la UIET.

Este trabajo reafirma la necesidad de debatir seriamente las implicaciones de formarse bajo una propuesta educativa intercultural, es imprescindible que la comunidad universitaria considere a la perspectiva de la interculturalidad crítica como una posibilidad de construir formas de relación más justas entre los géneros y las culturas. Por los resultados encontrados, poco se reflexiona sobre las posibilidades de tenerla como un marco de referencia y análisis de la realidad que se vive, no solo en las comunidades, sino también al interior de las aulas, ya que se evidenció situaciones de discriminación, acoso, hostigamiento, intimidación, relaciones de poder, que se conjugan con las violencias ejercidas desde la masculinidad hegemónica.

Referencias

- De los Santos, C. (2013). Diagnóstico de la situación de violencia en mujeres de Tacotalpa. Tacotalpa, Tabasco: UIET, Dirección de Atención a las Mujeres del municipio de Tacotalpa, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- De Miguel, A. (2005). *La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género*. Cuadernos de Trabajo Social 231 Vol. 18, 231-248.
- Evangelista, A., Castañeda, M., Velázquez, B., Navarro, S., Mena, R. y Martínez, E. (2021). *Proyecto Violencia de género en ámbitos comunitarios entre estudiantes de universidades interculturales de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo*. Informe técnico final, México, Fonsec Inmujeres-Conacyt/ECOSUR.
- Galán, F. (2019). Registro censal sobre los ch'oles de Tabasco a inicios de siglo XXI: educación superior, rezago y la fundación de una Universidad Intercultural. *Revista Ruta Antropológica*, septiembre, 2019, año 6, número 9. México: UNAM.
- Kaufman M. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. CUPAF, editor. Santo Domingo.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). “Una década de educación intercultural en México: Debate “entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad”, en Hernández, Sergio; Ramírez, María; Manjarrez Yunuen y Flores, Aarón (coordinadores). *Educación intercultural a nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Montesinos R y Carrillo R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano* 170(170):49–56.
- Peña E. (2007). Fórmulas para la igualdad. Número 5. 24:3–33.
- Rojas, V., Navarro, S., Escobar, A. (2018). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco, *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2008). Informe de Actividades.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2019). Informe de Actividades.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2020). Informe de Actividades.

Vélez, G. (2015). Masculinidades. Poder, identidad y violencia de género. *Violencia de género.*

Escenarios y quehaceres pendientes:233–254.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Yugueros G. (2011). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. *Revistas Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* 18(1):147–159.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: ETNOGRAFÍA ESCOLAR DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA NIÑEZ HAITIANA EN TAPACHULA, CHIAPAS

Cruz Nakamura Martin Yoshio

Resumen

En este artículo analizo el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante haitiana como parte del proyecto “Educación para todas y todos” que el gobierno del estado de Chiapas, en acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) pactaron en el 2020. A través de una etnografía escolar presento las barreras sociales, culturales y pedagógicas, por las que atraviesa la niñez migrante. Se hace un breve recuento contextual de los flujos migrantes enfocándose en la región en su aspecto multicultural, así como el acercamiento al saber y quehacer docente dentro de la vida cotidiana escolar. Se concluye que pese al ser la región una zona diversa culturalmente, la adversidad que presenta la educación básica dista mucho de la teoría a la práctica, siendo el aula multicultural una realidad existente que requiere ser abordada.

Palabras clave: Migración, Educación Intercultural, Infancia

Introducción

Durante los años del 2018 al 2021, las intensas movilizaciones humanas que se incrementaron en la frontera sur de México llamaron la atención de la prensa internacional al presentarse como algo inédito en la historia de la migración un número inimaginable de migrantes en las ahora conocidas “caravanas migrantes”. En un principio estas caravanas se conformaron de inmigrantes procedentes de países del norte de Centroamérica, en su mayoría de Honduras, Guatemala y El Salvador. Al margen de los éxodos migratorios y del establecimiento del corredor migratorio de sur al norte del país, nuevos rostros culturales se hicieron visibles en la región Soconusco, de tal modo que, caribeños: haitianos, cubanos, así como sudamericanos: venezolanos, colombianos, frente a otros migrantes extracontinentales de la India y África conforman la diversidad cultural en esta ciudad fronteriza.

Aunque por décadas la ciudad de Tapachula, Chiapas, por su ubicación geográfica se considera lugar de origen, tránsito y destino migratorio; el suceso histórico de las caravanas migrantes marcó un pasado y presente en esta localidad. De acuerdo con la prensa local, la llegada de las primeras “migraciones masivas” o “caravanas de la desesperación” (Vargas,2020) a la ciudad arribaron “alrededor de siete mil personas, con una composición más equilibrada por sexo respecto a flujos pasados de migración en tránsito y una destacada presencia de mujeres, niñas y niños, personas adultas mayores, familias completas” (González, 2019 p. 24). De esta

forma, el paisaje urbano en la ciudad se pobló de familias enteras (padres e hijos/as) y de un enorme número de niñez migrante no acompañados.

Con el desbordamiento de la presencia migrante en esta ciudad, diversas problemáticas se hicieron visibles entre los que se distinguen: la pugna por los espacios públicos, la violencia estigmatizada, trata de personas, explotación laboral, violaciones a los derechos humanos, así como el problema de acceso a la educación para la niñez migrante. La alarmante situación de crisis humanitaria sobrepasó los esfuerzos de atención de las instancias municipales; así como de organizaciones internacionales que monitorean y asisten a la población migrante como: ACNUR, COMAR, OIM y *Save The Children*. A la fecha las problemáticas aún persisten, siendo la educativa la que ocupa el interés central de este artículo.

Al respecto, en materia de educación a partir del 2020 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR) en colaboración con el gobierno de Chiapas acordaron garantizar y mejorar el acceso a la educación de la niñez y juventud migrante, al proponer la campaña “todas las infancias a la escuela, por el derecho a la educación de la niñez refugiada.” El objetivo es sensibilizar a la población del sur de México “sobre la importancia de la inserción escolar de niñas, niños y adolescentes refugiados” (ACNUR. 2020).

