



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

TESIS

MUJERES DOCENTES, FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONDICIÓN LABORAL. ANÁLISIS INTERSECCIONAL EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

PRESENTA

ANA MAGDALENA SOLÍS CALVO

COMITÉ TUTORIAL

DRA. FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA
DRA. MARÍA DOLORES VARGAS LLOVERA
DRA. ANA LAURA LARA LÓPEZ
DR. GUNTHER DIETZ
DR. MARTÍN DE LA CRUZ LÓPEZ MOYA





Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ESTUDIOS SOCIALES
DE AMÉRICA LATINA

Departamento: Humanidades y estudios sociales de América Latina

MUJERES DOCENTES, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y CONDICIÓN LABORAL.
ANÁLISIS INTERSECCIONAL EN LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS DE INVESTIGACIÓN PARA
OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD
DE ALICANTE**

PRESENTA

ANA MAGDALENA SOLÍS CALVO

Directores

DRA. MARÍA DOLORES VARGAS LLOVERA (UNIVERSIDAD DE ALICANTE)
DRA. FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA (CESMECA-UNICACH)

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Septiembre de 2021.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 02 de septiembre de 2021

Oficio No. DGIP/650/2021

Asunto: Autorización de impresión de tesis

C. Ana Magdalena Solís Calvo
Candidata al Grado de Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas
Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica
UNICACH
Presente

Con fundamento en la **opinión favorable** emitida por escrito por la Comisión Revisora que analizó el trabajo terminal presentado por usted, denominado **Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis Interseccional en la Universidad Pedagógica Nacional**, cuyas directoras de tesis son las Doctoras Flor Marina Bermúdez Urbina (CESMECA) y María Dolores Vargas Llovera (Universidad de Alicante), quienes avalan el cumplimiento de los criterios metodológicos y de contenido; esta Dirección General a mi cargo **autoriza** la impresión del documento en cita, para la defensa oral del mismo, en el examen que habrá de sustentar para obtener el **Grado de Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas**.

Es imprescindible observar las características normativas que debe guardar el documento impreso, así como realizar la entrega en esta Dirección General de un ejemplar empastado.

ATENTAMENTE
"POR LA CULTURA DE MI RAZA"

DRA. CAROLINA ORANTES GARCÍA
DIRECTORA GENERAL

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p. Mtro. Carlos de Jesús Gómez Abarca, Encargado de la Dirección del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.
Dra. Mónica R. Aguilar Mendizábal, Coordinadora del Posgrado, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.
Expediente



Dirección General de
**Investigación
y Posgrado**

2021. Año de la Independencia

Dirección General de Investigación y Posgrado
Libramiento Noro Poniente No. 1150
Colonia La Paz Morel, CP 29039,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Tel: (961) 6170440 Ext: 4360
investigacionyposgrado@unicach.mx

Dedicatoria

A todas las mujeres, a mis ancestras, a mi madre formadora de maestros.

Por su fuerza, por las brechas que volvieron caminos.

Por las mujeres que no tienen sueños,

Por todas aquellas a las que se los han arrebatado.

Por sus historias, por no guardar silencio, por sus risas, por compartir sus vidas.

Por las que vienen detrás de nosotras.

Agradecimientos

A mis queridos integrantes del comité tutorial de tesis, mi más sincera admiración y agradecimiento. En especial a la maravillosa dirección que acompañó este trabajo conformado por la Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina y la Dra. María Dolores Vargas Llovera quién desde el otro lado del Atlántico hizo presencia y cercanía, sin ellas este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias a la Dra. Ana Laura Lara López por integrar una triada perfecta con las directoras y compartir su amplio conocimiento tanto de la situación educativa nacional, como de la UPN en particular y enriquecer desde el comité inicial, la dirección de este trabajo.

El compromiso constante del Dr. Gunther Dietz, gracias por sus comentarios siempre alentadores y por compartir todas las posibilidades que podría vislumbrar sobre este estudio.

El Dr. Martín De la Cruz López Moya por sus comentarios, no solo del tema investigativo, sino su percepción del impacto de este trabajo en la investigación educativa.

Querida Maestra Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar, eres mi ejemplo e inspiración.

Dr. Juan Manuel Sánchez, tu amistad y generosidad renueva, más que el corazón el espíritu.

Infinitas gracias a las cuatro docentes que me abrieron las puertas de sus hogares, sus comunidades, sus caminos, en un acto infinito de generosidad para compartir sus vidas en esta tesis. Este documento es un homenaje a sus luchas, pero sobre todo a su fuerza y fortaleza.

Agradezco a mis padres, quienes me continúan bendiciendo desde el cielo, a mis hijos Irlanda Danaé y Alberto Joshua, a mi compañero Edgar Guzmán, mis primas e inseparables compañías Adriana Calvo y Tere Luna, Meme y Max mis siempre presentes tíos y padres segundos. Gracias amigas por sus charlas sobre la vida, la investigación y el feminismo Lore, Tsunun, Sarai, María, Mariana, Maguita, Doradita, Erika, Lena, Yazmín, Anel y Rosi ustedes son mi familia afectiva y mi hogar en San Cristóbal. En especial a Valeria Isabel Rosales Busquets cómplice, fiel e incansable lectora/comentadora de este documento colectivo.

Gracias al personal docente y administrativo del CESMECA por su apoyo durante mi estancia en esta casa de estudios.

Índice

Índice de Gráficos	9
Índice de Tablas	9
Índice de Mapas	9
Introducción	10
Capítulo I	26
La formación profesional docente en educación básica en México.	26
Entre realidades históricas, políticas nacionales y desigualdad	26
1. 1 Antecedentes sobre la educación y la formación de educadoras en México	26
1. 1. 1 El subsistema de educación indígena y la desigualdad magisterial	29
1. 1. 2 La Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, una nueva opción de formación y profesionalización docente	33
1. 2 El gremio de educación preescolar: un espacio preponderantemente femenino	34
1. 2. 1 Entrecruce de desigualdades de género, clase y etnia: la formación de las educadoras en el nivel preescolar.....	39
Capítulo II	43
La investigación sobre la formación docente de educadoras y el análisis interseccional para la comprensión de la desigualdad educativa	43
2. 1 El panorama de la investigación nacional sobre la formación de educadoras	43
2. 2 La investigación interseccional sobre formación docente y el gremio femenino.....	55
2. 3 El análisis interseccional como referente para la comprensión de las desigualdades en la formación docente.....	62
Capítulo III	74
Planteamiento metodológico de la investigación	74
3.1 Los instrumentos de recogida de información.....	80
3. 2 Recopilación de información.....	83
3. 2. 1 Subsede UPN 071 San Cristóbal de Las Casas.....	83
3. 2. 2 Unidad UPN 097 Sur Ciudad de México (CDMX)	85
3.3 Procedimiento para el análisis de información.....	87
Capítulo IV	90
Contexto de estudio.	90
La Universidad Pedagógica Nacional	90

4.1 Un breve contexto histórico institucional: La Universidad Pedagógica Nacional	91
4.2 Las condiciones institucionales y la vida cotidiana: El caso de la Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas	97
4.2.1 ¿Quiénes estudian la LEPEPMIN en la Unidad 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas? 98	
4.2.2 La actividad académica en la Unidad 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas	100
4.3 Las condiciones institucionales y la vida cotidiana: El caso de la Unidad UPN 097 Sur CDMX	109
4.3.1 ¿Quiénes estudian la LE 08 en la Unidad UPN 097 Sur CDMX?.....	110
4.3.2 La actividad académica en la Unidad 097 Sur.....	112
4.4 Analogías en la desigualdad: la vida en la institución desde la mirada de los agentes educativos	118
Capítulo V.....	121
Una mirada interseccional sobre la formación de docentes. Estudios de caso en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 071 subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas y Unidad 097 Sur CDMX.....	121
5.1 Pepen	122
El orgullo y la satisfacción de la labor docente como táctica para la autoconstrucción de sí.....	122
5.2 Nichim	132
La valentía como táctica para cambiar el “destino de ser mujer”, frente usos y costumbres de la comunidad, mediante su labor docente.....	132
5.3 Meztli	143
La resistencia como táctica para construir su identidad personal y docente	143
5.4 Nequi.....	156
La solidaridad y capital social apoyo táctico para su desarrollo profesional docente y con él, su sentido de vida	156
Capítulo VI	165
Ser estudiante y educadora en la Universidad Pedagógica Nacional: convergencia interseccional de dominios	165
6.1 El análisis interseccional: matriz de dominios para la inclusión de lo individual y lo colectivo. 166	
6.2 La convergencia de la desigualdad: dominios colectivos situados desde lo individual.....	168
6.2.1 Trayectorias formativas: intersecciones múltiples de la desigualdad educativa	171
6.2.2 Carencia de derechos laborales	180
6.2.3 Inseguridad y violencia contra las mujeres	186
6.3 Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa	191

Conclusiones	204
Referente bibliográfico	217

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Sexo de los docentes de preescolar y primaria	38
Gráfico 2 El concepto mujeres desde la interseccionalidad	68
Gráfico 3 Marco comprensivo en el entorno de la narrativa autobiográfica.....	79
Gráfico 4 Las líneas analíticas que se desprenden de la matriz de dominios	167
Gráfico 5 Porcentaje de niñas y niños indígenas entre 6 y 14 años que asiste o no a la escuela	176

Índice de Tablas

Tabla 1 Total de instrumentos e información recogida en la subsede 071 SCLC.	83
Tabla 2 Niveles educativos y puestos que ocupan los estudiantes en la subsede SCLC.....	84
Tabla 3 Alumnas seleccionadas para el estudio	84
Tabla 4 Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes	85
Tabla 5 Total de instrumentos e información recogida en la Unidad 097 sur CDMX.....	85
Tabla 6 Puesto y nivel educativo en que se desempeñan laboralmente las estudiantes de la unidad 097 sur CDMX	86
Tabla 7 Alumnas seleccionadas para el estudio Unidad UPN 097 sur CDMX.....	86
Tabla 8 Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes Unidad 097 sur CDMX.....	87
Tabla 9 Evolución de los programas de profesionalización docente.....	94
Tabla 10 Cantidad de docentes que es necesario formar por carecer de estudios superiores	96
Tabla 11 Matrícula de inscripción UPN en 2018.....	97
Tabla 12 Matrícula Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de las Casas	98
Tabla 13 Tipo de contratación de los docentes Unidad 071 San Cristóbal de Las Casas	108
Tabla 14 Matrícula Unidad UPN 097 Sur CDMX.....	110
Tabla 15 Tipo de contratación de los docentes Unidad UPN 097 Sur CDMX	115
Tabla 16 Matriz de dominios: convergencia colectiva de la desigualdad educativa	170

Índice de Mapas

Mapa 1 Ubicación Unidad 071 San Cristóbal de las Casas y la sede alterna	101
Mapa 2 Municipios de la región Altos Tsotsil-Tzeltal del estado de Chiapas	123
Mapa 3 Ubicación geográfica San Pablo Ixquiltán Municipio de San Martín de las pirámides.....	143
Mapa 4 Ubicación geográfica San Pablo Ixquiltán en relación con la CDMX.....	144
Mapa 5 Alcaldía Tláhuac, CDMX.....	157
Mapa 6 Colonia Santa Catarina, Barrio La Concepción Yecahuitzotl, Alcaldía Tláhuac	158

Introducción

El tema de la educación en el mundo globalizado del Siglo XXI ha generado diversas preocupaciones, una de ellas apunta a la calidad educativa de docentes, como de estudiantes de todos los niveles educativos. Lo que ha provocado durante las últimas tres décadas una perenne transición de reformas educativas, sobre todo en los países periféricos, con demandas de preparación para que los docentes realicen tareas cada vez más complejas. De la lectura que Tenti (2010) hace sobre este tema, podemos considerar a los cambios externos provocados por la globalización, mutaciones sociales que enmarcan el oficio docente ahora más que nunca, con una responsabilidad ética hacia las nuevas generaciones confrontadas con el empobrecimiento y la desigualdad educativa.

Por otro lado, sabemos por autores como Marcelo (2010) y Ducoing (2015) que la formación de los profesores ha sufrido un giro significativo, al incorporar conceptos como desarrollo profesional docente, profesionalización, calidad, mejora de la enseñanza, innovación pedagógica, competencias docentes, entre otros. Como la autora señala, “con esto se advierte, por un lado, la ampliación del significado de la noción de formación, al ser contemplada y aludida en muy diferentes ámbitos de la vida de las sociedades y, por otro, su valor, preeminencia y dinamismo en la vida del ser humano” (Ducoing, 2015 p. 48). Para los fines de esta investigación la formación docente será comprendida “como el conjunto de saberes, conocimientos, condiciones y prácticas sociales, los cuales se encuentran vinculados a la exigencia de un reconocimiento sociocultural, por un lado, y a un campo de conocimientos estructurado al que se le adscriben demandas laborales, por otro” (Ducoing, 2013, p. 36). Es así, como el concepto de profesionalización se integra al debate. La idea que subyace es que lo docentes al profesionalizarse se transformen en personas más capaces, con poder e independencia.

La profesionalización tiene que ver con el estatus social de la profesión, [...] Con el discurrir de los tiempos y la implementación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido cambiando: para algunos hacia la desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno, mientras que, para otros hacia una reprofesionalización, justificada por necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 2010, p. 114).

Así, el actual escenario de la formación docente es uno de los grandes temas de la investigación educativa, debido a que contempla tanto la formación inicial, como la

profesionalización; tareas que están definidas sobre todo por las instituciones formadoras de docentes y las políticas educativas, lo que conlleva a favorecer ciertos perfiles laborales definidos por una visión hegemónica a través de modelos formativos de patrones estándares que omiten las condiciones sociales, económicas y de género de las personas en formación; donde ser indígena, pertenecer a las clases sociales más desfavorecidas y/o ser mujer conlleva entrecruces de discriminación que potencializan su exclusión del entorno educativo y laboral.

Para comprender la relación de los orígenes sociales, la institución formadora de los docentes y el capital con que cuentan estos para cursar la educación superior y desempeñar su labor de enseñanza, se retomará la visión de Bourdieu y Passeron (1981), quienes sostienen que las desigualdades educativas resultan de la inequidad de la distribución entre capitales, *habitus* y prácticas. En donde el sistema educativo juega un rol fundamental, ya que está centrado en los capitales y desempeños de los sectores dominantes (habilidad, talento o inteligencia), al tiempo que demerita el capital y los *habitus* de los sectores dominados; en la escuela se reconoce el privilegio heredado como si fuera un mérito individual y de este modo las relaciones de dominación se legitiman.

La diversidad de formaciones y la desigualdad en la formación docente, son las principales particularidades de la instrucción formativa de los profesores, desde la fundación del Estado-nación mexicano¹. Arteaga y Camargo (2009) consideran a la educación una profesión de Estado, al representar una de las empresas de mayor reto para brindar educación pública a los habitantes del país. La formación de docentes no se dio de manera homogénea, ni se tenían las condiciones para ello en un país de reciente creación donde la educación lancasteriana y las escuelas “amigas” sostenidas principalmente por mujeres, fueron las acciones iniciales de esta tarea.

En nuestro país el privilegio de los sectores dominantes continúa vigente, actualmente las instituciones encargadas de la formación docente son las escuelas normales, así como la

¹ La visión de Mantilla (2015) considera la fundación del Estado mexicano como un proceso constituido por tres momentos cruciales. El primero, la influencia de la civilización mesoamericana en la época prehispánica, donde la organización social giraba alrededor de rasgos propios de cada pueblo originario definidos regionalmente; un segundo momento durante la conquista y dominio español de donde surgió el concepto de indio, resultado de la clasificación de la población en castas. Las identidades diversas de herencia prehispánica fueron subordinadas al proyecto del mestizaje. El tercer momento es en el que interrelacionan de manera más clara el Estado y su interés en propiciar la educación, cuando al finalizar la guerra de Independencia, México inició su proyecto de Estado moderno y soberano. En el ámbito rural principalmente, se sometió a la población al proceso de “castellanización”, para asentar la cultura dominante por encima de las culturas subordinadas.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus unidades extendidas por todos los estados del país. Es importante señalar que se hace una distinción étnica, contemplando instituciones específicas para la preparación profesional de docentes indígenas o para el medio indígena. En esta división por etnia/raza los profesores que se forman en estas instituciones se integran al subsistema de Educación indígena o Educación intercultural, según el nivel educativo al que pertenezcan y las normativas que lo rigen. Subsistemas educativos donde las mujeres indígenas son quienes bajo los marcadores sociales de género/raza/clase quedan en situaciones de desigualdad educativa “dejan en una situación de mayor desventaja a unas mujeres frente a otras y frente a los hombres” (Bermúdez y Ramírez, 2019 p. 16). Es importante señalar que la relevancia de esta investigación se relaciona con la situación del sector de educación preescolar, donde el 93.2% del gremio de docentes que laboran son mujeres (INEE, 2015), tendencia que se reconoce como la feminización de la labor docente y que, visto desde el análisis de Vaillant (2004), tiene repercusiones en el empobrecimiento de las mujeres trabajadoras (Mohanty, 1984) que se desempeñan en los primeros niveles educativos de la educación básica, teniendo menor representatividad tanto en la educación media superior y superior, como en los puestos de liderazgo de la docencia en donde la representación femenina es de tan solo el 5 % (UNESCO, 2015).

El objeto de estudio de esta investigación se centra en el interés por conocer a qué se enfrentan las educadoras que se forman en la Universidad Pedagógica Nacional en términos de desafíos de desigualdad educativa. Un interés particular es el de revisar el caso de las docentes que cursan los programas de licenciatura para maestros en servicio ofrecidos por la Unidad 071² que se ubica en el estado de Chiapas, principalmente en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) que se ofrece en la subse de San Cristóbal de Las Casas Chiapas, y la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 08) impartida en la Unidad 097 Sur-CDMX, ubicada en la Ciudad de México. Se optó por estas dos sedes porque ambas ofrecen la licenciatura en educación preescolar, aunque existe una diferencia entre ambos programas; la LEPEPMIN 90 está orientada para el medio

² El estado de Chiapas es el segundo después del estado de Oaxaca con mayor número de habitantes indígenas del país (CONAPO, 2010), por ello su relevancia para esta indagación. En Chiapas la UPN cuenta con dos unidades. La Unidad 072 de Tapachula y la Unidad 071 ubicada en Tuxtla Gutiérrez, esta segunda fue la sede en la que se llevó a cabo esta investigación. La cual tiene cuatro subse de: Ocosingo, Margaritas, Jitotol y San Cristóbal de las Casas. En esta última subse de se atienden más de novecientos estudiantes provenientes de la región de los altos y fue donde se situó este estudio.

indígena, en tanto que la LEP 08 está diseñada para la educación preescolar regular. La intención de este estudio no reside en revisar las coincidencias o discordancias entre ambos programas, sino que se centra en conocer de qué manera los marcadores sociales de género/raza/clase se imbrican en la vida de estas educadoras, colocándolas en situaciones de desigualdad educativa durante su formación como docentes al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social. Es importante señalar las transformaciones y cambios impredecibles enfrentados durante la realización de esta investigación.

Al inicio de esta tesis de doctorado en el estado de Chiapas y la Ciudad de México se sufrieron terremotos de daños mayores y pérdidas de vidas humanas, el 7 y el 19 de septiembre de 2017 quedarán en la memoria de los mexicanos debido a la magnitud de los eventos. Cabe señalar que las labores de las unidades de la UPN en dónde se realizaba la investigación fueron detenidas por dos meses. En la sede 097 Sur de la Ciudad de México el regreso a labores se retrasó casi por seis meses, el edificio que la resguardaba sufrió daños y fue necesario mudarse a las instalaciones de la UPN Ajusco y ajustarse a los espacios brindados, desde esa fecha hasta el momento en que se escribe esta introducción, las actividades académicas continúan en la sede Ajusco sin tener aun claridad sobre cuándo y en dónde serán reubicados.

Otro acontecimiento importante, y sin precedentes en la historia de nuestro país, fue la llegada a la presidencia de un candidato representante de la izquierda en el año 2018. El 28 de febrero de 2019, tres meses después de haber entrado el nuevo gobierno en funciones, se concretó uno de los cambios con mayor repercusión para la población de este estudio; la cancelación del programa de guarderías de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). La consecuencia de ello, fue la pérdida de trabajo para muchas de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar no solo de la Ciudad de México, sino de todo el país debido a que dicho programa tenía presencia a nivel nacional. Con ello también quedó cancelado el convenio entre el gobierno de la Ciudad de México y la UPN para formar a las educadoras que laboraban en estas estancias y que carecían de una formación académica y un título profesional. En una entrevista reciente a uno de los consejeros académicos de las unidades UPN (Entrevista Consejero Unidades UPN, 2020) al parecer hay una iniciativa de parte de las autoridades universitarias que pretende el cierre de dicho programa, sin embargo existe un movimiento docente en contra de ello.

Hasta el momento no se tiene claridad sobre el futuro de la licenciatura de educación preescolar Plan 2008, su demanda se pretende cubrir con las licenciaturas en formación para docentes que se imparten en línea. Desde la evidencia que arroja este estudio se puede observar la trascendencia e importancia de la formación de docentes que cursan de forma presencial las licenciaturas creadas *exprofeso* para ellos en las unidades UPN, debido al alcance que tienen en los sectores más desfavorecidos del país.

Por último, es imprescindible ubicar la realización de esta investigación durante la emergencia sanitaria mundial que se desató por la pandemia de la enfermedad COVID-19 provocada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 que registró su primer brote en China. A partir del 23 de marzo de 2020, se implementaron medidas de confinamiento de la población para evitar la propagación del virus, trayendo un nuevo escenario en todos los ámbitos de la vida conocida hasta ahora, y descrita por el discurso mediático como la nueva normalidad; término que intenta describir ciertas medidas sanitarias que incluyen el distanciamiento social y la realización de casi toda actividad cotidiana dentro del hogar, incluyendo las actividades laborales no esenciales, entre ellas las labores educativas.

La urgente necesidad de encontrar un balance entre las actividades económicas y la contención de la crisis sanitaria, que se agrava cuando la capacidad hospitalaria llega a sus límites, derivó en el uso de un sistema de semáforo en todo el país para limitar las actividades en el espacio público; además de la recomendación de no salir de casa, se sumaron el cierre obligatorio de comercios en los momentos de mayor alarma (semáforo rojo), el incremento en las prácticas de higiene como el constante lavado de manos y el uso de cubre bocas. Una consecuencia de todo esto es que las clases ahora se realizan de forma virtual en todos los niveles educativos pero la falta de dispositivos digitales (computadoras, tabletas, celulares e incluso televisores) en miles de hogares impide el acceso a todos; evidenciando aún más la desigualdad educativa en la que estaban de por sí sumidos diversos sectores del país. Los más desfavorecidos son los que en estos momentos enfrentan los peores escenarios, por ello esta tesis ha cobrado otro nivel de relevancia, al mostrar cómo la desigualdad educativa ha estado presente desde la constitución misma del sistema educativo nacional. Fue imposible revelar en este estudio todas las transformaciones y consecuencias que esta emergencia sanitaria, jamás vivida por las actuales generaciones, traerá consigo, empero muestra algunas de las situaciones que posteriori la investigación educativa deberá considerar.

Es necesario señalar, que las actuales brechas digitales se harán cada vez más profundas, lo que podría agravar la desigualdad educativa, la cual es evidente ante la precaria situación del 66.9 % de la población nacional quienes según datos del INEGI (2020) viven en pobreza; un porcentaje que incluye a más de 50 % de nuestros estudiantes y docentes. En la estrategia Aprende en casa I y II implementada por la SEP durante la pandemia, alumnos de educación básica hasta media superior de tres millones de hogares quedaron excluidos por falta de medios económicos, de luz eléctrica, carecer de señal de televisión y por no contar con ningún tipo de dispositivo tecnológico (Márquez, 2020).

La desigualdad educativa en la formación de las docentes es una situación multifactorial que actualmente se encuentra en el debate de la investigación debido a la importancia y trascendencia de sus implicaciones en el desarrollo educativo del país. Para los fines de este estudio me interesa rescatar la visión que centra el análisis de este fenómeno en los factores que pueden estar relacionados sistémicamente por los orígenes sociales. Puga, Polanco y Corvalán (2015) con base en una investigación realizada entre profesores provenientes de hogares menos privilegiados, aseguran que acceden a instituciones y programas diferentes de los que educan a los profesores de mayor capital cultural; esto tiene repercusiones directas en los resultados de desempeño de sus alumnos. Además, las condiciones de segregación de las docentes (la asociación entre la posición social de origen de docentes y a su vez de sus estudiantes) tiene relación directa con sus condiciones laborales, potenciando la reproducción de la desigualdad, en ellas y sus estudiantes.

El sistema de disposiciones socialmente construido sobre la clase, la raza/etnia y el género, se encuentra 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. Partiendo del análisis de Lagarde (1996), se puede plantear que este sistema de disposiciones socialmente construido se articula en el entramado de la aldea patriarcal, donde lo global abarca las relaciones institucionales, regionales y locales creando relaciones complejas que se rigen bajo la ley del mercado. “La cultura que avala estos procesos difunde y legitima la supremacía de valores y principios occidentales capitalistas, racistas, clasistas y sexistas con sentido patriarcal. En ocasiones se fusionan mundos previamente sexistas, racistas o estratificados” (Lagarde, 1996 p. 56). Es en

este sentido que el término raza/etnia y la imbricación de este marcador social con otros marcadores como el género y la clase, se convirtieron en elementos cruciales para el análisis objetivista y subjetivista de la desigualdad.

Las ideologías y prácticas de socialización anteriormente señaladas serán analizadas en esta investigación a través de la categoría género, “basada en la teoría de género y la perspectiva de género que se inscriben en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo” (Lagarde, 1996, p. 13). Por lo tanto, esta tesis está estructurada a partir de la ética y la lectura de la filosofía posthumanista, debido a la crítica que hace sobre la concepción androcéntrica de humanidad y la división en géneros de las mujeres y los hombres; esto 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 incluye sin desigualdad a las mujeres. Dicha perspectiva permitió explicar la desigualdad educativa en la formación de las docentes a partir de la comprensión de las implicaciones sociales que, en el caso específico de las docentes que conforman este estudio, traen consigo la desigualdad educativa traducida en cuestiones de exclusión.

En la búsqueda inicial del marco teórico analítico de esta tesis de investigación, partí de la idea de conocer de qué manera los marcadores sociales de género/raza/clase se imbricaban en la vida de estas educadoras, colocándolas en situaciones de desigualdad educativa durante su formación como docentes al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social. El análisis interseccional permitió tamizar las narrativas autobiográficas de las participantes para develar -en términos teóricos interseccionales- las opresiones y dominaciones que enmarcan sus trayectorias educativas, al denotar cómo la desigualdad ha estado presente en cada una de sus experiencias de vida. Así la investigación dio un giro interesante al retomar la matriz de dominios, visión acuñada por Collins (2000) para analizar las formas estructurales en que la desigualdad y la opresión condiciona de forma particular, pero también colectiva, la vida de las docentes. Además, para situar la teoría interseccional en el contexto latinoamericano, fue necesario retomar la mirada decolonial para explicar la co-constitución de raza/género/clase como marcadores sociales indivisibles en la comprensión de las condiciones diferenciadas de las mujeres del tercer mundo.

Así, el análisis antes descrito contribuyó a generar líneas analíticas que me permitieron la comprensión, en términos interseccionales, del sistema de opresiones subjetivas sobre las mujeres para la comprensión de la desigualdad educativa y por lo tanto social. El concepto interseccionalidad proviene del ámbito del derecho Crenshaw (1989), quien lo define como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, que repercuten de manera específica en la vida de las personas y los grupos sociales. Este término lo utiliza para mostrar diversas formas en que la raza y el género interactúan en la conformación de complejas discriminaciones que experimentan mujeres de origen afroamericano.

La perspectiva interseccional contribuirá a este estudio con cuestiones tanto estructurales como subjetivas para analizar la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa a la que se enfrentan los docentes de diversos sectores, al formarse profesionalmente en nuestro país. Recuperar los pensamientos feministas latinoamericanos que conforman “un proyecto decolonizador del conocimiento eurocéntrico” 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). Investigadoras latinoamericanas como Leyva, Lugones, Cabnal, Paredes entre otras, son críticas ante las epistemologías dominantes. Sus puntos de enunciación devienen de los movimientos populares considerados alternativos, debido a los contextos y condiciones sociales en los que emergen.

Llamo “feminismo decolonial” al que empieza por tomar conciencia del sistema de género basado en la dicotomía humano-no humano y la reducción de las personas y la naturaleza a cosas para el uso del hombre y la mujer eurocentrados, capitalistas, burgueses, imperialistas. [...] En la interseccionalidad hay una ausencia precisamente porque el feminismo decolonial no puede querer que warmi se traduzca o se perciba como mujer india, ya que el significado es colonial y contradictorio. De ahí la ausencia. Raza, género, y sexualidad se co-constituyen. El paso de colonización a colonialidad en cuestión de género centra la complejidad de las relaciones constitutivas del sistema global capitalista de poder (dominación, explotación). En los análisis y prácticas de un feminismo decolonial, “raza” no es ni separable ni secundaria a la opresión de género, sino co-constitutiva. Y eso es precisamente lo que los feminismos blancos han terminado por excluir del análisis, aunque versiones coloniales de la diversidad étnica/cultural han sido incorporadas en feminismos que enfocan la globalización. Es decir, la colonialidad del poder, del saber, del ser, de género, no importan, no pesan (Lugones, 2012 p. 397).

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 p. 152) sobre esta visión reduccionista de las mujeres afirma “las mujeres se constituyen en la interacción de complejos fenómenos sociales: la clase, la cultura, la religión y otros marcos ideológicos como sujetos no como categoría homogénea a-histórica universal [...] sin tener en cuenta las identidades étnicas o de clase. Además de representarlas como objetos sin agencia, sin intereses políticos y culturales que las movilizan”. En palabras de Lugones (2012 p. 399). “las mujeres ni eurocentradas ni blancas estamos luchando para que la interseccionalidad se vuelva una característica metodológica necesaria de los estudios de género: raza, clase y género son inseparables y la intersección de las categorías homogéneas dominantes que borran la heterogeneidad interna, borran a la afroamericana, la afrocaribeña, la cherookee, la siux, la navajo, la africana, la indocaribeña, la afrocolombiana, la afrolatinoamericana, la guaraní, la mapuche, la aymara, la toba, la quechua”.

En este sentido Segato (2020) sostiene que desde el discurso de los gobiernos latinoamericanos no se debe utilizar el término raza porque este acto es anticonstitucional, es un acto de racismo, va en contra de la igualdad que se proclama, porque esa igualdad está situada desde la desigualdad de los Estados nación racistas/clasistas de la América Latina, donde ser mestizo replicaba la blanquitud de las élites europeas. Por su parte Urías, al hacer una revisión histórica del concepto de igualdad en la ley mexicana y el proyecto de formar una sociedad integrada por ciudadanos e individuos libres e iguales, afirma que coexistieron desde la misma conformación del proyecto de nación mexicana, formas de exclusión y de discriminación social que apelaban a criterios tanto económicos y culturales, como fisiológicos. Señala también que las luchas sociales de la Revolución mexicana no hicieron desaparecer las desigualdades sociales, ni tampoco la idea de que el mundo indígena debía transformarse o desaparecer para poder integrarse a un proyecto de nación. Posteriormente “El Estado posrevolucionario hizo del mestizaje uno de los símbolos fundadores de la nacionalidad, al configurar una sociedad con una estructura de clase polarizada y desigual. Debido a ello el racismo en el México actual se fundamenta en la desigualdad. Desde ahí, habría que considerar cómo se entrelazan los prejuicios raciales con la marginación económica, cultural y social” (Urías, 2014 p. 8).

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. A lo largo de esta investigación se podrá observar cómo la reapropiación del término raza desde los feminismos decoloniales puede, desde la mirada de este autor, considerarse una táctica al permitirles reposicionarse sobre los discursos colonizadores negra/india en contrapartida de los feminismos eurocentrados/blancos que totalizan el concepto mujer, negando la co-constitución opresiva que implica la desigualdad de ser mujer negra o indígena; mujeres excluidas de la epistemología feminista dominante que deja fuera todo lo no-blanco. 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 que da evidencias de 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 la presente investigación radica también en contribuir a la incipiente investigación educativa con enfoque interseccional realizada hasta ahora en el país, debido a que son pocas las evidencias arrojadas por estudios 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, oportunidades y sanciones, reforzando jerarquías sociales y administrando el acceso a todo tipo de recursos" (Bermúdez y Ramírez, 2019 p. 41). Así el propósito de esta investigación retomó el concepto de género desde la perspectiva feminista decolonial e interseccional para identificar cuáles son las tramas temporales en las historias de exclusión sistémica, como procesos cíclicos y acumulados. Con ello se pretendió conocer y analizar las tácticas implementadas por estas docentes, para superar la desigualdad en un contexto situado.

Sobre la metodología de investigación

Los dos casos de estudio institucionales que se conformaron a través del trabajo de campo desarrollado en dos sedes de la UPN en Chiapas y en la Ciudad de México, ofrecen una mirada metodológica de investigación multilocal (Marcus, 2001). A pesar de ser poblaciones geográficamente distantes, están relacionadas directamente por el mismo objeto de estudio; las condiciones de desigualdad educativa que se interseccionan en la vida de las mujeres educadoras en formación profesional. En este sentido se puede considerar un objeto de estudio emergente desde la visión de la etnografía multilocal dónde la dimensión comparativa se construye a través de las similitudes y las diferencias constitutivas de los sujetos y sus contextos.

En el ámbito educativo, la línea metodológica investigativa a través de la narrativa autobiográfica favorece la comprensión de la complejidad de los procesos de formación docente (Serrano, Ramos, Martínez y Jiménez, 2017). Los sujetos al enfrentarse a un proceso de formación impulsado por el desarrollo de un pensamiento reflexivo que los pone al centro y los hace reconstruir a través de la escritura su propia trayectoria por medio de las descripciones de eventos que han experimentado desde los diversos ámbitos de su vida.

Para los fines de esta investigación, situarnos desde la recuperación de los datos por medio de la narrativa autobiográfica según Catani (1984) permitirá observar los elementos constituyentes de la cultura de la que forma parte; así, la representatividad de la narrativa que de su vida elabore de forma individual una profesora, proporcionará formas de comprensión sobre el grupo social y profesional al que pertenece. El análisis de las narrativas autobiográficas mostrará los dominios de la interseccionalidad (Colins, 2000) por medio de la indagación en la historicidad de los procesos de exclusión, sus cruces y articulaciones. De este modo, examinaré cómo se entrecruzan los imaginarios interiorizados y las experiencias de exclusión, los cuales generan un entramado donde el género, la clase, la etnia/raza entretejen la desigualdad. El análisis desde la interseccionalidad expondrá la manera estructural en que se imbrican los sistemas de discriminación (de género, raza y clase social) y cuáles son sus repercusiones específicas en la vida de cada una de estas educadoras y cómo estas situaciones de discriminación simultánea se observan durante su formación docente.

Una parte importante del análisis se llevó a cabo al retomar la noción de táctica, propuesta por De Certeau (2000), para mostrar cuáles son las estrategias que, desde su hacer

cotidiano, las docentes ponen en juego para sortear de algún modo su situación de desigualdad y hacerle frente, al continuar estudiando y desempeñándose como educadoras. Para ello, las evidencias recabadas hasta ahora permitieron integrar las narrativas autobiográficas de cuatro docentes, por medio de sus escritos o sus narraciones orales, las cuáles se construyeron en entrevistas a profundidad y en los espacios que al realizar el trabajo de campo se construyeron entre ellas y yo.

Las líneas analíticas se organizaron con base en lo que Colins (2000) denomina matriz de dominio, dónde el término dominio no tiene una jerarquía determinada en la estructura de dicha matriz analítica, la autora lo utiliza para denominar cuatro categorías que permiten identificar el entrecruce de diversas discriminaciones. En lo que llama matriz de dominio, retoma los términos dominio y opresión al género negro, como son el racismo, la misoginia y la pobreza, para explicarlos a través de la experiencia vivencial de las mujeres negras. La visión interseccional de entre cruces de discriminación raza/género/clase, varían de acuerdo a las experiencias vividas que a través de las narraciones autobiográficas que cada una de las docentes compartió. Se mostrarán caso por caso estas matrices de dominio y las intersecciones de discriminación.

Con base en este referente analítico se desprendieron las cinco líneas analíticas siguientes:

- a) Estructural: contempla cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de sus derechos.
- b) Disciplinario: la imposición y subordinación de estas mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles.
- c) Hegemónica: dará cuenta de cómo 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 las creencias y prejuicios.
- d) Interpersonal: muestra las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.
- e) Intrapersonal: refiere a las negociaciones internas o autoimagen que las personas tienen, relaciones necesarias en este análisis porque dan cuenta de los procesos internos que viven estas mujeres en cuanto a la toma de decisiones con respecto a las tácticas que desarrollan frente a la opresión.

Para el desarrollo del análisis transversal en este estudio, para la comprensión de cómo la imbricación de estas discriminaciones está presente en las trayectorias formativas y de vida de

cada una de las docentes participantes se constituyeron cuatro categorías transversales analíticas: 1) trayectorias formativas que muestran intersecciones múltiples de la desigualdad educativa; 2) carencia de derechos laborales; y 3) inseguridad y violencia contra las mujeres y por último, 4) tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa. Este análisis demuestra la forma en que los sistemas de opresión, discriminación y exclusión operan, pero además incluyen las tácticas para hacerles frente, uno de los hilos conductores a modo de línea trasversal de análisis, es la historicidad que marca cómo los dominios se manifiestan en lo individual, pero también en lo colectivo. Finalmente, la cuarta línea analítica transversal: Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa, dará cuenta de las acciones que desde el espacio subjetivo o intra-subjetivo ponen en juego las docentes para buscar la reversión de la opresión o dominio en sus vidas; las cuales se expondrán en un apartado con las narraciones autobiográficas que muestra esfuerzos individuales y colectivos.

Desde un análisis interseccional y a través de las líneas analíticas anteriormente descritas se mostrará cómo operan los sistemas de discriminación a través de estos dominios para comprender de qué manera la reproducción de la desigualdad educativa (Bourdieu y Passeron, 1981) se genera de manera perpetua, gracias al sistema estructural bajo el cual nos regimos actualmente que privilegia el capital y el *habitus* de las esferas dominantes sobre los oprimidos. Con la finalidad de contribuir a la discusión en el campo de la formación docente para que los análisis interseccionales abreen a la construcción de espacios educativos, donde la revisión de los sistemas de opresión a través de los dominios nos permita identificarlos y se trabaje desde cada uno de ellos para revertir los efectos de exclusión, opresión y dominación. El concepto de agencia que muchos consideran complementario en los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1981), al relacionarlo con ideas sobre la personalidad, la voluntad, la libre determinación de los sujetos y la naturaleza de la conciencia, en contraste con el concepto de táctica en De Certeau, donde la reversión de la opresión se refiere a las acciones que desde las prácticas cotidianas y colectivas generan los sujetos, es más cercano a lo que sucede con las educadoras y sus espacios de acción frente a la desigualdad no solo educativa, sino social. Por ello se retomó como un concepto referencial para el análisis.

Considero importante enunciar que además de la intención formativa que me motiva para la realización de esta investigación, para mí es necesario contribuir a que las instituciones educativas reconozcan las formas en que la desigualdad educativa se reproduce afectando a los

grupos históricamente excluidos por las condiciones de precariedad, género, origen racial/étnico, geográfico, entre otros. En principio por la adscripción que tengo con la educación al ser una mujer docente, que ha experimentado también situaciones de discriminación de clase, de tipo material, pero también de capital cultural, este proceso de investigación me ha permitido a nivel personal y como sujeto político cuestionar mis propios privilegios y observar cómo los sistemas de opresión analógicamente giran en una maquinaria perfectamente diseñada, como si fueran los engranajes de un reloj, pero dónde las tácticas implementadas desde las prácticas cotidianas por las docentes y sus familias, generan intersticios para desajustar ese mecanismo “perfecto” y abrirse un espacio propio que las recolocó frente a la desigualdad educativa.

Espero con este trabajo contribuir desde mi posición como estudiante de un doctorado de calidad que recibe apoyo como becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), investigadora, latina, madre y jefa de familia, maestra, que proviene de un barrio trabajador/obrero del centro de la Ciudad de México, para analizar por medio de la teoría interseccional, las condiciones de otras mujeres en medio de esta “nueva normalidad” que nos ha traído la emergencia sanitaria mundial. Donde los tiempos de incertidumbre, las muertes y las crudas realidades de los más necesitados nos rebasan. La alarmante situación actual, a mí, como a muchos investigadores, y personas comprometidas con las ciencias y las luchas sociales, me ha mantenido noches sin dormir, me ha robado la concentración, a razón de la agotadora búsqueda de respuestas desde mi hacer en la actual formación.

El presente documento está organizado en **seis capítulos**. El **primero** comprende de manera sucinta los antecedentes de la formación de educadoras para realizar un recorrido histórico contextual de su configuración en el escenario educativo nacional. Continúa con la recuperación del estado del arte en relación con la investigación realizada en cuanto a la formación de las docentes y la diversidad de aristas que le han dado tratamiento, concluyendo con que tanto la perspectiva en clave de género, cómo la interseccionalidad, se han desarrollado de forma incipiente en el ámbito de la investigación educativa en cuanto a la formación de las educadoras.

En el **segundo capítulo** se hace una presentación sucinta sobre el nivel de educación preescolar, aspectos importantes como la cobertura, las condiciones diferenciadas y desiguales en que se encuentran los diversos tipos de servicios que se brindan y finalmente se explica la relevancia de tratar con un gremio docente preponderantemente femenino. De ahí se

desprende un recuento de varios aspectos internacionales que la investigación educativa ha revisado con respecto a las políticas y los escenarios de las mujeres docentes en el mundo.

Los aspectos teórico-metodológicos que dan rigor analítico al corpus de datos, así como la manera en que se realizó el trabajo de campo y las herramientas aplicadas para obtener la información se presentan en el **capítulo tercero**. En este apartado está contenida también la forma en que se construyeron teóricamente las líneas de análisis para presentar la información recabada.

El **capítulo cuarto** da cuenta del contexto institucional de cada una de las dos sedes UPN dónde se realizó esta investigación. Desarrollar de manera situada a ambos contextos de estudio generó conocimiento sobre cada una de sus particularidades, organizaciones y lógicas internas. En un primer momento se desarrolla de manera sucinta un recuento del devenir histórico de la UPN, desde su creación hasta la actualidad. La construcción de una etnografía institucional, mostró desde la óptica de los actores educativos y su cotidianidad, las condiciones en que llevan a cabo su quehacer docente.

El **quinto capítulo** consiste en la presentación de las narrativas autobiográficas de las cuatro docentes; Pepen, Nichim, Meztli y Nequi. Se muestran a través de un marco analítico que permea a cada una de ellas, su composición considera la integración de otros datos recopilados en el trabajo de campo, en las entrevistas realizadas y en las observaciones de los recorridos que realizaron de su centro de trabajo, a la UPN y a sus domicilios, para enriquecer los elementos situados de análisis que desde la mirada interseccional son necesarios.