El supuesto de la investigación descansa, en que los cambios drásticos que se presentan con mayor frecuencia en el ambiente escolar en esta ciudad han modificado no sólo la dinámica escolar áulica, sino también, el quehacer pedagógico en atención con la diversidad frente a la actualización de enfoque pedagógicos de lo multi a lo intercultural, por tanto, el no atender esta necesidad, el problema será mayor en la exigencia del saber docente y dinámica educativa.

Migración haitiana un nuevo rostro del paisaje social en Tapachula

La migración haitiana es la de mayor presencia en la región. Si bien esta migración forzada es histórica, responde a una serie de causas estructurales: impunidad, corrupción, violencias, crisis de derechos humanos. Así como de sucesos naturales y de salud que marcaron fuertemente el éxodo migratorio, como lo acontecido con el terremoto del 2010 que dejó “un saldo de víctimas fatales que se estima entre 220.000 y 300.000, un millón y medio de desplazados internos” (OIM, 2019:6) que desencadenó la epidemia de la cólera ese mismo año. La devastación que dejó el huracán Matthew 2016 fue otro de los grandes fenómenos naturales que afectó al país. A partir de entonces la movilización humana del pueblo haitiano incrementó de manera sorprendente hacia otros países sudamericanos como Brasil, Chile y Perú.

De acuerdo con Coulange (2018), los inicios de la migración haitiana se sitúan en los años de 1910 – 1920 con la expansión de la industria azucarera en países del Caribe como Cuba y Puerto Rico. Por cuestiones políticas Haití no fue de los países favorecidos de la inversión económica de Estados Unidos. Su inserción a este mercado fue a través de la fuerza de trabajo en condiciones esclavizantes, es decir, responde a una migración laboral.

La adversa situación de oferta laboral en países de Sudamérica ha obligado a que muchos haitianos emprendan nuevas rutas migratorias para la frontera norte de México, llevándolos

a cruzar más de diez países entre el hostil paso por la selva del Darién que se sitúa entre la frontera de Colombia y Panamá.

El origen multicausal de la migración haitiana es como he señalado, el motor del éxodo migratorio que ha tenido mayor presencia femenina y de niñez. En cuanto a los hombres la población laboral es poco calificada, la mayoría de ellos se dedican a la agricultura, ventas y construcción, trabajos que son demandantes en la ciudad de Tapachula que les permite a varios de ellas y ellos persistir. En cuanto a la niñez (hijas e hijos) también representan un alto porcentaje de personas solicitantes de asilo en su mayoría provenientes de Chile y Brasil, nacionalidades que aumentaron de un total “1.170 en 2020 a 10.749 en 2021” (OIM,2019). Entre el proceso de movilidad y asentamientos sociales de los grupos migrantes, la escuela cumple un punto elemental.

Metodología

En esta investigación se trabajó bajo el método etnográfico, por ser el espacio escolar y la dinámica de la inclusión escolar se optó por hacer una etnografía educativa. En el entendido que la descripción etnográfica, como método de investigación social escolar, “refiere a la forma organización y vida cotidiana del grupo, y con base en esto conocer el contexto social en el que la escuela se halla inmersa” (Ros, 1981 p.12). En las experiencias de vidas que aquí se recabaron la dinámica cultural que acontece en el aula expresa con toda claridad el multiculturalismo escolar que define a esta región. En función de esta idea, el trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de abril a mayo del 2022 a través de una etnografía escolar. Se entrevistó a un total de 40 personas: 10 niños haitianos en un rango de edad de 6 a 12 años de las cuales fueron: 6 niñas y 4 niños; 4 madres de familia, 2 padres de familia. 15 docentes, 5 directivos, 2 docentes de USAER, 2 practicantes USAER.

Para recabar información se empleó como herramienta principal la entrevista a profundidad la cual se basó en un guión de entrevista que abarcó: trayecto migratorio, proceso de inclusión escolar, actividades áulicas y la cotidianidad escolar. A través de este diálogo constante se trató de comprender la diversidad de experiencias escolares de la niñez migrante en los espacios áulicos.

Escuela y diversidad cultural

Situar la importancia que tiene la escuela como agente de socialización dentro de la comunidad escolar se ancla a prácticas sociales que docentes, alumnos, directivos, administrativos, intendencia, así como padres de familia establecen en la vida cotidiana áulica, en este sentido, “las prácticas escolares como mecanismos de socialización, lo entendemos en sentido amplio, como “socialización cognitiva”, como “socialización moral” y como “socialización relacional”, en definitiva, como socialización cultural (Desiderio, 2004 p.24). De tal manera, que la escuela debe responder a los cambios contextuales en el que sociedad e institución se encuentran conectados en diversas perspectivas.

Al respecto el trabajo Elsie Rockwell (2018) ha contribuido a entender la permanente interrelación que se establece en los “sistemas educativos a nivel global y, a la vez, con particularidades en los distintos contextos nacionales” (Rockwell, 2018 p. 22). De tal modo, la movilidad humana también se expresa dentro la diversidad cultural áulica donde las identidades y rostros de la niñez migrante conectan de alguna manera, lo global con lo local. El vínculo migración y educación se establece entonces, debido a que, los movimientos humanos conectan familias, niñez, juventud, con requerimientos educativos. En este sentido, la migración moldea al contexto de llegada y, este a su vez, modifica el quehacer pedagógico como la forma en que se entiende la cultura, la identidad y la sociedad.

Por tanto, conocer las escuelas desde adentro permite dar respuesta el para qué de la educación hacia la niñez y juventud migrante, en el entendido de pensar otras pedagogías íntimamente ligadas a la movilidad local e internacional. Lo que puede entenderse como pedagogía migrante o educación en movimiento. De tal modo, la pedagogía migrante como señala Mora (2020) permite pensar en las otras identidades en las “otras migraciones” (Mora, 2020 p. 123) quizá en una educación sin fronteras.

Aunque la pedagogía de las migraciones tiene influencia de la pedagogía intercultural es necesario comprenderla al margen del contexto migratorio y fronterizo como es el caso chiapaneco, es decir, situarla desde una pedagogía contextualizada que, en el marco de las pedagogías otras, “se intenta repensar una pedagogía socio-antropológica, situada en las historicidades y los contextos que la configuran en formaciones sociales educativas, en donde los lugares y su habitar cultural están situados” (Medina, 2015 p.25). De esta forma comprender la realidad social de Tapachula implica asumirla como un espacio diverso lingüístico, étnico y cultural, que es a su vez, fronterizo, urbano y multicultural.

En este mismo proceso el choque cultural es totalmente visible donde la acción pedagógica recae en poder llevar a cabo didácticas que permitan la convivencia más allá de la segregación cultural en el aula. En este espacio el lenguaje juega un papel importante pues enuncia una forma de inclusión o segregación social que puede transitar de lo multicultural a lo intercultural.

De acuerdo con López (2018) en referencia a Corbett (2001) “considera que las y los docentes deben analizar de forma crítica la «profunda cultura de la inclusión», para detectar si cada niña y niño se sienten incluidos o, por el contrario, sufren exclusión” (López, 2018 p.48). Esto da cuenta que el papel activo y crítico que tiene el docente en la acción pedagógica es tan necesario como el de cualquiera de los agentes de la educación (directivos, docentes, administrativos, padres) que posibilite crear sistemas educativos comprometidos con y para la diversidad.

En la profesionalidad del docente como señala Contreras (1999) la enseñanza supone una obligación moral por parte de quien la realice, esto porque el docente “ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como persona le merece todo el alumnado” (contreras, 1999 p.52) debido que la finalidad de la educación es incorporar la noción de persona humana libre, integral con el desarrollo de sus habilidades y competencias interculturales. En este sentido, como señala Ainscow (2003) “conviene recordar que las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y

el género. Es esencial, por tanto, preguntarse cómo influyen esas percepciones en la interacción de clase” (Ainscow, 2003 p. 25).

Es indiscutible que el papel de la escuela como espacio social puede ser propicio y elemental para fomentar una educación inclusiva, no racista y con enfoque de equidad que permita la comprensión de las normas culturales y su relación con ella. Reflexionar en torno al papel de la escuela en la actualidad es hacerlo sobre la sociedad, cultura, educación, docente, didáctica, *currículum* y necesidades sociales.

Barreras de la inclusión educativa un desafío contextual en la frontera sur

Dentro de los diversos factores que obstaculizan el proceso de escolarización de niñas, niños, adolescentes migrantes, los clasifico dentro de las siguientes aristas: a) Políticas (Normativas contradictorias), b) Culturales (conceptuales y actitudinales) y, c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje) estas a su vez, forman parte de las barreras estructurales, culturales, sociales por la que atraviesan la niñez haitiana aunado a la económica que afecta a los padres de familia. Por lo tanto, hago a continuación un abordaje de cada una de estas barreras.

Políticas normativas contradictorias. Como bien se explica al inicio del artículo, aunque el pasado presente de Tapachula está marcado como lugar multicultural, es a partir del 2020 que se llevó a cabo el acuerdo de “Educación para todas y todos” (ACNUR, 2020) donde se estipula entre organismos internacionales y el gobierno del estado de Chiapas que esta región trabajaría en materia de política educativa en la inclusión escolar. La política normativa contradictoria, recae en su operatividad, debido que, para la inscripción de la niñez migrante específicamente haitiana, a partir de la observación que se hizo en diez escuelas, (tomando en cuenta centro y periferia de la ciudad), ocho de ellas limitaron el ingreso de la infancia al espacio escolar, esto por no cumplir con una serie de requisitos que los mismos directivos piden a los padres tales como: mostrar algún certificado de grado de estudio o bien una identificación oficial que, dé cuenta de su nivel escolar, de ser aceptado por algún criterio se le asigna el turno vespertino, además de considerar para ellos un problema el dar de alta o baja a un niño/niña por su situación migratoria que siempre es temporal.

El debate de la inclusión escolar no ha sido en todas las escuelas en donde la xenofobia institucional opera de manera directa hacia la niñez migrante haitiana, a este se le conoce como racismo institucional (Booth y Ainscow, 2015), mismo que deviene de la forma única de entender la escuela en su concepción más tradicional y excluyente, donde contexto y aula son tan distantes. Ciertamente es que para muchos docentes la situación fue novedosa y un reto, pero en el caso mexicano la inclusión escolar se habla desde 1995, así como el enfoque de la pedagogía intercultural, tan arraigado en otros escenarios diversos étnica y lingüísticamente. Con esto pretendo señalar que se ha malinterpretado la interculturalidad asociándose a cuestiones indígenas, cuando su objetivo es el encuentro y diálogo entre culturas indistintamente su origen étnico. El caso del sur de México entra en esa connotación de las otras identidades.

Las múltiples definiciones que diversos autores han realizado en torno a la inclusión educativa: Ainscow (2001), Booth (2006) Susan y William Stainback (2007), Echieta (2002), refieren

la importancia de desarrollar una pedagogía de la inclusión, misma que creen una cultura inclusiva. En este sentido, la inclusión educativa se orienta a que:

A todos los niños y jóvenes de las escuelas; se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua. (Ainscow y Miles, 2008 p.24)

Barreras culturales. El espacio áulico permite el encuentro de la cultura y educación, en el entendido que como señala Sacristán (2005) vivimos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne, para bien o para mal. En estos encuentros culturales diversas formas de ser y estar se hacen presentes. Por tanto, la labor de la educación en el marco del contexto de globalidad cultural recae “en las posibilidades de acceder y de enriquecerse con lo ajeno, de revisar y relativizar lo propio, adquirir nuevas competencias, estímulos que complementan y mejoran la cultura escolar” (Sacristán, 2005 p.35) en pocas palabras, es ampliar el conocimiento acerca de la otredad. Ello incluye el reconocimiento de la niñez migrante y su derecho a la educación.