Finalmente, en el **sexto capítulo** se realiza un balance de las narrativas autobiográficas realizadas a través de las cinco líneas analíticas ya descritas: estructural, disciplinaria, interpersonal e intrapersonal. Se dará cuenta de los hallazgos encontrados. Todo ello, elementos nodales para la comprensión de cómo operan los sistemas de opresión y cuáles son las tácticas que ellas implementan en su intento de revertirlas. Se presenta la discusión y el análisis sobre cómo la desigualdad educativa se reproduce en cada una de las experiencias de vida y su relación con los dominios desde la mirada de la interseccionalidad.

En el apartado de **conclusiones** con base en las discusiones analíticas y los hallazgos presentados se realiza en principio una revisión de los objetivos de investigación y los resultados encontrados, de este modo se recuperan las líneas analíticas centrales y los entrecruces analíticos con las líneas de análisis vertical, para delinear algunas posibilidades y

continuar con la profundización que la teoría interseccional aporta en la investigación educativa.

Los hallazgos presentados dan cuenta de la relevancia del tema que compete a esta investigación y en el valor de su contribución a la discusión sobre la desigualdad educativa y su impacto estructural en la vida de las docentes. Desde los derechos humanos, la igualdad de género contempla las aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres para ser tomados en cuenta, valorados y promovidos de la misma manera, al establecer que todos los seres humanos tienen derecho a vivir libres de cualquier forma de discriminación por su sexo (INMUJERES, 2007). Sin embargo, se muestra cómo actualmente las docentes afrontan situaciones que desfavorecen el goce pleno de sus derechos. Por ello, este estudio pretende contribuir a visibilizar la falta de acceso a los derechos humanos de las mujeres, en pro de la mejora de sus condiciones de género desde las instituciones burocráticas, educativas y en particular: la familia; como institución primigenia de la vida social, que co-constituye a niñas y mujeres en los ámbitos, interpersonal e intrapersonal.

Capítulo I

La formación profesional docente en educación básica en México.

Entre realidades históricas, políticas nacionales y desigualdad

El adoctrinamiento como objetivo de la educación, invita a aceptar las estructuras ya existentes sin cuestionarlas, por ende, los sistemas educativos se tornan con un mayor control y mayor formación vocacional. Noam Chomsky (2012).

1.1 Antecedentes sobre la educación y la formación de educadoras en México

A continuación se presenta una breve recapitulación de los antecedentes de la formación docente en el país, desde la época colonial hasta nuestros días, colocando el énfasis en los momentos más importantes, con la finalidad de profundizar en su desarrollo histórico y cómo es que a partir de esa evolución se ha modificado la conceptualización de las labores de las docentes; tanto en la escuela como en la vida.

Desde la época colonial en la Nueva España e inclusive desde la sociedad precolombina, el papel de las mujeres se circunscribía a la conservación de las tradiciones religiosas, las labores domésticas y el cuidado de la familia. Al ser el hogar el ámbito propio de la mujer, las Escuelas de Amigas (o Migas) eran lugares de alfabetización inicial que se fundaron a finales del siglo XVI y que permitían a las niñas aprender catecismo y labores propias de género. Según Gonzalbo (1990 p. 323) “La función de estos establecimientos, era intermedia entre el hogar y la escuela, aliviaba a las madres de la tarea de la enseñanza de sus hijas de entre 3 y 12 años, para que llegasen a ser competentes amas de casa. Sus educadoras eran mujeres respetables y frecuentemente ancianas”. Las escuelas de amigas podrían considerarse como el antecedente de las escuelas de párvulos en México, con la diferencia de que ninguna de ellas recibía alumnado mixto, existían este tipo de instituciones que educaban a

niños de 3 a 7 años de edad, pero no se permitía que niños y niñas convivieran de ningún modo.

Posteriormente en la Ciudad de México a principios de 1822 se estableció la compañía Lancasteriana y sus escuelas normales, asociación privada dedicada a implantar su método de la enseñanza mutua que permitía a los alumnos más avanzados convertirse en preceptor de otros estudiantes sin importar su edad, sino su avance. Este sistema fue diseñado por los ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell. Sus escuelas eran gratuitas de sostenimiento particular, daban clases tanto a varones como a señoritas en diversos establecimientos pero nunca de forma mixta, se establecieron en otras ciudades del país y para el año de 1890 cerraron sus puertas (Galván, 1985).

Arnaut (1996, p. 130-139) señala que durante los periodos de gobierno del presidente Juárez, la república restaurada y el Porfiriato, el magisterio mexicano siguió consolidándose a lo largo y ancho del país. Así la tarea de los maestros se convirtió en una tarea del Estado y en los congresos de instrucción pública se discutía sobre cómo formarlos. Galván (2012) por su parte expone que el magisterio comenzó a constituirse como una opción de trabajo para las mujeres de la época.

[...] en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, se incluía la fundación de una escuela secundaria para el sexo femenino, que empezó a funcionar en 1869. En 1878 cambió su nombre por el de Escuela Nacional Secundaria de Niñas, su plan de estudios se aumentó en seis años en lugar de cinco. Protasio Tagle incluyó en este nuevo plan de estudios, cursos de ciencias físicas y naturales, higiene, medicina, economía doméstica, repostería y pedagogía que impartía el doctor y pedagogo Manuel Flores (Galván, 2012 p. 52).

En el año de 1868 en San Luis Potosí se fundó la primera Escuela Normal para Señoritas. Para su ingreso las mujeres debían tener entre 12 y 16 años, se cursaban las asignaturas de economía doméstica, bordado y corte de ropa interior; a diferencia del programa de educación normal para varones que incluía gramática avanzada, geometría y dibujo lineal. Posteriormente, en la Ley de Instrucción Primaria de 1885 se estableció que la carrera de profesora normalista debería realizarse en seis años debido a que se incluiría la pedagogía en sus programas. En 1891 se fundó también la Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas en el estado de México, esta institución contaba con varias secciones: Párvulos, Primaria,

Secundaria, Maestra de Artes y Oficios y Profesora. Las alumnas que quisieran obtener el título de Profesoras de Instrucción Primaria de Primera Clase, tenían que estudiar durante cinco años. Se ofreció la oportunidad a las alumnas de origen indígena que quisieran formarse como maestras de tercera clase, podrían hacerlo de forma gratuita estudiando durante dos años, estas eran condicionadas a regresar a sus lugares de origen para ser maestras en sus comunidades (Galván, 2012).

Finalmente en 1884, la Escuela Normal en la Ciudad de México abrió sus puertas para recibir de forma gratuita, no solo a alumnas y alumnos de la Ciudad de México sino también de los Estados (Galván, 1991, p. 192). Los hombres llevaban ya tiempo formándose y trabajando como maestros, en cambio para las mujeres fue una oportunidad de trabajo. La mayoría de estas mujeres salieron de sus hogares muy jóvenes —entre 12 y 13 años— y al llegar a las ciudades, las escuelas normales las protegían por medio de internados y becas para que pudieran continuar con sus estudios. Al egresar, se les ofrecía un trabajo remunerado, en una época en donde el hecho de que una mujer dejara su casa y trabajara no era común. Sin embargo, su inclusión al gremio magisterial poco a poco, comenzó a ser bien visto (Galván, 2012).

En el año de 1910, en la Escuela Normal de Profesoras se creó un curso especial de pedagogía para los jardines de niños, bajo la dirección de la profesora Bertha Von Glümer, y la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes decretó la creación de la formación especial para Educadoras de Párvulos en la Escuela Normal de Profesoras, constituyendo una opción para las docentes interesadas en trabajar con los estudiantes más pequeños. No obstante, el estallido de la Revolución Mexicana en 1910 sacudió el orden social del país y la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes desapareció oficialmente, quedando la educación bajo control de los estados y municipios.

Posteriormente con la creación de la SEP en 1921, el requisito para ser docente era haber cursado la escuela normal, después los docentes podrían continuar sus estudios y cursar la Normal Superior.³ Sin embargo, esto no siempre se cumplía ya que algunos docentes, sobre todo en las comunidades rurales, podían ejercer antes de contar con un título. Durante los

³ En los inicios de la Escuela Normal se podía ingresar al terminar la educación secundaria, para obtener el título profesional de maestro de educación primaria. Posteriormente podrían cursar la Normal Superior que les otorgaba el grado equivalente de especialización y podían impartir clases en la educación secundaria. Actualmente los docentes ingresan a la Escuela Normal Superior al egresar del bachillerato para obtener el nivel de pregrado o licenciatura en Educación secundaria o telesecundaria.

periodos de expansión o crecimiento acelerado de los niveles educativos que componen la educación básica, se habilitó como docentes a personas sin el perfil académico y profesional; inclusive hasta nuestros días estas prácticas se conservan sobre todo para cumplir con la cobertura nacional en el nivel básico, tanto general como para el medio indígena. Como se puede observar, desde su génesis el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha hecho una división étnica, tanto en la formación profesional de los docentes indígenas, como con la creación de escuelas que atienden de manera particular a estas poblaciones.

El proceso de la formación profesional de los docentes desde sus orígenes no se realizó de forma homogénea y tampoco se tuvo una cobertura nacional. Los esfuerzos para la consolidación del magisterio como fuerza de trabajo en la alfabetización y castellanización se implementó en diversos frentes, en el apartado siguiente haré referencia al proceso particular de las regiones con mayor diversidad étnica.

1. 1. 1 El subsistema de educación indígena y la desigualdad magisterial

Siguiendo a Velasco (2015), podemos decir que los esfuerzos en nuestro país para darle atención a la población indígena tienen antecedentes desde la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año de 1948. Este instituto entre 1963 y 1964 tuvo a su cargo el primer programa institucional de formación profesional docente para la educación indígena, que rescataría la experiencia de 1952 en materia de preparación de personal bilingüe para los programas de desarrollo en las regiones étnicas. Dicho programa consistía en estrategias para la enseñanza oral del español en niños y jóvenes, para ingresar a la primaria.

Posteriormente, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) capacitó a promotores en diversos programas que carecían de especificidad para la atención de los pueblos indígenas. A partir de 1978 bajo la dirección de la SEP, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quedando a cargo del subsistema de Educación indígena, para poner en marcha, los que se consideraban métodos y contenidos educativos adecuados a la población indígena. En ese mismo año se implementaron programas de formación docente con enfoque en el manejo de la lengua materna para la castellanización en el estado de Oaxaca; el cual mantiene hasta nuestros días la mayor diversidad étnica del país. En 1978, el hoy extinto “Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, diseñó un programa con el propósito de formar profesionales indígenas a nivel de licenciatura

para impulsar el desarrollo educativo y lingüístico” (Velasco, 2015 p. 98), pero no se le dio más seguimiento a este tipo de iniciativas.

En el año 2000, profesores de origen indígena se organizaron de forma autogestiva y promovieron la creación de normales indígenas interculturales para la formación de docentes de los pueblos originarios: a partir de esto se fundaron las escuelas Jacinto Canek en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y; la Escuela Normal Indígena de Cherán, en Michoacán. No obstante, desde la mirada de Velasco (Ibidem) este esfuerzo no fue suficiente “para cubrir toda la necesidad formativa de los maestros de la educación indígena del país, haría falta, por tanto, fundar muchas otras como ellas en las otras 21 entidades federativas en donde también se desarrolla la educación indígena”⁴. Posteriormente en 2003 con la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) sustituyó al INI y actualmente está a cargo de orientar políticas públicas encaminadas a asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las comunidades indígenas y a impulsar procesos de desarrollo.

Aunado a la atención brindada por el CDI, desde 1971 un organismo descentralizado llamado Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se encarga de la educación básica de servicio comunitario en localidades rurales, dispersas y de difícil acceso geográfico. Este organismo atiende a la población indígena y afrodescendiente que habita en comunidades en condición de vulnerabilidad de los tres niveles de educación básica, a través de una propuesta que recupera los saberes de la comunidad mediante el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD). Dicho modelo, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para responder a los retos que imponen los lineamientos de competencia y globalización (SEP, 2016), tiene sus bases en la transversalidad, dónde el bilingüismo se fomenta por medio de la lengua oral y escrita.

En 2001, la DGEI de la SEP, creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y con ello se incorporó el enfoque intercultural en el Sistema Educativo

⁴ Navarro y Saldivar (2011) en un estudio realizado en la normal Jacinto Canek en Chiapas, que fue la primera de estas escuelas normales, autogestivas e interculturales, encontraron que además de enfrentar limitantes para su puesta en marcha, como la falta de un espacio propio para impartir las clases, sus metodologías se centraban únicamente en el rescate cultural al reducir este espacio de formación exclusivamente para indígenas, sin generar otras alternativas de desarrollo profesional para sus egresados, confinándolos a espacios limitados por cuestiones étnicas.

Nacional (SEN). La CGEIB se encarga de evaluar el avance de atención a la población indígena en todos los niveles educativos y a partir de 2017 se consideró la inclusión de niños y jóvenes afrodescendientes que cursan la educación obligatoria en nuestro país, contemplando los servicios educativos que brindan tanto el Bachillerato Intercultural como las Universidades Interculturales (INNE, 2019).

Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 en la educación obligatoria había un total de 30, 909, 211 alumnos matriculados en alguno de los niveles que la conforman, atendidos por 1, 515, 526 docentes en 243,480 escuelas o planteles. De este universo, 9% de docentes se concentraban en los municipios indígenas [...] del total de alumnos en escuelas y planteles ubicados en los municipios indígenas, 48.3% cursaba algún grado de la educación primaria (1, 336, 459), mientras que en preescolar, secundaria 18.3 y 20.9, para cada caso. En cuanto al número de escuelas para la atención de la población en los municipios indígenas, el nivel de preescolar registró 13562 instalaciones educativas (INNE, 2017 p. 98).

La relevancia e importancia de formación docente es innegable y las cifras proporcionadas por el Instituto para la Evaluación Educativa (INNE) lo constatan. Considero necesario señalarlo porque no son pocos los discursos oficiales donde la existencia de escuelas y maestros de las zonas rurales e indígenas pareciera un tema menor; sin embargo, las estadísticas revelan que un millón quinientos quince mil quinientos veintiséis profesores trabajan en condiciones de desigualdad educativa en muchos sentidos -comunidades en regiones de difícil acceso geográfico donde tiene que realizar caminatas extenuantes exponiéndose ante factores de riesgo físico o la carencia de seguridad, la falta de servicios mínimos de salubridad, desconocimiento de la lengua y los usos y costumbres de los pueblos originarios donde llegan a impartir sus clases, entre una larga lista de etcéteras- en comparación con otros sectores de la población.

Al respecto, Velasco advierte que el personal docente al frente de la educación básica indígena, en su gran mayoría carecen de formación profesional; esto debido al “abandono deliberado del Estado que ha visto con desdén a los pueblos originarios, y por eso no le importa ofrecer una educación de baja calidad para ellos, con docentes que no reúnen el requisito mínimo de ser profesores titulados”. Y también señala “el ahorro que significa enrolar a bachilleres bilingües al servicio docente con contratos temporales que implican bajos costos en salarios y prestaciones” (Velasco, 2015 p. 100)

Este marco de marginación, que evidencia la desigualdad educativa en la formación de los docentes indígenas, es referido también por Mendoza, quien indica que en el ciclo escolar

2014-2015, de los 58 mil 502 docentes de educación indígena; 32 mil 827, carecen de estudios de licenciatura. Ante esta situación, muchos de ellos buscan formarse en la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) que ofrece la UPN, empero, “[...] son insuficientes y poco pertinentes estos procesos de profesionalización, que desarrollan sin descarga de sus funciones docentes (Mendoza, 2017 p. 154).

Por su parte Vaillant (2004 p.4) señala que la situación socioeconómica de los maestros en Latinoamérica es uno de los principales problemas para su formación profesional. No obstante, los esfuerzos en políticas públicas para la docencia se han centrado en mecanismos que exigen su profesionalización. “En contrapartida, existen pocas iniciativas para mejorar la situación social y económica a la que muchos docentes se enfrentan para balancear el sesgo negativo en la escala social asociado a la profesión docente.”

Las acciones para corregir la desigualdad educativa que enfrentan los docentes indígenas para tener acceso y finalmente concluir los estudios de educación superior hasta ahora han sido insuficientes, debido a la precariedad en su propia formación y que, en el mejor de los casos, al concluir la educación superior son ellos mismos los que se incorporan a dar clases en escuelas regulares o bilingües y atienden a población indígena en condiciones precarizadas (Didou y Remedi, 2008; Velasco, 2015). Así la brecha de preparación entre los profesores de origen indígena de los que no lo son es evidente. Según datos referidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008 en Velasco 2015 p. 90-93), el nivel de escolaridad de los docentes de educación preescolar indígena a nivel nacional con estudios de licenciatura (egresados de normales o unidades de la UPN) representan el 15.46 %, en contraste con el 31.94 % que son pasantes; de los cuáles el 17.10 % tienen estudios trancos de licenciatura y los docentes con bachillerato concluido representan el 13.48%. Finalmente, es importante señalar que el 68.67 % de los docentes de preescolar indígena carecen de estudios de licenciatura.

La investigación realizada por Nivón, dio cuenta de los conflictos vividos por los actores educativos en la LEPEPMI de la UPN, en términos de equidad. De acuerdo con las diferencias entre las lenguas originarias y la lengua española, y tomando en cuenta elementos culturales, la edad y el género de las y los estudiantes Nivón (2010). En contraparte, las Becas CONACYT-UPN Madres Mexicanas es un programa diseñado para apoyar a madres jefas de familia, que estén cursando estudios profesionales presenciales y de tiempo completo a nivel especialización técnica o licenciatura para fortalecer su formación profesional.

Esta diferencia, ilustra el abandono institucional frente a las mujeres docentes de origen indígena, o que trabajan en el medio indígena, y subraya la relevancia de esta investigación, ya que hasta el momento sus condiciones de desarrollo y las dificultades a las que hacen frente han sido poco estudiadas. El siguiente apartado se ocupará de presentar un recuento sobre la fundación y organización de la UPN y su papel en la formación de docentes de preescolar.

1. 1. 2 La Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, una nueva opción de formación y profesionalización docente

Creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior. Su propósito principal es la formación de profesionales de la educación en licenciatura y posgrado. Actualmente se consolida como la institución más importante para satisfacer las demandas del Sistema Educativo Nacional al formar profesionales en todo el país.

Pionera en investigación educativa y con gran reconocimiento entre el gremio docente, su planta de académicos especialistas en diversas áreas educativas diseña modelos pedagógicos con base didáctica y pedagógica para dar respuesta a las necesidades nacionales de formación. En cuanto a la especialización docente a nivel superior para profesores en servicio, se imparten diplomados y cursos de actualización docente, además de realizar tareas de difusión cultural, diversas expresiones artísticas, e impulsar la ciencia como parte de la cultura pedagógica.

Su creación permitió que los docentes normalistas prosiguieran su formación al cursar licenciaturas llamadas de profesionalización, para obtener la licenciatura o un posgrado. Posteriormente se amplió la admisión para los egresados de educación media superior y se crearon diversas licenciaturas. A partir de 1979, se crearon las primeras 64 Unidades de Sistema de Educación a Distancia (SEAD) distribuidas a lo largo del territorio nacional. Esta medida, marcó el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la “nivelación” de los docentes en servicio de educación básica con apoyo a la profesionalización de este sector educativo.

Cabe aclarar que la UPN ofrece en sus sedes y subsedes, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI 90) en las zonas que tienen población suburbana, rural e indígena. Para el caso de la Ciudad de México

inclusive existe un convenio desde el año 2010 en donde a las educadoras de CENDIS (Centro de Desarrollo Infantil) a cargo del gobierno de la ciudad pueden cursar la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 2008 (LEP 08) en cualquiera de las Unidades UPN de la capital. “Los esfuerzos académicos de las Unidades UPN, las subsedes y las universidades pedagógicas descentralizadas potencian el impacto de sus proyectos docentes y de investigación a nivel nacional a través de acciones y adecuaciones regionales y locales” (UPN, 2019).

Entre los beneficios de que exista una unidad de esta institución en cada estado de la república, está la oportunidad de formación para los docentes de todo el país, que no tienen que desplazarse hasta la Ciudad de México. Además, en muchas de las unidades estatales, como es el caso de la unidad 071 de San Cristóbal de las Casas –caso de este estudio–, las licenciaturas se cursan en la modalidad semipresencial lo que favorece a la permanencia en los programas; asistiendo solo cada quince días, sábados y domingos, ya que para los maestros provenientes de regiones de difícil acceso, desplazarse de sus comunidades a las unidades y subsedes es complejo en cuestiones de transporte, horas de viaje y gastos económicos en alimentos y transportación.

Para las licenciaturas que se cursan en la modalidad presencial, como es el caso de la Unidad 097 sur en la Ciudad de México, los programas se imparten semanalmente los días sábados, permitiendo la asistencia de los profesores más alejados con similares problemas de desplazamiento en cuanto a tiempo, distancia y recursos económicos. Es importante señalar que, en ambas modalidades de estudio, para los profesores que provienen de sectores precarizados el hecho de que la UPN sea una institución pública con cuotas de recuperación bajas les da oportunidad de continuar estudiando.

1. 2 El gremio de educación preescolar: un espacio preponderantemente femenino

La educación preescolar, comprendida desde la propuesta integradora del currículo, es el principal componente de la articulación entre los niveles educativos de la educación básica (SEP, 2011). Conforman el primer servicio educativo al que ingresan los niños al cumplir cuatro años y con ello inician la educación obligatoria en el país, integrada por cuatro niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. El actual plan de

educación preescolar considera a los niños sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente.

La educación preescolar puede contribuir a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida, particularmente de aquellos que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, sus beneficios sólo son posibles cuando ésta es de calidad, y para ello se requiere tanto de recursos materiales, humanos y organizativos, como de procesos adecuados a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. El reconocimiento de los beneficios de la educación preescolar ha hecho que muchos países procuren su provisión universal (SEP, 2019).

Debido a los beneficios que trae consigo que niñas y niños ingresen desde temprana edad a ese nivel educativo, a partir del año 2002 en México se estableció como un nivel más dentro de la educación obligatoria del país. Esto generó el crecimiento de la matrícula. Actualmente se encuentran inscritos en este nivel educativo 6, 536, 261 estudiantes, los cuáles son atendidos por 410,189 docentes en las 39,689 escuelas de educación preescolar que existen a nivel nacional (INNE, 2019). En la Tabla 1 se muestra, a través de las cifras, la organización del sistema educativo a nivel preescolar, en cuestión de la clasificación de las escuelas por el tipo de servicio y sostenimiento.

Tabla 1. Alumnos, docentes, escuelas o planteles de Educación Preescolar, tipo de sostenimiento, tipo de servicio, inicio del ciclo escolar 2017-2018								
Nivel educativo	Tipo de sostenimiento	Tipo de servicio	Alumnos		Docentes		Escuelas	
			Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
Preescolar	Público	CENDI*	59612	1.2	2707	1.1	966	1.1
		General	5157990	71.8	149688	62.9	44963	50.2
		Indígena	412177	8.4	19066	8.0	9796	10.9
		Comunitario	155457	3.2	19670	8.3	17849	19.9
	Privado		751025	15.4	47022	19.7	16005	17.9
	Total		6536261	100	410189	100	39689	100
*Centro de Desarrollo infantil								
Elaboración propia. Fuente (INEE, 2019).								

Tabla 1. Alumnos, docentes, escuelas de Educación Preescolar 2017-2018

La información proporcionada por el INEE (2019) en el informe 2019 sobre la educación obligatoria en México se basa en cifras oficiales de la SEP, da cuenta de la matrícula

de estudiantes de educación preescolar inscritos en los cuatro tipos de servicio que se ofrecen. Sin embargo, al no indicar de manera diferenciada por género cuántos docentes son mujeres y cuántos hombres, invisibiliza la cantidad de maestras que laboran en este sector educativo.

Para los fines de este estudio, es relevante conocer el estado actual de las escuelas de tipo Comunitario, Indígena y CENDI, ya que es en este sistema donde se ubican las docentes en las que se centra esta investigación. Los números oficiales revelan que en las 28,611 escuelas de educación preescolar que pertenecen a esta categoría, 41,443 docentes atienden a 256,346 niños y niñas; cabe señalar que algunas de estas escuelas se encuentran en las zonas más desfavorecidas, en situaciones de precarización y desigualdad educativa. En estas cifras habrá que agregar a los preescolares comunitarios y los CENDI de sostenimiento particular que ofrecen sus servicios tanto en la capital del país como en el interior de la república.

Es necesario señalar la transición de gobierno que se vivió durante la realización de esta investigación, la cual trajo como consecuencia una serie de cambios en los convenios estatales que sostenían los CENDIS comunitarios y dependientes del programa nacional SEDESOL con un total de 9,195 guarderías que atendía en el año de 2016 una población de 306,5761 niños y niñas (Cámara de Diputados, 2016). Al entrar en funciones la llamada “cuarta transformación” (4T) se optó por suspender este programa, cerrando fuentes de trabajo para las educadoras que laboraban en ellos (algunas de ellas estudiantes de la UPN). Otro de los cambios promovidos por el actual gobierno fue el término del convenio del Gobierno de la Ciudad de México y la UPN, lo que llevó a la cancelación de becas para que las educadoras sin estudios profesionales continuaran cursando la licenciatura en Educación Preescolar. Actualmente la continuidad de este programa de estudios en las Unidades UPN de la Ciudad de México es incierto, algunos profesores y autoridades están promoviendo que no cierren el programa pero no se tiene respuesta aún por parte de las autoridades federales (Entrevista consejero académico UPN septiembre 2020).

En cuanto a la cobertura del servicio de educación preescolar que ofrece la SEP en el estado de Chiapas, la Tabla 2 indica que un poco más de la mitad de los niños que deberían tener acceso a este nivel educativo, tiene acceso y es atendido por el SEN. En el caso de la Ciudad de México el servicio que se ofrece a las niñas y niños de ese nivel educativo aun no es total para ese rango de la población.

Tabla 2. Tasa neta de cobertura por entidad federativa de Educación Preescolar en México (2017-2018)	
Chiapas	60.40%
Ciudad de México	83.30%
Elaboración Propia. Fuente INEE (2019, p. 27).	

Tabla 2 Cobertura de Preescolar

Es importante destacar la cobertura con la que cuenta a nivel nacional, debido a la diversidad de servicios educativos brindados para atender a la población de niña y niños en edad preescolar de acuerdo con su “condición étnica, ubicación y el tamaño de la localidad donde habitan. Los cursos comunitarios, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) atienden a niñas, niños y adolescentes de localidades rurales pequeñas” (INEE, 2019 p. 57), son escuelas que tienen entre 5 y 29 estudiantes y algunas de ellas atienden a familias jornaleras migrantes. La población infantil de comunidades originarias acude a preescolares y primarias indígenas aunque algunos pueden asistir a preescolares generales en caso de emigrar a las zonas urbanas.

Es necesario señalar que debido a la diversidad de regiones que componen la nación, la SEP enfrenta actualmente dificultades específicas para atender a las escuelas asignadas a las poblaciones rurales, a las pequeñas localidades y a las comunidades indígenas. Por ejemplo, las escuelas de matrícula reducida en localidades rurales, denominadas multigrado, en donde un docente atiende más de un grado escolar. También puede darse el caso de las escuelas unitarias en que un docente deba atender todos los grados y realizar las funciones de directora o director junto con las responsabilidades administrativas que esto conlleva; además de carecer de materiales pertinentes para la atención multigrado y la falta de una formación docente inicial y continua que acompañe a los educadores en estas labores.

Una situación en particular que cabe señalar es el problema de la diversidad de lenguas originarias que se hablan en las regiones en donde se asignan a los docentes para el medio indígena, debido a que no todos son hablantes de la lengua de los estudiantes. “La organización multigrado atiende casi a una tercera parte de las escuelas primarias generales y dos terceras partes de las primarias indígenas” (INEE, 2019).

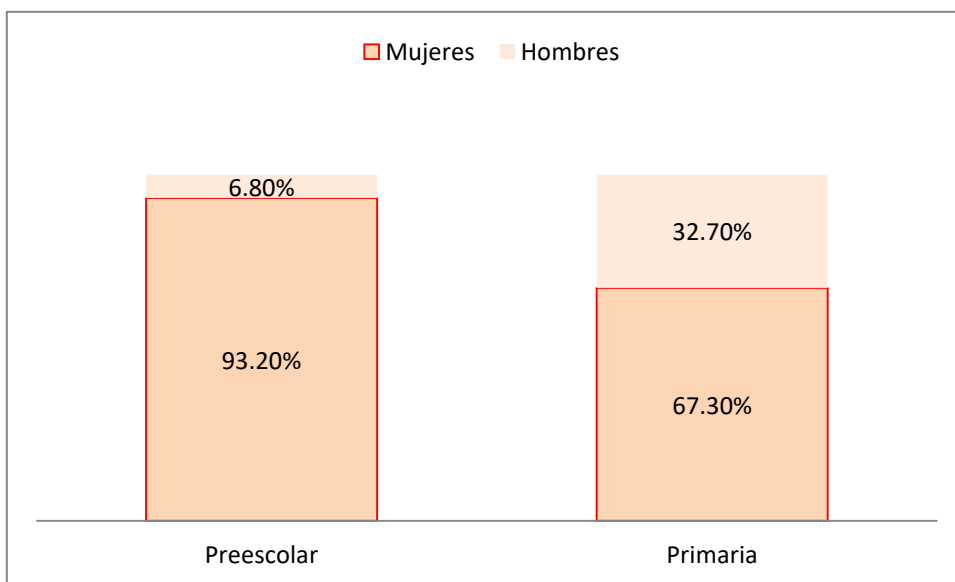
Los tipos de servicio Comunitario, Indígena y CENDI son los que atienden a los alumnos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables. Es en

éstas donde se ofrecen los servicios educativos en forma más precaria; aún hay carencias en servicios básicos para la infraestructura de los planteles, por ejemplo, algunas instalaciones para la seguridad e higiene no están presentes o su estado actual es deficiente, lo cual, en conjunto, puede poner en riesgo el aprendizaje de los niños y la salud de la comunidad escolar. (INEE, 2019 p. 67)

Contemplar que los tipos de servicios donde existe mayor desigualdad es dónde laboran las educadoras que se forman en la UPN, en la licenciatura en educación preescolar LEPEPMI en San Cristóbal de las Casas y en la LEP 08, es importante para la comprensión de las condiciones en que desempeñan su labor docente.

En México, el gremio magisterial de educación preescolar está compuesto por 93 educadoras de cada 100 docentes y en los preescolares indígenas el 87.4% de docentes son mujeres. En el nivel de educación primaria el 67% son maestras, según lo reportado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015 p. 31). Como se puede observar (Gráfico 1), los primeros niveles de educación están compuestos por gremios conformados principalmente por mujeres docentes.

Gráfico 1. Sexo de los docentes de educación preescolar y primaria



Fuente. Elaboración propia con datos publicados por el INEE (2015).

Gráfico 1 Sexo de los docentes de preescolar y primaria

Es de llamar la atención el hecho que sean mayoritariamente mujeres docentes las que atiendan los primeros niveles educativos y de manera particular, como se puede apreciar en la

Gráfica 1, se observa que la labor docente en la educación preescolar está a cargo principalmente de mujeres constituyendo el 93.2% de los docentes de ese nivel educativo. Las Tablas 3 y 4 permiten corroborar esta tendencia de mujeres docentes en formación tanto en la Ciudad de México, cómo en el estado de Chiapas, referentes indispensables para la construcción del contexto a desarrollarse en este estudio.

Tabla 3. Cantidad de docentes en formación en el nivel preescolar en Chiapas		
Hombres	Mujeres	Total
1.9 %	98.1 %	1729
Fuente: Elaboración propia con datos de Anuario ANUIES (2018).		

Tabla 3 Cantidad de docentes en formación en el nivel preescolar en Chiapas

Tabla 4. Cantidad de docentes en formación en el nivel preescolar en la CDMX		
Hombres	Mujeres	Total
1.2 %	98.8 %	45 279
Fuente: Elaboración propia con datos de Anuario ANUIES (2018).		

Tabla 4 Cantidad de docentes en formación en el nivel preescolar en la CDMX

Es importante aclarar que los datos recabados en las Tablas 3 y 4 refieren aproximadamente los docentes en formación que cursan la licenciatura en educación preescolar en escuelas normales o en instituciones de educación superior de sostenimiento público o privado en la CDMX y en el estado de Chiapas. Como se puede apreciar, tanto en el ámbito educativo de los docentes frente a grupo, como en los espacios de formación de la educación preescolar, en su mayoría son mujeres.

1. 2. 1 Entrecruce de desigualdades de género, clase y etnia: la formación de las educadoras en el nivel preescolar

En cuanto a la preparación de los docentes que laboran en el nivel preescolar, según el reporte presentado por el INEE (2019) se reporta que en el año 2011 la plantilla académica de los preescolares en el país estaba integrada en su mayoría por mujeres (96.7%). En este nivel educativo, constituido tradicionalmente por el gremio femenino, la cantidad de varones representa sólo el 3.3%. En cuanto a la formación profesional de las docentes, el 76.7% está constituido por maestras que realizaron estudios de licenciatura y posgrado, este porcentaje representa a las educadoras que cuentan con título de estudios superiores, y el 15.7% de las

docentes son egresadas de la escuela Normal Nacional de educadoras. Sin embargo, el estudio revela que ocho de cada diez profesoras de educación preescolar solo cuentan con estudios de Educación Normal (antes de que se acreditaran como Instituciones de Educación Superior) y por lo tanto carecen de título de estudios en educación superior.

Para las mujeres educadoras que realizan su labor en este nivel educativo, a pesar de carecer de una formación superior, estar cursando la licenciatura en educación preescolar les permite tener acceso a la obtención del título que avale su actual labor desde el reconocimiento académico y con ello aspiraran a conseguir un trabajo con mejores percepciones salariales y prestaciones laborales, en ello el espacio educativo que les ofrece la UPN es innegable. En la Ciudad de México algunos de los preescolares comunitarios que estaban a cargo de la hoy extinta Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) se encuentran ubicados en zonas con alto nivel de precarización. La contratación de las docentes que laboran en estos espacios al igual que en ciertos CENDIS particulares, se da en condiciones precarias sin prestaciones laborales y con sueldos por debajo del salario mínimo establecido por la ley. Sin embargo, las docentes al carecer de un título que las acredite como docentes, aceptan el trabajo.

El caso de las mujeres educadoras de Chiapas tiene algunas similitudes en cuanto a las formas desiguales de contratación, pero se agrava debido a que Chiapas es el estado de la República Mexicana con la mayor desigualdad educativa, con un índice de rezago educativo del 71% en tanto que la Ciudad de México tiene un índice de rezago del 33%, según cifras del INEGI (2010). La incipiente integración de las mujeres a la educación en el estado de Chiapas, “se ha dado en medio de profundas rupturas, ya que si bien ellas han ingresado a las escuelas, su opresión y subordinación no ha desaparecido pues los estereotipos de género y los imaginarios sobre el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad se han transformado poco” (Bermúdez, 2013 p.73). Por otra parte la exigencia de la calidad educativa en el mundo coloca a estas mujeres en situaciones de desigualdad educativa desde sus trayectorias de formación profesional que difícilmente pueden cubrir, dejándolas en una situación de precariedad al realizar la labor docente en condiciones laborales deplorables, sin recursos económicos para cursar la licenciatura y sin certificación de la labor educativa que llevan a cabo.

En cuanto al impulso del mejoramiento en la formación docente de los países pobres, diversos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las

Naciones Unidas (ONU), a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entre otras, han emprendido acciones para mejorar la educación y disminuir la desigualdad en los países de la región. La Estrategia UNESCO 2019-2030, se destaca por poner el acento en la igualdad de género a través de la educación y la promoción de derechos. Estos esfuerzos, en seguimiento del proyecto “Metas educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, impulsado desde el año 2010 en los países que conforman la comunidad iberoamericana de naciones; creado para el fortalecimiento de formación inicial de los docentes, debido a la necesidad de elevar “los bajos porcentajes de maestros que cuentan con formación universitaria y pedagógica” con el propósito de “alcanzar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (meta número 20). (OEI, 2010: 12).

En este sentido, en las últimas décadas la Organización de las Naciones Unidas se ha pronunciado sobre el progreso de las mujeres en el mundo y ha señalado que “las políticas macroeconómicas deben ir más allá de un enfoque centrado de forma exclusiva en el crecimiento del PIB, y deben trabajar al unísono con las políticas sociales para crear economías inclusivas que funcionen a favor de las mujeres y de todas las personas que integran la sociedad” (ONU, 2015).

A finales del siglo XX, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se estableció la importancia de: “eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior [ya que] es prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones” (UNESCO, 1998 p.3). De acuerdo al documento en mención, las funciones de la preparación profesional deberán contribuir a la solución de los grandes problemas de alcance mundial, regional y local (pobreza, exclusión, agravación de las desigualdades). La realización de esfuerzos particulares en favor de las mujeres deberá eliminar todos los estereotipos fundados en el género, debido a que en numerosos países siguen estando al margen de la educación superior y de los procesos de decisión en la sociedad. En el artículo cuarto de este documento, referente a la participación y promoción del acceso de las mujeres, se señala que aún no son suficientes los esfuerzos en materia cultural y política socioeconómica que eliminen los estereotipos de género. (UNESCO, 1998).

La necesidad de crear políticas diferenciadas en cuanto a la integración de las mujeres a la educación superior y su formación se ha manifestado en diversas declaraciones internacionales, se trata de una iniciativa que abarca cuando menos las últimas cinco décadas. Las declaratorias y políticas específicas contempladas en el programa de Naciones Unidas denominado Mujeres en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED), se caracterizaron por analizar el tema de la subordinación femenina y formular una crítica sobre los modelos y estrategias de desarrollo económico.

En México, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2016) ha reportado en su último estudio sobre pobreza en las entidades del país que la región sureste del país presenta los índices más altos y en particular en el estado de Chiapas con proceso de empobrecimiento en un 77% de su población. Este contraste es interesante al considerar que la Ciudad de México reporta el 2% de la población en situación de pobreza extrema. Siguiendo a Reimers (1999) “la evolución de la pobreza y la desigualdad de ingresos en América Latina durante los últimos veinte años es altamente proporcional a la incipiente evolución de las oportunidades educativas en los países de la región”. Así el impacto de la desigualdad social sobre las oportunidades educativas de los pobres en América Latina se acrecienta en el contexto de la globalización.

El siguiente capítulo desarrolla la compilación de investigaciones en el ámbito de la formación docente de maestras, para conocer el campo de estudio que se ha desarrollado en esa línea de investigación. Posteriormente se discute sobre las concepciones de desigualdad desde diversas posturas analíticas. Este ejercicio permite situar esta investigación en la perspectiva interseccional.

Capítulo II

La investigación sobre la formación docente de educadoras y el análisis interseccional para la comprensión de la desigualdad educativa

La alta capacidad de competición, la agresividad o la dominación que fomentan el ascenso laboral en un contexto de meritocracia son tradicionalmente considerados valores positivos del estereotipo masculino, pero no así del femenino. Angels Viladot (2020).

2.1 El panorama de la investigación nacional sobre la formación de educadoras

Como se pudo observar a lo largo del capítulo anterior, la investigación educativa con relación a la formación de las educadoras presenta datos reveladores sobre los procesos históricos y sociales que, en la mayoría de los casos, han representado para las mujeres desempeñar sus labores en condiciones de desigualdad educativa.

El presente apartado muestra las investigaciones que existen en el campo de estudio sobre formación docente y las educadoras. Es interesante notar la producción del área histórica sobre el tema que nos compete. Para ubicarnos sobre este tipo de estudios, iniciaremos con una indagación que refiere cómo las mujeres participaban activamente en la docencia; para conocer los procesos de formación de las maestras como sujetos olvidados y silenciados por su propio gremio, es necesario revisar varias investigaciones históricas sobre el papel de la mujer -ya sea niña o maestra- en la educación. La compilación realizada por Galván y López (2008) da cuenta del papel de las mujeres amigas, encargadas de educar a los infantes sin recibir reconocimiento ni retribución económica, antes del sistema lancasteriano de educación utilizado en nuestro país. Las diferentes escuelas para señoritas y las características de la maestra decimonónica, de las normalistas del porfiriato, las maestras de la revolución, o

las profesoras socialistas, muestran la importancia de incluir la categoría de género en las investigaciones sobre la formación docente al reconocer la importancia del papel de las mujeres en la educación.

Es conveniente, para los fines de este estudio, hacer una revisión detallada de las investigaciones que ponen al centro la formación de las maestras, con la intención de evidenciar su presencia y la condición de las mujeres como educadoras. Para este fin, se retomó el campo de la historia de la educación dónde existe el descubrimiento y la interpretación de los sentidos del trabajo femenino.

Las historiadoras Izaguirre, Leyva y Galaviz (2009) analizaron la trayectoria de la formación docente de las maestras, quiénes desde su proceder educativo reflejan los valores históricos y culturales que las sitúan como sujeto social. Realizan un recuento histórico de diversos momentos sociohistóricos de la nación mexicana desde la colonia hasta el siglo XXI, a través de las acciones narradas por estas mujeres producto de su época.

El desarrollo de los estudios históricos sobre las mujeres realizó contribuciones favorables a la historia de la educación. López (2006), quién por más de dos décadas ha articulado el campo de investigación que se ocupa de la complejidad relacional entre la categoría de género y la educación, ha compilado y realizado varias producciones junto con otras académicas interesadas en este campo de estudio, abriendo la brecha para la inclusión de la categoría de género en análisis ulteriores.

Son incontables las obras que se refieren a la historia de la profesión magisterial sin reconocer como una característica importante su constitución mayoritariamente femenina (Arnaut, 1996; Meneses, 1998), y pocas se han interesado por revisar las implicaciones que tiene una profesión feminizada en el complejo proceso que subyace al entramado actual de este grupo socioprofesional. Es decir, estamos frente a un fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de un grupo socioprofesional en el que participan las mujeres. Lo usual además, es que se trata de actividades tradicionalmente asignadas a mujeres. El interés de los estudios de magisterio se había centrado en aspectos estructurales, se habían hecho aproximaciones tomando como sujeto–objeto. (López, 2006 p. 4).

Esta autora indicó también, que fue así como la investigación sobre el magisterio “transitó de un estudio en general, a enfocarse en la situación de las maestras” (Ibidem p. 9). Entre las aportaciones de la historia de la educación, se encuentra Street (2006) que realizó un recuento histórico de los proyectos democráticos y la participación política sindical de las maestras disidentes, sus estudios revelan las acciones docentes.

Las relaciones de género en el magisterio tlaxcalteca del periodo del porfiriato a la revolución fueron analizadas por Rockwell (2008), quien en su escrito explica la presencia masculina y femenina en el magisterio rural. Por su parte Bertely y Alfonseca (2008, 2008a) realizan la presentación de una serie de compilaciones que integran investigaciones interdisciplinarias desde la antropología, la psicología, la historia y la sociología, que abordan la categoría de género para hacer referencia a las condiciones de las maestras en diversos momentos y contextos históricos de nuestro país. Se trata de un interesante esfuerzo por integrar el referente bibliográfico de investigaciones que integran la categoría de género en sus análisis.