Saber docente y aula inclusiva. El saber docente como lo expresa Mercado (2002) tiene que ver con “el conocimiento que éste tiene sobre sus alumnos, y cómo tal conocimiento es determinante para muchas de las acciones que el profesor emprenda al enseñar” (2002, Mercado p. 34). Es decir, que el docente como sujeto crítico de su cotidianidad y en su proceso dialógico, tiene el compromiso de su auto análisis de lo que cree saber y del por qué y para qué de ese conocimiento, el cual es producto de su experiencia de trabajo en vida cotidiana escolar, donde muchas de estas percepciones puede tener vertientes tradicionales o bien reconfiguraciones teóricas, pero que debe de partir de hechos concretos, y no, de un pensamiento teórico muy distante del epistémico (Zemelman, 2021). De tal manera que la forma en que perciban su realidad varía según el tipo de enseñanza.

De esta forma, el papel importante que cumple el y la docente en la escuela es primordial ya sea en la reproducción o cambio de paradigma. De tal manera que su saber cotidiano puede fortalecer la relación: escuela - sociedad, individuo – colectivo, en el que se retome el capital cultural de sus estudiantes, para ello implica hacerse un conocedor de la vida en el aula, de lo contrario “las técnicas pedagógicas utilizadas para enseñar a escribir y a pensar críticamente resultan irrelevantes si no incorporan el capital cultural que estructura la vida de los estudiantes” (Giroux, 1997 p. 119).

El quehacer docente recae en su capacidad de investigador, de replantear lo vivido y afrontarlo con el cambio de paradigma por ello “debe de actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos/as y evaluando los significados que se han producido en consecuencia” (Gimeno,

Pérez,1994 p. 100), esto recae en el carácter crítico del docente quien no es mero técnico del *currículum* sino que lo evalúa en función de sus necesidades áulicas y contexto.

El docente, aunque no lo quiera es el primer agente receptor de la diversidad en el aula, por tanto, su papel es esencial en el proceso de inclusión, debido que su saber hace práctico la didáctica, las estrategias y el *currículum* como parte del ajuste de lo contextual en ello radica su capacidad como investigador Cars (2007), como intelectual Giroux (1997), por tanto, “el maestro no es aquél que se sabe poseedor de una verdad o de una capacidad técnica. Ser maestro es, ante todo, testimoniar una forma de ser, una manera de buscar el conocimiento en la vida y la vida en el conocimiento” (Machado, 1995 p. 14).

Conclusiones

Este trabajo reafirma varios puntos que aún están pendientes en materia de la inclusión educativa en México sobre todo en el caso de la frontera sur que presentan características muy diversas y complejas que hacen cada vez más confuso su abordaje. No obstante, la necesidad de ampliar estas investigaciones y de aterrizar en proyectos colectivos son todavía más necesarios para poder encontrar nuevas rutas de colaboración que presento a continuación.

Es evidente que Tapachula es un laboratorio para el estudio de las migraciones que, aunque pasadas y presentes no dejan de mostrar el dinamismo cultural, por lo que todo no está dicho, debido a que esta región se encuentra en permanente construcción. En este sentido la cultura de la migración que caracteriza a la zona da cuenta de sus características, encuentros y choques, pero también de una herencia que se visibiliza con la presencia cultural.

Por tanto, los modos de habitar la ciudad hablan de todas las dinámicas políticas, sociales y culturales que se dan en la multiculturalidad del Soconusco, ello incluye también el interés de esta investigación, la educación. En consonancia con este concepto quizá una duda muy recurrente fue ¿educación para qué en la migración?, ¿cuáles son sus proyectos de vida y hasta cuándo?, más allá de estos planteamientos, la idea primordial del derecho universal a la educación, incluye no cuestionar al “otro” como el extraño, es más bien, replantear en función de la otredad lo instituido y normativo de la educación homogénea a una más diversa, inclusiva, en el que el enfoque de las pedagogías emergentes de cabida a una pedagogía de la migración o educación en movimiento que permita poner en comunicación la realidad y contexto, a la sociedad y escuela como un binomio inseparable.

Referencias

Álvarez, S. (2010). A la sombra del Miguel Hidalgo: análisis etnográfico del parque central de Tapachula. Revista liminar estudios sociales y humanísticos, volumen VIII. San Cristóbal de Las Casas Chiapas, México. Págs. 129 – 152. Recuperado A la sombra del Miguel Hidalgo: análisis etnográfico del parque central de Tapachula | LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos (cesmeca.mx)

- ACNUR. (2020). Presentan ruta de educación básica para niñez y adolescencia en Chiapas. Recuperado <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2020/1/5e28d3a24/presenta-acnur-ruta-de-educacion-basica-para-ninez-y-adolescencia-refugiada.html>.
- Booth, T y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). España. Pp. 193.
- Coulange, S. (2018). Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales El Colegio de México, Ciudad de México, México. CIEAP/UAEM pp. 173-193 Recuperado Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana | Papeles de Población (uaemex.mx)
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Desiderio, A. (2004). Prácticas escolares y socialización: la escuela como como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar. tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, págs. 277. Recuperado Práctivas escolares y socialización: la escuela como comunidad (tdx.cat)
- Diagnóstico para monitoreo de flujos y seguimiento a la movilidad Tapachula, Chiapas, México. (2019). Organismo de las naciones unidad para la migración OIM. Recuperado de dtm-tapachula-mexico-junio_2019.pdf (iom.int)
- Gimeno, S. y Ángel, P. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid. Ediciones Morata.
- González, N. (2019). *Caravanas migrantes: las respuestas de México*. Instituto de investigaciones jurídicas, SUDIMER- UNAM.
- Henry G. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Editorial Paidós.
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Mauricio R. (1985). *Antonio Machado y la educación*. México. Secretaría de Educación **Pública**.
- Mel A. (2003). *Desarrollo de escuelas inclusivas ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea ediciones.
- Melgar, M. (2015). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. UNICH.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México. Fondo de cultura económica.

Mora, J. (2020). *Migración y pedagogía. Historia docente y reflexiones educativas*. Universidad pedagógica y tecnológico de Colombia.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1344

Vargas, M. (2021). *Alcanzar el otro lado... Haití en Tijuana en Fronteras y Migración: los haitianos en Tijuana*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe CIALC Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/CL561>

Wilfred, C. (2007). *El docente investigador en educación*. Universidad Autónoma de Chiapas.

Zemelman, H. (2021). *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Espacio Abierto, 30(3), 234-244.

Recuperado <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>.

MAESTRAS QUE ESTUDIAN Y TRABAJAN. LA DESIGUALDAD INTERSECCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Solís Calvo Ana Magdalena

Resumen

El presente documento da a conocer el análisis interseccional sobre la desigualdad educativa en la formación de educadoras desde teorías feministas latinoamericanistas y negras, resultado de una investigación doctoral. Este estudio devela las condiciones en las que estas mujeres se forman como profesionales en dos regiones del país: al sur de la Ciudad de México alcaldías con regiones semirurales y en la región de Los Altos en Chiapas. Al partir de una perspectiva sociocultural retomó la narrativa autobiográfica y la entrevistas a profundidad para la recogida de información. La metodología analítica surgió a través de la teoría interseccional (Collins, 2020) para mostrar categorías del entrecruzamiento de dominios de opresión: Estructural, Disciplinario, Hegemónico, Interpersonal e Intrapersonal que oprimen las condiciones particulares y como gremio a estas docentes quienes realizan su labor en zonas semirurales y rurales del país. Se mostró también, cómo dichas opresiones generan condiciones específicas para ellas de manera individual pero también colectiva. Desde la línea analítica transversal se revelan las tácticas que desde las prácticas cotidianas (De Certeau, 2000), las docentes ponen en marcha para intentar revertir los efectos de la dominación y la desigualdad del sistema raza/género/clase.

Palabras clave: Género, Formación docente, Interculturalidad, Desigualdad social, Educación Superior

En la escuela el privilegio de los sectores dominantes continúa vigente y las instituciones encargadas de la formación docente son las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sus unidades en todos los estados del país. Las cuáles en su organización generan una distinción étnica, contemplando instituciones específicas para la preparación profesional de docentes para el medio indígena. En esos subsistemas educativos, las mujeres indígenas son quienes bajo los marcadores sociales de género/raza/clase más quedan en situaciones de desigualdad educativa (Solís, 2021). La clase, la raza/etnia y el género, conforman un sistema de disposiciones, socialmente mediado por la existencia de ideologías y prácticas de socialización (Bourdieu, 1998). Estas disposiciones sociales se organizan en un sistema que genera imaginarios respecto a múltiples desigualdades y exclusiones experimentadas desde una visión objetivista y subjetivista sobre la desigualdad social.

Este trabajo recuperó la crítica a la concepción androcéntrica de humanidad y la división en géneros de las mujeres y los hombres, con el objetivo de contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración estructural que parta de la resignificación histórica, social, cultural y política que incluya sin desigualdad a las mujeres. Dicha perspectiva permite explicar

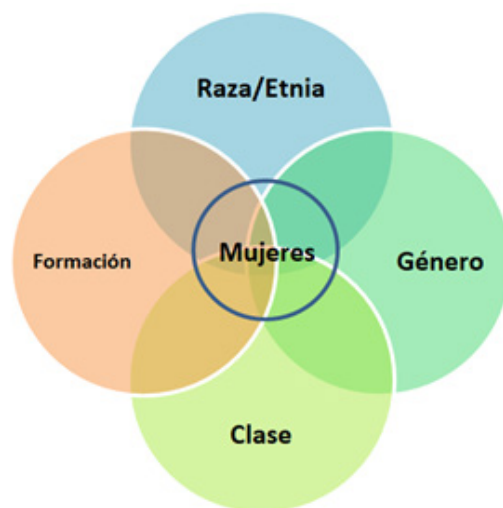
la desigualdad educativa, traducida en cuestiones de exclusión que experimentan durante su formación como docentes, al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social.

El análisis interseccional como metodología analítica

El análisis interseccional permite tamizar las narrativas autobiográficas de las participantes para develar -en términos teóricos interseccionales- las opresiones y dominaciones que enmarcan sus trayectorias educativas. La matriz de dominios, visión acuñada por Collins (2000) permite analizar las formas estructurales en que la desigualdad y la opresión condiciona de forma particular, pero también colectiva, la vida de las docentes. La teoría interseccional situada en el contexto latinoamericano decolonial explica la co-constitución de raza/género/clase como marcadores sociales indivisibles en la comprensión de las condiciones diferenciadas de las mujeres del tercer mundo.

Situar esta investigación desde la perspectiva feminista decolonial, en lugar de partir de los feminismos llamados de occidente que homogenizan y esencializan el concepto mujer desde una visión reduccionista, posibilitó considerar la alteridad de las mujeres del tercer mundo y las articulaciones raza/género/clase como base de la desigualdad estructural (Mohanty, 1984; Lugones, 2012; Segato, 2020; Urías, 2014). Recuperar los pensamientos feministas latinoamericanos que conforman “un proyecto decolonizador del conocimiento eurocéntrico” (Lugones, 2012 p. 397)., permite develar que en las ciencias sociales a pesar de evitar el término raza, “el sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia y la transfobia continúan existiendo, y no se viven teóricamente” (Ruiz, 2016 p. 20). Así la perspectiva interseccional contribuye en esta investigación al análisis estructural y subjetivo para analizar la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa en un territorio considerado borde o periferia. El Gráfico 1 da cuenta del concepto mujeres donde partiremos desde el análisis interseccional con base en las teorías feministas anteriormente descritas.