Otros estudios que aportaron desde la historia de la educación y que iniciaron incluyendo la categoría de género para sus análisis fueron los de López (2001, 2003, 2004), que dan importantes aportes desde el género y las representaciones de las maestras rurales del Valle del Mezquital en Hidalgo en el periodo posrevolucionario; y los de Vaughan (1982, 1990, 1994), quien ubicó sus estudios en el mismo periodo, pero en la sierra norte de Puebla y de Sonora. Por su parte, Galván (2001) muestra la condición de la educación de la mujer decimonónica en sus diversas indagaciones. Las documentaciones de Bazant (2001) refieren la condición de las mujeres intelectuales del porfiriato como alumnas y maestras.

Las aportaciones de Torres (2001) en cuestión de la educación privada en México hacen visibles la cultura femenina del siglo XX. Los estudios históricos sobre la educación en nuestro país comenzaron a situar la condición diferenciada de las mujeres y la importancia de incluir la categoría de género en el análisis sociohistórico. Entre los estudios que desarrollaron casos o historias de vida de las docentes se encuentra Galván (2001), referente importante en los estudios históricos del magisterio, además de ser la primera en documentar las situaciones de ingreso de las mujeres mexicanas a los estudios superiores. La investigación de Mejía (2006) muestra la incorporación que las mujeres mexicanas, especialmente las profesionistas, que a través del acceso a palabra escrita e impresa tuvieron acceso a la vida pública en la ciudad de México, hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A partir de un estudio de caso sobre la maestra Dolores Correa Zapata, se muestran los factores históricos, sociales y culturales que fueron consolidando la presencia de las mujeres en el medio impreso, entre éstos se encuentra la profesionalización de las mujeres mexicanas, la aparición de la prensa pedagógica y sus innovaciones.

En el estudio de López, Hernández y Briano (2017), se explicó el funcionamiento de las instituciones posprimarias del siglo XX que permitieron que las mujeres del medio rural se

educaran. Después se analizan casos concretos en diversas regiones de México para ver las condiciones de ingreso de las mujeres a las Escuelas Normales Rurales (ENR). El artículo termina con reflexiones sobre la movilidad y la condición de la mujer al momento de ingresar a hacer una carrera, como la de maestras rurales.

Otra indagación que realizó una recuperación histórica de la formación de educadoras en el periodo de 1970 al 2003, es el trabajo realizado por Meza (2017) sobre el internado de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Desde una perspectiva fenomenológica presenta nueve entrevistas a profundidad realizadas a maestras y sus narrativas se entrecruzan con información del archivo histórico y documental de la Normal. La perspectiva de género retomada para el análisis muestra las características y condiciones que diferencian a las mujeres maestras y a los hombres; las cuáles establecen relaciones de desigualdad entre ambos géneros. Las reflexiones finales evidencian el dominio patriarcal que sigue vigente en las formas institucionales y que se ejerce desde la estructura de poder jerárquico sobre las estudiantes, a través de actividades feminizadas que revelan prácticas androcéntricas.

El proceso de profesionalización de las docentes desde los estudios de la identidad fue analizado por Ochoa (2005) en una escuela normal donde cursan la licenciatura en educación preescolar sin que exista un análisis sobre la condición de género de las maestras. Otro trabajo que recupera la identidad es la tesis de maestría que González (2003) desarrolla donde el tema de la profesionalización docente es vista a través de la categoría género, utilizada para analizar las entrevistas realizadas a seis profesoras; la historia oral es la metodología de esta investigación, que la autora sitúa como etnografía-analítica. En ella se hace interpretación de las narrativas recopiladas hallando una inclinación natural de estas mujeres por la docencia que, según la autora, proviene desde el ámbito familiar.

En la investigación de Vergara (2014) se retoma el mito sexista de la maestra jardinera de la escuela inicial y preescolar, para con ello documentar de qué manera la elección de carrera se ve influenciada por cuestiones del rol de género femenino que las estudiantes asumen como parte de su identidad. Después de revisar posturas teóricas generales desde la subjetividad e identidad, la autora finalmente propone un dispositivo de intervención pedagógica para que las educadoras en formación cuestionen e identifiquen las creencias que subyacen a su práctica docente y se promueva una reflexión continua para que tomen un posicionamiento crítico frente a ello. En la investigación de Rosete (2007) se da a conocer quiénes y cómo son las académicas, cómo ejercen su trabajo y cómo la manera en que se

relacionan con los/as otros/as, es clave para ubicarlas como sujetos sociales. Este estudio se centra en la subjetividad de la identidad de las maestras.

Siguiendo la línea de los estudios sobre identidad, Farfán (2007) a través del análisis de la identidad de las narrativas de maestras muestra los valores de los formadores de educadoras de la Escuela Normal de Sinaloa, sus aportes dan cuenta de las condiciones culturales de las educadoras de esa región del país, con relación a las características de la identidad femenina y la construcción de los valores profesionales de las estudiantes, en el contexto cultural local. Sus hallazgos dan cuenta de las condiciones culturales de las mujeres maestras en ese estado y de las promesas de igualdad entre los géneros desde las políticas educativas nacionales e internacionales y su poco impacto en las prácticas culturales de la localidad y de la institución misma.

En esta misma línea Solís, Sánchez y Lira (2015), con su investigación desde el enfoque biográfico narrativo, reconstruyen los procesos identitarios referidos al hecho ser mujer, ser educadora en profesionalización y ser estudiante de la licenciatura en educación preescolar en la Unidad UPN 097. Se muestran los retos que ha representado para estas alumnas-educadoras la inclusión del uso de las tecnologías en su formación docente; que hasta el momento es un factor de exclusión, no de inclusión como señalan en las políticas educativas actuales.

Vázquez (2012) muestra cómo la visión de género ha sido determinante en la conformación de la identidad de la profesión de la educadora, y cómo ellas han asumido al menos de manera parcial el complejo simbólico-cultural que las orienta en su actuar cotidiano. Desde una perspectiva sociocultural, se muestra cómo las educadoras participan, construyen y co-construyen las condiciones culturales específicas del nivel a través de su actuar cotidiano; lo que pone de manifiesto la existencia de dos fuerzas en el ámbito escolar, las cuales se contraponen porque apelan a formas valorativas distintas de lo que debe imperar en el trabajo docente; una está representada por el poder político (lo pre-escrito), la otra por las culturas escolares.

El estudio realizado por Vázquez, Torres y Martínez (2017), situado desde el estudio de caso, para conocer y analizar los diversos retos a los que se enfrentan las mujeres que son madres y estudian la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 24, muestra por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a las madres estudiantes y funcionarios de la Institución, que los roles de madre y estudiante

generan ansiedad o sobrecarga emocional como respuestas a las exigencias institucionales y responsabilidades del maternaje. Similar al tema tratado en esta indagación se encuentra la de Saucedo, Alarcón, y Rochín, (2017) quienes desde un enfoque sociocultural analizan las entrevistas realizadas a 15 estudiantes que tenían hijos y cursaban el último año de la carrera de psicología en la UNAM, para analizar los dilemas, las tensiones y las elecciones que estas estudiantes universitarias y madres realizaron para mantenerse en la escuela. La principal aportación de su estudio es visibilizar la heterogeneidad del estudiantado de las IES (diversidad en las maneras de ser estudiantes: que laboran, migrantes, madres y sus trayectorias escolares: discontinuas o lineales) y las complejidades que las madres estudiantes resuelven, en muchos casos sin apoyo familiar e institucional, para concluir sus estudios. Es interesante observar que a pesar de que ambos estudios se enfocan sobre las mujeres estudiantes, ninguno de ellos integra la perspectiva de género en su análisis. Considero que esta omisión podría deberse a la invisibilización que la naturalización del rol estereotipado de género otorga a la condición de ser madre y, en consecuencia, el análisis queda sesgado a la condición desigual de las mujeres en el ejercicio del maternaje; dónde su rol es resolver a cualquier costo las responsabilidades que el cuidado de los hijos implica, a pesar de que su nueva condición de estudiante les demande otras responsabilidades.

Salazar (2014) da cuenta de algunos resultados preliminares acerca de una investigación perspectiva interpretativa a partir de relatos de vida, referente a las experiencias de formación de un grupo de profesoras egresadas de la UPN Unidad 097, de la licenciatura en Educación Plan 1994; programa orientado a la atención de maestros de educación básica en servicio. Sin que se identifique claramente la categoría de género en este estudio, da cuenta de ciertas condiciones de las mujeres docentes en servicio y su proceso de formación y profesionalización en la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente, Salazar y Sánchez (2016) revelan la vida personal de las estudiantes, a través de narrativas biográficas de mujeres educadoras que ingresan a la Unidad 097 UPN para obtener el nivel de licenciatura en Educación Preescolar. De este modo enlazan lo social con lo personal que favorece procesos reflexivos sobre la visión del mundo de las docentes y sobre sus procesos de profesionalización.

Otro trabajo que recupera las voces de estudiantes en la Unidad 097 UPN es el realizado por Villanueva y Quiñones (2019), quienes desde una perspectiva cualitativa recurren a la narrativa biográfica para conocer las relaciones de violencia desde la mirada de los

estudiantes-docentes que cursan el Diplomado “Formación en Estrategias para la Comprensión de las Situaciones de Violencia dentro de los Escenarios Escolares”. El estudio hace un recorrido por las diversas concepciones de la violencia y su complejidad, después presenta las narrativas biográficas de las docentes que muestran episodios de sus propias experiencias en situaciones dónde la violencia se ha ejercido por ellas o por otros. Finalmente, la interpretación de los relatos permite conocer el entramado complejo dónde las relaciones de violencia y sus significados son construidos y reconstruidos por estas mujeres. Sin embargo, el estudio en su análisis e interpretación carece de la perspectiva de género, situación que llama la atención de manera particular al exponer solamente historias de alumnas-docentes y su relación con la violencia, cuestión que es preocupante al conocer los altos índices de violencia de género que se ejercen sobre las mujeres en nuestro país, incluyendo los casos de estudiantes desaparecidas en las propias instituciones, al salir o llegar a su casa. Considero que desde la academia esto debe hacerse visible y más tratándose de un estudio sobre el tema, principalmente con la intención de develar lo que las mujeres estudiantes están viviendo y buscar formas de que el Estado garantice la seguridad.

Sobre el tema de estudio de la violencia de género, tenemos el estudio realizado por Bermudez (2014), quien revela y da cuenta de la actualización de la situación política y de violencia ejercida por los profesores maestros sobre las mujeres en Chiapas, a través de la recopilación de 97 testimonios en relatos escritos por estudiantes de educación superior. Este estudio revela que los docentes hombres aparecen en proporción importante de relatos como los perpetradores de la violencia psicológica y sexual, patrones de la masculinidad presente en los modelos de socialización de género en familias y comunidades rurales de Chiapas.

La trama que entreteje la formación docente y las condiciones laborales del profesorado femenino en el norte del Estado de Chihuahua, son revisados por Cervantes, Roel y Campos (2013 p. 9), quienes a través de la narrativa biográfica analizan la trayectoria de maestras, sus experiencias formativas y su inserción laboral. El estudio revela que a pesar de que estas maestras se salen del sistema hegemónico masculino, “los hombres –bajo la figura de padres, esposos, colegas o directivos escolares- aparecen en sus narrativas como poseedores del control de sus vidas”, prueba de la persistencia sexista del trabajo docente. Cervantes, Anaya y Gutiérrez (2017) también señalan la división sexista del trabajo docente al realizar una indagación con docentes mujeres con funciones de supervisión escolar.

Desde los referentes de la sociología, la indagación sobre las maestras ha sido abordada en términos de la feminización de la profesión desde diferentes ópticas. Villanueva, Ávila, Vargas y Hernández (2015), a través de cuatro entrevistas realizadas a profundidad a maestros de educación preescolar, analizan e interpretan tres situaciones de prejuicio, discriminación y exclusión en torno a la presencia de hombres en Educación Preescolar en las escuelas en que trabajan estos maestros en la Ciudad de México. Según los autores, este estudio comprueba que los roles de género están presentes en las creencias no solo familiares, sino institucionales sobre los cuidados que la mujer de manera natural e idónea provee a los estudiantes preescolares. En esta misma línea, otra investigación de Villanueva y Hernández (2017) reveló estereotipos de género, que determinan ciertas expectativas académicas y profesionales relacionadas con el género, de fundamento sexista y excluyente, que escencializan a las mujeres y excluyen a los hombres.

Dada la complejidad del campo de educación y género es necesario abrirse a la interdisciplina. Las investigadoras feministas (Pintus, 2012) fueron las que impulsaron los estudios de mujeres; en particular de educación y género. En México se tiene el registro del primer Congreso sobre los procesos de feminización del magisterio que se realizó en 2001, espacio que permitió hacer presencia de las principales investigaciones que revelaban la participación femenina del gremio magisterial. Sin embargo, no se continuó con este esfuerzo, después de ese congreso no se tiene registro de algún otro igual.

A pesar de que Rosa María González (2009), Dulce Ramírez y Flor Marina Bermúdez (2015) realizaron estudios que dan cuenta sobre algunas contribuciones al estado del conocimiento en la línea de investigación en género y educación, consideramos que existe un área de oportunidad que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), principal referencia para la investigación educativa en nuestro país, no ha considerado del todo al no contar con un área específica de género. Cabe aclarar que si bien las contribuciones sobre las maestras en el Estado del Conocimiento Procesos de Formación (Ducoing y Fortoul, 2013) son consideradas, estas investigaciones se localizan principalmente en los campos referidos sobre historia de la educación e identidad.

En este escenario la aportación de González (2009) refirió cinco artículos de la línea género y educación, a modo de muestra sobre las temáticas que se llevaban a cabo en esta línea no solo en nuestro país, sino hasta dónde en ese momento la Revista Mexicana de Investigación Educativa tenía alcance. La autora explica que realizó una selección de las

investigaciones recabadas, porque “no toda investigación que tiene como objeto de estudio a las mujeres, o que compara a hombres y mujeres, se puede caracterizar como un Estudio de Género (EG)” (González, p.681). Es importante el análisis de la autora debido a que efectivamente existen diversas investigaciones que retoman la vida de las docentes, sin embargo, no se realiza un análisis desde la categoría de género, lo cual impide la comprensión de la desigualdad estructural de las mujeres en relación con los hombres dentro de las prácticas escolares y culturales al interior de la institución escolar y fuera de ella. Las investigaciones seleccionadas por esta autora muestran abordajes metodológicos situados y centrados en las narrativas de los sujetos.

Otra valiosa aportación es el estudio realizado por Ramírez y Bermúdez (2015) que contempla una aproximación a la construcción de un estado del conocimiento sobre los estudios de género y la educación superior en México en la actualidad. Esta indagación da cuenta de los avances y limitaciones de la investigación sobre el tema, al reflexionar sobre los temas estudiados y las grandes ausencias. Consideraciones importantes de reflexionar en dos sentidos: primero, porque la emergencia del campo de investigación desde la categoría de género en México es efectivamente reciente; y en segundo lugar, porque son pocos los espacios dónde son tomadas en cuenta la relevancia y la trascendencia de este campo de conocimientos.

Después de esta revisión sobre la producción investigativa en el área de la formación docente de mujeres en nuestro país, me parece importante señalar las siguientes consideraciones:

1. Desde el área de la historia de la educación se observan múltiples investigaciones (Galván y López, 2008; Leyva y Galaviz, 2009; López, 2001, 2003, 2004, 2006; Street, 2008; Bertely y Alfonseca, 2008, 2008a; Vaughan, 1982, 1990, 1994; Rockwell, 2008; Bazant, 2001; Torres, 2001; Mejía, 2006; López, Hernández y Briano, 2017; Meza, 2017) que han impulsado con sus aportes que la categoría de género se contemple para analizar las condiciones de las mujeres docentes. La mayoría de estas indagaciones se colocan desde el referente historiográfico a través de la investigación documental, se sitúan desde la perspectiva fenomenológica y recuperan las historias de las educadoras desde la metodología de la narrativa autobiográfica. Temporalmente hacen un recorrido desde los antecedentes del sistema lancasteriano que atraviesa todos los

periodos históricos de la conformación y consolidación del estado mexicano hasta nuestros días. Estos estudios indagan una diversidad de contextos de la formación y la práctica docente; maestras de escuelas públicas y privadas, maestras amigas, rurales, revolucionarias, posrevolucionarias, normalistas, sindicalistas, intelectuales, escritoras, las niñas que estudian en escuelas de señoritas para ser maestras y son formadas por maestras. La ubicación de sus indagaciones también es diversa: en el Distrito Federal, en Hidalgo, Puebla, Sonora, Tlaxcala, entre otros. Todos los estudios realizados por los autores referidos en este inciso integran en sus análisis la perspectiva de género, esto permite que a través de sus aportaciones al estado del conocimiento, se visibilice el papel de las mujeres maestras y sus contribuciones en la historia de la educativa de nuestro país, conceptualizan a la mujer como sujeto histórico, se conoce la otra parte de la historia dónde las relaciones de género en el magisterio evidencian el dominio patriarcal que sigue vigente en las formas institucionales. También permiten reconocer que desde el origen mismo de la escuela se ejerce, a través de su estructura, un poder jerárquico y sexista sobre las estudiantes; que finalmente repercute en la naturalización del rol de la mujer y la feminización de la profesión docente. Estas prácticas androcéntricas marcan la movilidad profesional y social de las mujeres que, a partir de su condición de género, elijen inclusive la carrera de maestras.

2. Desde el área de los estudios teóricos sobre la subjetividad o subjetividades identitarias (González, 2003; Cervantes, Roel y Campos, 2013; Ochoa, 2005; Vergara, 2014; Rosete, 2007; Farfán, 2007; Vázquez, 2012), retoman en algunos casos una perspectiva sociocultural o etnografía-analítica. Se observa que en todas ellas, a través de diversas metodologías de investigación como la historia oral; la narrativa biográfica; las historias de vida; las entrevistas a profundidad o semiestructuradas; la observación del proceso de socioaculturación primario y secundario, logran generar diversas aportaciones al campo de investigación desde la perspectiva de género. Entre sus principales hallazgos se encuentra que la inclinación natural de estas mujeres por la docencia está influenciada por estereotipos de género que reproducen los comportamientos asistencialistas y maternales en las maestras de educación básica y que por ello elijen esta carrera. Estas indagaciones también revelan la lucha que algunas docentes han emprendido para vencer las limitaciones de la desigualdad de género y tener las mismas oportunidades que los varones en el ejercicio de la docencia y la investigación.

Estas indagaciones dan cuenta de que los discursos de igualdad de género desde las políticas educativas nacionales e internacionales no han impactado en las prácticas culturales de sus localidades estatales o inclusive en la ciudad capital, al visibilizar que las prácticas sexistas están institucionalizadas. Una de las principales aportaciones que hacen estos estudios es pugnar porque a partir de la formación, las docentes se den cuenta de sus subjetividades identitarias con relación a los roles de género y tengan un posicionamiento crítico. Precisan que es necesario que los docentes formadores tengan una formación sobre las cuestiones de género para que las prácticas socioeducativas al interior de la institución escolar permeen los ámbitos sociales y familiares de las estudiantes por medio de una cultura escolar no sexista.

3. Es importante aclarar que, desde la perspectiva de la narrativa biográfica y los procesos identitarios en la formación docente, así como en las historias de mujeres estudiantes que son madres, existen estudios que a pesar de centrarse en las historias de maestras carecen de un enfoque de género (Salazar, 2014; Salazar y Sánchez, 2016; Solís, Sánchez y Lira, 2015; Vázquez, Torres y Martínez, 2017; Saucedo, Alarcón, y Rochín, 2017; Villanueva y Quiñones, 2019). Estas indagaciones retoman la perspectiva interpretativa y sociocultural, que metodológicamente recurre al estudio de caso o a las entrevistas a profundidad. Logran enlazar lo social con lo personal (ser alumna, esposa, madre, docente, entre otros roles que desempeñan como mujeres) y analizar los procesos reflexivos sobre las condiciones de formación de las maestras. Sin reflexiones claras sobre la categoría de género, señalan cuestiones de cómo el uso de las TIC produce en las maestras situaciones de exclusión desde las exigencias curriculares que no contemplan las condiciones sociales, familiares y económicas de las maestras que cuentan con trayectorias formativas discontinuas, son responsables económicos de sus familias, sufren situaciones de violencia con sus parejas, en el ámbito laboral, escolar, al interior de su familia o viven en contextos que las vulneran y las excluyen dónde las oportunidades de movilidad profesional y garantías laborales son nulas. Sus contribuciones permiten reflexionar sobre la heterogeneidad de las condiciones de las estudiantes de la educación superior y de manera particular las carencias que las educadoras tienen al ingresar a la universidad. Ponen el acento en que las IES deben conocer de manera profunda quiénes son sus estudiantes para hacer adaptaciones curriculares que les permitan su inserción, la permanencia y la

culminación de sus estudios. Llama la atención que estos estudios sean realizados por investigadores de IES a cargo de la formación de mujeres docentes y por eso la urgencia de continuar con la investigación desde esta perspectiva con el afán de permear las prácticas docentes de los formadores de maestros y que la incidencia de la desigualdad de género en estos espacios educativos, al interior de las instituciones, se haga visible para su análisis y puedan establecerse otras formas de relación horizontales entre todos sus actores educativos.

4. Los estudios revisados que se inscriben desde las teorías feministas (Bermúdez, 2014; Villanueva, Ávila, Vargas y Hernández, 2015) recurrieron a diferentes metodologías: en el primer caso a la recuperación de testimonios y a las entrevistas a profundidad; en el caso de la segunda referencia, logran conocer, a través del análisis de los relatos, la situación política y de violencia ejercida por los profesores maestros sobre las mujeres en Chiapas. En el primero dan cuenta de patrones de la masculinidad presente en los modelos de socialización de género en familias y comunidades rurales. Mientas que en el segundo caso la feminización de la docencia en el nivel preescolar se hace evidente, señalando su orientación sexista que discrimina y excluye a los hombres en este nivel educativo. Ambas investigaciones hacen aportaciones significativas sobre la importancia de observar, desde la categoría de género, las cuestiones que suceden en las instituciones escolares; ponen el acento en la masculinidad que continúa siendo estereotipada desde las cuestiones de los roles de género y esto repercute en la reproducción de conductas violentas o en la segregación de los hombres en cierto campo laboral feminizado por prejuicios sexistas.

En las investigaciones revisadas hasta ahora se observa que son incipientes los estudios que incluyan la categoría de género para mostrar sus implicaciones en la formación docente de las maestras de educación básica. Es urgente y necesario continuar con el desarrollo de investigaciones que enriquezcan el estado del conocimiento sobre las condiciones de género que conlleva su ingreso a la educación superior en nuestro país como un acto que les permita profesionalizarse.

Una de las principales aportaciones de la presente investigación doctoral fue el análisis de las diversas formas en que las condiciones de género se intersectan en la formación de las educadoras que cursan la licenciatura en educación preescolar y para el medio indígena en dos distintas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Las características de esta

indagación aportarán conocimientos situados, sobre el modo en que los marcadores de género, raza y clase se imbrican de tal manera que las estudiantes, que a la vez son profesoras en servicio, enfrentan diversos tipos de desigualdades que las constriñen más allá del hecho de que cada una de estas categorías delimita su espacio de acción social, educativo y de superación personal. Por ello, será necesario retomar la teoría interseccional como un elemento que aporte fundamentación analítica a este estudio.

En el siguiente apartado versa sobre el campo de la investigación interseccional en relación con la formación docente desde la perspectiva de género, para conocer el referente en el campo de estudio sobre la profesionalización de maestras.

2.2 La investigación interseccional sobre formación docente y el gremio femenino

De acuerdo a el Banco Mundial (BM, 2018), las directrices y recomendaciones sobre la manera de garantizar la calidad educativa de la educación básica se centra en la formación docente. Las políticas educativas en este sentido en los países de la Comunidad Económica Europea evocan sus esfuerzos en dos modelos de formación docente. El primero contempla una formación extensa, a la que ingresan los estudiantes de pedagogía. Al segundo modelo, en cambio ingresan los interesados después de obtener el título en Educación Superior.

En ambos modelos las instituciones formadoras de docentes consideran como criterio de selección las calificaciones académicas; desde el examen de ingreso hasta los procesos formativos en los diversos contextos de las prácticas docentes. (EURYDICE, 2002). Los recientes estudios de organismos internacionales como el BM y la UNESCO refieren que desde 1970 la tendencia se inclina a que la mayoría de docentes de educación básica en el mundo sean mujeres (BM, 2018).

Australia, Inglaterra y Estados Unidos reportan escasez de maestros de nuevo ingreso, así como alta deserción de los docentes en servicio. El problema de contar con suficientes maestros calificados afecta a todos los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A pesar de la carencia de docentes en el

mundo, la tendencia indica que son las mujeres quienes representan más del 66% de los docentes de educación básica en el planeta.

En América Latina y el Caribe, la situación es similar. La crisis mundial de maestros tiene diversas razones: el cambio en la carrera docente y el mercado laboral, las condiciones laborales de ingreso, salario, estímulos, prestaciones, evaluaciones, entre otros factores (OCDE, 2016). Es conveniente señalar en este sentido, que también a nivel mundial los países que cuentan con políticas de formación docente desde una perspectiva de género son minoría, por lo que sigue perpetuándose a nivel global la reproducción de las desigualdades (Acker, 1989; 1992).

A partir de los discursos de los organismos internacionales, la enseñanza debe garantizar la igualdad en oportunidades, el acceso a la educación, la integración al mercado laboral, sin embargo, lo que se observa en la mayoría de los países es la precarización de la condición de la mujer con relación a los hombres en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, las investigaciones en Estados Unidos y Canadá revelan, según Acker (1989, 1992), que existen varias teorías sobre cómo siguen operando las fuerzas reproductivas de género en las condiciones históricamente desfavorecidas para las maestras.

Cunnison (1985) y Ball (1987) sugieren que el *statu quo* se adapta a los intereses de los hombres que ganan poco al cambiarlo o desafiarlo. Así, la historia de los esfuerzos del sindicato de docentes para igualar el estatus de las mujeres docentes con el de los hombres, está marcado por la inercia y, a veces, en abierta oposición.⁵

Las diferencias de estatus entre hombres y mujeres no es privativo de estos países, diversas investigaciones sobre la condición de discriminación de las mujeres docentes en los sistemas europeos (Rodríguez-Pérez, 2009; Lerena, 1982; Borja, 1981) condenan la política que cede lo que socialmente ha perdido valor y deja para las maestras los puestos de menor retribución, mayor exigencia en cuanto a la formación inicial y continua; y con escasas probabilidades de promoción profesional.

⁵ Traducción propia. Cunnison (1985) & Ball (1987) suggest that the status quo suits the interests of men who has little to gain by changing or challenging it. Thus the history of the teacher union efforts to equalize women teacher's status with men's is marked by inertia and sometimes open opposition. Citado en Acker, S. (1989 p. 14).

La docencia puede considerarse como un sector de bajos salarios en relación a la alta cualificación que se requiere para el desempeño de la misma; de ahí que no debamos extrañarnos de la alta proporción de mujeres ocupadas en este sector, y dentro de él en los niveles inferiores (Rodríguez-Pérez, 2009 p. 145).

Las investigaciones de Lerena (1982 p. 88) revelan que, en países como Francia, Gran Bretaña y España, para las maestras estudiar supone una vía, no tanto para ascender sino para conservar la clase media al independizarse. Aunque esto constituya la prolongación del papel femenino tradicional al integrarse como docentes en niveles de preescolar y primaria, existe una “reactualización de su capital cultural en el mercado de trabajo, de las relaciones entre los sexos y el matrimonio. Perpetúan la conservación de su posición social, al no descender socialmente.”

Por su parte, Valdivieso (2016 p.137) hace un recorrido por las principales corrientes teóricas del feminismo, analizando las aportaciones de cada una de ellas a la explicación de la democracia y la igualdad de género, para situar el debate a un nivel epistemológico donde analiza los desafíos más importantes a los que se enfrenta la institución escolar española: “si bien se ha conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real pues el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad y las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas son prueba de que las cosas no han cambiado al ritmo que sería deseable”. Estos estudios desde referentes europeos, denotan la urgencia de atender la investigación educativa en clave de género.

En cuanto al panorama de la formación de maestras en Latinoamérica, un reciente estudio de la OEI (2013) señala que, en términos comparativos, la preparación y los años de educación de los docentes de la región es de 12 años y por lo tanto más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso en otros países en desarrollo. Esto contrasta con la preparación de los maestros de Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE, que no es menor a 16 años. En los países de América Latina se atienden a los alumnos con peores condiciones socioeconómicas en escuelas donde los maestros son improvisados.

Siguiendo a Vaillant (2013: 54), se comprende por qué son los docentes con escasa escolaridad los que se encuentran en servicio en las escuelas más desfavorecidas de la región. Esto se debe a que la mayoría son maestros improvisados que provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico. Tendencia que se profundiza con el paso del tiempo. La autora indica también que en algunos países pobres el reclutamiento de los docentes se realiza cada vez más desde sectores con menor nivel educativo y económico. Situación que

sucede en el estado de Chiapas, debido a las condiciones socioeconómicas de sus maestros, escuelas y estudiantes, que se encuentran entre los más desfavorecidos del país; fenómeno que será expuesto a detalle en los capítulos siguientes.

La urgencia de atención a estas cuestiones se observa en las políticas para la mejora de la formación docente en la región (Banco Mundial, 2018; INEE, 2015; OEI, 2013; UNESCO, 1998), donde se evidencia que el nivel preescolar está conformado principalmente por mujeres, donde el 92% de educadoras componía el total de maestros en servicio en ese nivel en Iberoamérica durante el año 2011. Inclusive 13 países superaron este porcentaje. En promedio existen entre 9 o 10 educadoras por cada 10 docentes en ese nivel educativo. Según este informe, en México el 96% de docentes de educación preescolar son mujeres. A pesar de estas cifras que muestran que la mayoría de los docentes de este nivel son mujeres, no se han implementado políticas de formación que contemplen la categoría de género en nuestro país.

En la publicación de la OEI se advierte no tomar las cifras como exactas, debido a que la información proporcionada por los países miembros con relación al nivel preescolar, en algunos casos es una aproximación. Lo que llama la atención es que en ningún momento se retome la categoría de género para analizar los datos obtenidos. En realidad, en el estudio sólo se agrupan los datos que revelan la cantidad de hombres o mujeres integrantes del sistema educativo en Iberoamérica, sin que el hecho de que la mayoría de docentes en el nivel preescolar sean mujeres se tome en consideración como una de las categorías de análisis.

Para revivir la banalización que a nivel mundial se hace del fenómeno de la feminización de la profesión docente, para Calvo, Rendón y Rojas, (2006 p. 2) es necesario considerar su subvaloración con salarios bajos y jerarquización en las relaciones institucionales que privilegia una visión androcéntrica de la educación y del conocimiento escolar.

Sonsoles (2013) a través de la indagación socio-histórica, hace un recuento de los aspectos que desde la escuela influyen en las mujeres para decidir desempeñar esa labor. En este sentido el término vocación, se convierte en el sistema de naturalización de los procesos formadores de mujeres docentes. La autora después de realizar una revisión desde 1771 y las décadas subsecuentes hasta nuestros días, concluye que el papel político de la mujer española tiene casi nulo reconocimiento, y describe como las nuevas representaciones sociales y cambios culturales desde finales del siglo XX denotan una sensibilidad social hacia los posibles efectos de la feminización. Por su parte Llewellyn, (2006) hace un esfuerzo para que en su investigación antropológica, a través de la narración de las historias de vida de seis maestras, se

recreen escenarios del devenir histórico de la educación básica en Canadá. Además de revelar las condiciones de las maestras que enseñan y aprenden con otras maestras, este estudio visibiliza las diferentes construcciones identitarias y la transformación profesional de estas docentes.

Por su parte, Street (2008 p. 396) nos invita a repensar el tema de la feminización de la docencia desde las ciencias sociales para “poner fin a las injusticias históricas del silenciamiento a las voces de las mujeres, a la escasez del análisis del papel de la mujer en el mundo social y de la subteorización del sujeto político femenino”, también señala que es necesario continuar con investigaciones que evidencien además de éstos hechos “la historia de las mujeres para apreciar la capacidad estructuradora de las relaciones de género y situar con mayor precisión a las mujeres para transformar su mundo y en particular las instituciones”.

Situada en Colombia, Lizana (2009) retoma los estudios de identidad desde Bolívar en cuanto al uso de la narrativa biográfica en la recuperación de la historia de vida de maestras; y a través de la visión de Foucault, sobre los dispositivos de la sexualidad y las tecnologías del poder-saber-productivo, analiza las implicaciones en la lógica simbólica, normativa y económica del género para explicar cómo se encuentran ocultos en la formación de las docentes y se continúan reproduciendo a través de la práctica docente.

Por su parte Estrada J. y Castro T. (2016) realizaron una investigación que les permitió la comprensión de los imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase, que tienen los y las estudiantes de los programas de formación docente de la Universidad de Antioquia. Sus hallazgos revelaron una fuerte carga racial y patriarcal, que se fundamenta en estereotipos tradicionales que resultan ser condicionantes de la forma como los y las estudiantes comprenden y asumen la alteridad y la diferencia. Esta autora y este autor hacen un llamado a continuar con el análisis interseccional para formar y acompañar de mejor manera la formación docente.

Para poner el foco sobre la reproducción invisibilizada de la desigualdad de género en las prácticas de las maestras, dentro de las instituciones educativas en Costa Rica, Jiménez (2015) da cuenta de estos procesos a través de la historia de vida de cuatro maestras, que analizan su propia condición de género. Su investigación revela el predominio del pensamiento hegemónico sobre lo que significa el ser mujer y el ser hombre, y cómo se reproduce desde el imaginario social de las maestras, de manera inconsciente en sus prácticas.

En un sentido similar, Lima, J. y Diniz, M. (2016) demuestran con su indagación sobre las trayectorias de vida de maestras afrodescendientes en el estado de Minas Gerais, en el sudeste de Brasil, que las docentes de educación básica de esa región tienen dificultades para identificar en sus prácticas educativas y sociales las cuestiones de raza y género implícitas en ellas; debido a que, desde sus construcciones identitarias, la influencia del discurso masculino que permea todos los ámbitos de la vida de las mujeres en ese contexto brasileño, les impide tener claridades sobre ello.

En la educación sucede todavía lo que denominamos *pregnancia de género*, pues el discurso masculino impera aún en todas las instancias y esferas, incluso en el discurso científico y en las investigaciones acerca de la educación que, es casi en su totalidad femenina, se insiste en referirse a todas siempre en masculino, invisibilizando la diferencia de género y sus incidencias en el trabajo docente⁶ (Lima y Diniz, 2016 p. 105).

Las investigaciones internacionales revisadas hasta ahora revelan que desde los organismos supranacionales, se realizan estudios sobre las teorías del desarrollo económico que tienen un enfoque global y macroeconómico, considerando perspectivas cuantitativas con base en estudios estadísticos. Del análisis de estas cifras se desprenden recomendaciones y prescripciones para la mejora de la calidad de los sistemas de formación docente en la región, las cuáles se deberán de ver reflejadas en acciones concretas en las políticas educativas gubernamentales de cada uno de los países pertenecientes a este bloque económico.

Desde el ámbito de las investigaciones históricas se encontró que todos los estudios revisados retoman la cuestión de género en ellos, desde la indagación socio-histórica y la técnica documental (Sonsoles, 2013) para analizar la relación que existe entre la elección de la profesión docente, la feminización de la misma y los estereotipos de género en el devenir de la formación escolar de las mujeres desde el siglo XVI.

Las aportaciones de este tipo de estudios históricos y antropológicos, que metodológicamente recuperan las historias de vida por medio de entrevistas a profundidad o por el método de conversación para la comprensión de las desigualdades estructurales, son relevantes para que los gobiernos incluyan la perspectiva de género en las políticas educativas de formación docente; ya que desde su condición de mujer influyen en la construcción

⁶ Traducción propia: Na educação ainda acontece o que denominamos *pregnância de gênero*, pois ainda impera o discurso masculino em todas as instâncias e esferas, inclusive no discurso científico e nas pesquisas acerca da educação que embora seja em sua quase totalidade feminina, insistimos em nos referirmos a todas sempre no masculino, invisibilizando a diferença de gênero e suas incidências no trabalho docente. (Lima y Diniz, 2016 p. 105).

identitaria, las luchas de las maestras en espacios sindicales, o que se encuentran atravesados de forma interseccional por condiciones de raza, sexo, etnia y clase que difícilmente visualizan en sus prácticas sociales y docentes bajo el discurso hegemónico que está latente dentro y fuera de la institución escolar (Llewellyn, 2006; Street, 2008; Lizana 2009; Jiménez, 2015; Estrada y Castro, 2016; Lima y Diniz, 2016). Cabe señalar que, aunque se trata de un asunto pendiente, dichos estudios ayudan a diseñar los *currículums* que deberán considerarse para todos los niveles educativos en materia de género a nivel mundial.

En este sentido, en cuanto a los estudios situados desde la teoría de género, se encontró que varios de ellos se centran en un enfoque documental sobre las políticas públicas educativas del ámbito europeo y latinoamericano. Al analizar los datos estadísticos encontrados, se develan las condiciones de desigualdad económica y de género que las docentes mujeres enfrentan (Rodríguez-Pérez, 2009; Lerena, 1982; Borja, 1981; Rojas, 2006). De estos análisis se desprenden valiosas recomendaciones para la implementación de la categoría de género en las políticas públicas de la formación docente. De manera particular, los estudios que se ubican en la perspectiva de las teorías feministas (Acker, 1989; 1992) a través de las narrativas de las maestras, revelan el devenir histórico de su condición estructural de desigualdad y contribuyen a la reconceptualización de la historia; dónde las mujeres no han sido consideradas como sujeto social, por lo que se han invisibilizado sus luchas.

Para los fines de esta investigación se comprenderá el sujeto social desde la visión de Alonso y Sandoval (2012 p. 58), para quienes “está constituido a partir del lugar que ocupa en lo social, lo político, lo cultural, y en el espacio simbólico de otros sujetos”. Desde esta concepción, las mujeres son sujetos puestos en movimiento a través de la acción y el pensar, por lo tanto deben ser nombradas para visualizar el lugar que ocupan, las acciones que realizan y el pensamiento de las mujeres que está presente en todos los ámbitos de la vida.

La trascendencia de estos estudios ha permitido que las investigaciones sobre la historia de la educación den un giro y la mujer sea tomada en cuenta, inclusive bajo esta consigna se han reescrito indagaciones dónde la perspectiva de género se ha incluido en un segundo análisis (Street, 2008) rompiendo con la misoginia estructural de objetivaciones sobre la historia misma. En el apartado siguiente se discute sobre referentes teóricos en la búsqueda de un posicionamiento que permita comprender analíticamente cómo se articula la desigualdad educativa en la vida de las docentes, siendo un nicho de investigación que, como ya se señaló, aún requiere de una indagación más profunda y sistemática.

2.3 El análisis interseccional como referente para la comprensión de las desigualdades en la formación docente

Las reflexiones hasta aquí vertidas, señalaron la urgencia de ahondar en los factores que intervienen en la desigualdad educativa de las educadoras en formación, para la comprensión multifactorial de este fenómeno. En este sentido, Tenti (2010) nombra a los cambios externos provocados por la globalización, mutaciones sociales que enmarcan el oficio docente, con una responsabilidad ética hacia las nuevas generaciones confrontadas con el empobrecimiento y la desigualdad educativa.

La desigualdad educativa en la formación de las docentes es una situación multifactorial que actualmente se encuentra en el debate de la investigación educativa debido a la importancia y trascendencia de sus implicaciones en el desarrollo educativo del país. Para los fines de este estudio, me interesa rescatar la visión que centra el análisis de este fenómeno en los factores que pueden estar relacionados sistémicamente por los orígenes sociales. Puga, Polanco y Corvalán (2015), con base en una investigación realizada entre profesores provenientes de hogares menos privilegiados, aseguran que acceden a instituciones y programas diferentes de los que educan a los profesores de mayor capital cultural; esto tiene repercusiones directas en los resultados de desempeño de sus alumnos. Además, las condiciones de segregación de las docentes (la asociación entre la posición social de origen de docentes y a su vez de sus estudiantes) tiene relación directa con sus condiciones laborales, potenciando la reproducción de la desigualdad en docentes y estudiantes.

Saravi (2015) explica que en nuestro país ocurre una condición de inconsciencia social donde el grupo precario no es capaz de identificar la situación de exclusión y pobreza en que vive. Por lo tanto, este estudio pretende la indagación de las situaciones que se entrecruzan en la vida de estas docentes y las acompañan al momento de integrarse a la universidad, en pos de una formación profesional que las valide como docentes de la profesión que han desempeñado y desempeñan actualmente.

Desde la mirada de Reygadas (2004 citado en Bermúdez y Ramírez, 2019 p. 20) se distinguen tres enfoques teóricos predominantes en el estudio de la desigualdad social: las

teorías individualistas que han puesto el acento en la distribución de capacidades y recursos de los agentes; las teorías interaccionistas que han hecho énfasis en las pautas de relaciones y en los intercambios desiguales, y las teorías holísticas que se han enfocado en las características asimétricas de las estructuras sociales.

Bourdieu y Passeron (1981) sostienen que las desigualdades educativas resultan de la distribución desigual entre capitales, *habitus* y prácticas por un lado, y por otro de un sistema educativo centrado en los capitales y desempeños de los sectores dominantes considerados: habilidad, talento o inteligencia; al tiempo que demerita el capital y el *habitus* de los sectores dominados. En la escuela se reconoce el privilegio heredado como si fuera un mérito individual, de este modo las relaciones de dominación se legitiman.

Se tienen diversas ópticas para el análisis del fenómeno de la desigualdad, Tilly (1998) señala que los mecanismos de explotación y acaparamiento de oportunidades son los elementos básicos para la estabilización de este sistema de desigualdades categoriales, al generar ventajas permanentes a ciertas personas en el acceso a recursos escasos y limitar o excluir a otros como una forma de aseguramiento de este proceso. Por tanto, se comprende que la exclusión es producto de la desigualdad, porque se trata de “un mecanismo funcional y eficiente para que en un sistema se produzca permanentemente la explotación y el acaparamiento de oportunidades” (Tilly, 1998 p. 234). Habrá que considerar también, que inclusión y exclusión desde la mirada de Popkewitz (1999) no son conceptos opuestos, sino mutuamente imbricados y que los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar o no.

La visión de Bourdieu (1997, citado en Bermúdez y Ramírez, 2019 p. 27) nos permite entender que “la clase, la raza/etnia y el género conforman un sistema de disposiciones socialmente construido mediado por la existencia de ideologías y prácticas de socialización partidas”. 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 sistema de disposiciones socialmente construido, desde el análisis de Lagarde se articula en el entramado de la aldea patriarcal, donde lo global abarca las relaciones institucionales, regionales y locales creando relaciones complejas que se rigen bajo la ley del mercado. “La cultura que avala estos procesos difunde y legitima la supremacía de valores y principios occidentales capitalistas, racistas, clasistas y sexistas con sentido patriarcal. En ocasiones se fusionan mundos previamente sexistas, racistas o

estratificados” (Lagarde, 1996 p. 56). Es en este sentido que el término raza/etnia y la imbricación de este marcador social con otros marcadores como el género y la clase, se convirtieron en elementos cruciales para el análisis objetivista y subjetivista de la desigualdad.

La categoría género en el marco de esta indagación se basó en la “teoría de género y la perspectiva de género que se inscriben en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo” (Lagarde, 1996, p. 13). Estructurada a partir de la ética y conducente de la filosofía posthumanista, debido a la crítica que hace sobre la concepción androcéntrica de humanidad y la división mujeres y hombres en géneros; para 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 permitió explicar la desigualdad educativa en la formación de las docentes a partir de la comprensión de las implicaciones sociales, que traen consigo; traducida en cuestiones de exclusión en el caso específico de las docentes que conforman este estudio. Posicionar esta investigación a partir de las teorías feministas permitirá desentrañar las redes de dominación entre el conocimiento y poder. Poder hegemónico que ejerce exclusión sobre las mujeres.

Los hallazgos epistemológicos más fuertes del feminismo reposan en la conexión que se ha hecho entre ‘conocimiento’ y ‘poder’. No simplemente en el sentido obvio de que el acceso al conocimiento entraña aumento de poder, sino de modo más controvertido a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está íntimamente ligada con redes de dominación y de exclusión. (Maffia, 2007 p. 82).

Desde la posición de los estudios feministas y, a partir de la perspectiva de género Segato (2016) considera al género como el basamento de la desigualdad, y por tanto, la forma de organización política más arcaica, que atraviesa la humanidad. Desde estas teorías feministas, como señala De Barbieri (1998) “la categoría género es reconocida como una dimensión específica de la desigualdad social” articulada con las dimensiones de raza y clase.

En el siglo XVIII, durante el periodo de la Ilustración en Inglaterra, es donde el movimiento sufragista europeo centró las bases que gestaron el feminismo como movimiento. La conformación de los derechos fundamentales, erigió el punto de partida del feminismo en la lucha por la igualdad. La mirada feminista para la comprensión del concepto de género y su imbricación con los mecanismos de la desigualdad estructural no han sido homogéneas, y han tenido diversos momentos de posturas críticas dependiendo de las mujeres y la diversidad de

contextos históricos, sociales y geográficos, donde las reflexiones sobre los sistemas de opresión, discriminación y exclusión se imbrican en la desigualdad de género.

Desde la visión de Gutiérrez y Luengo (2011) fueron las mujeres racializadas, las que cuestionaron la lucha por la igualdad al diferir sobre las posiciones universalistas de las tradiciones teóricas feministas de Estados Unidos y de Europa: cuestionando sus visiones etnocéntricas y hegemónicas; ampliando la mirada reduccionista de las categorías mujer y género; señalando que el feminismo blanco deja fuera a otras mujeres que son resultado de una tradición de esclavitud, colonialismo, neocolonialismo, postcolonialismo, migraciones y multiculturalismo. Al representar a las mujeres “no blancas” como objetos sin agencia, sin intereses políticos y culturales que las movilicen “Las mujeres se constituyen en la interacción de complejos fenómenos sociales la clase, la cultura, la religión y otros marcos ideológicos como sujetos no como categoría homogénea a-histórica universal [...] sin tener en cuenta las identidades étnicas o de clase” (Mohanty, 1984 p. 152).

La mirada del feminismo latinoamericano ofrece una perspectiva decolonial dónde la lucha de las mujeres no blancas expone la co-constitución de la opresión género/raza/sexo en la colonialidad del género. Esta co-constitución no fue tomada en cuenta por las epistemologías dominantes en el feminismo eurocentrado, excluyéndolas; motivo de su lucha al reapropiarse del término raza y así nombrar las condiciones de desigualdad que enfrentan al ser negras o indígenas.

[...] la colonialidad de género nos muestra grados de opresión mayores y complicidades mayores que la interseccionalidad. Llamo “colonialidad de género” precisamente a la introducción con la Colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias. Los seres humanos, europeos y europeas burgueses/burguesas, fueron entendidos como humanos, y una de las marcas de la humanidad es una organización social que constituye al hombre europeo blanco burgués como el ser humano por excelencia: individuo, ser de razón, de mente, capaz de gobernar, el único capaz de ser cura/mediador entre el dios cristiano y las gentes, el único ser civilizado, el que puede usar la naturaleza de la cual no participa y usarla para su exclusivo beneficio, el único capaz de usar bien la tierra y de crear una economía racional, el único que tiene derechos, el único que puede saber. La mujer burguesa europea blanca es humana por ser su compañera, la que reproduce la raza superior, la que reproduce el capital, pero que en sí es inferior por su emocionalidad y cercanía a lo natural, pero es casta. Ella no se ensucia con el trabajo, cultiva su fragilidad física y es débil emocional y mentalmente. No puede gobernar porque no tiene un uso desarrollado de la razón. Pero así como los humanos son característicamente hombres o

mujeres, los racializados como no-humanos, seres inferiores como las bestias, no tienen género y son para el uso del ser humano (Lugones, 2012 p. 37).

En este sentido el feminismo decolonial y el análisis interseccional evidencian el sistema de opresiones subjetivas sobre las mujeres y contribuyen al análisis de la desigualdad social. El concepto interseccionalidad proviene del ámbito jurídico, Crenshaw (1989) quien lo define, como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, que repercuten de manera específica en la vida de las personas y los grupos sociales. Este término lo utiliza para mostrar diversas formas en que la raza y el género interactúan en la conformación de complejas discriminaciones sufridas por mujeres de origen afroamericano. La perspectiva interseccional contribuirá a este estudio con cuestiones tanto estructurales como subjetivas para analizar la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa a la que se enfrentan los docentes de diversos sectores al formarse profesionalmente en nuestro país.

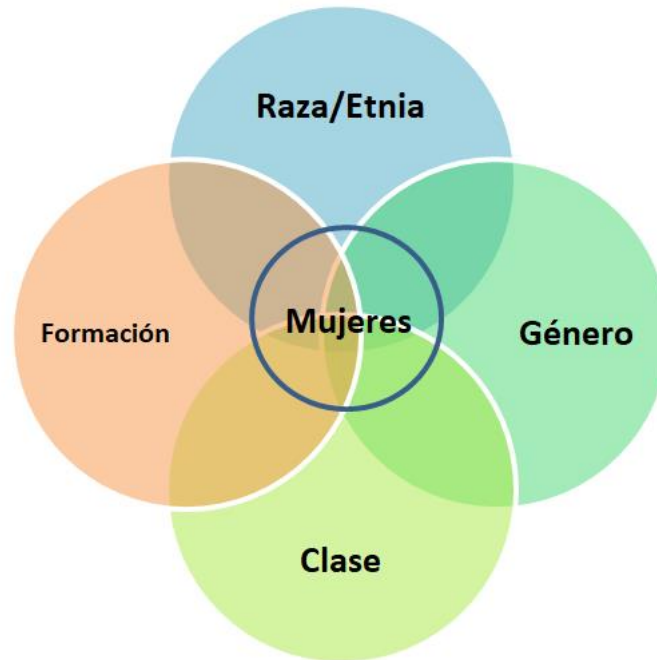
Recuperar los pensamientos feministas latinoamericanos que conforman “un proyecto decolonizador del conocimiento eurocéntrico” permite develar que en las ciencias sociales a pesar de evitar el término raza, “el sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia y la transfobia continúan existiendo, y no se viven teóricamente” (Ruiz, 2016 p. 20). Investigadoras latinoamericanas como Leyva, Lugones, Cabnal, Paredes entre otras, son críticas ante las epistemologías dominantes. Sus puntos de enunciación devienen de los movimientos populares, alternativos debido a los contextos y condiciones sociales en los que emergen.

Llamo “feminismo decolonial” al que empieza por tomar conciencia del sistema de género basado en la dicotomía humano-no humano y la reducción de las personas y la naturaleza a cosas para el uso del hombre y la mujer eurocentrados, capitalistas, burgueses, imperialistas. [...] En la interseccionalidad hay una ausencia precisamente porque el feminismo decolonial no puede querer que warmi se traduzca o se perciba como mujer india, ya que el significado es colonial y contradictorio. De ahí la ausencia. Raza, género, y sexualidad se co-constituyen. El paso de colonización a colonialidad en cuestión de género centra la complejidad de las relaciones constitutivas del sistema global capitalista de poder (dominación, explotación). En los análisis y prácticas de un feminismo decolonial, “raza” no es ni separable ni secundaria a la opresión de género, sino co-constitutiva. Y eso es precisamente lo que los feminismos blancos han terminado por excluir del análisis, aunque versiones coloniales de la diversidad étnica/cultural han sido incorporadas en feminismos que enfocan la globalización. Es decir, la colonialidad del poder, del saber, del ser, de género, no importan, no pesan (Lugones, 2012 p. 397).

Situar esta investigación desde la perspectiva feminista decolonial, posibilitó considerar la alteridad de las mujeres del tercer mundo y las articulaciones raza/género/clase como base de la desigualdad estructural, y no partir del campo los estudios de mujeres o de feminismos llamados de occidente que homogenizan y esencializan el concepto ‘mujer’ desde una visión reduccionista. “Las mujeres se constituyen en la interacción de complejos fenómenos sociales la clase, la cultura, la religión y otros marcos ideológicos como sujetos no como categoría homogénea a-histórica universal [...] sin tener en cuenta las identidades étnicas o de clase. Además de representarlas como objetos sin agencia, sin intereses políticos y culturales que las movilizan (Mohanty, 1984 p. 152).

En palabras de Lugones “las mujeres ni eurocentradas ni blancas estamos luchando para que la interseccionalidad se vuelva una característica metodológica necesaria de los estudios de género: raza, clase y género son inseparables y la intersección de las categorías homogéneas dominantes que borran la heterogeneidad interna, borran a la afroamericana, la afrocaribeña, la cherokee, la siux, la navajo, la africana, la indocaribeña, la afrocolombiana, la afrolatinoamericana, la guaraní, la mapuche, la aymara, la toba, la quechua” (Lugones, 2012 p. 399). Desde la perspectiva feminista decolonial y la visión interseccional, ser mujer representa una multiplicidad de formas de ser y constituirse a sí, para sí y a través de los otros en diversidad, a pesar de las articulaciones de la desigualdad estructural raza/género/clase y de los feminismos de occidente que homogeneizan y esencializan (Gráfico 2).

Gráfico 2. El concepto mujeres desde la interseccionalidad



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

Gráfico 2 El concepto mujeres desde la interseccionalidad

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, los movimientos cotidianos o tácticas como él las nombra, generan "maneras de hacer" o de reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Desde esta óptica para el feminismo decolonial la reapropiación del término raza permite reposicionarse sobre los discursos colonizadores negra/india en contrapartida de los feminismos eurocentrados/blancos que totalizan el concepto mujer, negando la condición de la co-constitución opresiva que implica la desigualdad de ser mujer negra o indígena, mujeres excluidas de la epistemología feminista dominante que deja fuera todo lo no blanco.

Desde el feminismo negro decolonial se denuncian las opresiones del discurso feminista occidental al señalar las herencias de dominación y develan la marginación en ciertas tradiciones feministas sobre las mujeres negras, indígenas y cualquier otra mujer diferente, al señalar que en sus posiciones y experiencias vitales las discriminaciones de género/raza/clase conforman un sistema de opresiones indivisible (Mohanty, 1984).

La herencia del pensamiento colonial —presente en los feminismos dominantes— es la punta de lanza de las teorías feministas postcoloniales y decoloniales, que recalcan los efectos del colonialismo y el imperialismo sobre la vida de las mujeres. Igualmente apuntan que sus representaciones acostumbra a ser distorsionadas generando una “normalidad dominante”, produciendo así una constante tensión entre la exotización del otro y la normalización de lo occidental, y potenciando la invisibilización de las “otras” (Gutiérrez y Luengo, 2011 p. 337).

Por su parte Crenshaw (1989), legista y feminista negra, acuña el término de interseccionalidad y lo define como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, que repercuten de manera específica en la vida de las personas y los grupos sociales. Este término lo utiliza para mostrar diversas formas en que la raza y el género interactúan en la conformación de complejas discriminaciones sufridas por mujeres de origen afroamericano.

Colins (2000) retoma el concepto interseccionalidad, que describe la naturaleza inseparable de las opresiones múltiples que se imbrican en los sistemas de discriminación (de género, raza y clase social), y para su estudio propone una matriz de dominios (estructural, disciplinar, hegemónico e interpersonal) que explique las repercusiones específicas en la vida de la persona o grupos de personas dominadas. Para esta autora, la interseccionalidad necesita ser interpretada como la imbricación inseparable del sistema de opresiones raza/género/clase, y no se puede hablar de una sola de estas discriminaciones, sino de cómo todas actúan en los dominios de forma indivisible y repercuten en la vida de los sujetos o grupos. Propone para su análisis (en lugar de desagregar el género, la clase y la raza) indagar cómo la sujeción de estas discriminaciones y opresiones converge en cada uno de los dominios. Dicha matriz a través de dominios que son categorías de análisis de la dominación global, propone una forma de identificar la manera en que se estructura, organiza y ejerce el poder sobre las vidas de todas las personas.

Propongo pensar en una matriz de dominación, que organiza el poder a nivel global y que, además, presenta diferentes manifestaciones locales, a partir de una configuración histórica y social particular. Esta matriz entiende que los distintos sistemas de opresión están en interacción, interdependencia y mutua constitución, de manera dinámica e incluso contradictoria, ya que es posible que determinados grupos se encuentren en posición de opresor y oprimido a la vez (hombres afrodescendientes; mujeres blancas y burguesas). Para la autora, no puede adoptarse una perspectiva jerárquica entre los sistemas de dominación ni podría definirse, de antemano, la supremacía de uno de éstos, ya que estas intersecciones producen variaciones —de forma e intensidad—, en el modo en que personas y grupos experimentan la opresión. Desde esta lógica, cada grupo puede representar su propio “punto de vista” (standpoint),

al compartir un conocimiento que es situado. Cada grupo puede considerar las perspectivas parciales de otros grupos, sin renunciar a su singularidad. Entonces, sería la parcialidad, y no la universalidad, la condición para ser escuchado (Collins, 2000 p. 124).

Es necesario aclarar que los dominios son categorías de análisis para visibilizar la forma en que actúa el poder global sobre las personas. Dichos dominios no tienen una jerarquización y solo están denominados de esta manera para generar una matriz analítica de articulación de las formas de opresión sobre las personas. Desde la visión de Collins (2000) dominio representa el análisis del poder ejercido desde lo estructural: contempla cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de sus derechos; en cuanto a lo disciplinario hace referencia a la imposición y subordinación de estas mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles; el dominio hegemónico por su parte da cuenta de cómo 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 las creencias y prejuicios. Por último la autora señala aspectos relacionados al dominio interpersonal, al mostrar las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.

Bermúdez y Ramírez (2019) afirman que a través del enfoque interseccional se identifican los significados, la dimensión material y simbólica de los diferentes tipos de exclusión y cómo se articulan desde los imaginarios interiorizados de los sujetos al reconocer las tramas temporales como procesos cíclicos y acumulados de discriminación (simbólico/cultural/económico).

Ante la ausencia de una única metodología para el análisis interseccional se propone que la desigualdad se articula con diferentes tipos de exclusión. La exclusión como categoría operativa y analítica se cristaliza a partir de la caracterización de imaginarios y dinámicas e intercambios sociales específicos. Para el análisis de la desigualdad desde un enfoque interseccional podemos analizar las formas de exclusión en los cruces que surgen a partir de la situación de género, la raza/etnia, la clase, el grupo etario y el grado académico, entre otros elementos (Bermúdez y Ramírez, 2019, p. 44).

Desde las miradas de estas autoras, es así como el análisis interseccional “visibiliza a un sujeto político que no es evidente ni preexistente, sino que se construye en la acción” (2019 p. 45). Por lo tanto, es necesario implementar, desde el ámbito de la investigación educativa, metodologías con perspectiva interseccional que permitan conocer cómo se articulan los sistemas de opresión que generan la desigualdad en las estudiantes, para visibilizarlas como

sujetos políticos que se construyen en la acción a través de las tramas temporales de sus experiencias vividas.

En el ámbito educativo existen varias experiencias institucionales que retoman el análisis interseccional. Por ejemplo, la complejidad de la desigualdad en las realidades de los países de América Latina se pone de manifiesto en un estudio realizado por el proyecto MISEAL⁷; creado con el propósito de comprender las formas en que la desigualdad actúa en los diversos contextos europeos y latinoamericanos, dónde las diferencias entre el norte y el sur se incrementan a pesar de los esfuerzos por reducir las múltiples brechas que separan a los más vulnerables. Sobre las condiciones particulares de Latinoamérica, explica lo siguiente:

[...] el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, todas las desigualdades que se presentan en sus diversas poblaciones están interrelacionadas entre ellas. Al proponerse el sistema educativo como objetivo fundamental el incluir a los más vulnerables, las políticas y programas de inclusión social pasaron a enfatizar, principalmente, la ampliación de coberturas en esta área. El resultado ha sido que la inclusión se ha entendido solo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen muchas estructuras del sistema educativo pongan, entre otros, el énfasis en el la calidad y tipo de educación (Unión Europea, 2014 p. 8).

La emergencia del análisis interseccional en estudios sobre educación en IES, se desprende de los resultados obtenidos en la región de América Latina en materia de inclusión educativa, principalmente porque “las políticas y programas de inclusión social no asumen el carácter multidimensional de la exclusión”

[...] no basta con determinar a los beneficiarios de las políticas y programas de inclusión con base a su identidad de género, racial o étnica; hay que preguntarse de qué afrodescendientes, de qué indígenas y de qué mujeres y hombres se trata. Por eso es que es necesario también medir los avances realizados en materia de inclusión en la educación de grupos específicos (mujeres, afrodescendientes, indígenas), pero en relación con otras variables a fin de determinar si los programas están creando mayores disparidades entre los

⁷ Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en Educación Superior (2014) contiene las Actas del Proyecto MISEAL que se llevó a cabo en el marco de cooperación entre la Unión Europea constituida por cuatro países Alemania, España, Reino Unido y Polonia (con el apoyo de la Universidades respectivas Libre de Berlín, Autónoma de Barcelona, de Hull, de Lodz) y doce países latinoamericanos a través de sus IES participantes: Universidad de Buenos Aires (UBA) Argentina, Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) Brasil, Universidad Nacional de Colombia (UNAL) Colombia, Universidad Nacional (UNA) Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO Sede Chile), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO Sede Ecuador), Universidad de El Salvador (UES), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala (FLACSO Sede Guatemala), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Centroamericana (UCA) Nicaragua, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay (FLACSO Sede Uruguay).

distintos sectores de la sociedad y contribuir, ya sea a rediseñar el programa o a generar intervenciones complementarias (Unión Europea, 2014 p.9).

A este respecto Bermúdez y Ramírez (2019) señalan que “Las lecturas parciales del proceso de colonización e independencia, desde el imaginario generan narrativas científicas limitadas [...] los estudios con enfoque interseccional en México son incipientes, sabemos poco de las formas de desigualdad estructural asociadas a la raza/etnia, a la clase, al género en sus múltiples cruces e imbricaciones” (Bermúdez y Ramírez, 2015 p. 41). La perspectiva interseccional contribuirá a este estudio con cuestiones tanto estructurales como subjetivas para analizar la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa a la que se enfrentan los docentes de diversos sectores al formarse profesionalmente en nuestro país.

En este sentido, incorporar el análisis interseccional al recuperar el término “colonialidad de género”, acuñado por Lugones, desde la postura feminista decolonial, me permitió comprender a “los colonizados, los racializados, como no humanos sin género. El género es una dicotomía jerárquica. [...] No es una cuestión de categorías sino de seres donde la imposición dehumanizante colonial es vivida por seres que no son describibles como una unión de categorías” (Lugones 2012 p. 397). Situar esta investigación desde la perspectiva feminista decolonial, posibilitó considerar la alteridad de las mujeres de Latinoamérica, mestizas e indígenas y lo co-constituyente de la desigualdad raza/género/sexo como base de la opresión estructural, y no partir de los estudios de mujeres o de feminismos llamados de occidente que homogenizan y fundamentan el concepto mujer desde una visión reduccionista.

Desde las reflexiones de Bourdieu y Passeron (1981) se sostiene que las desigualdades educativas resultan de la distribución desigual y de la subordinación de los capitales, *habitus* y prácticas en relación de poder entre opresores y subordinados. Identificar las tácticas (De Certeau, 2000) en las prácticas cotidianas de las educadoras que cursan la formación docente en la UPN constituye un elemento teórico relevante al mostrarlas como sujetos políticos y no como objetos sin agencia (Bermúdez y Ramírez, 2019; Mohanty, 1984) que se sostienen y organizan al buscar la oportunidad para contrarrestar los efectos de los sistemas de dominio que las oprimen.

La pertinencia de la presente investigación desde el ámbito educativo recuperó la historicidad de las experiencias de desigualdad y cómo repercuten en la vida de las mujeres, al

retomar la perspectiva de análisis interseccional situada en los estudios feministas decoloniales (Mohanty, 1984; Crenshaw, 1989, Lugones, 2012 y Colins, 2000), al indagar en los entramados de la desigualdad educativa a través de los dominios de la opresión comprendidos como un constructo indisociable imbricado por los marcadores sociales clase/raza/género y “la colonialidad de género” que, desde la mirada de Lugones, es co-constitutiva de una imposición deshumanizante vivida por seres que no pueden representarse a través de la unión de categorías determinadas por la opresión y el dominio. La perspectiva teórica y metodológica que enmarca el proceso analítico de la información recabada, será expuesta en el apartado siguiente.

Capítulo III

Planteamiento metodológico de la investigación

La correspondencia entre la visión "interior" y la realidad "exterior" constituye uno de los conflictos humanos clásicos.
Bruner (1996)

La perspectiva cualitativa de este estudio me permitió comprender las características de cada una de las docentes que conforman los cuatro casos de estudio, situados en dos contextos: Ciudad de México y San Cristóbal de Las Casas; cada uno con sus particularidades. El análisis sociocultural posibilitó la comprensión multifactorial de desigualdad educativa en que se han constituido como mujeres-estudiantes-educadoras.

Consideré importante retomar la teoría feminista que ha aportado al estudio de los fenómenos sociales la “reflexividad de la ciencia social” (Harding, 1998 p. 25) para situar esta investigación, en contraste con la posición objetivista característica de *la hybris* del punto cero del conocimiento científico (Castro-Gómez, 1958); que pretende ocultar creencias y prácticas culturales del investigador. En cambio, al reconocer nuestras subjetividades se contribuye “[...] con estudios y explicaciones libres (o, cuando menos, más libres) de distorsiones originadas en las creencias y comportamientos no analizados de los propios científicos sociales” (Harding, 1998 p. 26). Al retomar a Harding, es posible reconocer e integrar a este estudio las cargas subjetivas que desde mi posición como investigadora y mujer me conforman.

Profesionalmente me inicié como educadora en preescolar, donde laboré sin título profesional por varios años. Posteriormente cursé la Licenciatura en Educación en la Unidad UPN 094 Centro CDMX. Al egresar cursé la maestría y eso posibilitó que, antes de dedicarme de tiempo completo a esta investigación doctoral, trabajara por más de seis años como profesora investigadora en la Unidad UPN 097 Sur-CDMX. Se puede decir que gracias a la experiencia laboral en la LEP 08 de la UPN tengo cierto conocimiento sobre algunas

características de las educadoras que se forman en sus aulas. A pesar de que desconozco las implicaciones que se tienen al impartir la LEPEPMIN 90, tengo conocimientos sobre los planes y programas, las condiciones estructurales y administrativas de su operación.

Reconocer filiaciones propias sobre la tarea de formar docentes, que considero tiene impacto directo en las aulas de educación preescolar, es uno de los motivos personales que me llevaron a realizar esta investigación. La identificación social y de género con las educadoras, como lo fui por más de diez años cuando me inicié como educadora y posteriormente como formadora de docentes, me ha permitido estar cerca y conocer de manera situada lo que para ellas significa cursar la educación superior. Al retomar la perspectiva feminista sobre el conocimiento situado (Haraway, 1995; Blázquez, 2012), pretendo replantear la objetividad en una visión parcial, al considerar una forma de investigación que reduce la distancia entre quien conoce y lo que se conoce, considerando que ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quién lo emite.

Desde una perspectiva multilocal, se pueden considerar a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y a la Ciudad de México poblaciones geográficamente distantes pero que están imbricadas directamente en el mismo objeto de estudio, en este caso las condiciones que se interseccionan en la vida de las mujeres educadoras, desde el momento que inician su formación profesional en la UPN. En este sentido se puede considerar un objeto de estudio emergente desde la visión de la etnografía multilocal donde la dimensión comparativa se construye a través de las similitudes y las diferencias constitutivas de los sujetos y sus contextos.

[...] el sistema mundo no es el marco holístico teóricamente configurado que da contexto al análisis contemporáneo de personas o sujetos locales observados de cerca por los etnógrafos, pero los vuelve, parte por parte, en objetos de estudio multilocales, a un lugar o lugares, en tiempo completos y discontinuos (Marcus, 2001 p. 112).

Situar esta investigación de caso desde la etnografía multilocal posibilita transgredir los límites en la indagación; lo que me permitió generar una estrategia que, a partir de un estudio emergente con las educadoras sobre su formación profesional en dos localidades, generó esquemas de conexión compleja y multifactorial que permitieron conocer las condiciones para

su permanencia y la conclusión de su educación superior. En este sentido Marcus (2001) considera:

En la etnografía multilocal, la comparación se efectúa a partir de plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados de manera compleja. El objeto de estudio es en última instancia móvil y múltiplemente situado (Marcus, 2001 p. 114).

El autor también señala que los estudios multilocales, al seguir la historia y la biografía, generan procesos de recordar y olvidar. Esta especie de “narrativas, tramas y alegorías que amenazan con reconfigurar, a veces de manera perturbadora, versiones que sirven al orden estatal e institucional (Marcus, 2001, p. 120)”, son fuente de conexiones, asociaciones y relaciones que conforman el objeto de estudio multilocal. De forma particular al referirse a las narrativas construidas en las biografías a través de esta metodología de investigación, refiere:

Las historias de vida revelan yuxtaposiciones de contextos sociales mediante una sucesión de experiencias narradas individualmente, que pueden ser desconocidas en el estudio estructural de procesos de este tipo. Son guías potenciales en la delineación de espacios etnográficos dentro de sistemas formados por distinciones categóricas que de otra forma harían estos espacios invisibles (aunque pueden ser más claramente revelados en historias de vida subalternas), pero que son formadas por asociaciones inesperadas o novedosas entre sitios y contextos sociales sugeridos por las historias de vida. (Marcus, 2001, p.121).

Es en este sentido que, al rescatar las narrativas biográficas de las educadoras, me ha sido posible construir “yuxtaposiciones de contextos sociales” y visibilizar los espacios etnográficos formados por distinciones categóricas, a través de conexiones y asociaciones que aparecen entre las educadoras de las distintas localidades estudiadas. Conocer sus narrativas biográficas me ha permitido de manera detallada recopilar sus trayectorias de vida, incluyendo las escolares y profesionales, así como las condiciones que actualmente tienen en los ámbitos que las constituyen como mujeres, estudiantes y docentes; todo para comprender de qué forma se articulan e interseccionan las desigualdades en sus vidas. La etnografía multilocal y el trabajo de campo *in situ* posibilitó acompañarlas en los recorridos de su casa a la UPN, así como a sus centros de trabajo. Realizar sus trayectos, muestra los caminos que diariamente recorren desde diferentes colonias o comunidades a San Cristóbal de Las Casas o en su caso, a la Ciudad de

México. Esto es interesante porque algunas de las mujeres educadoras en la UPN 097 Sur CDMX, provienen de lugares suburbanos como la delegación Tláhuac e inclusive de San Juan Teotihuacán en el Estado de México, considerado parte de la llamada megalópolis, constituida por varios municipios de ese estado y la Ciudad de México.

De esta manera y siguiendo a Saldívar (2016) me dispuse a recuperar 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. Así al considerarse la situación desde el punto de vista de las participantes, “describirán y explicarán lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellas” (Suárez, 2015). Para ello la narrativa biográfica da cuenta de las experiencias de estas mujeres docentes. Bolívar y Domingo (2006) explican cómo al abordar de manera de profunda las narrativas autobiográficas, se conoce quiénes son los docentes, cuáles son los procesos de formación que enfrentan, además de poner a disposición de otros los conocimientos que poseen por medio de sus reflexiones narrativas. De manera particular Bolívar, Domingo y Fernández (2001 p. 131) insisten que el interés de la investigación narrativa no es crear leyes generales sino mostrar significados singulares en determinados casos, para la “comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener poder de ser generalizables”.

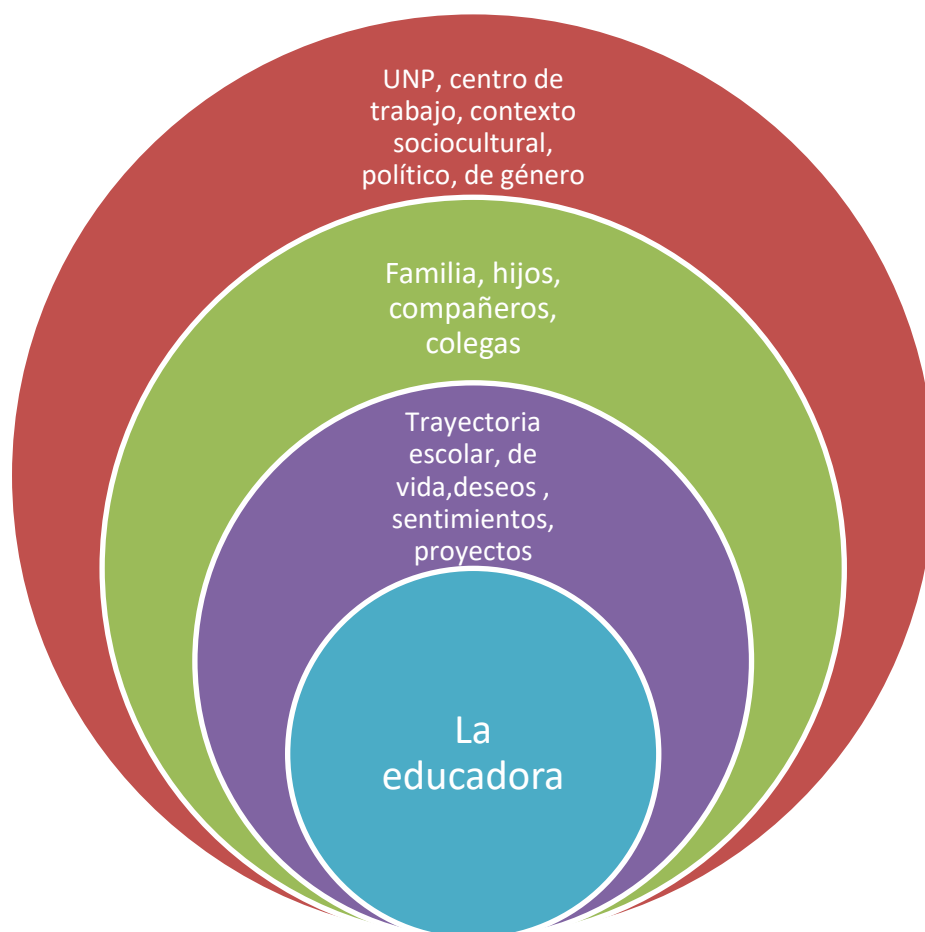
De este modo las narrativas autobiográficas, según Catani (1984), permiten observar la pertinencia del relato en la cultura de la cual se forma parte. Así, para los fines de esta investigación, la representatividad narrativa que de su vida elabore una profesora, proporcionará formas de comprensión sobre el grupo social o profesional al que pertenece. En el mismo sentido, Bertaux (1981) afirma que la vida individual de una persona particular puede tener un interés científico, en la medida que refleje y contribuya a esclarecer una situación socio-histórica, estructura social o condiciones de vida determinadas. Sentido que esta investigación pretende retomar, al considerar las narrativas autobiográficas como relatos de prácticas socioculturales que, al reunirlos con otras narrativas biográficas pertenecientes al mismo ámbito, en este caso el ámbito de ser estudiantes de unidades de la UPN, tomen representatividad y pertinencia sobre este grupo social en particular y develen cuestiones generales.

La fiabilidad y la validez interna que otorga credibilidad desde la perspectiva interpretativa, es proporcionada por la credibilidad y coherencia interna de las narrativas

autobiográficas al construirse e integrar el pasado con el presente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 p. 134). La recopilación de las narrativas autobiográficas, además de convertirse en un ejercicio de narrativa escrita realizado por las educadoras: fue enriquecida por medio de las narrativas orales que, en el acto de escuchar (Barthes, 1986), pude recoger en las entrevistas realizadas a profundidad, no solo a las educadoras estudiantes, sino también a las docentes de las sedes UPN seleccionadas para este estudio. Desde la visión de Bruner (2003 p. 130) “nos permite construirnos, reconstruimos, y en cierto sentido hasta reinventar nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso [...] La mente del hombre por más ejercitada que esté nunca podrá recuperar por completo el pasado, pero tampoco puede escapar de él”. Así cada educadora constituirá una narrativa biográfica y a su vez un caso.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) hacen ciertas consideraciones sobre la manera en que las personas exponen su vida explícita o implícitamente en las narrativas biográficas, en relación con otras vidas o personas y el contexto o la multiplicidad de contextos sociales en el que se desenvuelven o se han desenvuelto. Para estos autores, los procesos sociales e históricos en los que se encuentran inmersas las personas determinan los recuerdos y la estructura de los acontecimientos. Tomando como base esas ideas, el análisis narrativo autobiográfico en esta investigación se centró en explicitar y comprender las intersecciones con otras vidas y con el entorno, de ahí la importancia de situar estas narraciones autobiográficas en el contexto sociocultural al que pertenecen (Gráfico 3).

Gráfico 3. Marco comprensivo en el entorno de la narrativa autobiográfica



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3 Marco comprensivo en el entorno de la narrativa autobiográfica

La construcción y la recopilación de las narrativas autobiográficas, se realizó por medio de mi interacción con los grupos y a través de la Investigación Colaborativa (IC) (Boavida y Da Ponte, 2011), dónde la colaboración constituye una forma particular de cooperación que involucra el trabajo de indagación conjuntamente realizado. De este modo, las personas involucradas (investigadora/estudiantes/personas entrevistadas) lograron profundizar sobre el conocimiento que aportan cada una de estas narrativas. Retomé esta manera de indagar debido a que es una forma cercana de realizar investigación educativa en las escuelas, al centrarse en la promoción del diálogo, lo cual facilitó mi acompañamiento en las actividades didácticas

durante las sesiones de clase en la asignatura Metodología de investigación IV⁸, que fue el espacio escolar al que me permitieron tener acceso a lo largo de un semestre, para la creación de las narraciones autobiográficas de los estudiantes.

3.1 Los instrumentos de recogida de información

Para la sistematización de la información recabada durante el trabajo de campo se utilizaron herramientas de corte etnográfico.

- **Hoja de datos sociodemográficos:** Permite conocer cuestiones generales sobre las estudiantes: edad, estado civil, dependientes económicos, lugar de residencia, si pertenece algún pueblo originario, si habla alguna lengua originaria, con quién vive, dónde trabaja, etcétera.
- **Entrevista semiestructurada a los directivos y docentes de las sedes UPN:** Las entrevistas tuvieron la finalidad de indagar sobre la forma de trabajo en las unidades UPN respectivamente, para conocer la experiencia de los docentes que imparten las licenciaturas. Me informé sobre su labor y experiencia en la formación profesional de las educadoras. Realicé una entrevista al coordinador de la Subsede San Cristóbal de las Casas de la unidad UPN 071 y del entonces director de la unidad 097 sur CDMX, así como a cinco docentes de la licenciatura en cada sede.
- **Narrativas autobiográficas de las mujeres educadoras en formación:** En ambas unidades se acompañó a las estudiantes durante la elaboración de la escritura de sus narrativas autobiográficas. Por medio de mi trabajo como docente en la UPN tuve la oportunidad de intervenir con grupos de cuarto semestre, primero en la CDMX cuando laboré en la unidad 097 Sur CDMX. Posteriormente al cursar el doctorado solicité el apoyo de la coordinación de subsede de la unidad 071 en San Cristóbal de las Casas para tener acceso a las estudiantes; en mi calidad de investigadora y estudiante de doctorado, se me brindó la oportunidad de impartir el curso Metodología de investigación IV, en el cuarto semestre de la LEPEPMI 90. Estas modalidades de intervención en los grupos de estudiantes, posibilitó recoger las narrativas

⁸ Para el caso de la subsede San Cristóbal de las casas de la unidad UPN 071, en el Anexo 1 se puede consultar la Planeación de la asignatura Metodología de la Investigación IV, dónde se realizó la organización pedagógica de las clases y la sistematización de las sesiones para la creación de las narrativas autobiográficas.

autobiográficas. Para los fines de esta investigación se seleccionaron cuatro educadoras con quiénes trabajar. Los criterios de selección fueron:

- a) La estudiante labora en el nivel educativo de educación preescolar.
- b) Está de acuerdo en participar en este estudio y me permite acompañarla a su casa y a su centro de trabajo.
- c) Me brinda el apoyo necesario para conocer su contexto, familiar, laboral y de vivienda/comunitario.

- **Entrevista a profundidad:** Las entrevistas a profundidad tienen corte totalmente biográfico, consisten en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona entrevistada da cuenta de detalles personales sobre su vida, la intención es la “introspección y el diálogo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 p. 159). Para ello, mientras acompañaba a las educadoras tuve diversas conversaciones con la finalidad de profundizar en su pasado: desde la infancia; su familia; la descripción de su lugar de origen; los contextos por los cuales ha transitado; sus sentires, anhelos, logros, retos y condiciones, en una suerte de reconstrucción de su propia existencia a través de la narración biográfica. Para lograr este objetivo y recuperar todos los pasajes de vida posibles, se llevaron a cabo cuatro entrevistas a profundidad, con cada una de las cuatro estudiantes seleccionadas; dos de la subselección San Cristóbal de Las Casas (SCLC) y dos de la CDMX.

- **Diarios de clase**

Los diarios de clase y de campo son las herramientas que utilicé para registrar los eventos que sucedieron en las clases, ahí anoté de manera amplia lo que sucedía en el salón de clases en cada sesión tanto en la CDMX como en SCLC. También tomé registros de todo lo que observé durante los recorridos que las educadoras realizan de sus casas a la UPN y en sus traslados a sus centros de trabajo. Recorridos donde el interés en acompañarlas residió en la oportunidad de conocer los trayectos que llevan a cabo para estudiar o para ir a trabajar. También es una oportunidad, desde el conocimiento situado, observar las escuelas donde trabajan y los contextos en que viven y laboran.

- **Registros de observación ampliados**

Los registros de los diarios de campo se ampliaron con algunas notas tomadas durante las clases, en los recorridos a las escuelas donde laboran y en los trayectos a la UPN.

- **Cuadros y tablas para sistematizar los datos obtenidos**

La sistematización de la información recabada a través de estos instrumentos permite organizar los insumos que se van produciendo en cada una de las actividades realizadas durante el trabajo de campo para contabilizar, clasificar y organizar cada uno de ellos. Primero se obtuvieron las narrativas autobiográficas que cada una de las estudiantes elaboraron con base en los acuerdos para su participación en esta investigación. En segundo lugar, seleccioné a las que laboraban en el nivel preescolar, les propuse que ampliaran sus escritos y les hice recomendaciones sobre algunos elementos que no habían plasmado en sus narrativas. Después de leerlas, conversamos sobre la viabilidad para viajar a sus comunidades o colonias, visitar sus hogares y realizar sus traslados hacia la UPN y a sus centros de trabajo. La disposición de las cuatro estudiantes me permitió determinar que ellas serían las mujeres seleccionadas para llevar a cabo este estudio, dos de cada unidad para dar equilibrio en la cantidad de casos a desarrollar en ambas unidades.

Al conocer a fondo sus escritos narrativos autobiográficos hice notas sobre los temas en los que quería ahondar en la entrevista a profundidad. Después de realizadas las entrevistas, las transcribí y comencé a generar códigos de registro para su sistematización, debido a que algunas entrevistas se realizaron en varias sesiones. Regresar y encontrarme con ellas posibilitaba conversar de manera más cercana, en beneficio del diálogo y la recuperación de la historia de vida de cada una. En total, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad con las estudiantes y recorrí los traslados casa-centro de trabajo y casa-UPN con cada una de ellas.

El tratamiento de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a las docentes de ambas sedes de la UPN, se llevaron a cabo en varias ocasiones, durante las visitas realizadas a sus casas, centros de trabajo o durante los traslados de un lugar a otro. El tratamiento de estas entrevistas consistió en transcribirlas de inmediato, además de agregar elementos que había anotado para generar registros ampliados sobre las impresiones generales de la entrevista o las reflexiones que tuve después de realizarlas.

3. 2 Recopilación de información

3. 2. 1 Subsede UPN 071 San Cristóbal de Las Casas

A continuación, se presenta un recuento del *corpus* de datos obtenido durante el trabajo de campo realizado, el cual incluye los instrumentos de indagación y la información recabada en la subsede 071 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Tabla 1. Total de instrumentos e información recogida en la subsede 071 SCLC						
Instrumentos	Fecha de aplicación	4ºA		4ºB		Total
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Hoja de datos sociodemográficos ⁹	21/10/18	8	16	12	11	49
Entrevistas estudiantes			3		2	5
Entrevista coordinador de la UPN SCLC	06/11/18					1
Entrevista profesores de la licenciatura	13/11/18					4
Entrevista a profundidad a estudiantes seleccionadas para este estudio			1		1	2
Seguimiento trayecto hogar/comunidad/UPN/centro de trabajo			2		1	3
Clases impartidas en ambos grupos (9 plan) 18 nov 9 y 16 dic	Agosto a Dic 2018					9
Narrativas autobiográficas		8	16	11	14	49
Diarios de clase		32	64	44	64	224

Tabla 1. Fuente elaboración propia.

Tabla 1 Total de instrumentos e información recogida en la subsede 071 SCLC.

Es importante señalar que en los datos obtenidos se encontró una amplia variedad de empleos desempeñados por los estudiantes inscritos en esta subsede. Como se muestra en el siguiente cuadro sólo una minoría, constituida por cuatro docentes, labora en el nivel de preescolar. Los demás estudiantes se desempeñan en otros niveles educativos, cumplen funciones como promotores, están en cargos administrativos, de intendencia o cocina. Inclusive se encontró que uno está desempleado. La situación más inusual es el caso de

⁹ Para condensar los datos sociodemográficos de los cuarenta y nueve estudiantes que conformaban los dos grupos de la asignatura Metodología de la investigación IV con los que trabajé, diseñé un instrumento digital, a continuación se comparte la liga y al final de este documento en el Anexo está el cuestionario que se aplicó.
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyAusAvJwvlq_3Ya4Ntyh4FhvpZt8DezoMHR2ohMVH_mizkw/viewform?usp=sf_link

aquellos que no cuentan con ningún tipo de experiencia docente porque sus cargos o labores están en cuestiones administrativas o de asistencia como lo es la cocina y la intendencia.