Gráfico 1. El concepto mujeres desde la interseccionalidad



Elaboración propia. Fuente: Mohanty, 1984; Crenshaw, 1989; Lugones, 2012.

Para conocer la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad que opera sobre las docentes, la narrativa biográfica, dio cuenta de las experiencias de estas mujeres docentes. Bolívar y Domingo (2006) explican cómo al abordar de manera profunda las narrativas autobiográficas, se conoce quiénes son, cuáles procesos de formación que experimentan, además de poner a disposición de otros los conocimientos que poseen por medio de sus reflexiones narrativas, no para crear leyes generales, sino mostrar significados singulares en determinados casos, para la “comprensión de otros similares.

Desde la mirada de Saldivar (2016) y Catani (1984) se recuperaron de este modo a las sujetas, es decir a las personas que son ellas, que hablan (o escriben) de lo que viven para dar forma y/o sentido a su existencia, desde el punto de vista de las participantes. Para los fines de esta investigación, la representatividad narrativa que de su vida elabore una profesora, proporcionará formas de comprensión sobre el grupo social o profesional al que pertenece.

Las narrativas autobiográficas se recuperaron por medio de un ejercicio de escritura realizado por las educadoras, recopilación enriquecida con las narrativas orales que, en el acto de escuchar (Barthes, 1986), se llevó a cabo en cada una de las entrevistas a profundidad elaboradas. La Tabla 1 juega una suerte de caracterización de las participantes seleccionadas para los fines de este estudio: dos casos de docentes ubicadas en Chiapas y dos en alcaldías con zonas semirurales al sur de la Ciudad de México.

Tabla 1. Alumnas/docentes seleccionadas para el estudio

Nombre	Edad	Edo.Civil	Lengua materna	Comunidad vive	Comunidad trabaja	Tiempo traslado	Lengua en la comunidad donde labora
Pepen	22	soltera	tsotsil	San Cristóbal de las Casas	Chamula Supervisora	1 hora	tsotsil
Nichim	38	Unión libre	tseltal	Oxchuc	Jamchux	3 horas	tseltal
Meztli	29	casada	Español	Tláhuac	Tláhuac	1 hora	Español
Nequi	46	divorciada	Español	Xochimilco	Xochimilco	1 hora	Español

Elaboración propia.

En la Tabla 1 se observa la edad de las participantes, su estado civil, cuál es su primera lengua, de qué lugar son originarias, se revela en principio los municipios de dónde son originarias las docentes chiapanecas y posteriormente las de la Ciudad de México. Se observa también, la distancia que recorren desde el lugar donde residen hasta su centro de trabajo escolar, además de conocer si en ese lugar se habla la misma lengua. En el caso de las docentes de Chiapas, dos de ellas trabajan en comunidades que hablan otra lengua diferente a la suya. Esto complica la enseñanza en el aula, a pesar de ser común en las escuelas que pertenecen al sistema indígena en nuestro país, las docentes tienen que echar mano de alguno de los habitantes de la comunidad que hable español para comunicarse con los alumnos, padres de familia y autoridades.

En las narrativas autobiográficas las docentes explican cómo se apoyan en las clases de algún alumno que conozca algo de español. Algunas trabajan en escuelas multigrado, atienden alumnos de preescolar hasta primaria. En la tabla se observa también de forma general, que todas las docentes realizan traslados de más de una hora para llegar a sus escuelas que se encuentran en comunidades de difícil acceso geográfico, lo que implica además del tiempo del traslado situaciones de falta de transporte, mayor gasto económico, realizan largas caminatas por veredas, atraviesan montes, por lugares fangosos, los zapatos o botas se averían cada vez que entran o salen de las comunidades; lo más grave es que debido a la violencia en contra de las mujeres que se ha exacerbado en el todo el país, exponen su integridad, debido falta de seguridad en los caminos que transitan. En las narrativas dos de estas docentes relataron actos de violencia en su contra, una denunció y fue revictimizada y la otra ante la violencia sufrida cambió su lugar de residencia sin levantar denuncia alguna por temor a perder la vida o exponer a su familia.

Las que tienen hijos para poder ir a trabajar, los encargan con sus madres o algún otro familiar en sus lugares de origen durante toda la semana, debido a los factores arriba descritos. Estar lejos de sus familias, es una condición que pocos maridos comprenden y solo pueden hacerlo si cuentan con su aprobación; y su alguien puede hacerse cargo de los cuidados de sus hijos. Además, en las comunidades tienen que ganarse la aceptación de los pobladores, para contar con el apoyo de los padres de familia y autoridades. Hay lugares donde las docentes al ser mujeres no soy muy bien recibidas, principalmente porque las autoridades comunales son hombres y se tiene la idea de que las mujeres no poseen conocimientos en comparación con los docentes varones. Esta situación puede agravarse cuando la docente es muy joven. No obstante, existen comunidades que las recibe gratamente, les ofrecen alimento y espacio donde vivir cuidando su integridad física.

Las líneas analíticas para la comprensión, en términos interseccionales, del sistema de opresiones subjetivas encontradas en las narrativas autobiográficas y las entrevistas a profundidad se describen a continuación.

- a) Estructural: cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de sus derechos.
- b) Disciplinaria: imposición y subordinación de mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles.
- c) Hegemónica: la opresión se articula y reproduce al ser validada disimuladamente por la sociedad, y se instala en la intersubjetividad individual y colectiva a través de creencias y prejuicios.
- d) Interpersonal: relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.
- e) Intrapersonal: negociaciones internas y autoimagen que las personas tienen y propias reflexiones de las investigadoras contribuyen a dar cuenta de procesos internos que viven estas mujeres en la toma de decisiones con respecto a las tácticas que desarrollan frente a la opresión.

Estas líneas analíticas muestran las condiciones y opresiones de estas mujeres docentes, en el actual escenario educativo y no sólo en México si en otros países con condiciones similares, territorios con grave desigualdad estructural. En cuanto a la agencia de las mujeres que denotan estos movimientos de reposicionamiento frente a la racialización/opresión de género/sexo en cuerpos colonizados por el sistema global capitalista, para De Certeau (2000), los movimientos cotidianos o tácticas como él las nombra, generan “maneras de hacer” o de reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Estas tácticas o maneras de hacer, son eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante, sin embargo, permiten que la posición más débil sea la más fuerte y pretenden poseer el arte de trastornar el poder mediante una manera de aprovechar la ocasión (De Certeau, 2000 p. LI). Identificar las tácticas en las prácticas cotidianas de las educadoras que conformaron este estudio constituyó un elemento teórico relevante sobre cómo conforman redes principalmente entre mujeres que se sostienen unas a otras, a pesar de los sistemas de dominio que las oprimen.

La relevancia de los datos obtenidos en este estudio, radica también en contribuir a la incipiente investigación educativa con enfoque interseccional realizada hasta ahora en general en el territorio latinoamericano, debido a que son pocas las evidencias arrojadas por investigaciones sobre desigualdad estructural asociadas a la raza/etnia, a la clase, al género en sus múltiples cruces e imbricaciones; estas categorizaciones continúan ocultas tras imaginarios funcionales de movilidad social, debido a que dichas categorías se relacionan directamente con la distribución de privilegios de la clase opresora.

Principales Hallazgos

La convergencia de la desigualdad: la matriz de dominios colectivos

Para la comprensión de cómo la desigualdad educativa se co-constituye de forma global en las vidas de estas educadoras y crea condiciones particulares para cada una de ellas, fue necesario generar una matriz de análisis que permitiera observar las diferencias y convergencias de la desigualdad. La matriz permite observar cómo desde los dominios estructural y disciplinario, la desigualdad de acceso a los derechos, cómo el derecho a tener una educación en tu lengua originaria puede por un lado no ser garantizada y por otro reducir a los indígenas a continuar en la marginación de un sistema educativo que los confina a las escuelas con más carencias, sin posibilitarles otros escenarios de desarrollo profesional, inclusive los prepara por medio de la UPN a continuar trabajando en el mismo medio indígena, con las precariedades del sistema con contrataciones sin prestaciones de ley o sin percibir un salario por el trabajo docente desempeñado.

Es importante observar cómo estos niveles de dominio actúan desde la estructura hasta la misma subjetividad de las personas y los grupos, con opresiones no solo verticales de opresión de un poder estructural, sino el poder desde abajo, desde sí mismos, estas acciones intrasubjetivas que pueden influir para que esta persona tome la decisión de replicar el modelo o de buscar tácticas que le permitan en cierta medida revertir las opresiones y dominios que

le constriñen el derecho de ser persona, sin que los marcadores sociales (raza/género/clase) lo definan.

La Tabla 2 da cuenta de la intersección de los diversos dominios de manera individual, los datos autobiográficos permiten construir una mirada integral de las convergencias y divergencias en cada una de las líneas analíticas.

Tabla. 2 Matriz de dominios: convergencia colectiva de la desigualdad	
Línea analítica	Convergencias de los dominios
Estructural	Escuela indígena, carece derechos laborales, bilingüe español/tseltal/tsotsil, Escuela regular, hablante de español, carece de derechos laborales Comunitario. Vive la amenaza de perder su beca para continuar estudiando en la UPN.
Disciplinaria	Violentada en la escuela por no hablar bien Revictimizada por denunciar violencia sexual Secuestrada sin poder denunciar por temor a la comunidad Rechazada por su comunidad por estudiar/trabajar
Hegemónica	Comunidad tseltal/tsotsil, los hombres estudian las mujeres se casan, encargada de los cuidados, doble y triple jornada, sufren violencia hacia las mujeres/convenios matrimoniales, problemas con la familia de su esposo por estudiar, apoyo de sus padres para continuar estudiando, amenazas de retirarle la beca, acoso laboral
Interpersonal	Abandona por su madre, trabaja para la familia sin recibir salario. Tuvo que dejar la comunidad por ser señalada culpable por haber sido víctima de violencia. Es señalada por su familia política por continuar estudiando. Debido a lo peligroso de la zona donde trabaja no les dice a sus padres su ubicación laboral.
Intrapersonal	No denuncia la violencia familiar, se piensa fracasada, está orgullosa de su desempeño como maestra. Vive con miedo de su secuestrador, no denunció, tratar de olvidar su secuestro. Miedo de hablar por no hacerlo bien, sale a la calle con miedo de volver a ser atacada. Vive con miedo de trabajar en una zona tan peligrosa.
Fuente. Elaboración propia.	

De forma general se puede observar las opresiones que en cada una de las líneas analíticas o dominios convergen sobre las vidas de todas y cada una de las mujeres participantes en este estudio. Una docente de las participantes se siente fracasada por haber abandonado los estudios que realizaba en el Instituto Tecnológico de Tuxtla en la carrera de administración. En otro caso se muestra como concluir la licenciatura y laborar como maestra significaría mejorar su imagen ante su padre y su comunidad ante el rechazo que ha sufrido. Para una de ellas, lograr trabajar como maestra significa para ella darle un buen ejemplo a su hija y

marcar una independencia con los comentarios y maltratos de parte de la familia de su esposo, sin embargo, tiene que cargar con la culpa de sentir que abandona a su familia y sus responsabilidades como madre y esposa al desear continuar estudiando. De manera general las docentes consideran que después de vivir una infancia en desigualdad de oportunidades, sin acceso a derechos laborales dignos, siendo mujer, en condiciones económicas precarizadas e indígenas, ahora que atienden a niños con condiciones similares a las suyas, aspiran con mayor ímpetu a terminar la licenciatura para trabajar como maestra y cuidarlos. De manera particular la línea analítica intrapersonal se explica desde la teoría encarnada (Haraway, 1997) la representación interna y cómo el pensamiento sobre sí misma se gesta en la geometría del poder, influyendo en la manera en la que actuamos.