Tabla 2. Niveles educativos y puestos que ocupan los estudiantes en la subsede SCLC						
Diversidad de perfiles	4°A		Total	4°B		Total
	H	M		H	M	
Inicial promotor educativo*	2	3	5			0
Preescolar		2	2		2	2
Primaria	1	6	6	11	9	20
Secundaria CONAFE		1	1			
Secundaria Dirección		1	1			
Administrativo*	4	4	8			
Cocina*		3	3			
Intendencia*		1	1			
Edu Superior	1		1			
Desempleado c/experiencia docente				1		1
* Sin experiencia docente						

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 Niveles educativos y puestos que ocupan los estudiantes en la subsede SCLC

Una vez delimitado quiénes eran las estudiantes que trabajaban en preescolar y después de entrevistarlas para corroborar su disposición y la viabilidad de conocer sus hogares y centros de trabajo, se seleccionaron dos que estuvieron dispuestas a participar. Se organizó en este cuadro la información de cada una de ellas. A estas dos maestras se les acompañó en sus trayectorias casa-comunidad escolar, casa- subsede. Sus nombres han sido cambiados en resguardo de su identidad.

Tabla 3. Alumnas seleccionadas para el estudio (trayecto hogar-comunidad / autobiografía narrativa) Preescolar								
Nombre	Edad	Contrato	Edo.Civil	Lengua materna	Comunidad vive	Comunidad trabaja	Tiempo traslado	Lengua original
Peten (flor en tzeltal)	22	Conafe	soltera	tseltal	SCLC	Chamula Supervisora	1 hora	tsotsil
Nichim (mariposa en tzeltal)	27	Trabaja una plaza que no es suya	Unión libre	tseltal	Oxchuc	Jamchux	3 horas	tseltal

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3 Alumnas seleccionadas para el estudio

El siguiente cuadro organiza las entrevistas realizadas a los docentes de la subsede unidad 071 de San Cristóbal de Las Casas. Por motivos de confidencialidad los nombres de los participantes se cambiaron.

Tabla 4. Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes (entrevistas a profundidad)	
Juan (J)	Coordinador de la subsede
Laura (L)	Coordinadora de la Maestría y docente de licenciatura.
Daniela (D)	Docente de LEPEPMIN
Simón (S)	Docente Maestría y LEPEPMIN

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 4 Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes

3. 2. 2 Unidad UPN 097 Sur Ciudad de México (CDMX)

Para el caso de la unidad 097 sur CDMX los instrumentos y la información recabada, se presenta en el cuadro siguiente.

Tabla 5. Total de instrumentos e información recogida en la Unidad 097 sur CDMX						
Instrumentos	Fecha de aplicación	401		402		Total
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Hoja de datos sociodemográficos ¹⁰	12/09/16		36		35	71
Entrevistas estudiantes			2		2	4
Entrevista director Unidad 097 sur CDMX	06/11/16					1
Entrevista profesores de la licenciatura	13/10/16					4
Entrevista a profundidad a estudiantes seleccionadas para este estudio	Fechas varias		1		1	2
Seguimiento trayecto hogar/comunidad/UPN/centro de trabajo	Fechas varias		1		1	1
Clases impartidas en ambos grupos	varias					11
Narrativas autobiográficas			36		35	71
Diarios de clase			72		105	177

Fuente elaboración propia.

Tabla 5 Total de instrumentos e información recogida en la Unidad 097 sur CDMX

¹⁰ Para condensar los datos sociodemográficos de los cuarenta y nueve estudiantes que conformaban los dos grupos de la asignatura Metodología de la investigación IV con los que trabajé, diseñé un instrumento digital, a continuación se comparte la liga y al final de este documento en el Anexo está el cuestionario que se aplicó.
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyAusAvJwvlq_3Ya4Ntyh4FhvpZt8DezoMHR2ohMVH_mizkw/viewform?usp=sf_link

A diferencia de la subselección unidad UPN 071 SCLC, en la unidad 097 sur CDMX todas las estudiantes son mujeres y se desempeñan laboralmente en el nivel de preescolar y maternal. La diversidad de labores que realizan en la escuela tiene algunos rasgos semejantes, laboran como personal administrativo y de cocina. Diez estudiantes refieren atender grados de maternal y ese nivel pertenece a educación inicial.

Tabla 6. Puesto y nivel educativo en que se desempeñan laboralmente que las estudiantes en la unidad UPN 097 sur CDMX		
Diversidad de perfiles	401	402
Educación inicial	6	4
Preescolar	27	28
Administrativo*	4	2
Cocina*	3	1
Fuente. Elaboración propia.		

Tabla 6 Puesto y nivel educativo en que se desempeñan laboralmente las estudiantes de la unidad 097 sur CDMX

Se seleccionaron las estudiantes que trabajaban en el nivel de preescolar y se les planteó la posibilidad de participar en este estudio, solo dos estudiantes tuvieron la disposición de colaborar con las entrevistas a profundidad y brindaron la oportunidad de conocer sus hogares y centros de trabajo, por ello fueron las personas que se decidió incluir en este estudio.

Tabla 7. Alumnas seleccionadas para el estudio (trayecto hogar-comunidad/autobiografía narrativa) Preescolar unidad 097 Sur CDMX								
Nombre	Edad	Contrato	Edo.Civil	Lengua materna	Comunidad vive	Comunidad trabaja	Tiempo traslado a la UPN	Lengua original
Meztli (luna en náhuatl)	45	Estancia SEDESOL	casada	español	Pirámides Edo. Mex.	Pirámides	3 horas	
Nequi (guerrera en náhuatl)	29	Centro comunitario DIF	Unión libre	español	Tláhuac	Tláhuac	2 horas	
Fuente. Elaboración propia.								

Tabla 7 Alumnas seleccionadas para el estudio Unidad UPN 097 sur CDMX

Para el caso de las docentes de la Unidad 097 Sur en la Ciudad de México se seleccionó de acuerdo a su disposición para esta investigación, además de tratar de que colaboraran las de más amplia trayectoria en la institución, así como el director de la unidad.

Tabla 8. Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes (entrevistas a profundidad)	
Oscar (O)	Director de la Unidad
Pedro (P)	Docente de la LE 08 y Coordinador de Licenciatura
Queta (Q)	Docente Maestría y LE 08
Rosa (R)	Docente Maestría y LE 08
Fuente. Elaboración propia.	

Tabla 8 Entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes Unidad 097 sur CDMX

3.3 Procedimiento para el análisis de información

Para Bertaux (1981), la validez de una narrativa autobiográfica es proporcionada por la pertinencia del análisis; la selección cuidadosa de aspectos a observar; la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron sus narraciones. La triangulación sistemática de los datos y métodos. Dicha conjunción incrementa la fortaleza y rigor de la interpretación. No basta la base de la mirada del investigador; el valor del otro y su concepción del mundo es importante.

La propuesta de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) trata de equilibrar el análisis riguroso (*etic*) con el decriptivo (*emic*), en una suerte de danza entre lo riguroso y lo sistemático, dónde los relatos o narraciones sean relevantes para los propósitos de la investigación. Conciliando dos objetivos complicados en su conciliación: dar la mayor fidelidad posible a las voces de las personas y hacerlo de manera que sea legibles, lo que implica transcribir puntualmente lo que dicen o seleccionar fragmentos para la reconstrucción textual de sus discursos propios. Este sistema denominado por los autores análisis narrativo posibilita reconstruir “las historias de vida narradas, para explicar el significado de los fenómenos humanos y comprender la estructura vivida de significados” (Van Manen, 1990 p. 4 en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 p. 193). De este modo los autores resumen la tarea del análisis discursivo de las narrativas autobiográficas.

La tarea es descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y al mismo tiempo, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tomen un sentido más amplio. Para que los relatos sean relevantes para la investigación, quien la realiza debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtenga sentido. Se trata de situar las experiencias narradas en un conjunto de pautas y regularidades ubicadas en contextos sociohistóricos y

culturales (Ibi dem). Para lograr este objetivo, inicié la clasificación de diversos fragmentos en las narrativas de acuerdo a las temáticas que se relacionaban entre sí y encontré que las primeras conexiones, se inscriben en contextos familiares, centro de trabajo, formación en la UPN, trayectorias escolares, sociales, económicas, étnicas y lingüísticas que horizontalmente se observan en su condición de ser mujeres.

El análisis de las narrativas autobiográficas partió de la conformación de una matriz, donde a través de los dominios se establecieron líneas analíticas para recuperar, desde la historicidad de la narrativa de la propia vida, las experiencias de discriminación y opresión ejercidas sobre las educadoras. Por medio de la búsqueda de relaciones de imbricación entre las experiencias narradas y los dominios, se identificaron los eventos y su relación con los demás dominios uno por uno de los casos conformados por estas estudiantes. Cada una de las matrices de analíticas personales dará cuenta de los sistemas de opresión, discriminación y exclusión que afectan sus vidas, pero además se incluirán las tácticas para hacerles frente. Uno de los hilos conductores del análisis desarrollado hasta ahora es la historicidad que marca cómo los dominios se manifiestan en lo individual, pero también en lo colectivo. El análisis está organizado con base en los dominios, pero se desarrollaron cinco categorías analíticas:

- a) Estructural: contempla cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de sus derechos.
- b) Disciplinaria: la imposición y subordinación de estas mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles.
- c) Hegemónica: dará cuenta de cómo 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 las creencias y prejuicios.
- d) Interpersonal: muestra las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.
- e) Intrapersonal: refiere a las negociaciones internas o autoimagen que las personas tienen, relaciones necesarias de poner sobre la mesa porque, desde mis propias reflexiones, dan cuenta de los procesos internos que viven estas mujeres en cuanto a la toma de decisiones con respecto a las tácticas que desarrollan frente a la opresión.

Estas categorías de análisis también serán una forma de examinar verticalmente las narrativas analíticas de los cuatro casos presentados, para ampliar el análisis a una matriz analítica que presente las imbricaciones de los sistemas de opresión y dominio que la

interseccionalidad permite evidenciar. Una parte importante de las líneas de análisis horizontal será identificar las tácticas que las educadoras desarrollan desde sus prácticas cotidianas para enfrentar y revertir, por medio de recursos propios o comunitarios, las opresiones que enfrentan. Recuperar por medio de este análisis permitirá mostrar desde la mirada bourdeañiana, cómo la reproducción de la desigualdad educativa es un efecto del sistema de opresión raza/género/clase; en el entrecruce que el análisis interseccional posibilita.

En el apartado que continúa se presentan los cuatro casos de estudio constituidos por las cuatro docentes-alumnas, la trama narrativa que las compone se basa principalmente en la reconstrucción escrita que ellas mismas hicieron sobre sus propias vidas. Las narrativas autobiográficas desde la metodología de investigación implementada, permitió integrar los elementos recopilados en el trabajo de campo y reflexiones propias basadas en distintos referentes teóricos. Considero que las pinceladas de sus mundos “la visión interior y el mundo exterior” (Bruner, 1996), son plasmadas a través de sus voces, en una suerte de polifonía, que le permite al lector recrear los escenarios de desigualdad que las han acompañado, no solo en el ámbito educativo, sino a lo largo de sus vidas. Además de poder conocer cuáles son las prácticas cotidianas que les permiten accionar frente a la opresión de los dominios.

Capítulo IV

Contexto de estudio.

La Universidad Pedagógica Nacional

Este es el problema central de toda reforma, cuando no se resuelve a fondo y con seriedad, los cambios de estructura funcional suelen formar un cascarón vacío cuya novedad aparente oculta que las acciones esenciales que se realizan todos los días siguen respondiendo a costumbres e intereses que no han variado. Olac Fuentes Molinar (Rector UPN en 1992).

El acercamiento para conocer el contexto en que se llevó a cabo esta investigación se realizó a través de perspectiva de la Etnografía Institucional (EI). Para el desarrollo de ejes temáticos ligados a la organización y a los alcances del proceso sobre la realidad social. Se pretendió la descripción de la institución en dos dimensiones, primero un recuento del contexto histórico para conocer el devenir institucional de las Unidades UPN 071 subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y la Unidad 097 Sur de la Ciudad de México. Segundo, mostrar las condiciones en las que se realiza la tarea educativa, de manera particular en ambas unidades UPN, interpretada a través de los actores educativos que las conforman.

Es importante considerar que “La EI pone énfasis en una forma de generar conocimiento con foco en la experiencia de los sujetos, que es siempre localizada y particular a partir de la experiencia situada” (Jirón, Orellana & Imilán, 2018 p. 218), es un método que puede ser complementado con otras “estrategias de investigación etnográfica en búsqueda de una perspectiva situada y multisituadas” (De Certeau, 2000), como es el caso de la presente investigación doctoral. Así la intención será por un lado mostrar de manera sucinta la forma de organización institucional desde la experiencia de los sujetos, en este caso los actores sociales participantes que forman parte de la UPN. Las entrevistas a profundidad realizadas a diferentes autoridades educativas y académicos, además de mis propias narrativas sobre los recorridos, las visitas y las clases impartidas durante mi inserción como docente en la licenciatura al realizar el trabajo de campo, permitieron conformar los datos empíricos que a la luz de la teoría el acercamiento. Muestran la visión de los docentes y autoridades, sobre la vida

desde dentro de las Unidades 071 San Cristóbal de Las Casas y 097 Sur CDMX. Al partir de ciertos referentes institucionales se observarán ciertos aspectos organizativos de la UPN, posteriormente me centraré en la experiencia de los actores educativos que conforman la institución.

4.1 Un breve contexto histórico institucional: La Universidad Pedagógica Nacional

Como se explicitó en un apartado anterior, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978. Es una institución pública de educación superior que tiene representatividad en cada uno de los estados que conforman nuestro país. En un principio su instauración permitió que los docentes normalistas prosiguieran su formación profesional al cursar licenciaturas llamadas de profesionalización, para obtener la licenciatura o un posgrado; posteriormente sus planes y programas incluyeron la creación de licenciaturas para la formación inicial de docentes y en las Unidades UPN se continúa con la tarea primordial de profesionalizar a los maestros que carecen de una preparación superior a nivel licenciatura y posgrado. Para conocer de manera sucinta el proceso histórico de la conformación y consolidación como institución de educación superior de la UPN he realizado la siguiente cronología con la intención de no solo hacer un recuento del devenir institución a través de los diversos cambios de gobierno, sino pretendiendo mencionar acontecimientos en el ámbito educativo nacional que considero importantes para la transformación política de la formación docente y los planes y programas educativos impulsados en nuestro país desde la creación de la UPN hasta nuestros días.

Cronología					
Año	Contexto histórico en México	Universidad Pedagógica Nacional	Año	Contexto histórico en México	Universidad Pedagógica Nacional
1978	José López Portillo era el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos 1976-1982. México era considerado potencia media en la economía mundial.	Se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto presidencial como institución pública de educación superior. “constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional, para consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades del sistema educativo” (Diario Oficial de la Federación, 1978 p.1).	1979	El sindicato de maestros SNTE y el gobierno negocian el control de la UPN. El diseño de planes programas se centraliza la rectoría desde Ajusco.	Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa y Educación Básica son las licenciaturas que se imparten en Ajusco. Las licenciaturas atendían una matrícula inicial de 2,200 estudiantes y el sistema de unidades se encargará de la actualización docente.
1981	Se dio a conocer el Plan Nacional de Educación Superior y se elaboró el Programa Nacional de Alfabetización y creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).	Se crea el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) con 64 unidades en la república y una inscripción de 30 mil profesores en servicio.	1983	Presidente: Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) Secretario de la SEP: Jesús Reyes Heróles (1982-1985) Terrible crisis económica. El objetivo de la descentralización fue transferir los servicios educativos, (preescolar, primaria, secundaria y normal) del gobierno federal a los gobiernos de los estados.	En el año de 1986 el SEAD cambia y se constituyen en las Unidades UPN , su función se centró exclusivamente a la nivelación de los docentes en servicio de educación básica. Las licenciaturas que se impartían eran exclusivamente creadas para docentes de preescolar y primaria con estudios en normal básica o con bachillerato no terminal.
1992	Presidente de la nación Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). La privatización de la banca y la venta de empresas paraestatales, iniciaron el sexenio. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) encabezaron las acciones del liberalismo social impulsado durante esta administración.	El Programa de Modernización Educativa impulsó el Acuerdo Nacional para la modernización Educativa (ANMEB) en 1992 transfiriéndose el manejo de las 64 unidades UPN a los estados. La Unidad Ajusco conservó su régimen de organismo desconcentrado de la federación y se fortalecieron los programas de posgrado.	1999	Presidente de México Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). Levantamiento del Ejército de Liberación Zapatista el 1 de enero de 1994, los movimientos sociales emergentes en el país. El efecto tequila desde los primeros meses del sexenio representa el periodo de crisis económica más larga y profunda del país.	Los objetivos de la Modernización Educativa incluían calidad, equidad, cobertura, atención al rezago, vinculación y gestión, con base en el compromiso social para brindar calidad educativa. El modelo de educación por competencias se vio reflejado en la UPN, con la creación de la licenciatura en Intervención Educativa en 2002.

Cronología					
Año	Contexto histórico en México	Universidad Pedagógica Nacional	Año	Contexto histórico en México	Universidad Pedagógica Nacional
2002	Vicente Fox Quesada fue presidente en el sexenio (2000-2006) Triunfo de un candidato de derecha, nunca antes vivida por la democracia mexicana. Creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, las pruebas estandarizadas internacionales (también para docentes). En 2004 la oficialización de la educación preescolar. Reforma de los Planes y Programas de Educación Preescolar (PEP). En el 2005 se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).	Se habían consolidado ocho programas de licenciatura, entre ellos: educación indígena, y de enseñanza del francés, nueve especializaciones desarrolladas por el impulso de la investigación generada por los Cuerpos Académicos.	2011	Presidente de la república mexicana Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). En 2006 de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), llevándose a cabo la reforma en los planes y programas de Educación Secundaria, posteriormente la Reforma en Educación Primaria en 2009 y Finalmente la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011.	Se planteó la redefinición de las tareas sustantivas y con ello la consolidación de las Áreas Académicas, los Cuerpos Académicos especializados y las redes colaborativas que favorecen el intercambio académico, la investigación y la creación de espacios para la reflexión y el análisis de temas educativos en todo el país.
2012	El gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) impulsó el Programa Sectorial de Educación con la Norma Oficial Mexicana (NOM) sobre la calidad educativa para regular y evaluar la educación básica a nivel nacional. Los resultados de la evaluación docente permiten la contratación y la permanencia en el SEN.	En 2014 con base en un diagnóstico para identificar las fortalezas y desafíos se realizó por primera vez un Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) para la administración mandato sectorial que rige a los órganos desconcentrados de educación superior de la SEP.	2021	La actual administración a cargo del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) Nueva reforma educativa basada en la Nueva Escuela Mexicana. El confinamiento por la pandemia de COVID-19 suspensión presencial de las clases se resolvió con el programa Aprende en casa que se impulsa por diversos medios de comunicación. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, emite una convocatoria histórica a todos los mexicanos a participar en el diseño de los libros de texto para la Nueva Escuela Mexicana con el impulso del gobierno de la Cuarta Transformación.	La UPN formó parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, además de pertenecer al Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) para la mejora de la planeación estratégica. Convenios con los secretarios de educación de las entidades federativas y directores de unidades, para ampliar la oferta educativa. En 2018 se alcanza la cifra histórica de docentes que cursan programas en las Unidades UPN de todo el país, en total la matrícula de ese año rebasó los 67, 543 docentes inscritos.

Elaboración propia. Fuentes (UPN, 2018; UPN, 2019, UPN, 1992).

Esta cronología da cuenta de los contextos históricos en que la UPN se ha transformado en respuesta a las políticas en materia de educación que se implementaron en el país. No es la finalidad de este apartado desarrollar un análisis crítico sobre cada uno de los momentos históricos y las repercusiones políticas que se tuvo al interior de esta institución. La intención es situar cronológicamente el devenir de ciertos acontecimientos externos e internos, es brindar una herramienta, que acompañe al lector en una suerte de recordatorio del panorama político que enmarcó las acciones institucionales, ordenadas de acuerdo a los años y contextos históricos en que sucedieron para tener presente el devenir histórico que conformó la institución.

Actualmente la autonomía académica de la UPN, permite al Consejo Académico y a la Rectoría como órganos de gobierno, con sede en la Unidad Ajusco, encargados de regir la oferta, actualización, innovación, creación y diseño de los programas académicos, de investigación y de difusión, hace posible unificar los planes y programas de estudio de las Unidades UPN en todo el país, y la relación académica con las tres Universidades Pedagógicas Estatales en Chihuahua, Durango y Sinaloa. Las Unidades UPN se relacionan académicamente con los órganos de gobierno, estableciendo el carácter nacional de la institución en la definición de los planes y programas que se ofrecen en las Unidades UPN, expuestos en la Tabla 9.

Tabla 9. Evolución de los programas de profesionalización docente		
Año	Licenciatura	Cobertura
1979	Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plan 1975	Nacional
1985	Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria	Nacional
1990	Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígenas, Plan 90	Nacional
1994	Licenciatura en Educación, Plan 94	Nacional
2017	Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Secundaria Licenciatura en Educación Media Superior	En línea 40 Unidades UPN
Fuente. UPN (2018).		

Tabla 9 Evolución de los programas de profesionalización docente

Estos son los programas que actualmente se imparten en la Unidades UPN

- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Plan 1990
- Licenciatura en Educación. Plan 1994 (sólo se ofrece en algunos estados)
- Licenciatura en Intervención Educativa, con 5 líneas de formación diseñadas a partir de un diagnóstico de necesidades educativas en las entidades federativas. (Educación para jóvenes y adultos. Educación inclusiva, orientación educativa, gestión educativa y educación intercultural) Plan 2002
- Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2007
- Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2007
- Licenciatura en Desarrollo Comunitario
- Educación Preescolar Plan 2008 (En algunas unidades del interior de la República porque en la CDMX actualmente quedó cerrado este programa).
- Psicología Educativa
- Pedagogía
- Educación Plan 2007
- Educación e Innovación Pedagógica
- Desarrollo Comunitario
- Administración Educativa

La necesidad de cursar la educación superior para muchos maestros ha sido una constante en el SEN desde sus orígenes como se puede observar en el primer capítulo de esta tesis. El programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio, desde su creación ha brindado una oportunidad de profesionalización la Tabla 10 da cuenta de la demanda docente y por lo tanto de la necesidad que existe en nuestro país de continuar apoyando en su formación a los maestros en servicio.

Tabla 10. Cantidad de docentes que es necesario formar por carecer de estudios superiores		
Fuente	Número de docentes en uno o más centros de trabajo	Docentes sin licenciatura
INEGI-SEP Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013	1, 679, 477	278, 793
Instituto Nacional para la Evaluación Educativa en Los docentes en México Informe 2015	_____	292, 488

Fuente. UPN (2018).

Tabla 10 Cantidad de docentes que es necesario formar por carecer de estudios superiores

Debido a ello en las Unidades UPN se diseñaron diversas licenciaturas que se cursan en línea a partir de 2017.

- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (Plan 2017)
- Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2017)
- Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 2017)
- Licenciatura en Educación Media Superior (Plan 2017)

A partir de 2002, en las Unidades UPN se han conformado Redes, por campo educativo, para fortalecer la planta académica a través de consolidar vínculos académicos al crear espacios de intercambio y favorecer la investigación educativa. Entre las redes de mayor consolidación se encuentran:

- Educación de las Personas Jóvenes y Adultas
- Gestión Escolar
- Educación inclusiva e Integración Educativa
- Interculturalidad
- Orientación educativa
- Educación y Género
- Enseñanza de la lengua
- Ciencias Naturales y educación ambiental.

Las Unidades UPN tanto de la CDMX como de los estados tienen relevancia en el desarrollo profesional de los docentes del país, de ahí la trascendencia de esta institución. Las cifras expuestas en la Tabla 11 dan cuenta de ello.

Tabla 11. Matrícula de inscripción UPN en 2018		
Nivel	Unidad	2017-II
Licenciatura	Ajusco	5, 974
	Unidades CDMX	2, 505
	Unidades República	49, 229
Posgrado	Ajusco	269
	Unidades CDMX	565
	Unidades República	9, 001

Fuente. UPN (2018).

Tabla 11 Matrícula de inscripción UPN en 2018

4. 2 Las condiciones institucionales y la vida cotidiana: El caso de la Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

La Universidad Pedagógica Nacional llegó al estado de Chiapas en el año de 1983, con la instalación de la sede 071 ubicada en Tuxtla Gutiérrez. Actualmente ha ampliado su cobertura en varias subse-des ubicadas en los municipios de: Palenque, Ocosingo, San Cristóbal de Las Casas, Comitán, Las Margaritas, Jitotol, Tonalá y Villacorzo.

Los planes de estudios con los que trabajan tanto la Unidad 071 Tuxtla Gutiérrez como sus subse-des han sido diseñados a nivel nacional por la Rectoría de la UPN. Las unidades de la UPN que se encuentran ubicadas en diferentes estados del país no tienen carácter descentralizado, es decir, las 77 unidades UPN en todo el territorio mexicano manejan los mismos programas.

En Tuxtla Gutiérrez y en el municipio de Villa Corzo esta universidad tiene una inscripción anual de 200 alumnos de recién ingreso que, para las carreras semiescolarizadas (Medio Indígena y Licenciatura en Educación) es de 300 registros semestrales. Las licenciaturas que se ofertan, no están abiertas a todos los bachilleratos, es decir, son específicamente para profesores que se encuentran activos en el SEN, algunas de estas licenciaturas pertenecen a los programas compensatorios que tiene la Secretaría de Educación

(SE). La única licenciatura que recibe todo tipo de egresados de nivel bachillerato es la Licenciatura en Intervención Educativa, que se imparte en la capital del estado y en la subsede Villa Corzo.

En cada semestre de la Unidad UPN 071 y sus subsedes, egresan aproximadamente 500 alumnos de las dos licenciaturas que se imparten en todo el estado de Chiapas. Según datos publicados en un periódico local de distribución digital (Cuarto poder, 2018), hasta hace un año casi un cien por ciento de jóvenes egresados de esta universidad aprobaba el examen para obtener una plaza de docente.

4. 2. 1 ¿Quiénes estudian la LEPEPMIN en la Unidad 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas?

En una entrevista realizada al director de la Unidad 071 ubicada en Tuxtla Gutiérrez la capital del estado de Chiapas, nos proporcionó las cifras estadísticas de la matrícula de la LEPEPMI 90 que asiste a la subsede de San Cristóbal de Las Casas, las cuales se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Matrícula Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de las Casas							
Año escolar	Matrícula	Hombres	Mujeres	Edad promedio	Origen Tseltal	Origen Tsotsil	Deserción
2017	435	234	201	19 años	30 %	70 %	1
2018	460	211	249	20 años	30 %	70 %	2
2019	611	250	361	21 años	30 %	70 %	3

Fuente. Elaboración propia. Unidad 071 Tuxtla Gutiérrez (2019).

Tabla 12 Matrícula Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de las Casas

Cómo se puede observar la matrícula de docentes inscritos en la LEPEPMIN 90 se mantiene en una constante por arriba de los 400 estudiantes anualmente, notándose un incremento en el año 2019, dónde el promedio de inscritos rebasa por más de doscientos alumnos la media de dos ciclos anteriores. En este sentido la desventaja de inscripción de mujeres frente a hombres precisamente en este incremento se ve beneficiado al superar casi en un 75 % la cantidad de mujeres inscritas en 2017. Otro dato que se muestra es que el índice de deserción es casi nulo en los tres años que se muestran por lo menos en la incidencia de los estudiantes que se inscriben y que continúan por lo menos el primer año escolar. Estos datos dan cuenta de que la mayoría de las personas inscritas son de origen tsotsil en contraste con los y las estudiantes tzeltales que se inscriben en esta licenciatura. Llama la atención que las

edades de los estudiantes de primer ingreso fluctúan entre 19 y 21 años a diferencia de las edades de las estudiantes inscritas en la Unidad 097 CDMX quienes presentan otros rangos de edad de ingreso a la LEP 08.

Las condiciones de ingreso de la LEPEPMI 90 no dependen de un examen de ingreso, se les solicita a los aspirantes que comprueben que son profesores en activo y que cuenten con el certificado oficial del nivel medio superior para poder ingresar como estudiantes en esta licenciatura. Por ello, al momento en que ingresan todos deberán de ser profesores en activo, sin embargo me comentaron en varias entrevistas realizadas a docentes UPN que existen algunas excepciones, han ingresado algunos estudiantes que sin ser profesores en servicio se les ha permitido cursar la licenciatura cuando tienen algún cargo administrativo en algunos de los sistemas de educativos: capacitador de educación inicial, personal de cocina de albergues que atienden población de educación básica en el estado, e inclusive personal de intendencia que labore para alguno de estas dependencias.

En una entrevista una profesora explicó que en las últimas convocatorias de ingreso se han aceptado grupos especiales, que no se tenían contemplados por la subsede, expuso el caso de los cuatro grupos de primer semestre que eran los que se tenía previsto recibir y que después de la firma de un acuerdo en la Unidad de Tuxtla se les informó que se abrirían dos grupos más de estudiantes de primer ingreso. Estos datos corresponden con las cifras mostradas en la Tabla 11 dónde en el año 2019 se refleja un incremento de más de 200 estudiantes. Desde la mirada de la docente entrevistada, este tipo de decisiones (que la maestra llamó arbitrarias), se sobre carga de trabajo a los profesores que atienden la licenciatura, teniendo problemas de organización al interior de la subsede debido a que los profesores de tiempo completo son pocos y los que laboran por contratos denominados por horas son insuficientes para cubrir el excedente de grupos. No obstante señala, “hacemos lo que podemos con los recursos humanos y la condiciones de infraestructura que tenemos, en la secundaria no se pueden utilizar ningún tipo de recursos tecnológicos, allá carecemos de internet” (Entrevista docente M Sub SCLC).

Otra docente identifica que los estudiantes de la LEPEPMI 90 tienen características diferentes a los de cualquier IES, principalmente porque todos tienen que ser profesores en servicio y si no lo son por lo menos trabajan para sostenerse sus estudios, asegura que son pocos los estudiantes que no tienen responsabilidades como jefes de un hogar, algunos de ellos pueden tener trayectorias escolares diversas, haber dejado de estudiar

desde hace varios años, ser egresados de normales, tener alguna otra licenciatura o solo el bachillerato, también señala que la cuestión de la formación discontinua en algunos es seria porque presentan formaciones deficientes, al haber acreditado la educación media superior por examen de conocimientos o en escuelas donde el nivel educativo es bajo. Inclusive señala que la gran mayoría ingresó a la UPN porque fue rechazado de las normales estatales. La cuestión del dominio del español también es una situación que refiere problemática en el caso de algunos estudiantes de los pueblos originarios de la región, quienes presentan rezago educativo y llegan a la educación superior con serios problemas de escritura y ortografía. Problemas que se ven reflejados en el aprendizaje, porque la comprensión de textos teóricos es uno de los principales problemas que es difícil atender cuando eres profesor de asignatura contratado por horas.

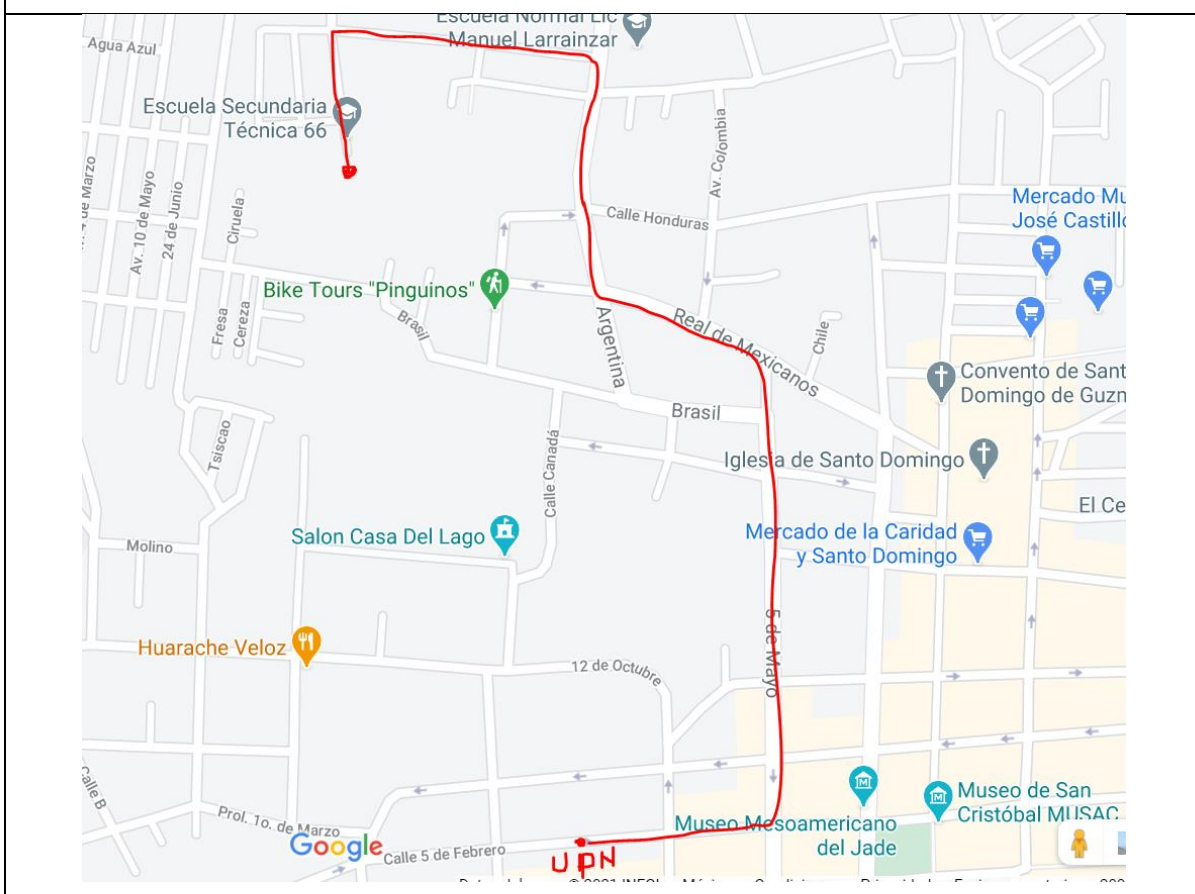
4. 2. 2 La actividad académica en la Unidad 071 Subsede San Cristóbal de Las Casas

La subsede UPN San Cristóbal de Las Casas se localiza en la calle 5 de febrero, en el centro de la ciudad. Se ubica en una casa de dos plantas, dónde alberga 2 salones de clases que son utilizados como salas de usos múltiples, un salón para docentes que en caso de ser necesario también es utilizado para dar clases. En la planta baja se localizan dos pequeños espacios que son utilizados como oficinas administrativas, y otros dos cubículos que los profesores de tiempo completo emplean de manera compartida, para trabajar y dar asesorías a estudiantes. En la planta alta se encuentra la dirección y un salón donde se imparten clases, al igual que otro cubículo para profesores. Esta subsede cuenta con todos los servicios y tienen acceso a internet, aunque la conexión es limitada cuando el número de usuarios rebasa capacidad del servidor. Esto sucede en momentos que la mayoría de los estudiantes necesitan conectarse, por lo tanto se les pide que su uso sea moderado. Esta sede de la UPN ofrece su servicio de martes a domingo de 8 de la mañana a 9 de la noche.

Sin embargo, los sábados y los domingos el espacio es insuficiente para recibir a la totalidad de estudiantes que cursan las dos licenciaturas que se ofrecen en esta subsede UPN. Por lo tanto, las clases de los fines de semana se imparten en una sede alterna, ubicada en la Escuela Secundaria Técnica Industrial número 66, ubicada en el barrio Tlaxcala, en las cercanías del centro de la ciudad. En las instalaciones de la escuela secundaria que le prestan a

la UNP, los profesores cuentan con espacios que son capaces de albergar a los seis grupos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), además de los cuatro grupos de segundo, otros cuatro más de tercero, dos de cuarto, dos más de quinto, dos de sexto y por último dos de séptimo semestre. En promedio total en el periodo agosto-diciembre 2018 que fue el tiempo en que realicé el trabajo de campo con los dos grupos de cuarto semestre, la matrícula de esa licenciatura era de aproximadamente 800 estudiantes. El Mapa 1 muestra la ubicación de la Unidad 071 Subsede San Cristóbal de las Casas y la Secundaria 66 dónde se imparten clases los sábados y domingos debido a que la casa que hospeda a la institución entre semana se vuelve insuficiente para recibir a los estudiantes. La ubicación céntrica de la subsede UPN 071 y el recorrido que realizan docentes y estudiantes entre ambas instalaciones (Mapa 1).

Mapa 1. Ubicación Unidad 071 San Cristóbal de las Casas y la Sede alterna sábados/domingos Secundaria 66



Fuente. Elaboración propia. Mapa Google (2021).

Mapa 1 Ubicación Unidad 071 San Cristóbal de las Casas y la sede alterna

Cada quince días, los sábados y domingos las instalaciones de la secundaria son utilizadas por los docentes y los estudiantes UPN para tomar clases. Las oficinas de la casa del centro están abiertas en caso de que requieran realizar cualquier trámite o cuestión administrativa. En una entrevista realizada a uno de los docente fundadores de la Subsede San Cristóbal de Las Casas, el docente señaló “las condiciones que ahora tenemos son mucho mejores que las que se tenían años anteriores, ahora tenemos un espacio para las oficinas que es una casa y se cuenta con todos los servicios, cuestiones que antes ni soñábamos”.

Con relación a las características de los estudiantes que atienden el coordinador de la subsede expuso.

La mayoría de los estudiantes son profesores que están en servicio, pero que tienen que hacer grandes sacrificios para cursar la licenciatura, muchos de ellos vienen de comunidades lejanas, hacen varias horas desde sus comunidades hasta San Cristóbal. No cuentan con computadoras y en sus comunidades algunos no tienen conexión a internet y a veces tampoco luz. Por eso es complicado dejarles trabajos en computadora, la mayoría tiene que venir a San Cristóbal o a la cabecera municipal de sus comunidad para poder conectarse. Yo prefiero utilizar las antologías, así las compran y ya no tienen pretexto para no leer, aunque algunos no tienen dinero para comprarlas y ahí pues se complica, les digo que saquen copias y a veces lo hacen, pero la mayoría tiene problemas con los materiales y no los leen.

Tenemos alumnos de todo, algunos son capacitadores CONAFE que ahora les llaman líderes, también hay docentes que están con contratos interinos de uno a tres meses, otros que se les acabó el contrato y que esperan les den otro, también hay los que se vinieron de sus comunidades a estudiar con las becas CONAFE y que cómo no les alcanza ya no entran a las comunidades y se quedan acá en San Cristóbal en otros trabajos pero que siguen estudiando en la UPN, me acuerdo de uno de mis estudiantes que estaba trabajando de cajero en el Chedrahui y cuando me vio, le dio pena. Maestro me dijo, ya estoy trabajando acá en lo que consigo contrato (Entrevista, JLP 2018 p. 3 párrafo 6).

Narrativa autobiográfica sobre mí incursión como docente en la LEPEPMI 90

Diario de clase 1

Hora 8:05 am

Salón 4-A

Sesión de clase 1

El sábado 18 de agosto de 2018, me incorporé a la UPN para impartir la asignatura metodología de la investigación IV.

He tenido que salir a las 7:00 am de mi domicilio ubicado en el barrio Mexicanos, cercano al centro de San Cristóbal de Las Casas. Iré a pie a la Secundaria 66, del día de ayer había ido a buscar su ubicación para no tener problemas para encontrarla. El día estaba algo frío las montañas llenas de nubes bajas que compartían su bruma con el paisaje verde intenso de los bosques húmedos en esta época del año. El

camino para la secundaria permite deleitarse con la vista de los tejados rojos y las calles estrechas del centro de la ciudad. Al irme acercando a la secundaria el barrio comienza a ser distinto, las calles empedradas se desdibujan, dejan ver los caminos de brecha. A travesar el puente del río debajo de los arcos que anuncian los límites del centro, me indica que pronto llegaré a mi destino.

Efectivamente, al dejar atrás la iglesia de Tlaxcala me permite identificar la cercanía a mi destino. La venta de café caliente, atole y tamales de chipilín rodea las cercanías de la escuela.

El camino se vuelve más acompañado, el éxodo de docentes marca fácilmente la ruta hacia la puerta de entrada de la secundaria. Al estar dentro del planten, busqué el salón de clases por más de 5 minutos y por fin los he encontrado. Dentro hay varios estudiantes ya sentados en sus lugares, son unos pocos, apenas cuatro. Entro al salón y digo buenos días.

Buenos días, sus miradas curiosas contestan mi saludo, también aparece una cara de sorpresa. Les pregunto, ¿es el grupo 4-A?, si aquí es, buenos días.

Me presenté les dije que yo sería su profesora, pedí que acomodáramos las bancas en un círculo, poco a poco fueron llegando más compañeros y se iban incorporando. Caras de asombro al verme, caras de asombro al ver cómo está arreglado del orden de las bancas, pienso que es porque no acostumbran a que estén en ese orden, pero también que es por mí. Nunca me habían visto entre los profesores de la universidad. Me continuo presentando, les digo que soy de la CDMX, que he venido por qué para mí es importante conocer su trabajo, quiénes son y qué retos y oportunidades tienen. Creo que ahora sus caras han cambiado, los veo curiosos por saber más de mí.

Organicé la dinámica de la presentación en parejas, les pedí que se presentaran entre ellos, los hizo detenerse un poco, se ponían a preguntarse cosas y cuando se enteraron que tenían que presentarse uno al otro, me dio la impresión de que no habían puesto atención del todo en lo que les platicó su pareja, porque tuvieron que volver a preguntar algunas cosas. En el caso de algunas parejas, observé que sabían todo del otro, unos hasta eran esposos.

El ambiente cordial de la clase que se había conseguido hasta ahora se puso un poco tenso cuando hablamos sobre la hora de entrada y los acuerdos del inicio de la clase. Varios compañeros en tono de exigencia expusieron que debido al traslado que tienen que realizar desde sus comunidades, es complicado que lleguen a las ocho de la mañana. “Tenemos que viajar en la madrugada por vereda, esperar que pase algún transporte que nos lleve a la cabecera municipal donde tomamos el carro que nos trae a San Cristóbal, veces salen a tiempo, veces esperar que se llene, ahí se retrasa todo”.

Comprendí que el contexto de donde provengo no implica la falta de transporte público y solicité que entre todos llegáramos a un acuerdo sobre la hora de entrada. La mayoría optó por iniciar a las 8:15, con el compromiso de tratar de llegar a esa hora. Sin embargo, las personas que llegaron más tarde se podrían incorporar a la clase sin importar cuántos minutos estuvieran retrasados, con el compromiso de ponerse al corriente y participar en las actividades que se estuvieran realizando.

En el grupo 4-A el asunto de la tarea no fue también recibido, sintieron que era demasiadas lecturas, pero al final creo que se comprendió que si nos vamos a ver cada 15 días, aunque tengo la sensación de que el cumplimiento de realizar las lecturas será poco efectivo en la mayoría del grupo.

Creo que se sorprendieron ante la forma de trabajo y que la clase estuvo entretenida como que no pensaron que tuviéramos ese ritmo, tantas cosas que hicimos en clase, pero los vi satisfechos.

Con relación al grupo 4-B los vi cansados al final de la clase trate de ser muy breve con el cierre y me gustó mucho el ambiente que se vive en el salón, tal vez por ser más jóvenes tienen otro tipo de trato entre ellos, se nota mayor cohesión que en el grupo anterior. También una maestra me preguntó si conocía las comunidades, le dije que no he estado ahí aun pero que de eso precisamente se trata mi trabajo de conocer y dar a conocer a otros las condiciones en que se está laborando en las comunidades, que estaba dispuesta a que me hicieran favor de invitarme y así poder conocer más sobre el trabajo que realizan y dónde lo hacen. Se quedó contenta con mi respuesta y me dijo que me va a invitar a su escuela.

Clase 2 Sábado 2 de septiembre de 2018

8:01 am

Les pedí que comentáramos las lecturas que les había dejado la clase anterior, nadie leyó. Me explicaron

lo complejo que es para ellos tener acceso a internet en sus comunidades. La falta de recursos tecnológicos como computadoras e impresoras impidió que realizaran sus mapas mentales sobre el contenido de los textos que dejé leer.

La solución fue utilizar el *whatsapp*, como la mayoría dijo que contaba con celular y que tenía datos, envié el archivo de las lecturas y formaron equipos de cuatro compañeros para reunirse a leer y comentar una de las lecturas. Realizamos la lectura de Dentro/fuera dejé leer como 10 minutos y comentamos lo que pudieron avanzar, esto con la finalidad de que observen de qué van las lecturas de qué tienen que ver con ellos y con lo que están haciendo, al parecer estuvieron interesados y se comprometieron a leerlas para la siguiente clase aunque continúan solicitando menos

Descubrí que esta será la forma más viable para compartir materiales y estar en comunicación aunque si recibí algunas tareas vía mail.

Leímos los diarios de clase en parejas. Yo compartí la lectura de mi diario sobre la clase anterior que tuvimos, en voz alta. Observo que muchos se emocionan al escuchar el relato de lo que sucedió en nuestra clase hace quince días. Modelarles la narrativa les da idea de contrastar sus producciones con las de otros y enriquecerlas.

Solicité que otros compañeros compartieran sus diarios de sus clases y que se les hicieran comentarios y observaciones, la mayoría está compartiendo y aprendiendo entre pares sobre el trabajo de otros y cómo lo hacen.

Finalmente leí en voz alta un fragmento de mi narrativa autobiográfica y les pedí que realizaran la suya enfatizando la descripción de sus contextos laborales y de cómo es la vida en sus escuelas.

Continuarán con las lecturas, la creación de su propia autobiografía y la escritura de sus diarios de clase para la siguiente sesión de trabajo. Acompañar la lectura y la escritura de sus propias narrativas autobiográficas les permite sentirse seguros de preguntar, agregar, leerme y compartirme sus producciones.

Hasta ahora he recibido diarios de clase por correo, de casi la mitad de ambos grupos. Continuaré observando la respuesta de sus participaciones y envíos. En caso de que la viabilidad por correo debido a la falta de conectividad, considero que la vía *whatsapp* al parecer les resulta más accesible. Existen algunos diarios interesantes, les he devuelto observaciones sobre lo interesante que es conocer a través de sus narrativas lo que sucede en sus clases, que me gustaría saber más sobre su labor, sus escuelas, comunidades, sus alumnos, sus autoridades, las condiciones de transporte, los padres de familia, en fin que necesito saber más sobre su trabajo docente.

Fuente. Elaboración propia. Fragmento de Diarios de clase UPN 071San Cristóbal de Las Casas (2018).

En mi experiencia como docente durante un semestre en esta licenciatura me permitió observar que las actividades iniciales me permitieron acercarme a los estudiantes, con la intención de recuperar los conocimientos previos sobre la asignatura y conocer sus avances de investigación. Considero que las principales dificultades a las que se enfrentan tanto docentes como estudiantes, es la complejidad que representa la falta de conectividad y esto propicia también algunas conductas de justificación ante la falta de acceso a las lecturas, el envío de trabajos.

Las complicaciones para la entrega de sus trabajos es por la falta de conectividad pero también eso complica compartir otros materiales digitales con ellos, las antologías se observan con textos clásicos teóricos que son referentes indispensables para el desarrollo de la

postura metodológica cualitativa, sin embargo considero que no les muestra cómo realizar una investigación acción. Por tanto, recuperaré sus narrativas biográficas como principal herramienta para la reflexión de sus saberes, así como el desarrollo de sus diarios de clase para que observen qué es lo que hacen y cómo o hacen.

Esto me permitirá a la vez que desarrollen herramientas metodológicas que les permitan registrar y observar su práctica, así como en un segundo momento desarrollar líneas que les permitan analizar lo que sucede en sus aulas.

Estas mismas herramientas: diarios de clase y narrativa autobiográfica, son los insumos para la recolección de sus tramas de vida, el conocimiento sobre quiénes son ellos, qué condiciones tienen y puedo tomar decisiones sobre a quiénes seguir a sus comunidades y obtener registros de campo de las salidas y seguimientos que realice.

En cuanto a la capacidad de las instalaciones de la secundaria donde dan las clases los fines de semana, los docentes entrevistados señalan que el préstamo de la secundaria les permite continuar su labor, de lo contrario sería imposible atender a los casi ochocientos estudiantes que asisten cada quince días a clases. A pesar de las carencias que se tienen en la secundaria afirman que cada grupo cuenta con un salón amplio y con los mesabancos suficientes para albergar a los docentes/estudiantes. En cuanto a la ubicación de la secundaria en el barrio Tlaxcala, en general les parece que no es complicado desplazarse allá, porque la escuela no tiene complicaciones para su acceso y está dentro de los límites de la ciudad lo que permite a los estudiantes que vienen de otras comunidades poder llegar de manera asequible.

Instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 66 dónde toman clases los estudiantes de la Unidad 071 subsele San Cristóbal de las Casas

Foto 1. Puerta de acceso principal a la Secundaria 66



Foto 2. Patio principal



Foto 3. Salón



Foto 4. Calle de acceso a la secundaria 66



Foto 5. Revista Diversa Escritos Pedagógicos Sello UPN 071

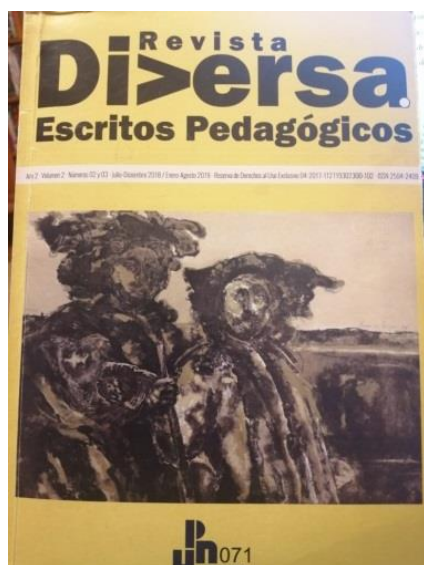


Foto 6. Salones y patios de la secundaria 66



Fuente. Archivo propio. Fotografías realizadas durante el trabajo de campo en la Unidad UPN 071 subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

En la entrevista realizada al director de la UPN unidad 071 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas quien desde la capital del estado está a cargo de todas las sedes y subsedes, el docente relató que el incremento en la matrícula había traído algunas complicaciones para cubrir los grupos, explicó que el claustro docente estaba integrado por 25 académicos de los cuales se tenían solamente tres profesores de base contratados de tiempo completo, es decir que laboran cuarenta horas a la semana en la institución. La situación de los demás profesores se describió en términos de que se contaba con el apoyo de dos profesores comisionados, la comisión consiste que esos docentes tienen sus plazas en alguna dependencia del SEN pero si están interesados en laborar para la UPN se logra una especie de permiso llamado comisión para que en lugar de cumplir sus horas de contrato en la plaza que tienen, se les comisionan esas horas laborables para desempeñarlas en docencia en la UPN. Estas comisiones son acuerdos que de buena fe realizan los docentes en apoyo de la UPN, al conocer las necesidades que tienen en San Cristóbal y en otras subsedes.

Es importante señalar que este tipo de comisiones son temporales y pueden terminar en el momento que una nueva administración entre en funciones o en cuanto la dependencia a la que pertenecen los docentes les solicite regresar a su plaza, situación que sería inconveniente para la Subsede 071 que se quedaría sin dos docentes que tienen una cantidad de horas considerable, quedando varios grupos de licenciatura y posgrado sin titular en las asignaturas que estos docentes imparten. El tipo de contratación de los demás docentes es por contrato temporal por horas, es importante señalar, sus contratos son eventuales por lo que no generan antigüedad, ni prestaciones. La Tabla 13 muestra la cantidad de docentes y su forma de contratación.

Tabla 13. Tipo de contratación de los docentes Unidad 071 San Cristóbal de Las Casas	
Tipo de contratación	Total de docentes
Tiempo completo/base	2
Profesor/base/ 20 horas	8
Comisión 27/39 horas	2
Profesores contrato eventual por horas 10/12 horas	13
Total de docentes	25
Fuente. Elaboración propia. Entrevista Director Unidad UPN 071 Subsede San Cristóbal de las Casas.	

Tabla 13 Tipo de contratación de los docentes Unidad 071 San Cristóbal de Las Casas

El director expuso también que debido a la falta de apoyo estatal no se podían mejorar las condiciones de la unidad para tener más docentes, a pesar de que en 2019 se contaba con más de 600 alumnos solo en la LEPERMIN, además de tener cuatro grupos de licenciatura en educación plan 94, con aproximadamente 200 estudiantes y alrededor de 25 alumnos más de la maestría en educación y diversidad cultural. Un total de casi 900 estudiantes atendidos únicamente por 25 docentes en detrimento de la atención y dedicación, debido a la carga de trabajo que esto representa al considerar, que solo se cuenta con dos docentes con contrato de base, de tiempo completo en la subsede de San Cristóbal de Las Casas.

“Esto solo es un ejemplo de las condiciones generales en que trabajan las demás sedes y subsedes de la UPN en el estado, la situación se ha agravado a raíz de que la universidad pasó en 1992 a manos del estado. Ajusco nos tiene en el olvido, la política de austeridad del gobierno ha traído en detrimento de nuestra labor educativa. En los sismos de 2017 por ejemplo, tuvimos daños en la sede de Tuxtla y seguimos esperando apoyo, trabajamos en las instalaciones a pesar de las condiciones en las que quedaron las construcciones y de contratación de docentes, ni hablamos”. (Entrevista Director UPN 071, enero 2020)

Además de impartir las diversas asignaturas, los docentes de acuerdo con las actividades sustanciales de la UPN, deberán realizar investigación y difusión. En este sentido el director señaló “Nosotros acá en Tuxtla tenemos una revista que hemos impulsado con nuestro propio esfuerzo, además de realizar varias publicaciones, por lo menos un libro anualmente, sin apoyo alguno de Ajusco, nuestros libros los editamos nosotros mismos”. Agregó que en las sedes y subsedes la producción de investigación es incipiente, pero también aclaró que está consciente de que con las cargas académicas de sus compañeros difícilmente se puede investigar, publicar artículos, escribir capítulos y libros, atender asesorías de tesis, asistir a congresos y participar de manera activa en la difusión académica de las producciones con contratos eventuales de cuatro, ocho y doce horas es imposible. “No obstante investigamos, tenemos cuerpos académicos y hacemos posible con los recursos que tenemos la publicación de nuestra *Revista Diversa Escritos Pedagógicos* con nuestro propio sello, Unidad UPN 071”. (Entrevista a Director UPN 71, enero 2020).

4.3 Las condiciones institucionales y la vida cotidiana: El caso de la Unidad UPN 097 Sur CDMX

A partir del año 1979 la Unidad 097 Sur en la Ciudad de México, abrió sus puertas a los profesores egresados de las normales del país que estuvieran interesados en cursar sus estudios a nivel licenciatura. Forma parte de las seis unidades UPN establecidas en la capital del país. Los planes y programas que se han impartido desde que iniciaron sus funciones están regidos por la unidad Ajusco, sin embargo ha tenido una gran participación la unidad 097 en el diseño, rediseño e implementación de los planes y programas de las licenciaturas que se ofrecen las unidades del país.

Además se han diseñado diversos diplomados que son proyectos de la unidad y han recibido gran aceptación entre los docentes de educación básica. Su participación a nivel nacional ha brindado frutos en las áreas de asesoría para otras unidades en la implementación de diplomados, licenciaturas y otros proyectos académicos estatales y en colaboración con otras instituciones como la Comisión de Derechos Humanos, la SEP en diversas direcciones de formación docente e investigación por brindar algunos ejemplos (Entrevista al Director Unidad 097 Sur).

4. 3. 1 ¿Quiénes estudian la LE 08 en la Unidad UPN 097 Sur CDMX?

La Unidad 097 Sur imparte la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 08) de manera presencial los miércoles, jueves en horarios vespertinos a partir de las cuatro de la tarde y los sábados de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. Actualmente únicamente en la LE 08 tiene una matrícula de casi seiscientos estudiantes, cuando existía el convenio con el Gobierno de la Ciudad de México se llegó a tener alrededor de ochocientos estudiantes inscritos únicamente en esa licenciatura. Además se imparten a distancia otras cinco licenciaturas para la nivelación o profesionalización docente. También se ofrece la Maestría en Educación Básica, en dos modalidades presencial o virtual.¹¹

Tabla 14. Matrícula Unidad UPN 097 Sur Ciudad de México							
Año escolar	Convocatoria abierta	Convocatoria convenio	Hombres	Mujeres	Edad promedio	Origen indígena	Matrícula total
2017	316	476	8	786	30	S/D	792
2018	290	----	4	286	38	S/D	290
2019	595	----	4	591	36	S/D	595
Fuente. Elaboración propia. Solicitud de Información INAI/Dirección de Unidades UPN (2019).							

Tabla 14 Matrícula Unidad UPN 097 Sur CDMX

La forma de ingreso para cursar la LEP 08 es a través de realizar el examen CENEVAL de conocimientos y estar acreditada como profesora de educación preescolar frente a grupo. Sin embargo, se tienen registros de algunos estudiantes que pertenecen a Centros de

¹¹ Es importante aclarar que a partir de la crisis sanitaria en marzo 2020, todos los programas de estudio se cursan en línea debido a la emergencia, sin tener una fecha para regresar a clases de forma presencial a pesar de haber pasado ya un año de que inició la pandemia.

Educación Inicial que laboran como administrativos, personal de cocina e inclusive de intendencia que están inscritos en la licenciatura, cuando he preguntado sobre esta situación no obtuve una respuesta concreta sobre este tipo de inscripciones, solo me respondieron tanto administrativos como docentes que en Ajusco se firman acuerdos y que los alumnos que son aceptados en estas condiciones llegan a la institución en grupos que son de convenio. Como en otro momento se señaló el actual Gobierno de la Ciudad de México dio por terminado dicho convenio, esto propiciará el cierre de este programa de licenciatura, al realizar una entrevista a un docente del consejo académico de la UPN confirmó que docentes de varias unidades de la Ciudad de México que ofertan el programa, iniciaron conversaciones con la rectoría por evitar que esto suceda. La continuidad de la licenciatura en educación preescolar al llegar al último trimestre del año 2020 es incierta. En la Tabla 14 se observa cómo la falta de dicho convenio ha traído un descenso en la matrícula de casi doscientas estudiantes menos.

Sobre las características de la población que cursa la LEP 08, una maestra que tiene más de veinte años de laborar en la Unidad 097 Sur, expresó que la mayoría tienen formaciones educativas discontinuas, son mujeres que se han estado varios años sin estudiar y que han acreditado la educación media superior e incluso la secundaria por medio de exámenes de CENEVAL. La mayoría de estas maestras se desempeñaba como asistente educativo en guarderías de SEDESOL, del DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) o en Centros comunitarios que fungían como estancias o guarderías que dependían del Gobierno de Distrito Federal o de instancias municipales en el caso de algunas alumnas que trabajan en el estado de México. La población proviene de estratos socioeconómicos bajos, con deficiencias en su formación educativa, muchas de ellas son rechazadas de otras instituciones de educación superior como la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), inclusive de otras normales. La mayoría son jefas de familia, que tienen varios dependientes económicos, hijos o padres, algunas de ellas son el único sustento de su casa y laboran en lugares que no les provee de ninguna garantía ni prestación laboral con horarios extenuantes y sueldos poco dignos, realizando inclusive labores asistenciales y de intendencia. Por lo general carecen de conocimientos sobre los programas básicos de la computadora, algunas se auxilian de sus hijos mayores para hacer sus tareas y enviarlas por internet, inclusive algunas usan los correos de sus hijos al carecer de propios (Entrevista Maestra LS 22/05/2019).

Desde su visión otro docente señala que es una población difícil debido a que tienen muchos problemas para la comprensión de los textos teóricos, “la mayoría de las estudiantes no cursó de formalmente la preparatoria, acreditaron el bachillerato a través del examen CENEVAL y por lo tanto no han desarrollado las competencias para la comprensión de textos académicos, esto complica la discusión en mis clases que tienen formato de seminario”. Considera que el problema es desde la educación deficiente que recibieron sus estudiantes y que ahora no puede detenerse a explicar conceptos básicos que ellas ya deberían de tener. Además de que presentan muchos problemas para escribir ensayos académicos al desconocer las normas mínimas del aparato crítico, según sus palabras las estudiantes “deberían de tomar cursos extra de redacción”. (Entrevista Maestro JL 22/06/2019). El docente señala finalmente que quisiera hacer más por las estudiantes pero con escasas doce horas que labora para la institución a duras penas puede asesorar en su descanso a varias tutoradas a las que dirige sus tesis de licenciatura, ya que las doce horas está frente a grupo.

4. 3. 2 La actividad académica en la Unidad 097 Sur

En el año 1979, la unidad UPN 097 Sur, se encontraba ubicada por el rumbo de Tláhuac, efectivamente al sur de la ciudad, comenta uno de los docentes fundadores de la sede, quién algún tiempo también fuera director de la misma.

“Al principio se tenía solo un par de cuartitos habilitados como salones para atender a los profesores que fueron llegando, dábamos clases prácticamente en el campo, entre las vacas que andaban pastando todavía en aquel terreno que era parte de un ejido, la bruma de las mañanas frías era la que salía a recibirnos todos los sábados que llegábamos a las ocho a dar clase. Iniciamos como dos grupos de profesores, al principio éramos solo cuatro maestros y nos organizábamos entre nosotros, de ese equipo las dos maestras siempre eran las más entusiastas. Después nos cambiaron a una casita en la colonia Educación, ahí teníamos los cuartos de la azotea habilitados como salones, estuvimos muchos años allá, pero no cabíamos para dar clases y nos prestaron una secundaria. En esa casa editábamos también las antologías que se llevaban para cursar todos los programas de las licenciaturas. Recuerdo que venían a buscar antologías desde todas las unidades UPN del país. La casita se volvió con el tiempo insuficiente, hasta que logramos la gestión de otro espacio dónde se tuvieran mejores condiciones para realizar nuestro trabajo, ahí ya éramos yo creo que como unas doce personas en las cuestiones administrativas y como veinte maestros. En el 2011 nos cambiamos a un edificio en Av. Periférico cerca del hospital Los Ángeles, allá compartíamos con la

Unidad 096 las instalaciones, ellos se quedaron con la planta baja y el primer piso, nosotros nos ubicamos en el segundo y tercer piso. En ese lugar teníamos por fin espacios para maestros de tiempo completo y también para los de contrato por hora, se tenían espacios de oficinas administrativas y archivo, se organizó la biblioteca en el tercer piso y se tenían seis salones para dar clases. Lo único malo es que tampoco eran suficientes para las clases de fines de semana, así que los sábados la sede Ajusco nos prestaba salones para poder cubrir nuestras necesidades de espacio (Entrevista docente UPN 097 05/01/2019 p.2).

Desafortunadamente el edificio de Periférico se dañó durante el pasado sismo del 19 de septiembre de 2017, y fue necesario dejar esas instalaciones. Actualmente la sede Ajusco alberga a la unidad desde esa fecha. En la entrevista referida el exdirector, señaló también que actualmente la unidad 097 Sur, está conformada por veintiséis académicos, de los cuales aproximadamente doce son de tiempo completo y catorce tienen contratos de tiempos parciales que pueden ser de base o por contrato interino. Señala que sus compañeros administrativos son doce, de los cuales dos pertenecen a personal de confianza y todos los demás son de base.

De igual manera expuso, que la situación de la unidad 097 en cuanto a las condiciones en las que están laborando actualmente al resguardo de la unidad Ajusco, son incómodas. Debido principalmente a que los espacios que les fueron asignados, son pocos y han tenido que compartirlos con otros departamentos de la institución. Ninguno de los profesores y profesoras cuenta con un cubículo para trabajar y todos comparten espacios comunes, en los que brindan asesorías a los estudiantes.

Instalaciones Unidad Ajusco (lugar donde se imparten las clases para las estudiantes de la LE 08 que pertenecen a la Unidad 097 Sur CDMX)

Foto 7. Salón de clase



Foto 8. Salón de clase



Foto 9. Sala de maestros



Foto 10. Auditorio



Fuente. Archivo propio. Fotografías recopiladas durante el trabajo de campo en UPN Ajusco

Los espacios que les han asignado para dar clases, son adecuados, debido a que las instalaciones de la sede Ajusco cuentan en principio con recursos TIC, bancas, espacio suficiente, ventilación adecuada y están bien iluminados. No obstante, algunos salones carecen de conexión a internet, esto es un gran inconveniente, debido a que se tienen que realizar gestiones administrativas para que los sábados se pueda tener acceso a salas audiovisuales. Otras instalaciones como la biblioteca, la librería y la cafetería, entre otros servicios están

disponibles para docentes y alumnos. El docente señala a modo de confidencia, “se tiene una sensación extraña de no pertenencia a la sede Ajusco, a pesar de ser parte de la UPN, no somos Ajusco, nosotros somos la Unidad 097. Nos sentimos como intrusos en un espacio en el cual no tenemos lugar. Estamos en una condición de albergue temporal, aunque ya ha pasado más de un año y la solución no se mira cercana” (Entrevista docente UPN 097, 2019).

En la Tabla 15 se observan la cantidad de docentes y el tipo de contratación que tiene cada uno de ellos, en ella se puede corroborar efectivamente la cantidad de horas por la que están contratados los docentes al frente de la LE 08. Como se señaló veintiséis docentes para atender a casi seiscientos estudiantes de licenciatura, además de los otros programas que se imparten como señalan los entrevistados son escasos. En contraste con el personal docente contratado en la unidad 071 San Cristóbal de Las Casas, la unidad 097 Sur CDMX cuenta con contratos de tiempo completo y de base, situación que mejora las condiciones laborales de estos docentes y beneficia a los estudiantes de esa unidad.

Tabla 15. Tipo de contratación de los docentes Unidad UPN 097 Sur CDMX	
Tipo de contratación	Total de docentes
Tiempo completo/base	14
Profesor/base/ 20 horas	2
Comisión	---
Profesores contrato eventual por horas 10/12 horas	13
Total de docentes	26
Fuente. Elaboración propia. Datos solicitados INAI/Dirección de unidades (2019).	

Tabla 15 Tipo de contratación de los docentes Unidad UPN 097 Sur CDMX

En cuanto a la cantidad de estudiantes por grupo una docente de la unidad 097 que lleva más de catorce años laborando en la institución expuso en la entrevista realizada.

Cuando inicié dando clases en esta unidad tenía solo cuatro horas, todo el tiempo estaba frente a grupo, la mayoría de mis estudiantes eran maestras en preescolar y tenían pocas horas para cumplir con sus obligaciones domésticas, el cuidado de sus hijos, su labor como educadoras y todavía estudiar la licenciatura, pero aun así muchas eran muy comprometidas y

cumplidas. Trabajamos fuerte, ellas son un ejemplo. Mis grupos siempre son de más de cuarenta o cincuenta estudiantes. Cuando tenía poquitas horas tenía poquitos grupos, cuando mucho cuatro. Ahora que tengo tiempo completo atiende cuatro grupos de LE 08, doy tres asignaturas distintas, imparto dos de las licenciaturas en línea, doy dos asignaturas en la maestría, asesoro catorce tesis, ocho de licenciatura y cuatro de maestría. No tengo tiempo de leer con calma los trabajos de los estudiantes, menos voy a tener tiempo para hacer proyectos de investigación, escribir artículos y darles difusión. (Entrevista Maestra GM UPN 097 03/05/2019).

La docente también comentó que la producción académica en la unidad es copiosa, pero que carecen de una publicación periódica propia, que algunos años atrás la tuvieron. Sin embargo, la falta de apoyo de las autoridades en Ajusco complicó su edición y que ya tiene tiempo que se dejó de publicar. La organización y consolidación de Cuerpos Académicos es uno de los principales motores para la producción investigativa en la unidad, que muchos de sus compañeros desarrollan proyectos pero tienen que buscar financiamiento en otras instituciones como por ejemplo en CONACyT porque tampoco se tiene apoyo de Ajusco para realizar investigación.

Cuando me desempeñé como profesora de la unidad 097 Sur en la LE 08, impartí también la asignatura Metodología de la investigación V, a continuación compartiré un fragmento de los diarios de clase, para dar cuenta de la experiencia que implica ser docente en esta licenciatura, el trabajo presentado, se realizó con las estudiantes de cuarto semestre del grupo 402 participantes en este estudio.

Narrativa del trabajo docente en la Unidad UPN 097 Sur CDMX

Ciudad de México, sábado 18 de marzo de 2017.

Clase 1 Grupo 402

Siempre he pensado que la primera clase es como asistir a una cita a ciegas donde das las manos, sientes las otras y comienzas a conocerte como dos ciegos. Al entrar al salón la mayoría de las estudiantes ya estaban acomodadas en el salón de clases. Iniciamos con las presentaciones, solicité que se en parejas se presentaran y que luego cada integrante de la pareja presentara frente al grupo a su compañera. La dinámica las hizo convivir y salir un poco de la tensión del primer encuentro. Posteriormente les leí en voz alta un fragmento de mi narrativa biográfica.

Durante la lectura las expresiones de las alumnas durante los episodios de risa o congoja se hicieron presentes entre las estudiantes. Al solicitar que expresaran lo que les hizo pensar el texto. Se hizo el silencio y solo algunos comentarios tímidos se asomaron incipientes, después alguien se atrevió a decir que no pensaba que yo hubiera al igual que ellas, estudiado en la UPN y que le parecía “padrísimo” que ahora fuera maestra de la universidad. Otra más compartió que algunos pasajes de mi vida como maestra de educación preescolar la hicieron sentirse identificada con su propia historia y trayectoria

educativa y profesional. A una alumna se le quiebra la voz mientras trata de contar lo que el texto le ha movido, derrama lágrimas, reconstruye su propia historia.

Aprovecho para solicitarles que escriban una autobiografía propia. Se acuerda el envío de la autobiografía por correo. Comenzamos a revisar lo que leyeron sobre el texto de metodología de la investigación, surgen comentarios sobre lo increíble que les resulta que unas maestras como ellas hayan realizado la escritura de un libro. Se ven entusiasmadas sus rostros reflejan el entusiasmo por vernos la siguiente clase.

Clase 2 Sábado 25 de marzo de 2017.

El entusiasmo de la primera clase se ve demeritado ante la falta de entregas de sus narrativas autobiográficas, algunas señalan que no tuvieron internet en la zona donde viven, otras más que no les dio tiempo de ir al *Cyber* para enviar sus trabajos. Algunas señalan que a pesar de tener problemas para realizar el envío lo trajeron impreso, otras a mano porque la impresión es cara y se tiene que decidir si se invierte en pagar los pasajes o las impresiones, que decidieron mejor asistir.

Explico que no importa si trajeron sus trabajos a mano y comenzamos a compartirlas en parejas, les pido que pongan atención en la forma en que está escrito y si necesitan hacerle alguna observación a su compañera lo hagan con el afán de mejorar los textos entre todas.

Nadie se atreve a realizar observaciones sobre el trabajo de sus compañeras, las narrativas autobiográficas comienzan a tomar fuerza, se asoman pasajes interesantes sobre sus familias, sus escuelas, su formación, sus estudiantes. Continuaremos reflexionando en el contenido de sus narrativas para alentarlas a que cada vez aparezcan en ellas momentos relevantes en sus vidas y que nos permitan conocer quiénes son ellas y sus mundos.

Les comparto en voz alta el diario de clase de nuestro primer encuentro de hace ocho días y puedo observar sus caras de emoción al reconocerse en mi narrativa, comienzan a comentar tímidamente si todo lo que narré pasó o qué otros elementos faltaron, los detalles que sumen a lo que aprendimos el primer día, las aliento a participar y a reelaborar mi escrito de manera colectiva.

Les pido para la siguiente clase que nos compartan un diario de sus clases y que vuelvan a nutrir sus narrativas autobiográficas con más detalles para que nos permitan conocer más de sus mundos propios y comunitarios, en sus espacios escolares y familiares. Queremos conocernos. Nos despedimos y a pesar de ver emoción en sus rostros sobre la aventura de escribir, también percibo mucho temor por no tener “habilidades y competencias de escritura y lectura desarrollados”, como comentó una estudiante antes de terminar la clase, eso se lo han dicho muchas veces desde la prepa y ahora en la universidad le cuesta mucho trabajo. Le respondo que todas estamos aquí para aprender y que si lo hacemos acompañadas, entre todas podremos mejorar, así que tranquila, tú no pienses que no puedes escribir, solo escribe. Acá entre todas podemos apoyarnos para mejorar los textos.

Fuente. Elaboración propia. Fragmento de diarios de clase Unidad 097 Sur CDMX

Es importante señalar que los problemas económicos y de acceso a las TIC entre las estudiantes, se hacen presentes debido a la falta de recursos económicos. Este tipo de situaciones eran recurrentes entre la población estudiantil en la unidad. También se prestaba para situaciones recurrentes donde el “círculo vicioso” se presentaba entre la justificación económica y la falta de trabajos. Para solucionarlo, se permitía la entrega de trabajos escritos a mano, se recibían el mismo día de la clase y se revisaban entre pequeños equipos o en parejas, estas acciones rompían con la excusa y se motivaba el cumplimiento de las tareas. Los problemas con la escritura y la lectura académica eran recurrentes también, por ello la

indicación era tener que escribir lo cotidiano, partir del diario de clases y la narrativa autobiográfica acercaba a ejercicios de escritura y lectura comentada. La producción comunitaria y la libertad de hacer sugerencias y comentarios sobre lo que se leía y escribía favorecía a continuar leyendo y escribiendo.

4. 4 Analogías en la desigualdad: la vida en la institución desde la mirada de los agentes educativos

La intención de este apartado como se señaló al inicio de este capítulo, además de presentar un recorrido sucinto sobre el contexto y el devenir histórico institucional de la UPN, también se mostró a través de la recopilación de fragmentos de entrevistas, ciertas características de las estudiantes y de los programas que son del interés particular de este estudio.

- En cuanto a las licenciaturas estudiadas la LEPEPMIN 90, tiene mayor matrícula de varones, aunque es importante señalar que el programa está pensado para profesores de preescolar y primaria. A diferencia con la LE 08 que es exclusiva para educación preescolar, sin embargo se pudo observar que se han matriculado de entre uno a tres docentes varones.
- Las ventajas y desventajas de los traslados para llegar desde sus comunidades y alcaldías a la universidad en muchos sentidos se parecen, con la salvedad de las regiones de difícil acceso en algunos casos no pueden ser comparables. Sin embargo, para muchos de los estudiantes UPN los recorridos de sus lugares de origen a la universidad representa más de dos o tres horas de camino. Esto es relevante en muchos sentidos desde los recursos económicos que implica desplazarse, hasta la inseguridad que representa para muchas de las estudiantes salir de sus casas de madrugada para llegar a las ocho de la mañana a clases.
- La población de ambas unidades UPN tiene algunas cuestiones similares, sin que esto signifique que las características son las mismas, existen diferencias muy grandes entre una población y otra pero en aspectos como la falta de conectividad es común, no puedo afirmar con precisión que tengan el mismo problema pero que las estudiantes presentan problemas económicos para tener acceso a diversos recursos tecnológicos es innegable. Esta falta de acceso repercute en la entrega de tareas, ya sea por la falta de

internet, no tener recursos para imprimir los trabajos o para enviarlos por correo. Entre ambas poblaciones los problemas con la producción en textual en términos de escritura y lectura son comunes, tampoco podría afirmar en qué unidad el problema es mayor, sin embargo se puede observar la inseguridad de los estudiantes en compartir sus textos, revisar los textos de otros y la comprensión de textos académicos, situaciones recurrentes en ambas licenciaturas.

- En cuanto a las condiciones de las instalaciones dónde llevan a cabo su labor docente, son similares. Sin negar las particularidades de cada una de las unidades, pero de manera general existen varios paralelismos entre ellas, por una parte los edificios donde dan clases son prestados. Hasta se puede señalar que en el caso de la unidad 071, se cuenta con un inmueble para las actividades administrativas y las clases entre semana. Condiciones que actualmente se carecen en la unidad 097 Sur CDMX. Ambas unidades muestran que la falta de voluntad política, estatal o federal según el caso, ha provocado una especie de abandono para mejorar la situación material en que los docentes realizan su trabajo. El desgaste de los docentes que imparten programas en ambas unidades es observable y esto demerita tanto la formación de los estudiantes como la capacidad para la investigación y la producción académica.
- Las actividades de dedicación a la producción académica, como es realizar investigación y publicar para dar difusión son actividades que en ambas unidades los docentes entrevistados comentaron que difícilmente pueden atender a los grupos y a sus tutorados, en consecuencia es incipiente su desarrollo en estas áreas académicas.
- En ambos programas se observa la saturación de los docentes. Existen diferencias entre ambas unidades en cuanto al tipo de contratación. Se observa que la unidad 097 Sur CDMX tiene más docentes de contrato de base y tiempo completo, en contraste con la unidad 071 San Cristóbal de las Casas que escasamente cuenta con solo dos profesores de tiempo completo y de base. Esto como lo explicaron docentes de ambas unidades, implica que sus tiempos no les permitan brindar una atención adecuada a sus estudiantes. Tal como los docentes señalaron, no solo es el tiempo frente a grupo. Se necesita tener horas para revisar trabajos, preparar clases, asesorar a los tutorados, leer tesis con detenimiento y buscar diversas fuentes bibliográficas o participar en congresos para mantenerse actualizado, para brindar elementos necesarios a los estudiantes en su formación profesional.

- Ambas unidades cuentan con Cuerpos Académicos, sin embargo en ninguna de las dos se puede observar el apoyo para desarrollar investigación. Incluso en Tuxtla la Unidad 071 cuenta con una revista que se imprime con fondos y sello propios. En la unidad 097 Sur CDMX a pesar de que no se mencionó tener una publicación periódica propia, se reconoció la producción de los Cuerpos Académicos en otros espacios interinstitucionales.

En el apartado siguiente se muestran las narrativas autobiográficas realizadas por las cuatro estudiantes seleccionadas para presentar sus casos particulares. La oportunidad que nos brindan de conocer sus trayectorias educativas, a través de la palabra oral y escrita es un legado para las y los docentes e investigadores interesados en conocer a las estudiantes, en dimensiones invisibilizadas comúnmente en espacios institucionales que preponderan los aprendizajes curriculares.

Capítulo V

Una mirada interseccional sobre la formación de docentes. Estudios de caso en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 071 subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas y Unidad 097 Sur CDMX

No se nace mujer, se deviene.
Simone de Beauvoir (1949).

En este capítulo se muestran las cuatro narrativas autobiográficas¹² de las estudiantes que han sido seleccionadas para presentar los casos de estudio. Se recuperó el análisis narrativo de sus biografías (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001); con base en el conocimiento situado (Haraway, 1995); con la intención de reconocer el contexto y la subjetividad de quién lo emite.

Los análisis de casos en profundidad están situados desde el enfoque cualitativo, para comprender el proceso de ciertos fenómenos sociales. Se analizan, desde la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada. La selección teórica es guiada a través del propósito de la investigación cualitativa y deriva los casos que conforman el corpus de datos para su desarrollo ulterior (Maxwell, 1998).

¹² En el ámbito de la investigación educativa, Bolívar y Domingo (2006) consideran a la narrativa autobiográfica en sí misma, la metodología de investigación que abordar de manera diacrónica y sincrónica, además de profunda: quiénes son los docentes; cuáles son los procesos de formación que enfrentan y comparten a través de sus narrativas para ponerlos a disposición de otros. Bolívar, Domingo y Fernández (2001 p. 131) insisten que el interés de la investigación narrativa no es crear leyes generales sino mostrar significados singulares en determinados casos, para la “comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener poder de ser generalizables”.

Los apartados siguientes darán cuenta, de manera individual, del caso de estudio de cada una de las cuatro docentes seleccionadas: a partir de las reconstrucciones narrativas de sus autobiografías; las entrevistas a profundidad realizadas de manera individual y la información recogida durante el trabajo de campo.

5. 1 Pepen

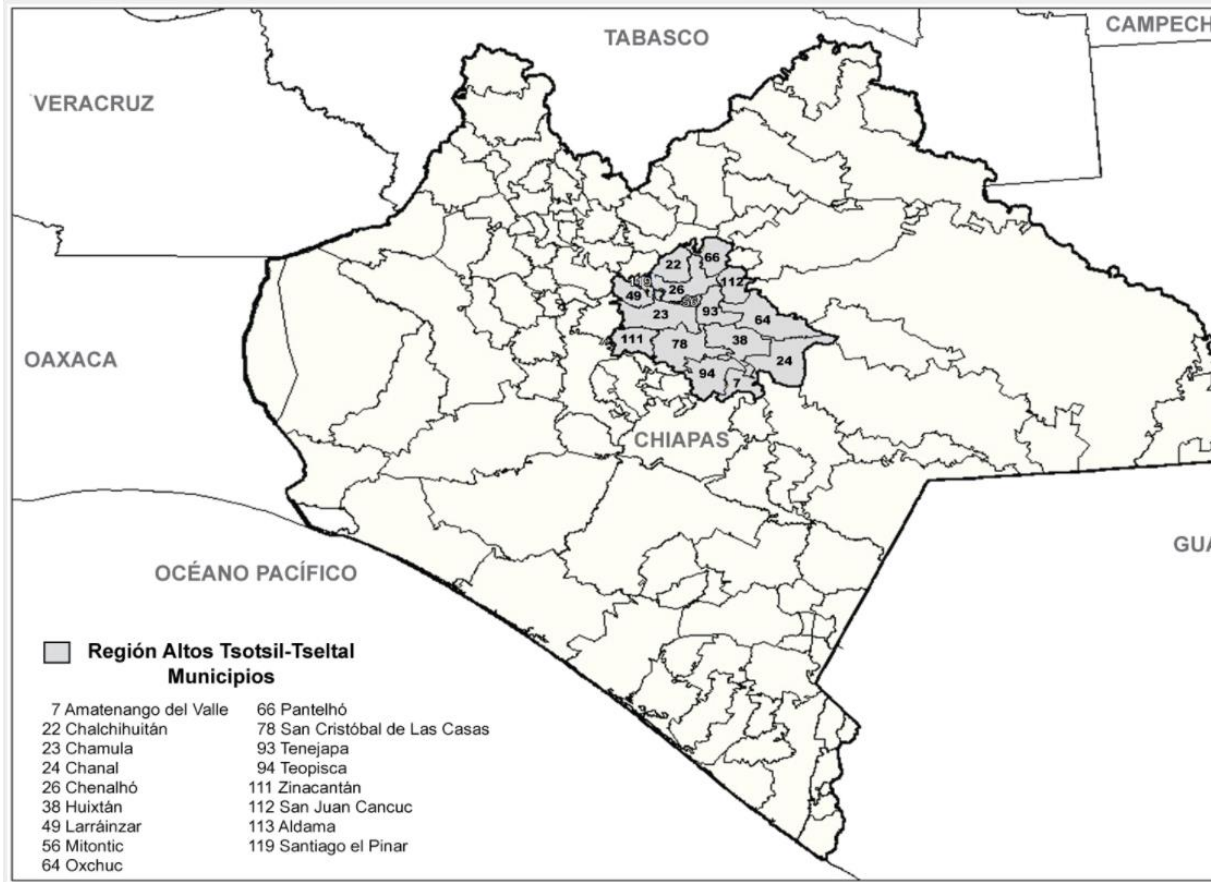
El orgullo y la satisfacción de la labor docente como táctica para la autoconstrucción de sí

Pepen, que significa mariposa en tzeltal¹³, tiene 19 años, nació en Tenejapa en la región Altos Tsotsi—Tzeltal¹⁴ (Consultar el Mapa 2), población ubicada en los altos de Chiapas que se encuentra aproximadamente a unos cuarenta y cinco minutos de distancia de San Cristóbal de Las Casas. Su familia es de origen tzeltal; es la tercera de cuatro hijos; tiene dos hermanos más por parte de su papá y otro más por parte de su madre.

¹³ Debido a la confidencialidad de los datos de las estudiantes y docentes sus nombres han sido cambiados. Los nombres de origen tzeltal: Pej'pen o Pepen significa mariposa y Nichim o Nichimetik significa flor o raíz, se han asignado a los casos de Chiapas. Para los casos de la CDMX, se seleccionaron nombres de origen náhuatl: Meztlí que quiere decir luna y Nequi que se traduce como diosa o guerrera.

¹⁴ El Mapa 2. Municipios de Chiapas permite la localización geográfica de los ciento veinticuatro municipios oficiales en los que conforman el estado, entre ellos se encuentra Tenejapa, ubicado de forma cercana a la Ciudad de San Cristóbal de las Casas. La región socioeconómica Altos Tsotsil-Tzeltal de Chiapas; según el Marco Geoestadístico 2010 que publica el INEGI, tiene una superficie de 3,723.58 km² y se integra por 17 municipios localizados en la parte central del estado. Colinda al norte con la Región De Los Bosques, al este con las Regiones Tuliá Tseltal Chol, y Selva Lacandona, al sur con las Regiones Meseta Comiteca Tojolabal y De Los Llanos y al oeste nuevamente con la región De Los Bosques y con la Región Metropolitana. La cabecera regional es la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Según el Censo de población y vivienda en el año 2010, para el año 2013 se estimaba una población de 637,019 habitantes. La principal actividad económica de la región es la agropecuaria. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica Chiapas (CEIEG-Chiapas, 2018).

Mapa 2. Municipios de la región Altos Tsotsil-Tzeltal del estado de Chiapas



Mapa 2. Fuente Freyermuth, Ochoa y Hernández (2017).

Mapa 2 Municipios de la región Altos Tsotsil-Tzeltal del estado de Chiapas

A la edad de tres años sus padres se la llevaron a vivir a San Cristóbal de las Casas, lugar en dónde su padre construyó una casa en un terreno heredado. Salir de su comunidad, significó un cúmulo de cambios para ella y su familia. En San Cristóbal pudo asistir al preescolar, ahí aprendió a leer y a escribir. Las costumbres del cuidado de los animales y la siembra dejaron de ser actividades en la familia y sus padres se dedicaron al comercio. Quedó atrás el ver a las mujeres de la comunidad y de su casa despertarse al alba para moler el pozol, echar tortillas, ir por la leña del fogón y calentar el café para los hombres que salen al campo o a otras ciudades a trabajar.

Su madre vendía zapatos por catálogo y Pepen siempre la acompañaba a Tenejapa, lugar dónde tenía sus clientes. Un día observó que su mamá tenía encuentros extramaritales y recibió amenazas para que guardara silencio. Los descuidos de su mamá hacia su persona eran recurrentes, por ejemplo, se le olvidaba asistir a las ceremonias en la escuela y alguna vez no la

recogió a la hora de la salida. Al fin niña, le contó a su padre sobre estos olvidos y se sintió culpable de la violencia intrafamiliar que se desató al desbordarse el coraje de sus padres.