Esta línea analítica explica el miedo que han tenido de denunciar los actos de violencia de los cuáles fueron víctimas. Ellas como muchas mujeres que habitamos en el territorio nacional, vivimos con miedo ante la falta de acceso a las leyes que garanticen la seguridad. En materia jurídica a pesar de que exista desde 2007 la Ley por una vida libre de violencia para las mujeres, es evidente la necesidad de continuar realizando esfuerzos para poner un alto a la violencia que se pone de manifiesto en las narrativas autobiográficas de las docentes. Los principales hallazgos revelan la urgencia de brindar mayor protección desde cada uno de los ámbitos estructurales para garantizar una vida libre de violencia para cada todas las mujeres.

Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa

Desde lo que De Certeau (2000) considera movimientos cotidianos o tácticas, estas mujeres docentes ejercen cierta reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Sus tácticas desde la línea analítica intrapersonal, permite identificar eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante, sin embargo, logran trastornar el poder mediante una manera de aprovechar la ocasión. Estas tácticas desde la concepción de Brah (2011) son prácticas subjetivas, acciones internas ejercidas de manera subjetiva por las personas, las intra-acciones poseen el potencial de hacer algo más que participar en la constitución de geometrías de poder, pues abren posibilidades para el cambio. Para la más jóvenes de estas docentes desarrollarse como estudiante significó desde los 18 años de edad una oportunidad de ganarse el reconocimiento de su familia y de la comunidad indígena donde trabajaba.

“[...] me hospedaban en la comunidad los 5 días de la semana, la escuela contaba con todo lo necesario, tenía hasta señal de internet, la escuela es perfecta para quien lo aprovecha. Ahí aprendí a cocinar bien. Las clases las daba en castellano y en lengua materna (tsotsil), los padres valoraban mi trabajo, me alimentaban y querían [...] los papás dejaban a sus hijos quedarse a dormir en mi casa. Quédate a cuidar a la maestra, no la dejes sola, les decían.

Además de lo beneficioso que resultó para la comunidad la estancia de la maestra, considero necesario señalar que ella encontró en los niños y en los padres de familia el respaldo y cariño que le hacía falta en su hogar, inclusive sus relatos de cómo se divertía con los alumnos revelan a una joven de diecinueve años gozando de la compañía de otros niños, en un lugar libre de la violencia y el maltrato que padecía a lado de su propia familia.

Las tácticas implementadas por esta joven docente describen las intra-acciones que le permiten hacer alianzas comunitarias, gestión de su propia práctica docente, a través del reconocimiento de la comunidad y de recibir un espacio de seguridad y buen trato. La docente de tan solo diecinueve años se reposiciona, al cumplir de manera comprometida y responsable se ve y vive como maestra, directora, supervisora, además de llevar a cabo su trabajo, continúa estudiando. Se brinda a sí misma la educación superior que tanto desea y a su vez la UPN significa el poder realizar este anhelo, tras la frustración de tener que abandonar sus estudios de administración. Sus condiciones de desigualdad educativa no se revierten. Sin embargo, ella continúa esforzándose para salir de ese lugar de opresión y ser apoyo para sus alumnos.

Existe una cierta sinergia entre ella y la comunidad, al observar desde las líneas interpersonal (los apoyos solidarios de algunos padres y familiares, amigas, compañeras de trabajo o de la UPN) e interpersonal (las acciones o toma de decisiones personales). Para De Certeau (2000) estos movimientos cotidianos o tácticas les permiten ejercer cierta reapropiación, sobre los sistemas de dominio, la agudeza de Pepen, Nichim, Meztli y Nequi para provechar la ocasión a través de estos eventos mínimos en comparación con los sistemas múltiples de la estructura dominante, dan cuenta de las múltiples formas en que ellas buscan que la formación profesional en una suerte de intersticio del poder, les provea de un espacio para la mejora de sus condiciones y revertir de esta forma la desigualdad educativa que han padecido a lo largo de sus vidas.

Conclusiones

Las evidencias presentadas muestran hallazgos encarnados e innegables además de que es urgente la intervención institucional para identificar las condiciones particulares de las vidas interseccionadas por la co-constitución de las opresiones género/raza/clase de manera situada. De este modo gestar modelos de atención a situados en las estudiantes, sus necesidades y no solo formativas.

El entretejido de la desigualdad estructural en detrimento de las mujeres es evidente, tan evidente como la necesidad de continuar con el desarrollo de la investigación educativa con base en la teoría interseccional para gestionar desde las líneas analíticas estructural, disciplinar y hegemónica nuevas condiciones que permitan a las mujeres docentes revertir con mayor fuerza la desigualdad educativa al asegurar el acceso y ejercicio de sus derechos.

Referencias

Barthes, R. (1986). El acto de escuchar. En *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

Brah, Avtar (2011). *Cartografía de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Catani, M. (1984). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique. *Education Permanente* pp. 72-73. Recuperado de http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=72
- Collins, H. (2020). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140:139-1
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. En *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer Volumen I*. México. Universidad Iberoamericana.
- Haraway, D. (1997). *Female Man Meets Onco Mouse: Feminism and Technoscience*. Nueva York. Routledge.
- Mohanty, C. (1984). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En *Los feminismos en Bolivia*. Bolivia. Conexión Fondo de emancipación.
- Saldivar, A. (2016). *Una mirada a la formación docente desde la experiencia: una apuesta por el no-futuro de la educación*. Sinética. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Segato, R. (2020). *Nombrar el género y a la raza [video]*. Facultad libre. YouTube. Recuperado de https://youtu.be/qWsYuSWX_WU
- Solís, A. (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la universidad pedagógica nacional*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/121536>
- Ruiz, M. (2016). Aproximaciones a los estudios críticos feministas en México y Centroamérica. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, (15), 11-33. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6308>
- Urías, B. (2014). El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, (20), pp. 6-9. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/47094/42394>