Finalmente, un día al salir del preescolar nadie fue por ella, tuvo que regresar a casa acompañada de la mamá de una amiga de la escuela. La familia de su padre le informó que su madre los había abandonado. Pepen recuerda:

“Defendíamos a mi madre sin importar lo que era, mi padre mientras tomaba, mis tíos nos llevaron en la casa de mis abuelitos paternos, es decir, en Tenejapa. No conocían de nuestros sentimientos, es como si no existiéramos” (Narrativa autobiográfica Pepen p. 8 párrafo 1).

Tras el abandono de su madre, el padre de Pepen regresó a vivir de nuevo en Tenejapa, a la casa de sus padres, junto a sus hijos. El alcoholismo de su padre se acentuó y la desintegración familiar se hizo más latente. Con tan solo cinco años de edad, Pepen se hizo cargo de su hermano pequeño y el regreso a la comunidad no fue fácil.

Mi padre decidió inscribirnos en escuelas de Tenejapa, para vivir con mis abuelitos. Era un mundo diferente, me inscribieron en la Escuela Primaria Bilingüe Venustiano Carranza, de compañeros que solo hablaban la lengua materna tzeltal.

No encontraba amigos, por lo que me decía que venía de la ciudad y no merecía respeto. En casa no me iba bien, mi padre tomaba seguido, a pesar de eso era muy responsable, sabía hacer de todo, pero el alcohol lo transformó. Pienso que debió luchar por nosotros sus hijos. Mi madre alguna vez volvió a buscarnos, pero los hermanos de mí padre le dieron dinero con la condición de que nos dejara en paz. Y entonces dejó de buscarnos, no fue hasta muchos años después que la volvería a ver.

En la escuela no tenía la mejor calificación pero poco a poco demostré lo que era capaz, mi padre se enorgulleció, a veces acompañaba a mi hermanito en el kínder para que no se sintiera solo pero no tardó y se inscribió directo a primaria. Mis tíos nos dedicaban tiempo para salir a pasear en el terreno de mi abuelito, y nos divertíamos, pero fue muy poco el tiempo con mi padre, se ponía a tomar y se olvidaba de nosotros, incluso mi abuelo cuando tomaba, era de lo peor, golpeaba a quien encontraba, maltrataba a mi abuelita (Entrevista Pepen, 5 de octubre de 2018).

El hecho de haber salido de la comunidad y regresado a vivir a ella, para la familia de Pepen significó segregación al interior de la misma organización comunitaria. Ella comparte cómo los niños, en reflejo de las prácticas sociales de los adultos, le hacían sentir que no

pertenecía y que tenía que volver a ganarse el respeto; aspectos culturales que le afectan a los que vuelven a sus lugares de origen. Al parecer, le costó más trabajo adaptarse nuevamente a su comunidad que integrarse a la vida de la ciudad en San Cristóbal de las Casas. Hecho que llama la atención, debido a que se tiene la percepción de que las personas que pertenecen a los pueblos originarios sufren discriminación en las ciudades.

Vivir en la comunidad le permitía participar en las tradiciones socioculturales del pueblo tzeltal que continúan vigentes hasta ahora; sin embargo, recuerda que todas ellas van mezcladas con recuerdos de hombres alcoholizados y de mujeres en continuo maltrato. En este sentido, cabe señalar que la violencia doméstica contra las mujeres es considerada uno de los principales problemas de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Según el estudio realizado por World Health Organization (WHO) (2017), se afirma que el 35 % de las mujeres en el mundo ha sido víctima de este tipo de violencia, ejercida principalmente por sus parejas. De los diferentes factores estudiados en este ámbito, el alcoholismo es uno de los que refuerzan o potencian la manifestación de la violencia. Por lo tanto, se considera que el consumo de alcohol aumenta la frecuencia y la gravedad de la conducta violenta. La violencia contra las mujeres en los hogares mexicanos reportada en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006, indica que el 43.2 por ciento de las mujeres mayores de 15 años en el país sufrió algún incidente de violencia por parte de su pareja. El 38.5% las mujeres casadas no denuncian la violencia que recibieron “por la creencia de que se trató de algo sin importancia” (INMUJERES, 2018).

La naturalización de la violencia contra las mujeres se puede observar en este pasaje de la vida de Pepen, aunque ella lo narra no como un evento grato. Los datos proporcionados en la ENDIREH (2006) revelan que el 10.5% de las mujeres no sabían que las acciones físicas o psicológicas eran un delito que se podía denunciar, 17.3% no lo hacen por miedo y el 8.4% porque desconfía de las autoridades. Los usos y costumbres de diversas comunidades de pueblos originarios pueden variar conforme a los acuerdos del comité que las rige. Es importante considerar esto en el caso de la familia de Pepen, pues la ley de la comunidad podría estar reforzando la creencia sobre el ejercicio de la violencia marital contra las mujeres, o en el caso contrario, tener castigos severos sobre los hombres que maltraten a sus mujeres. Pérez, M. (2004) en un estudio con mujeres indígenas de una región chiapaneca, demostró que existe una diferencia que es asumida por ellas, sobre el maltrato que reciben de parte de su

pareja, que puede no tener causa, ser “de balde”, o resultado de un acto que “ellas provocaron y merecen, con razón”. De acuerdo al contexto cultural, existe lo que consideran violencia socialmente censurada y los castigos son discutidos e impuestos por la asamblea comunitaria.

Las formas de las prácticas violentas en el marco de las relaciones conyugales y las respuestas asumidas. El “hombre cabal” debe cumplir las expectativas de masculinidad que implican el mantener la obediencia de la esposa y un número de hijos varones como descendencia que reemplazará al padre como fuente de autoridad, quien pegará “con razón” siempre y cuando la mujer no lo obedezca, sea infértil y no realice la mayor parte de las tareas domésticas, por ejemplo. (Pérez, 2004 p).

Al morir su padre, ella y sus hermanos quedaron bajo la protección de sus abuelos paternos. En ese momento Pepen tenía 8 años y encontró en la escuela un medio para sobresalir y ganarse el respeto de su familia paterna, al conseguir una beca por sus buenas calificaciones y contribuir de esta manera al gasto familiar. Al mismo tiempo, Pepen trabajaba en la tienda familiar todos los días al volver de la escuela junto a sus hermanos y primos; sin embargo, los varones recibían pago por sus labores, en cambio las niñas no. Las mujeres y las niñas tenían que realizar los trabajos de la casa, alimentar a los animales de la granja, preparar la comida, encargarse de la siembra y la cosecha de los productos de autoconsumo familiar.

Ser sobresaliente en la escuela era una forma de agradecer a sus abuelos todo lo que le brindaban, no importaba que tuviera que ser la responsable del aseo del hogar. Para tener un poco más de dinero cuidaba a sus primos. Su hermano mayor se fue a vivir con unos tíos a Tuxtla y a su hermana con otros tíos a San Cristóbal de las Casas. Pepen y su hermano menor fueron los únicos en quedarse con sus abuelos. En este periodo, ella cursaba tercer grado de secundaria y su abuela estaba enferma. Entonces tuvo que asumir todas las responsabilidades de las mujeres en la casa y hacerse cargo de su abuela. Al iniciar el bachillerato su hermano menor se enfermó de alcoholismo, la condición física de su abuela agravó y la violencia intrafamiliar expulsó finalmente de la casa a su hermano de dieciséis años. “Al llegar a la casa me encontré una carta que decía: Hola Ofelita, sabes ya no regresaré de la casa, abuelito me pegó, me voy para siempre” (Narrativa autobiográfica Pepen p. 15 párrafo 8).

A pesar de su situación familiar, Pepen decidió quedarse a estudiar en el COBACH de Tenejapa, esto le permitiría estar cerca de su abuelita para cuidarla. “Desde que mi abuelita enfermó decidí agarrar juicio, me sentía estudiante, mamá, incluso ama de casa, me dolía mi hermanito, no había opción para que se pusiera pensar tantito. Él sentía el abandono de madre

y también el de nuestra hermana mayor y yo lloraba desconsolada; tenía que poder con todo” (Entrevista Pepen 5 de octubre de 2018). Al respecto, Lagarde (2005 p. 17) llama cautiverios a las formas particulares en que se dan los fenómenos opresivos en cada círculo vital de las mujeres, definidos por sus normas, sus instituciones, sus modos de vida y su cultura. Señala que son opresiones que no son vividas siempre con pesar, contrario a ello, adquieren la tesitura de la felicidad al verlas como actos de abnegación, que nos hacen ser valiosas, especialistas encargadas del hogar y los cuidados. A esta subordinación enajenada al poder y se le llama amor. Para Pepen, “agarrar juicio” y “poder con todo” eran las únicas opciones en su rol de mujer a cargo del cuidado de la familia.

Posteriormente le costó trabajo decidirse, pero uno de sus sueños desde niña era estudiar en la universidad y convertirse en administradora de empresas. Al ser aceptada en el Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, en la carrera de Ingeniería en Gestión empresarial, decidió irse a la capital del estado, a pesar de que sus familiares en Tenejapa no estuvieran de acuerdo en que se mudara con una tía que vivía en esta ciudad.

Al ser admitida, tanto en la casa de su tía como en la universidad, se le abrió la visión de otro mundo, las amistades nuevas la hicieron sentir bienvenida en el tecnológico. Sin embargo, después de un tiempo, las salidas con los amigos y las nuevas responsabilidades de ama de casa en el hogar de los tíos, quienes la trataban como una empleada doméstica debido a la ayuda que le brindaban, la hacían buscar refugio en el alcohol. Se sentía desubicada, en ese tiempo tuvo contacto con su madre, pero esto no mejoró su situación familiar, de manera contraria ahora sus abuelos paternos la acusaban de haberse ido lejos y de dejar a su hermano, quién había intentado suicidarse por los efectos del alcoholismo. La mayoría de su familia paterna, inclusive la familia con la que vivía en Tuxtla, dejaron de apoyarla para que continuara estudiando. Esta complejidad familiar, económica y personal, revela la situación de Pepen como una joven mujer que debido a su condición de género; “le son conferidas condiciones asignadas y desarrolladas por otras personas y por ella misma a partir de las posibilidades sociales y de los estereotipos culturales” (Lagarde, 1996 p. 14). Así, su condición de género la coloca en una situación en la que, independientemente de sus propios deseos y necesidades, tiene que cumplir con una serie de condiciones que por el simple hecho de ser mujer le corresponden. Inclusive, sin que nadie se las imponga, ella misma está convencida de que son suyas; como lo es la responsabilidad de cuidar a su hermano alcohólico y verse desprovista del

abrigo de sus tíos al no ser una estudiante responsable, a pesar de los abusos que recibió por parte de su familia.

Pepen comenzó a tener dificultades en la escuela, no cumplía y se desmoralizó al recibir las calificaciones obtenidas a lo largo del primer semestre. Después de haber tenido los mejores promedios a lo largo de su trayectoria escolar, en el tecnológico pensó que era un desastre como estudiante. Bermúdez (2013 p. 65) asegura que en la educación superior existen prácticas discriminatorias que enfrentan estudiantes de los pueblos originarios, por su condición étnica y por su situación de clase. Señala también que: “las prácticas sexistas influyen en su posición de género al interior de la familia, escuela y comunidad”. Además, confirma lo planteado en otros estudios en donde se muestra que: “la triple discriminación por género, clase y etnia, incide en la exclusión educativa de las mujeres y limita los impactos de su profesionalización”.

Debido a esta situación y al carecer de redes de familiares o amigos que le sostuvieran para continuar estudiando, Pepen decidió dejar la escuela y alejarse de su familia. Viajó a la Ciudad de México (CDMX) para buscar trabajo en el servicio doméstico, sin conseguirlo. Posteriormente se mudó a Puebla porque la contrataron para vender boletos una agencia de viajes y unos cuantos meses después, le ofrecieron ese mismo puesto pero en Villahermosa, aceptó y nuevamente se mudó para el estado de Tabasco. A pesar de tener un buen sueldo y lograr un poco de independencia, el peso de la responsabilidad de su hermano menor, los cuidados sobre los otros (abuelos y ahora su madre) no le permitían sentirse libre. Las cargas de las mujeres con relación a las responsabilidades familiares le hicieron volver a la casa de los abuelos y cumplir con el sueño de su padre; ser maestra. “Mi hermana me recomendó que buscara una oportunidad en la CONAFE, acepté sus consejos, decidí hablar con mis abuelitos y que me dejaran vivir en la casa que dejo mi padre” (Entrevista Pepen 5 de octubre de 2018).

Después de un proceso de selección, evaluaciones, tres semanas de capacitación y una práctica de campo fue aceptada como líder para la Educación Comunitaria en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)¹⁵, gracias a que tenía el bachillerato concluido. El

¹⁵ Los líderes para la Educación Comunitaria (ALEC) deben contar mínimamente con la secundaria concluida, ser mexicanos de entre 16 y 29 años, para impartir clases a niños, niñas y jóvenes de los niveles de Preescolar, Primaria o Secundaria en una comunidad rural (mestiza o indígena), en un campamento de jornaleros agrícolas migrantes, en un circo o que participa como caravanero promoviendo el desarrollo de actividades artísticas, culturales, de comunicación y divulgación de la ciencia. A cambio de la prestación de su servicio social educativo, reciben de 30 a 60 meses de apoyo económico para continuar sus estudios de acuerdo al tiempo en que pertenecieron al programa. Fuente: <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/MasInformacionLEC>

primer día que se presentó frente a grupo tenía miedo, no sabía qué iba a hacer con los sesenta y siete niños de primaria, y los veintitrés de preescolar, más el cargo de directora que le otorgaron frente al comité comunitario: “Asumí ese cargo, les había advertido que era muy estricta, aun así se quedaron conformes” (Entrevista Pepen 5 de octubre de 2018).

Comparte que no pensó en las responsabilidades que tendría, realmente su interés de trabajar como maestra radicaba en el apoyo económico que recibiría para continuar estudiando. Sin embargo, después de laborar un año en la comunidad San José Chacte en el municipio de San Juan Cancuc, su forma de pensar fue otra, se sintió bien recibida por los padres de los alumnos y su trabajo la llenó de satisfacciones, decidió incluso quedarse un año más en esa comunidad. Pepen hacía lo posible para salir de la comunidad cada fin de semana y visitar a su familia, a pesar de tener que trasladarse más de 3 horas para poder llegar y realizar tres transbordos en diferentes transportes y rutas; asumiendo lo que eso significaba económicamente,

 Mi forma de pensar cambio mucho, ya no estaba en CONAFE por la beca sino porque me gustaba trabajar con los niños, por el tiempo que ellos me cuidaban y jamás me dejaban sola, 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 (tzeltal). Les gustaba, eso hacía que el aprendizaje de los niños fuera significativo, los padres valoraban mi trabajo, me alimentaban y querían. Mis otros dos compañeros quedaron a cargo de cuatro grupos; de primero a cuarto grados y yo de quinto y sexto de primaria, la otra compañera se encargó de los tres grados de preescolar. Hacíamos convivios con los niños, en las tardes preparábamos postres y compartíamos con ellos la cena. Todo era muy divertido, músicas, juegos pirotécnicos, al finalizar cada convivio sus papás dejaban a sus hijos quedarse a dormir en mi casa. Quédate a cuidar a la maestra, no la dejes sola, les decían.

 En la graduación bailamos todos, maestros y niños, había tanta felicidad que los padres de familia decían que era la primera fiesta en la comunidad gracias a los maestros y a la escuela. Que era nuevo todo, nos alegraba dejar una huella en el corazón de la comunidad. Vi el cariño de los niños hacia mí, en clases a veces se confundían y me decían mamá, ellos me enseñaron hablar la lengua materna, aunque ya la conocía por mis abuelitos, solo que la perfeccioné con la variante de San Juan Cancuc. Cada fin de semana viajaba a Tenejapa para verlos a ellos y a mi hermano, los quiero tanto que no los pude abandonar, mis abuelos son mis padres (Narrativa autobiográfica Pepen p. 30 párrafo 1).

Durante la entrevista, Pepen narra la experiencia de su trabajo en San Juan Cancuc, se emociona y cuenta conmovida su relación con los alumnos y padres de aquella comunidad. El

expresar que sus alumnos adquieren aprendizajes significativos, ella lo hace en términos pedagógicos, al explicar la forma en que su enseñanza bilingüe español/tzeltal favorece los procesos cognitivos de sus estudiantes, da cuenta de sus propios aprendizajes pedagógicos, que al ser expresados en términos teóricos presumiblemente fueron conceptos que la formación superior en la UPN ha dejado en ella. El arraigo de los profesores con sus escuelas y comunidades es esencial, debido a su precariedad, la presencia de los maestros es vital “si no hay maestro no hay escuela” (Weiss, 2000 p. 59). Otra consecuencia de la precariedad de las escuelas multigrado es la rotación constante de maestros, si el director encargado es a la vez el maestro unitario, o son bidocentes que al faltar uno, su compañero cubre todos los grados. Hay casos en que la comunidad queda en un lugar de difícil acceso y los docentes para entrar y salir de la comunidad tardan días. La ventaja de que los maestros vivan en la comunidad es que se garantiza que los niños tendrán escuela los cinco días de la semana. (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Ante estas condiciones, se comprende que esta comunidad brindara todo el apoyo a la maestra Pepen y que se le nombrara directora desde su reciente llegada. Además de lo beneficioso que resultó para la comunidad que los maestros se quedaran a vivir, considero necesario señalar que en el caso de Pepen, 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 por su propia familia.

Al concluir su segundo año en la CONAFE, gracias al apoyo económico que le brinda la institución y por consejo de su hermana mayor, tomó la decisión de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional para cursar la Licenciatura en la subsede de San Cristóbal de las Casas y tuvo que cambiarse de casa, para vivir nuevamente en esa ciudad al lado de su hermano menor. También tomó el cargo de supervisora para capacitar y acompañar a diez nuevos líderes en sus labores de docencia. Tiene a cargo diez escuelas en diferentes comunidades de los Altos de Chiapas. Advierte que a pesar de las pocas estrategias que se le brindaron al ingresar como maestra en las comunidades CONAFE, gracias a la práctica y a lo que aprende en la UPN su práctica docente ha mejorado.

Es importante destacar la afirmación que Pepen hace sobre los saberes adquiridos en la práctica y la manera en que la UPN ha influido sobre sus conocimientos pedagógicos; porque, como ella misma señala, las indicaciones o enseñanzas recibidas antes de iniciar su práctica eran casi nulas. También resulta muy importante su afirmación sobre la importancia de lo que ha aprendido y desarrollado en la universidad, ya que le permite mejorar y reflexionar sobre cómo enseña a los maestros CONAFE que tiene a su cargo y, por ende, también a los alumnos de las escuelas con quienes trabaja. Se siente segura de su labor, lo hace con bases que antes no tenía. A pesar de ello, comenta que algunos de sus compañeros, solo están por la beca, opina que son flojos y no les interesa la educación. Pero para ella es fundamental hacerles ver a los que estén a su cargo, lo importante que es que los niños aprendan. Les alienta a que den lo mejor como maestros y les llama “mis chicos”, aunque la mayoría son de su edad o un poco más grandes que ella; Pepen tenía 22 cuando realizó su narrativa biográfica.

Los problemas familiares se incrementaron cuando su hermana mayor tuvo un hijo y se mudó a vivir con ella y su hermano a San Cristóbal. “Mi hermano tomaba rara vez, pero me confesó que andaba en drogas y me salía con sus cosas, ya sabía cómo se ponía, a veces me dejaba con la quijada morada. Pero no por eso lo dejaba de querer, al contrario, tenía que hablar con él y hacerle ver que lo que estaba haciendo estaba mal” (Narrativa autobiográfica Pepen p.35 párrafo 3). Considero que Pepen no reconoce la violencia que su hermano menor ejerce sobre ella. En su esfuerzo por cuidarle, no toma en cuenta los golpes que él le ha propinado; es como si estos hechos en su escrito no tuvieran importancia al ser narrados. Además de la descalificación de la cual es objeto con los comentarios que su hermana mayor hace al juzgarla severamente por su aspecto físico.

“Cuando mi hermana me insultaba por haber subido de peso. Yo sentía dolor en mi corazón ante sus comentarios, pero tengo que seguir porque mis abuelitos me necesitan. A veces tengo miedo de no realizar mis sueños de estudiar administración, y me siento arrepentida de haber dejado mis estudios en la universidad de Tuxtla y dejar atrás la vocación de ser empresaria, pero lo bueno es que estoy ayudando a otros niños y ser maestra aunque no lo valore la sociedad es muy importante que se tenga educación, por eso trato de que los maestros nuevos lo vean y sean felices como yo de trabajar en la escuela.” (Entrevista Pepen 15 de octubre de 2018).

Desde la visión de Miranda (2017 p. 1), “La disparidad en la carga de trabajo y de cuidado también restringe las oportunidades de las mujeres para ascender profesionalmente e

incrementa las probabilidades de que ocupen trabajos precarios e informales. Lo paradójico es que a pesar de ser las principales encargadas del cuidado tienen como contraparte altos niveles de violencia y maltrato”. La idea de cuidar a otros se hace presente en el anhelo de continuar ayudando a más niños, tal pareciera que para Pepen el deseo de continuar siendo maestra se relaciona más con el mandato de género de los cuidados. Todo indica que dicho mandato tiene un peso importante en su vida y por eso continúa al cuidado de a sus abuelos ancianos, de su hermano menor que es alcohólico y ahora también de los jóvenes compañeros que ingresan al CONAFE y en extenso de los alumnos de éstos nuevos profesores.

5. 2 Nichim

La valentía como táctica para cambiar el “destino de ser mujer”, frente usos y costumbres de la comunidad, mediante su labor docente

Nichim, que en la lengua tsotsil significa flor, es la sexta hija de ocho hermanos. Conforman su familia sus cinco hermanos mayores, dos hombres y tres mujeres y dos hermanas menores. Originarios de una pequeña comunidad tsotsil en los Altos de Chiapas¹⁶, Nichim aprendió desde temprana edad a desgranar el maíz y prender el fogón para echar tortillas. Recuerda bien que la primera vez que usó zapatos fue cuando su madrina le regaló unos para la fiesta de graduación de la primaria. Esa fiesta la marcó para siempre, la festividad se organizó entre todos los habitantes de su comunidad, llevaron músicos y las mujeres prepararon mole para todos. Estaba contenta de haber concluido su escuela. “Recibir sus papeles de la escuela”, expresión común en las localidades rurales, era un gran logro para ella y podía sentir el orgullo de su madre ante este acontecimiento. Sin embargo, su padre le dio la noticia de que no continuaría estudiando y cuando ella le preguntó “¿por qué sus hermanos si podían ir a la secundaria?”, su padre le dijo que ellos irían a estudiar a San Cristóbal para hacer la prepa y que no tenía dinero para ella.

¹⁶ Se puede consultar nuevamente el Mapa 2 que muestra la ubicación geográfica de la región, expuesta anteriormente en el caso de Pepen, de donde es originaria al igual que Nichim.

La tristeza la inundó, pero decidió decirle a su maestra que sus padres no la dejarían continuar con sus estudios. La maestra habló con su mamá para que apoyara a su hija que era buena estudiante. Su madre y su madrina acordaron ir a inscribirla a la secundaria a escondidas de su padre. Cuando llegó el día de ir a la escuela se paró temprano y se fue a casa de su madrina para ponerse el uniforme, estaba feliz. Un conocido de su padre la vio al salir de la escuela, al llegar la noche, su papá la llamó y le hizo ver que él no le daría un peso para la escuela. Su madre habló con su padre, acordaron que la mamá mantendría los estudios de Nichim con la condición de que no descuidara sus responsabilidades del trabajo que le tocaba en casa. El padre no quedó del todo convencido, pero después de un tiempo, al mostrarle que cumplía con sus obligaciones la dejó continuar. Sin embargo, cuando Nichim cumplió quince años, su padre quería que se casara con un miembro de la comunidad que le había ofrecido una dote de diez mil pesos como incentivo para su matrimonio. Ella se negó a casarse porque deseaba terminar la secundaria y seguir estudiando el bachillerato.

La secundaria a la que iba estaba a una hora caminando, a esa secundaria iban también dos de sus hermanos mayores. Su padre finalmente consintió que se inscribiera a la secundaria porque sabía que ellos la vigilarían. Le gustaba ir a la secundaria, tenía amigas que hablaban la lengua indígena y también en español. En la comunidad donde vivía hablaban tsotsil y solo los jóvenes que iban a la escuela fuera de ahí, habían aprendido español. El contexto educativo de Nichim era totalmente rural, los jóvenes de la comunidad accedían a la escuela caminando por más de una hora. Acudía junto a sus dos hermanos, quienes la cuidaban. Nichim recuerda que ir a la escuela era una experiencia agradable, aunque en este espacio las clases eran en español, contexto adverso dado que su madre era monolingüe en lengua indígena, el uso de español era de dominio exclusivo de su padre y hermanos, y lo utilizaban principalmente fuera de casa.

Los profes de la secundaria nos exigían, daban clases en castellano, algunas cosas no entendía, cuando explicaban cosas de ciencia, tenía muchos problemas para escribir bien, siempre me regañaban porque me equivocaba. Cuando no entendíamos, algunos profes nos explicaban en lengua, pero eran pocos. Me gustaba salir con mis amigas a comprar bolis y dibujábamos en los cuadernos. Su hermana de mi amiga, trabajó en casa en Tuxtla, a veces iba por nosotras a la salida de la secundaria, nos decía que teníamos que estudiar para que no trabajáramos en casas porque pagan poquito y las señoras te tratan mal. Me gustaba que me contara cómo era vivir en Tuxtla pero no me gustaba que la hubieran tratado mal en esa casa, lo bueno fue que se regresó y quería terminar la secundaria como nosotras. Pero su papá no quiso, la hizo trabajar en otra casa en San Cristóbal, con otra señora más buena, pero le

pagaba poquito. Su papá la convenció diciendo que la señora la iba a dejar ir a la secundaria allá. Después mi amiga me contó que su hermana ya no entró a la escuela. (Entrevista a Nichim 22 de septiembre de 2018).

Sabía que no sería fácil pasar el examen de ingreso al bachillerato; sin embargo, fue aceptada en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) de Oxchuc. Tenía que viajar dos horas hasta ese municipio para continuar estudiando. Su mamá la seguía apoyando a pesar de la molestia de su padre. Tenía que levantarse a las tres de la mañana para cumplir con las obligaciones que son consideradas propias de las mujeres antes de irse a la escuela; las labores de ir por la leña, desgranar el maíz, preparar la masa de las tortillas, moler el pozol¹⁷ y echar tortillas tenían que hacerse para que su padre no regañara a su madre, en caso de que ella no cumpliera con sus deberes. A las cinco de la mañana, tenía que salir por la vereda y caminar una hora para encontrar transporte que la acercara a Oxchuc y de ahí hacía otros dos transbordos para llegar a las siete de la mañana a clases. Al llegar a su casa tenía que recolectar productos del huerto familiar y los días de mercado llevarlos a Oxchuc para venderlos. Cómo se puede observar, las niñas y en general las mujeres en las comunidades (recordemos el caso de Pepen descrito anteriormente) realizan dobles jornadas de trabajo, ya que además de cumplir con responsabilidades domésticas y de cuidados, llevan a cabo actividades que contribuyan a la economía familiar. Estas jornadas se dan en condiciones de explotación y subalterización (Bermúdez, 2013), al encontrarse en relaciones jerárquicas de poder; subordinadas generalmente en las relaciones con su padres, hermanos o patrones/as.

Así este lugar social de trabajadora que impone la necesidad de la venta de la fuerza de trabajo para sobrevivir, se entreteje con una condición femenina, estructuralmente transmitida/apropiada, que conlleva en sí otra subalternización, la implícita en relaciones de género construidas socioculturalmente como desiguales y jerarquizadas. (Bermúdez, 2013 p. 48).

Nichim reconoce que estudiar el bachillerato no le resultó fácil, principalmente porque al cumplir con todas las responsabilidades de su casa, el tiempo que podía dedicarle a sus estudios era reducido. Miranda (2017) afirma que el derecho de las niñas chiapanecas a la educación se ve perjudicado, porque en algunos casos dejan la escuela para ayudar con las tareas domésticas, el cuidado de niños más pequeños, de ancianos y/o enfermos. Con datos del año 2014, la autora evidencia que en Chiapas el 10.2% de las niñas y adolescentes no asistía

¹⁷ Es una bebida de origen mesoamericano, que continúa tomándose de manera tradicional en la región. Es una mezcla espesa a base de maíz y cacao.

a la escuela de nivel básico, frente a 9.9% de los niños y adolescente de la misma edad. En consecuencia, existe disparidad entre los años de educación recibida en la población de 15 años, donde la media indica que las mujeres tienen 6.6 años mientras que los hombres 7.6 años.

En este contexto de desigualdad, las niñas y las adolescentes ven acotadas sus opciones de lograr el acceso a la educación debido a que sus responsabilidades domésticas les restan más tiempo que a los varones para estudiar, para establecer redes y para realizar actividades extracurriculares. Esta situación funciona como una bola de nieve que acumula desigualdades, ya que con menos oportunidades educativas, las mujeres y las niñas tienen mayores dificultades para acceder a trabajos remunerados que les permitan escapar de la pobreza (Miranda, 2017 p. 1).

Al cúmulo de desigualdades anteriormente descritas, se suma el hecho de ser hablante de tsotsil, lo que significó para Nichim algunas complicaciones lingüísticas y de comprensión de conceptos, en consecuencia un nivel bajo de rendimiento académico. Todo esto debido a que en el municipio de Oxchuc, donde está el CECyT al que ingresó, son hablantes de tzeltal.

Era difícil entenderme con mis compañeros, casi no tenía amigos, porque me hablaban en lengua y cuando llegué no les entendía muchas cosas, solo pocas. Algunos maestros hablaban lengua también, explicaban en tzeltal, había poquitas cosas que sonaban parecido al tsotsil, pero no todas. Solo los maestros que venían de fuera daban clase en español. El director también hablaba lengua y mi madre entendía poco cuando iba a las juntas. Solo una maestra de la dirección, nos ayudaba, ella hablaba tsotsil y español. Cuando lloraba porque estaba triste por la escuela, que no tenía amigos, veía a mi hermana menor, a los 14 años, casada con un hombre que hasta la fecha no deja el trago, entonces ponía atención a lo que me decían los maestros en la escuela. Ahora entiendo más tzeltal y eso me ayuda cuando doy clases en comunidad que hablan lengua. Les explico a mis alumnos en tsotsil o si hablan tzeltal puedo también hablar algunas cosas para que me entiendan (Entrevista Nichim 22 de septiembre de 2018).

Al concluir el bachillerato, decidió ir a buscar un puesto como personal interino¹⁸ en la Secretaría de Educación Pública que se encontraba en la capital del estado. Varios de sus familiares la alentaron, le dijeron que si insistía podría tener la oportunidad de entrar a trabajar como maestra. Después de varios intentos logró que le dieran un nombramiento en una

¹⁸ Un docente efectivo es el titular del cargo; el interino es aquél que se desempeña en un cargo sin titular, por un periodo determinado que se establece de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública de cada estado, *que puede variar desde tres a quince días o de uno a cinco meses y medio.* <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4274/1/images/B11-IRR-1T2013P4.pdf>

modalidad que le llaman por costeo. Se trata de un tipo de contratación que no existe en ningún otro lugar del país, se les otorgan a personas que solicitan una plaza como maestros que cuenten con certificado de bachillerato y consiste en trabajar sin adquirir plaza, aceptando recibir su sueldo después de haber concluido su contrato de un año.

Para la mayoría de los profesores que conocí, esta forma de contratación significaba la única manera de formar parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). En una entrevista realizada a uno de los docentes de la UPN, ante mi desconocimiento y asombro por esa forma de contratación, el profesor me explicó que los docentes eran los culpables de esta situación, ya que al no haber aceptado el examen de permanencia y oponerse a la evaluación docente, el estado de Chiapas se había quedado sin techo financiero para la contratación de nuevos docentes. Me expuso que fue una forma de solucionar el problema de parte de las autoridades y así brindar contrataciones de profesores para no dejar sin educación a los niños del estado (Entrevista 1, Gutiérrez docente investigador UPN 071 Subsede San Cristóbal de las Casas 11/11/2018).

El hecho de que los docentes acepten ser contratados por costeo, da cuenta de la precarización y la situación económica del estado. Los datos aportados por la CEPAL (citados en Klein, 2012 p. 18) aluden a situaciones dramáticas y preocupantes que corroboran la radiografía de una sociedad profundamente fragmentada, escindida y desigual, en estado de pobreza encuestable y mensurable. En este mismo sentido, Bermúdez y Villanueva (2017) hacen evidente los altos costos que se tienen que pagar al insertarse en sistemas laborales “flexibilizados, carentes de sueldos justos” (Tilly, 2002; 2003 citado en Bermúdez y Villanueva, 2017 p. 8), dónde de manera específica las mujeres padecen desigualdades asociadas a la diferencia sexual y las estructuras culturales desde donde se opera.

La idea de integrarse al SEN para Nichim significó la oportunidad de ser maestra al cubrir una vacante en educación preescolar. Sin embargo, tuvo que pedir el apoyo de su madre para poder sostener su trabajo porque la escuela que le asignaron estaba en una comunidad en la zona de la selva en Chiapas. Los gastos de transporte y su manutención durante su estancia en la escuela tendrían que ser sufragados por ella mientras llegaba su pago. Su mamá estuvo de acuerdo en apoyarle, lo más importante es que a partir de ese momento ya era una maestra. Desde la visión de Bourdieu (1997), el paso por el sistema escolar asegura la adquisición de

capital cultural y se entrelaza con los mecanismos del capital económico; en consecuencia, la constitución de un espacio social que asegura bajo este discurso la movilidad social. Por tanto, el deseo de la madre de Nichim es que, al ser maestra, su hija obtenga reconocimiento social, posición económica y como consecuencia la anhelada movilidad social. Sin embargo, esto será difícilmente alcanzable debido a que según Miranda (2017) en Chiapas la participación económica de las mujeres no ha aumentado, contrario a ello, descendió de 40.5% a 29.8% de 2000 a 2014, ocupando el 91.4 % de las mujeres empleos subordinados que no cuentan con ningún tipo de prestación, ni seguridad social.

El trabajo remunerado de las mujeres de Chiapas registró un promedio de 38.5 horas a la semana, siendo inferior al promedio de los hombres que registran 44.4 horas a la semana con remuneración (2014). Siendo ellas las que tienen los trabajos más precarios (Miranda, 2017 p. 1).

En este contexto, Nichim recuerda con orgullo el momento en que le entregaron su nombramiento como maestra de segundo grado de educación preescolar y que se tenía que presentar en la escuela de la comunidad ante el comité comunitario. Ese documento la acreditaba como maestra desde el momento en que se lo entregaron. Nichim y su mamá veían al fin el fruto de su esfuerzo. Desde la mirada de Federicci (2013 p. 180) “mujeres en todo el mundo han ayudado a sus comunidades a evitar la desposesión total, estirando los presupuestos y llenado de comida las ollas”, este impulso colectivo femenino, es un ejercicio de sobrevivencia ante los embates del sistema económico actual.

Los esfuerzos de Nichim y su madre, se observan cuando cuenta su travesía para llegar a la escuela que le fue asignada. Un conocido de la comunidad que también viajaba a Palenque, le consiguió un espacio en el coche en que él viajaba junto otros maestros compartiendo gastos. Tenía que salir de su casa los domingos a las 11 de la noche, llegaban a Palenque a las siete de la mañana del lunes. De ahí tenía que tomar un transporte que la dejaba en un cruceo más o menos a las diez de la mañana, luego tomaba otro transporte que la acercaba a la comunidad donde estaba la escuela y caminaba sola, durante una hora, por una brecha en la selva. Por lo general llegaba entre cinco o seis de la tarde. Se quedaba a dormir en un cuarto que había en la escuela, lo malo es que no tenía estufa, pero las señoras de la comunidad le preparaban comida y ella les pagaba por los alimentos.

“Allá no había tiendas dónde comprar, por eso me llevaba algo para comer por la noche, pero tampoco podía llevar muchas cosas porque

caminar por la selva con una mochila pesada no se puede. Daba clases de martes a jueves y los viernes desde las cinco de la mañana salía con los otros dos compañeros maestros de regreso a mí casa, una se volvió mi amiga y nos acompañábamos hasta Palenque. Cuando alguno de los otros maestros compañeros faltaba teníamos que hacernos cargo de todos los grupos desde preescolar hasta secundaria. Yo atendía todos los niños de preescolar, no solo a los de segundo grado, en total eran dieciocho niños de preescolar, doce de primaria y catorce de secundaria” (Narrativa autobiográfica Nichim p. 11 párrafo 2).

“Las autoridades y los padres de la comunidad no estaban contentos porque decían que faltábamos mucho, pero no comprendían que era difícil entrar a la comunidad todas las semanas. Algunas veces cuando mi mamá no tuvo dinero para prestarme pues no pude ir, le avisé a mis compañeros y a veces nada más uno de los tres iba. Por eso los papás se enojaban, pero no veían que teníamos que pagar pasajes y luego la comida, los zapatos se me rompían de caminar en lodo; los cosía pero se volvían a romper y no tenía para comprar otros. A veces yo no llevé dinero para comer y alguna mamá me regaló pozol, tenía que pedirlo en casas distintas, nadie me ofrecía. Me daba pena pedirlo. No me sentí querida en ese lugar, lo único bueno eran los niños. Luego comía plátanos o los niños me traían elote cocido” (Entrevista Nichim 22 de septiembre de 2018).

Un día, al tomar la vereda en la madrugada rumbo a su centro de trabajo, la secuestraron. Perdió el conocimiento y el sentido del tiempo, se encontró en una cueva donde su agresor la tenía escondida. Afortunadamente las autoridades lo sorprendieron y ella fue liberada. Con relación a este acto de secuestro Federicci (2013 p. 178) expresa que a nivel mundial “el aumento de la violencia contra las mujeres es difícil de cuantificar y lo significativo de su aumento se aprecia mejor cuando la consideramos en términos cualitativos, desde el punto de vista de las nuevas formas que ha tomado.” Lagarde (2005) al respecto afirma:

La violencia contra las mujeres es de distinta índole y adquiere diferentes manifestaciones de acuerdo con quién la ejerce, contra qué tipo de mujer, y la circunstancia en que ocurre. Hay la violencia del sojuzgamiento económico, de la imposición de decisiones, del engaño, de la infidelidad, del abandono. La violencia afectiva y corporal reconocida como crueldad mental y como violencia física o "sexual", implica gritos, maltrato, humillación, distintos grados de ultraje erótico, el secuestro, los golpes, la tortura y la muerte. [...] uno de los mecanismos de apropiación y de disciplina del cuerpo de todas las mujeres, es la violencia (Lagarde, 2005 p. 259).

Nichim fue víctima de secuestro y sufrió uno de los tipos de violencia contra las mujeres que se ha incrementado en nuestro país. Al respecto Ramos, Saucedo y Saltijeral

(2016) en un estudio realizado sobre el periodo de gobierno de Peña Nieto (2012-2018), afirman que “La violencia criminal ha exacerbado viejas formas de violencia contra las mujeres y creado otras”. Chávez (2014) por su parte, revela el incremento de inseguridad para las mujeres en el estado de Chiapas y de cómo el aumento del feminicidio en la región es una realidad alarmante. Al volver a su casa, el padre de Nichim la expulsó de su comunidad, le dijo que debió de haberse casado cuando él se lo pidió, la culpó de lo sucedido por ser necia y querer estudiar, le dijo que ahora ya no valía ni los diez mil pesos que le habían ofrecido y la corrió de su casa. Pérez (2004), en un estudio realizado en una comunidad tojolabal en el estado de Chiapas, explica que debido a los usos y costumbres se considera que “una mujer cabal debe aprender a pensar y actuar de acuerdo con las normas comunitarias: obedecer las órdenes de su padre, su marido y de sus suegros, realizar eficientemente las labores domésticas y cumplir con el papel de procrear y cuidar a los hijos.” En este mismo contexto, cuando un hombre pide a la mujer en matrimonio, éste tiene que pagar al padre de ésta una cantidad como cuota de crianza, estas transacciones son socialmente aceptadas y necesarias para hacer posible la unión matrimonial. Cantidad que en el caso del padre de Nichim ya no considera le será retribuida por su hija en ningún caso, porque de acuerdo con las costumbres de la comunidad, ella ya no tiene valor, por eso no la admite más en casa.

Esta situación es una muestra de cómo los cuerpos de las mujeres no les pertenecen a ellas mismas, socialmente hay cargas y expectativas de lo que se espera que esa mujer debe de hacer, de las decisiones que debe tomar. Nichim no se pertenece, su padre y la sociedad tenían planes para ella, solo por el hecho de haber nacido mujer. Los matrimonios arreglados son prácticas socioculturales que contribuyen a la opresión de las mujeres en distintos países del mundo (Lagarde, 2005 p. 73). El padre de Nichim, en vez de acoger a su hija ante la agresión y violencia sufrida, la corrió de su casa y comunidad porque ya no le representa un bien económico; además de que ha perdido su “valor”, ahora significa vergüenza para él y para su familia. Sin embargo, su madre no dejó de apoyarla.

No volvió a la comunidad de la selva, ya que por medio de su amiga avisó que estaba enferma y le apoyaron la última semana que faltaba para terminar su contrato interino. No hubo denuncia de lo sucedido por parte de ella ni de su familia. Nichim al igual que su madre, lo único que desean es olvidar lo sucedido.

La indefensión de una maestra recién egresada del bachillerato, una joven de dieciocho años que no cuenta con ningún tipo de apoyo institucional, sin ningún respaldo económico, que para llegar a su centro de trabajo tiene que salir a las 11 de la noche del domingo y hasta el día siguiente lunes a las 6 de la tarde arriba a la comunidad, después de exponerse por caminos intransitados y cambiar varias veces de medio de transporte, revela que los cuerpos de las mujeres son cuerpos cautivos según Lagarde (2005).

El cuerpo de la mujer es el espacio del deber ser, de la dependencia vital del cautiverio, como forma de relación con el mundo, de estar en él, como forma del deber ser, social mujer y de la existencia particular de las mujeres particulares. Cada cautiverio es a la vez espacio de opresión y de libertad. La mujer existe a partir de alguna de las definiciones de su condición histórica, de ahí que su espacio es opresivo porque el contenido de la existencia ha sido definido por las necesidades de la sociedad patriarcal y clasista, porque al existir las mujeres son oprimidas. (Lagarde, 2005 p. 174).

El caso de Nichim muestra claramente cómo socialmente su cuerpo no le pertenece: le pertenece a su padre que decide que le conviene más que le den diez mil pesos para que se case; le pertenece a un sujeto que al verla sola puede hacerla desaparecer; le pertenece a la comunidad que en cuanto su cuerpo ya no es digno, “quién sabe qué cosa habrá hecho para que un hombre se la llevara”. Ella no es bienvenida a estar con los de su comunidad. El cuerpo de Nichim es de todos menos de ella misma. Su madre prefiere que se vaya, guardar silencio antes de hacer evidente la agresión y exigir justicia ante los hechos violentos de los que ha sido objeto su hija. Las conductas de muchas mujeres que han sufrido diversos tipos de violencia de género en su contra se ven dominadas por los regímenes de género que, desde la visión de McDowell (1999 p. 39), conducen a las mujeres a aplicar estrategias de supervivencia a largo plazo para conservar de este modo su “bienestar material, aun cuando suponga la opresión para ellas y para sus hijas”. Nichim encuentra en el anonimato un refugio y continúa con sus planes de ser maestra. Ingresa a la UPN y consigue que le den otro interinato, ahora realiza un viaje de 2 horas y media diariamente al municipio de Oxchuc¹⁹ y recuerda.

“En el primer año que ingresé a la universidad no sé qué me pasaba llegaba llorando a las clases y no entendía nada, pero después de que me casé y tengo mis niños ya lo que me pasó me dejó de importar. Aunque una vez en la calle vi al hombre que me atacó, el miedo me volvió de repente, me eché a correr, no me detuve hasta esconderme en una tienda del centro en San

¹⁹ Consultar en los Anexos el Mapa 2. Municipios de Chiapas con la localización geográfica de los ciento veinticuatro municipios oficiales en los que conforman el estado, ubicar el municipio de Oxchuc.

Cristóbal y ya me fui rápido para mí casa. Pensé que se me había imaginado pero otro día mi mamá me dijo que ya salió, eso me quita el sueño, no me lo quiero encontrar nunca” (Narrativa Autobiográfica Nichim p. 14 párrafo 5).

Su esposo también es maestro, él trabajó por costeo y tiene ya cuatro años que terminó el contrato interino que le dieron por un año, pero todavía no le han pagado. La mamá de Nichim y la familia de su esposo los siguen apoyando para que no dejen de ser maestros. Según Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002), la razón principal para que familias indígenas en las comunidades, apoyen y sostengan el anhelo de que sus hijos sean profesores, es porque esta profesión les proporciona una posible ventaja competitiva “[...] en cuanto a sueldo y seguridad. El estatus social, que se observa en el prestigio que gozan los docentes en el desarrollo de las comunidades rurales, en cuanto al papel de liderazgo del que gozaron muchos maestros rurales” (Loyo, 1996; Arnaut, 1996 citado en Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002 p. 19). Sin embargo, estas condiciones laborales ya no existen, al contrario, la precariedad en que son contratados estos profesores les obliga a tener que trabajar para poder sostener durante un año el contrato interino obtenido y generar otros ingresos en trabajos informales para esperar que les paguen o que tengan suerte y les vuelvan a dar otro contrato interino con la esperanza de que en esta ocasión si perciban un salario quincenal.

En el caso de Nichim, ella señala que ha logrado sostener a su familia durante sus contratos interinos, porque después de su jornada como maestra en la escuela, trabaja dos días haciendo el aseo en una casa, lava ropa por encargo y los días que no va a casas a trabajar saca una mesita en la puerta de su hogar para vender chicharrines y dulces que su mamá le trae para que se ayuden. Su esposo por su parte, cuando tiene tiempo por las tardes o los meses que está en espera de que lo contraten de interino, se emplea como albañil. Bermúdez y Villanueva (2017 p. 47) exponen que nuevos sistemas sociales de dominación se configuran bajo el panorama global que “ha traído consigo nuevas formas de dominación, de polarización y de entrecruzamiento de relaciones sociales de opresión y privilegio”, al agudizarse la división social e internacional del trabajo y la segmentación del trabajo femenino, con base en relaciones sociales de género, clase, etnia/raza y lugar de origen.

Si por mí fuera yo no quisiera saber nada de ser maestra y tampoco mi esposo, cada vez es más difícil. Mi esposo cuando tenemos para los pasajes, se va a Tuxtla a exigir su pago, junto con otros compañeros maestros. Pero luego nada más gasta en ir y regresa sin nada. ¿Qué

hacemos? A veces ya no quiero seguir estudiando en la UPN, pero otras veces pienso que si aprendo (Entrevista Nichim 22 de septiembre 2018).

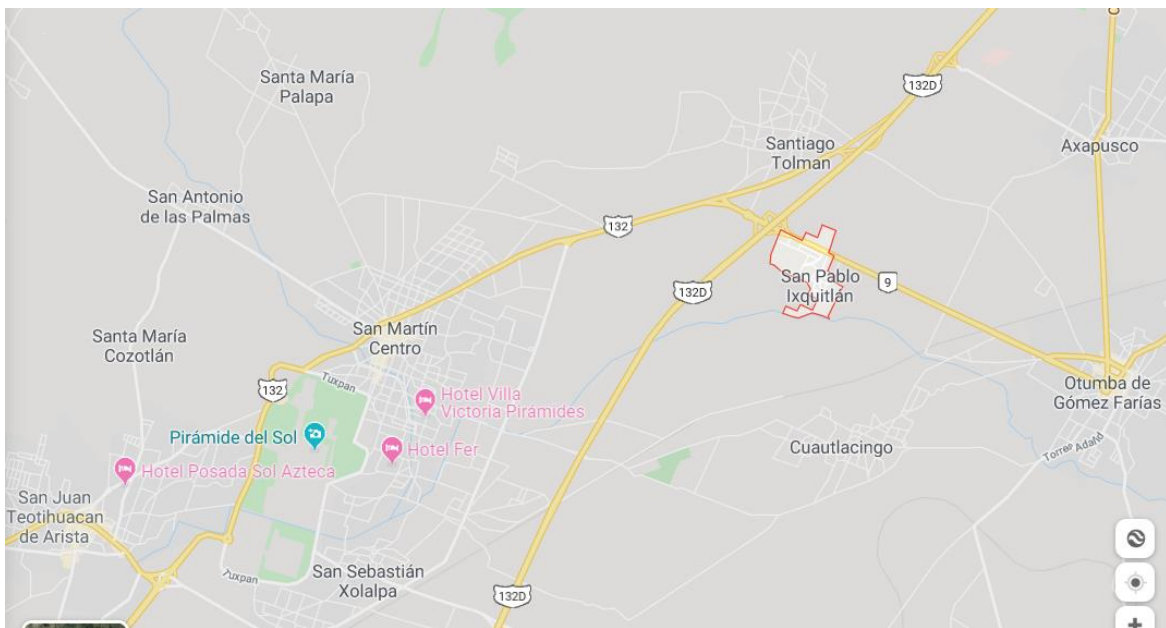
Considero de suma importancia señalar que en el caso de Nichim, como en el de Pepen, las estudiantes que desempeñan cargos como educadoras sostienen con su labor las instituciones educativas de comunidades de difícil acceso, dónde el SEN puede dar cobertura gracias a docentes que, como ellas, llegan a lugares donde nadie más desea trabajar. No cuentan con ningún tipo de contratación formal que las considere parte del SEN, carecen de cualquier prestación laboral que, por derecho constitucional deberían tener; además, como se puede observar en el caso de Nichim de forma particular, ella tiene que sostener con sus propios ingresos los gastos que devienen de su labor como docente, valiéndose de las redes familiares. A pesar de la precariedad económica, su familia la apoya económica y moralmente para que continúe laborando y concluya sus estudios superiores. Es precisamente en estos casos dónde los estudios realizados por OEI (2013) y Vaillant (2004), cobran sentido; las cifras y datos develados por organizaciones internacionales e investigadores en Latinoamérica, se encarnan en estas dos docentes con escasa escolaridad, que se encuentran en servicio en las escuelas más desfavorecidas de la región. Son maestras improvisadas que provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico. Pero son ellas quienes sostienen al SEN, a pesar de estas condiciones precarias de formación y capital cultural, cuya situación económica y social no mejora ni es atendida de ninguna forma.

5. 3 Meztli

La resistencia como táctica para construir su identidad personal y docente

Nació 1971 en el Estado de México en San Pedro Ixquitán, municipio de San Martín de las Pirámides, a unos cuantos minutos de la zona arqueológica de Teotihuacán. El Mapa 3 permite situar esta localidad geográficamente y el Mapa 3 muestra su distancia geográfica con la Ciudad de México.

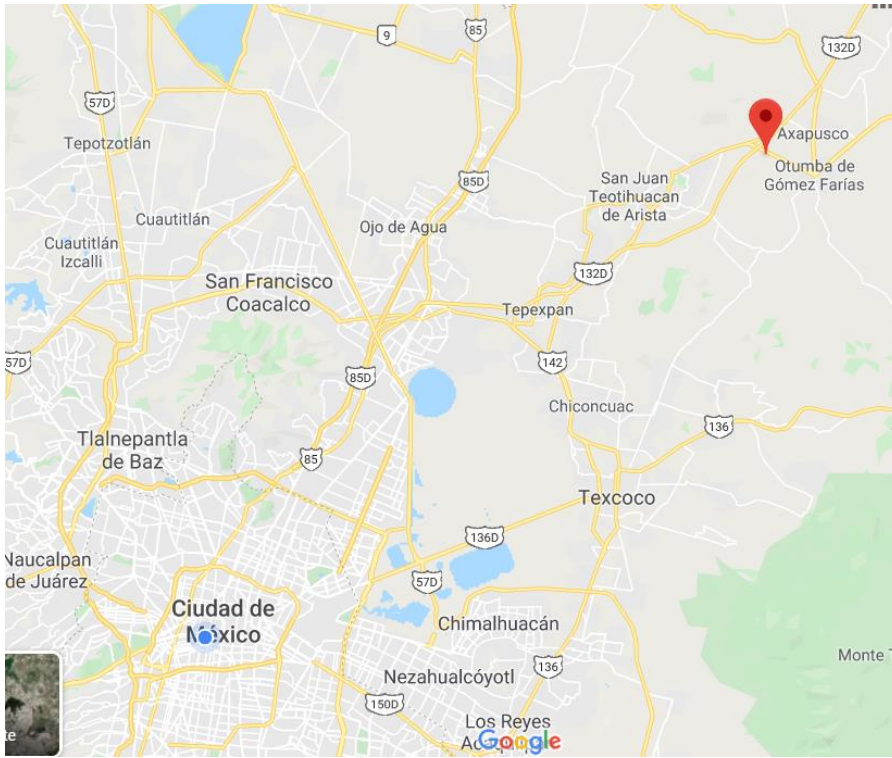
Mapa 3. Ubicación geográfica San Pablo Ixquitlán Municipio de San Martín de las pirámides



Mapa 3. Fuente: Elaboración propia. Google Maps

Mapa 3 Ubicación geográfica San Pablo Ixquitlán Municipio de San Martín de las pirámides

Mapa 4. Ubicación geográfica San Pablo Ixquiltán en relación con la CDMX



Mapa 4. Fuente: Elaboración propia. Google Maps

Mapa 4 Ubicación geográfica San Pablo Ixquiltán en relación con la CDMX

Sus padres y su abuela materna continúan hablando náhuatl entre ellos, principalmente en su casa. Pero ella y sus cinco hermanos ya no recibieron la enseñanza de la lengua materna, bajo el argumento de “que no les hicieran sentir vergüenza como a ellos”; respuesta que le dieron cuando ella misma les preguntó. Sus tres hermanos mayores a veces decían alguna palabra en náhuatl, sobre todo el mayor, pero ni ella ni sus hermanas menores aprendieron. Las palabras que sabe las recuerda porque su abuela las decía; “Mis hermanos grandes se iban al campo y yo me quedaba con mi abuelita para ayudarle en la casa, entonces me hablaba pocas cosas en lengua y mitad español, por eso recuerdo algunas palabras” (Entrevista Meztli, 5 de enero de 2019). Nadie en la comunidad, excepto los ancianos, hablaba la lengua fuera de sus casas. Recuerda que sus padres le corregían cuando hablaba. Miltón (2013) sostiene que esta discriminación lingüística sufrida por la comunidad náhuatl es uno de los factores para la casi total desaparición de esta lengua en varias regiones de México, debido a que en los inicios de la escolarización, en varias comunidades indígenas, se les obligaba a dejar de hablar su lengua en espacios públicos, principalmente a los niños y a sus padres en las escuelas.

No cursé preescolar ya que en esa época no había en mi comunidad. Inicé la primaria a la edad de seis años en la escuela Miguel Hidalgo y Costilla de la localidad de San Pablo Ixquiltán. Recuerdo que mi mamá me llevó a mi primer día de clases, estaba llorando porque sentía miedo. Duré una semana con esa inseguridad pero con el paso de los días hice amigas y esto me ayudó a superar el miedo. Mi maestra de primer año de primaria, siempre muy elegante, tranquila, segura de su trabajo. Sus clases me gustaban mucho, al hablar su voz era muy suave y transmitía tranquilidad. Esto me animaba y me decía “cuando sea grande voy hacer maestra, para vestirme elegante y enseñar como ella”. Sentía que mi salón era grande porque éramos pocos alumnos, solo había un turno, la escuela tenía seis aulas y dos baños (Narrativa autobiográfica Meztli p. 2 párrafo 2).

Pero no todos sus recuerdos sobre la escuela son tan agradables, a la edad de once años tuvo un profesor que les gritaba y los regañaba públicamente cuando no hablaba bien. Recuerda un día cuando pasó al frente de sus compañeros a petición del profesor y al leer pronunció “aiga” en vez de “haya”, y “medecina” en vez de “medicina”, el profesor se enojó mucho y le dijo que no sabía hablar, que se fuera a sentar. Los gritos y manoteos del maestro la asustaron y lloró. Entonces el profesor la hizo salir del salón, le dijo que era una burra, que mejor en lugar de ponerse a llorar aprendiera a hablar. Meztli recuerda ese momento y al contarlo se le cierra la garganta, su voz es casi imperceptible y sus ojos se tornan congestionados. Respira y continúa diciendo, “en mi casa todos decían aiga y medecina y no estaba mal dicho, por eso así yo lo decía” (Entrevista Meztli 5 de enero de 2019).

Cuando pasó a sexto grado de primaria tuvo otro maestro del sexo masculino. Cuando lo vio sintió mucho temor nuevamente. Muchos años le costó atreverse a pasar al frente del grupo nuevamente, se dio cuenta de lo importante que era “hablar bien”. Ahora entendía porque sus padres no quisieron enseñarle a hablar náhuatl, sentían vergüenza que la gente conocieran su origen, así que tenían que hablar “bien el español”. Ahora es maestra y les enseña a sus alumnos y a los padres la importancia de “decir correctamente las palabras”. No quiere que ninguno de ellos pase la humillación de la que ella fue objeto.

Su padre era comerciante, vendía nopales, calabazas y otros productos que producían en su huerta. Ella le ayudaba a recolectar los xoconostles y las tunas al llegar de la escuela. También desgranaba el maíz para preparar la masa de las tortillas. Lo que más le gustaba era reunirse con las mujeres de su casa en la cocina de leña y preparar tlacoyos de frijoles o habas. A veces acompañaba a su mamá a llevarlos a vender al mercado. Pero por lo general, al ser la

mayor de las hijas se quedaba en casa a preparar la comida y a cuidar a sus hermanos. Ella les servía la comida a todos y todas, inclusive a los hermanos hombres mayores. Era su obligación de hija mayor. Al crecer sus hermanos su papá les dio la oportunidad de estudiar la secundaria, sin embargo, cuando Meztli iba a salir de la primaria le preguntó a su mamá en qué escuela la iban a apuntar; su mamá le dijo “Hija no me alcanza, no hay dinero”. Cuando le preguntó por qué sus hermanos si podían continuar estudiando, la respuesta fue “primero los hombres porque ellos van a mantener, luego las mujeres se casan y dejan todo, no tiene caso que estudies, vas a casarte y tener hijos, para qué quieres estudiar”.

Aprovechó que sus padres se iban todos los días a vender al mercado, para hablar con una vecina. Se comprometió a hacerle su comida, limpiar su casa y cuidar a sus hijos si le compraba su uniforme y sus útiles para ir a la secundaria. La vecina dijo que sí. Entonces, al salir de la escuela Meztli pasaba por los hijos de la vecina que eran cuatro y se los llevaba a su casa, ahí los cuidaba mientras hacía la comida. Luego limpiaba la casa y terminaba sus labores lo más rápido que podía. Al terminar se iba con los niños a casa de la vecina y les daba de comer, hacía la limpieza y ponía a todos a hacer la tarea. Ella también hacía la suya. La vecina estaba tan contenta con ella que además de comprarle sus uniformes y sus útiles, le dijo que iría a hablar con sus padres para que la dejaran quedarse a trabajar cuidando a sus hijos.

Su madre al ver que ya tenía uniforme y útiles, la apoyó con el dinero para los pasajes y habló con su papá, para que le diera permiso de trabajar en casa de la vecina. Su padre le concedió el permiso, pero tendría primero que cumplir con las obligaciones de su casa y cuidar también a su abuelita y a sus hermanos. Todo esto bajo la advertencia de que si salía mal en la secundaria o reprobaba una materia se tenía que salir porque no iban a estarla apoyando para que no tuviera buenas calificaciones. Es interesante reflexionar sobre lo que significa el apoyo que brindan las familias. Como hemos visto en el caso de Meztli y en los dos casos anteriores, la forma en que se sostiene a las mujeres es con brindarles permiso de parte de los padres para continuar estudiando. Por lo general son las madres las que sostienen con algún recurso el deseo de no dejar de asistir a la escuela sus hijas. En común en estas narrativas autobiográficas se reconoce opresión que significa la familia para las mujeres, en términos de responsabilidades de cuidados y trabajo no remunerado. Meztli pidió que la inscribieran en el turno vespertino para poder cumplir con las tareas de su casa y cuidados por la mañana y dedicarse a la escuela

por las tardes. A pesar de todas las responsabilidades que tenía, le daba tanta ilusión ir a la secundaria que siempre hacía la tarea y no reprobó ninguna materia.

Inicié el primer año en la secundaria de San Francisco Mazapa, a media hora en camión; tenía que pagar dos pasajes diarios, el de ida y el de vuelta. Se decía que era la mejor de las escuelas de todas las comunidades de la región, tenía todos los servicios, varios salones grandes, además, podías aprender un oficio: los hombres carpintería o herrería y las mujeres mecanografía, corte y confesión. El taller de novedad era la materia de mecanografía, el salón era cómodo y tenía mi propia máquina de escribir. El maestro de español era muy exigente, un día mencionó que para mejorar el vocabulario y aprender más teníamos que leer 20 minutos diarios, en ese momento no le di importancia porque ya me había acostumbrado a cómo pronunciaba algunas palabras y tampoco observaba cómo hablaban mis compañeros o la gente con que convivía diariamente.

Ese mismo año tuve la responsabilidad de cuidar a mi hermana que entró a preescolar, por cierto el primero de mi comunidad. Me gustaba llevarla y en pocos días hice una buena amistad con su maestra, me invitaba a salir a excursiones con sus alumnos, me gustaba ayudarle y fue entonces consideré nuevamente que me gustaría ser maestra (Narrativa autobiográfica Meztli p. 6 párrafo 1).

Al terminar la secundaria, su madre ya no pudo continuar apoyándole económicamente para continuar sus estudios, debido principalmente a que su hermano mayor estaba cursando el bachillerato en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); su hermano menor cursaba la secundaria y sus dos hermanas pequeñas estaban ingresando a la escuela; una a preescolar y la otra a la primaria.

Debido a la falta de dinero mi mamá decidió ir a vender en la ciudad de México lo que se sembraba en la comunidad: nopales, calabaza, habas, tunas, etcétera. Salía a las 5 de la mañana y llegaba a las 6 de la tarde por lo que me quedé al cuidado de mi hermana la más pequeña que apenas entró al preescolar. Trataba de terminar pronto el quehacer de la casa para ir ayudar a su educadora, me gustaba cantar las canciones en compañía de ella y ver las actividades que realizaban los niños de su grupo. Los tres años que asistió mi hermana al preescolar fui ayudante de la educadora.

Cuando mi hermana entró a la primaria, yo continué sin estudiar, solo apoyaba a mi mamá con las labores de la casa. Hasta que un día, se escucharon ruidos de canciones infantiles que venían de fuera, se oían frente a nuestra casa, en la calle. Salí a ver de qué se trataba, era un grupo de jóvenes disfrazados de leones, perros, tortugas, patos, etcétera. Llegaron hasta la plaza principal de mi comunidad, San Pablo Ixquitlán. Al bajar de la camioneta una joven se presentó. Nos dijo: “soy la

profesora Patricia e informo que al presidente le dieron la oportunidad de abrir los primeros jardines de niños de San Martín de las pirámides y comunidades, por lo que necesita gente responsable para trabajar, que le agrade atender niños”.

Me acerqué con la profesora para preguntar dónde tenía que solicitar el trabajo y ella me informó que me tenía que presentar en las oficinas de educación para que me realizaran una entrevista y valorar las habilidades que tenía, para saber si sería competente para cubrir la vacante. Durante la entrevista mencioné que por largo tiempo trabajé cuidando niños, me gustaba ser nana y que estuve de ayudante con una educadora de mi comunidad. Gracias a Dios mi entrevista fue exitosa y logré ser aceptada para trabajar en el jardín de niños (Narrativa autobiográfica Meztli p. 10 párrafo 3).

Así fue como en el año 1989 inicié mi trayectoria como docente en un jardín de niños comunitario, sin tener una preparación profesional, solo al darme la oportunidad durante la gestión de ese presidente municipal. En ese entonces era joven y no tenía idea de la responsabilidad y de los conocimientos que se deben tener para trabajar con los niños de edades preescolares o inclusive maternas, que fueron a los que inicié atendiendo. Ese jardín de niños estaba ubicado en el centro del Municipio de San Martín de las pirámides y me dieron solamente un curso de quince días de capacitación. Tenía que llevar material para realizar las manualidades con los niños, recuerdo que me daban un ciento de hojas con dinámicas para que los niños realizaran ejercicios de grafo motricidad, para que remarcaran y cantaran (Narrativa autobiográfica Meztli p. 11 párrafo 3).

Al preguntarle a Meztli sobre el tipo de contratación que tenía, explica que la contrató el presidente municipal y le pagaban por parte del municipio, pero no pertenecía a la SEP; no tenía prestaciones de ningún tipo, ni servicio médico, solo te daban un sobre con dinero en efectivo. A la edad de 16 años, recibir ese dinero la hacía sentir afortunada y pensaba que era mucho. Después de un tiempo se dio cuenta que no era lo suficiente, para resolver sus propios gastos y aportar económicamente a su casa. Pero aun así se sentía afortunada de tener el trabajo que siempre había deseado; sin estudiar era educadora. La situación económica en su casa le impedía reunir dinero para continuar estudiando, entonces decidió casarse, debido a la dificultad que representaba para ella, volver a la escuela.

Su hija nació cuando ella acababa de cumplir los 17 años, tuvo que irse a vivir a la casa de su suegra. En esa casa no les gustaba que continuara trabajando y para evitar problemas con su esposo, que estaba de acuerdo con su familia, decidió dejar su trabajo en el preescolar para dedicarse todo el tiempo a cuidar a su bebé y a su esposo. Ahora se ocupaba de todas las

labores domésticas: preparar la comida, hacer tortillas, sembrar y cosechar. Ocupaban para su consumo los productos de la huerta que ellos no vendían. Su esposo y sus hermanos varones eran campesinos, se iban desde muy temprano a trabajar las tierras, producían maíz y frijol principalmente. Sus nuevas responsabilidades incluían también las de la familia de su esposo. Después de un tiempo surgieron problemas por situaciones económicas con la mamá de su marido y el ambiente familiar era tenso.

Para mejorar la economía, Meztli comenzó a coser ropa para las vecinas y familiares. Su trabajo les parecía muy bueno a las personas y una amiga le recomendó ir a Chiconcuac a ofrecer su servicio como costurera. Ella se animó y comenzó a trabajar en un taller de aquella comunidad. Hacía dos horas de viaje y los pasajes eran caros, al principio su esposo estuvo de acuerdo y la apoyó para que continuara trabajando. Sin embargo, a pesar de que ella era la que llegaba cansada y todavía cumplía con las labores de la casa después de la jornada laboral como costurera, la familia de su esposo le hacía reclamos por descuidar a su hija y su casa. A pesar de los problemas que tenían en aquella casa, su esposo no podía pagar otro lugar para vivir, principalmente porque todo lo que ganaba se lo daba a su mamá en agradecimiento por brindarle un techo y un espacio para él y su familia. Meztli estaba segura de que eso era injusto, pero su esposo obedecía a su mamá y terminaba regañándola por todas las quejas que le daban de ella. Su suegra varias veces la insultó por irse a trabajar y dejar a su hija encargada con sus hermanas. Aseguraba que cada vez que salía era para sostener una relación extramarital. Eso la hacía sufrir y, para ella, lo peor era que su esposo no la defendía. A veces pensaba que él también creía lo que su mamá y su familia le decían, pero él sabía que si ella dejaba de trabajar ya no tendrían dinero. Los problemas eran graves y la violencia que recibía de parte de la familia de su esposo no parecía cesar.

La falta de alternativas la obligaban a continuar en ese contexto, recibiendo maltratos y calumnias de su familia política. No dejó de trabajar en Chiconcuac y trató de ahorrar todo el dinero que le fue posible, hasta que después de varios años y con ayuda de sus hermanos pudo comprar un terreno y empezó a fincar un cuarto. Con mucho esfuerzo se pudieron trasladar para vivir en ese terreno y un mes después su hija, que recién cumplía 19 años, le dio la noticia de que estaba embarazada. Se fue a vivir con el padre de su hijo y eso trajo para Meztli una gran decepción. Su tristeza se convirtió en depresión, no tenía ganas de ir a trabajar como

costurera y no disfrutaba estar en su propia casa, después de tanto tiempo que se esforzó para tener un espacio propio donde vivir.

La situación con su esposo también estaba deteriorada, ella le reclamaba por haberlas tenido viviendo con su familia tantos años a pesar de saber que la ofendían tanto. Su mayor tristeza residía en la pena de haber impulsado a su hija a estudiar y pagarle la carrera como físico terapeuta para que ejerciera y saber que tener un bebé seguramente sería el fin de sus estudios. Se sentía tan mal emocionalmente que decidió ir al psicólogo. Al estar en tratamiento terapéutico, se dio cuenta de que ella era la que quería seguir estudiando y por eso se sentía tan triste de que su hija dejara de hacerlo, tal y cómo le había pasado a ella. La psicóloga la alentó para que volviera a la escuela, pero eso implicaba dejar de trabajar y la imposibilidad de pagar sus estudios. Sus hermanos decidieron apoyarla y entre todos le pagaron la colegiatura de una escuela preparatoria particular en San Martín y su hermana le daba para los pasajes. Meztli dejó de trabajar en Chiconcuac y volvió a coser ropa en su casa.

Ilusionada empecé a buscar opciones de preparatorias para estudiar los sábados, dándome oportunidad de trabajar en la semana para pagar las colegiaturas, realizando por la noche las tareas de la preparatoria. A medida que estudiaba fui sintiendo y viendo cambios, pues día con día aprendes cosas nuevas, corriges las que no están bien, etcétera. La primera dificultad que se me presentó fue exponer frente al grupo el ver a todos mis compañeros observaban lo que decía o hacía. Pensé que tal vez no podría hacerlo quise renunciar pensaba “¿Cómo voy a realizar mi exposición, qué digo?”

Me cuestionaba tanto, me daba miedo opinar, escribir, leer. Todo era nuevo para mí, pero afortunadamente las palabras de ánimo de mi familia, maestros e incluso de mis compañeros me ayudaron a vencer esos miedos, logré terminar la preparatoria en dos años, me sentía feliz pero no realizada (Narrativa biográfica Meztli p. 13 párrafo 4).

Un poco de tiempo después, la vecina, a la que le había cuidado a sus hijos cuando era niña, la contrató para cuidar a sus nietos. Cuando la vecina la vio trabajar con los niños, decidió darle empleo en una estancia infantil particular que tenía una familiar suya. Volver a ser educadora le devolvió la alegría. Animó a su hija a que siguiera estudiando y le apoyó económicamente para que se inscribiera en una universidad particular en San Martín para que cursara la licenciatura en gastronomía. Durante una supervisión escolar a la estancia infantil donde ella ya tenía dos años de trabajar, la directora la llamó y le dijo que era necesario que

estudiara la licenciatura porque ahora las escuelas particulares se tenían que registrar en la SEP. Las educadoras que no tuvieran título de licenciadas en educación preescolar serían despedidas.

Ante la posibilidad de dejar de ser educadora, enseguida busqué información acerca de universidades donde hubiera la licenciatura en Educación preescolar. Tenía el deseo de superación y perseverancia, de seguir lo que había dejado tiempo atrás. Encontré información de la Universidad Pedagógica Nacional, preguntaba cómo podía llegar, no tenía idea que autobús tomar.

Encontré la Unidad 099 de la UPN, mi pareja decía que estaba lejos y que si me aceptaban en la universidad tendría que salir a las 4:30 de la mañana pero le contesté: creo que eso no es impedimento lo importante es que tenga suerte para quedar en la universidad.

Después de viajar tres horas llegué a la unidad 099 para pedir información pero se habían terminado los registros, me informaron que en la 097 había lugar para más maestras así que subí a pedir información, pero me dijeron que también estaba saturada. Me quedé en la unidad a esperar para escuchar si habría oportunidad para más alumnas, salió un maestro que dijo que se abrirían todavía 20 lugares más en la plataforma. Que tenía que estar pendiente para registrarme por internet. Estaba preocupada porque no tenía computadora, no sabía usarla y en ese momento pensé que tendría que aprender a utilizarla al igual que un teléfono inteligente.

Regresé a mi comunidad pero tuve que ir a San Martín para ir a un internet y esperar que se abriera la página de la plataforma UPN para poder realizar mi registro. Eran las 10 de la noche y aún no estaba disponible, fue una larga espera. Hasta las tres de la mañana logré realizar la inscripción al examen de admisión.

A los pocos días me presenté a la Universidad a realizar el examen y a los quince días me informan que fui aceptada. La noticia me llenó de alegría, aunque también sentía miedo, sabía que no sería fácil porque de lunes a viernes trabajaba y los sábados estudiaría en la universidad. Mi vida había cambiado y ahora tenía más responsabilidades que atender. Para mi esposo también fue difícil aceptarlo, al igual que para mi hija, puesto que toda la atención era para ellos, solía visitar y salir con mis hermanos en mis ratos libres, ahora ya no lo hacía, sólo veían la emoción con la que me quedaba en las madrugadas a realizar mis tareas, la verdad me importaba poco no dormir (Narrativa biográfica Meztlí p. 16 párrafo 1).

La integración de Meztlí a la universidad ejemplifica los efectos en el núcleo familiar de las estudiantes docentes; cómo se observa las actividades cotidianas de fin de semana se ven alteradas porque ahora la mamá se va a la universidad y ya no comparte esos espacios de pareja, ni familiares. A pesar de que su hija era ya un adulto y tenía su propia familia, la

demanda ante la ausencia de su figura de madre se observa en su relato, también un poco de nostalgia al no compartir con sus propios hermanos sus ratos libres. No obstante, el ánimo por continuar estudiando, le permitió seguir. Inclusive relata que tiempo después de haber iniciado el primer semestre sintió la necesidad de buscar otro espacio laboral.

Con su comprobante de que estaba estudiando le fue fácil conseguir un empleo en una de los preescolares particulares más grandes de San Martín. Nuevamente las condiciones laborales eran precarias, el sueldo como educadora titular de segundo año de preescolar era un poco más de lo que ganaba como asistente educativo, no contaba con ninguna prestación laboral y los horarios de jornada eran de estancia infantil, trabajaba de siete de la mañana a siete de la noche; la ventaja consistía en que podía ir a la universidad los sábados y que su sueldo le alcanzaba para la inscripción y sus pasajes.

En cuanto tuvo oportunidad se cambió a otro preescolar particular que le ofrecía mejor sueldo, ahí no le habían preguntado por sus documentos como maestra. Al poco tiempo se dio cuenta que en esa escuela se recibía financiamiento de parte de la Secretaría de Desarrollo Social en México (SEDESOL) y no existían autoridades de la SEP que realizaran supervisiones. Al observar las planeaciones escolares de sus compañeras, tuvo muchas dudas con relación a su propio trabajo y lo que estaba aprendiendo en la universidad. No entendía por qué la forma en que se organizaba la escuela y la labor docente carecía de los fundamentos teóricos y programas en los que ella basaba su práctica.

En realidad, en esa escuela particular solo se cubrían funciones de guardería o estancia infantil, las educadoras no tenían estudios y realizaban labores asistenciales con los alumnos, no cumplían con ningún plan y programas de estudio. Eso la molestó mucho: “no era posible que los alumnos fueran tratados solo como animalitos, sus papás los dejaban ahí y las maestras solo los entretenían, les daban de comer y los dormían haciendo tiempo en lo que venían a recogerlos” (Entrevista Meztli 5 de enero 2019). Decidió que buscaría los medios para ella poner una estancia infantil con apoyo de SEDESOL y enseñar a los niños con los principios teóricos y pedagógicos que su formación en la UPN le proporcionaba.

“Mi mamá se empezó a preocupar porque mi esposo le contó que yo no dormía, que por estar haciendo las cosas de la universidad no descansaba, ni comía”. “Hija pero cómo vas hasta allá, son tres horas de camino, te tienes que ir a las 4:30 de la mañana, te vas de noche y

vuelves de noche, dejas solo a tu marido todo el sábado y los domingos ya no te veo por mi casa porque te quedas aquí haciendo tareas de la universidad”. (Entrevista Meztli 5 de enero 2019). En realidad, considera que el problema era que a su esposo le molestaba que ella fuera tan lejos a la universidad; sabía que, aunque no se lo dijera, no quería que ella estudiara. La situación se agravó cuando una familiar de su esposo le dijo que había visto a Meztli con otro hombre, subiéndose a un camión que no iba para México. Su esposo estaba furioso y le exigió que dejara de estudiar.

Ese sábado fue a la universidad sintiéndose derrotada y pensaba darse de baja, pero sus compañeras y una maestra la alentaron a no dejar su formación como docente. Le devolvieron la seguridad que le hacía falta para defender lo que más le gustaba hacer en la vida; estudiar y dar clases. Volvió a su casa y aclaró la situación con su marido, le pidió que la apoyara así como ella lo había apoyado cuando no tenían casa y le recordó que gracias a ella ahora eran independientes, además de todas las calumnias que había sufrido. Entonces su esposo recapacitó y se mostró comprensivo, pero también le explicó que viajar tantas horas y tan temprano para ir a la universidad la ponían en una situación de riesgo. Ella le comentó que cuando su hermano tuviera que ir al central temprano los sábados le había dicho que iba a pasar por ella para llevarla a la CDMX, su esposo quedó más tranquilo.

No obstante, la mayoría de las veces Meztli salía antes del amanecer cada semana para poder llegar a las ocho de la mañana a la Unidad 097 de la UPN que se encuentra al sur de la ciudad. Primero tenía que viajar para llegar a San Martín Teotihuacán, de ahí tomar un camión al metro Indios Verdes en la Ciudad de México, cruzar toda la línea hasta llegar a metro Copilco y tomar un microbús o camión para finalmente llegar a la Unidad 097 Sur, que en aquellos tiempos se ubicaba en Altavista; un traslado que duraba en promedio tres horas desde su comunidad.

Una madrugada cuando Meztli viajaba rumbo a la universidad, abordó un camión que supuestamente iba a San Martín, en cuanto subió al transporte notó que no había ni un solo pasajero, quiso bajar pero el chofer cerró la puerta impidiendo su descenso. El vehículo aceleró y saliéndose de la ruta acostumbrada. El chofer la insultó y la amenazó. En ese momento ella, lo golpeó con su mochila y logró escapar al abrir la puerta, saltando fuera del camión en movimiento. Afortunadamente el tipo siguió su camino cuando vio que ella rodó fuera de la

brecha. Ese día perdió la computadora que había sacado a crédito y que estaba pagando, en la mochila que le había aventado al conductor estaban también su celular, monedero y credenciales. Con las rodillas lastimadas, golpeada y raspada en varias partes del cuerpo, se incorporó para buscar auxilio.

Consiguió llegar a la carretera y ahí abordó un camión rumbo a la CDMX, las personas le ayudaron, pagaron sus pasajes y le dieron dinero para que pudiera llegar a la universidad. Su mayor preocupación era que ese día tenía examen y no podía faltar. Unas compañeras de la UPN le dijeron que tenía que atenderse la rodilla porque se la veían mal y no podía caminar pero ella no tenía ningún servicio médico de parte de su trabajo. Le avisó a su esposo, quién pasó por ella a la universidad y la acompañó a denunciar, recuerda que solo recibió malos tratos de parte de las autoridades. Le preguntaron: si ella lo había provocado; que si no tenía citas con él chofer, asegurado que era su amante y quería vengarse por algo que le había hecho. Al sentirse tan impotente decidió no continuar con la denuncia y regresaron a su casa para llevarla con un doctor particular para recibir atención médica.

Este relato muestra cómo las mujeres estamos expuestas a situaciones de violencia que ponen en riesgo nuestras vidas. Evitó por todos los medios que nadie de su familia se diera cuenta de lo que le había pasado, porque no quería que se preocuparan por ella. Así que guardó silencio, dijo que se había caído del camión al bajar para justificar sus golpes y raspaduras. Fingió que había perdido su bolsa al caer y dijo que eso le había pasado rumbo a San Martín. Su familia se preocupó tanto al verla tan triste por perder su computadora con todos sus apuntes de la universidad, que entre todos decidieron sacar otro crédito a nombre de su hermano mayor y cada uno pagaba una parte. De su otra computadora solo le quedó la deuda. Después de haber vivido un intento de secuestro y haber arriesgado su vida al escapar, Meztli comenta enfática “desde ese día cargo un seguro grandote o una aguja de tejer” (Entrevista Meztli 5 de enero de 2019).

Este comentario hace visible el inminente miedo que tiene de salir a la calle, miedo que debido a la inseguridad que se vive en este momento en nuestro país; dónde precisamente el Estado de México es una de las regiones más afectada por la violencia de género contra las mujeres en su forma más extrema, el feminicidio. Vasil'eva, Centmayer, Dávila y Maya (2015), afirman que la inseguridad en ese estado, conlleva la magnitud y gravedad del problema

presentado en Ciudad Juárez en décadas anteriores y que las medidas tomadas por las autoridades, como la alerta de género, en esa localidad no han solucionado en nada la situación de mujeres y niñas. Desafortunadamente, este problema se extiende hacia la mayoría de las entidades de nuestro país, dónde la alerta de género ha sido aplicada. Pepen en Chiapas y Meztli en la zona conurbada de la Ciudad de México fueron víctimas de delitos violentos contra las mujeres; en sus narrativas evidencian la falta de seguridad para la vida de las mujeres, también es necesario observar cómo existe una diferencia radical en la manera en que la familia reacciona ante estos hechos. Pepen tuvo que abandonar su hogar y comunidad en los Altos de Chiapas, porque su padre la culpó de haber sufrido la agresión y le dijo que no valía nada, ni siquiera los diez mil pesos que recibiría por ella cuando se casara. En contraste con el apoyo recibido por Meztli, al ser respaldada por su esposo, madre y hermanos quienes les compraron una computadora nueva. Es preciso aclarar que se desconoce la manera en que reaccionarían los miembros de su familia, a quienes ella ocultó la agresión de la que fue objeto y la revictimización sufrida al poner la denuncia ante las autoridades, hechos que ella prefirió callar para evitar que se preocuparan cada vez que saliera de casa en la madrugada rumbo a la universidad.

Cuando cursaba el segundo año de la licenciatura, una convocatoria de parte del gobierno municipal le brindó la oportunidad de establecer una estancia de SEDESOL en su casa. Solicitó el apoyo de sus hermanos y de su esposo para adecuar espacios, realizar instalaciones, comprar mobiliario y equipar la cocina. Llevó sus papeles de estudiante en la UPN y los comprobantes de su experiencia laboral, cubrió los requisitos para obtener el apoyo del municipio. Inició con diez niños y una asistente educativa. Al concluir el primer año de estar en servicio su estancia ya tenía veinte alumnos inscritos y contaba con dos maestras titulares y dos asistentes. El sistema de apoyo por parte de SEDESOL consistía en pagar mil doscientos pesos mensuales por cada estudiante inscrito en el servicio de guardería. Los padres de los niños pagaban trescientos cincuenta pesos cada mes para los alimentos que los niños recibían en el desayuno y comida proporcionados por el personal de la estancia.

El tiempo en que funcionó su estancia infantil fue para Meztli como si al fin pudiera consolidar su labor como docente, ella estaba orgullosa de proporcionarles educación a los niños de su comunidad. Sin embargo, el actual gobierno de López Obrador canceló el subsidio de la SEDESOL para las estancias infantiles, situación que ya se había señalado en apartados

anteriores. El pago fue asignado a las familias de los niños. En cuanto las familias recibieron el dinero dejaron de llevar a los niños. Meztli no pudo continuar pagando los sueldos de las educadoras que había contratado. Considero importante aclarar que las personas habían sido contratadas de palabra, recibían su sueldo en efectivo y no gozaban de prestación laboral alguna; es decir las condiciones precarias de trabajo sufridas se volvían a reproducir ahora que ella tenía posibilidades de ofrecer un espacio laboral a otras personas.

Meztli tuvo que cerrar su estancia infantil en marzo de 2020. Afortunadamente, le ofrecieron una plaza como educadora en un preescolar que pertenece al SEN. Está en espera de recibir su título de Licenciada en Educación Preescolar al egresar de la UPN, condición que le permite que la Secretaría de Educación del Estado de México la considere apta para ingresar con un nombramiento interino. En sus planes próximos está entrar a estudiar inglés para tener más conocimientos sobre otra lengua; ahora una lengua extranjera.

5. 4 Nequi

La solidaridad y capital social apoyo táctico para su desarrollo profesional docente y con él, su sentido de vida

Nequi que significa guerrera en náhuatl, nació en la colonia Santa Catarina (Mapa 6), alcaldía Tláhuac, en la Ciudad de México (Mapa 5). Al ser nieta de una familia de campesinos, Nequi recuerda pasar sus primeros años de vida entre los canales de Xochimilco y Tláhuac.

El primer recuerdo que tengo de la infancia es principalmente el de mi abuelo materno, Don Amado, que fue el que me crio los primeros cinco años; al escribir esta parte me llega un suspiro en el fondo de mi corazón, recordar al hombre que jugaba conmigo. Era dueño de unas tierras en San Luis Tlaxiátemalco²⁰, sembraba maíz, usaba ropa de manta, huaraches, sombrero grande apenas veía su rostro. Me decía: mi chilena es para que el sol no me queme la cara. Traía siempre un morral de costal lleno de semillas de maíz blanco, azul y rojo. En varias

²⁰ Ubicado en la alcaldía Xochimilco, es una comunidad semirural al sur de la Ciudad de México, para facilitar su ubicación revisar los mapas 5 y 6.

ocasiones me llevaba al campo. Junto con sus peones empezaba a barbechar la tierra, ya por el mes de Septiembre abrían los surcos del maíz. No puedo olvidar, cómo llegaba con las mazorcas, las extendía en toda la sala, ahí estaba yo, a su lado esperando con ansias que comenzara a desgranarlas para la venta en el mercado. Es ahí donde empezaba el juego con él, decía que mis muñecas eran los olotes, con cabelleras rubias y pelirrojas del mismo elote y jugábamos hasta que terminaba rendida. Al otro día lista para la venta del maíz, sabía que al acompañarlo al mercado me compraría un agua fresca de horchata (Narrativa autobiográfica Nequi p.1 párrafo 2).

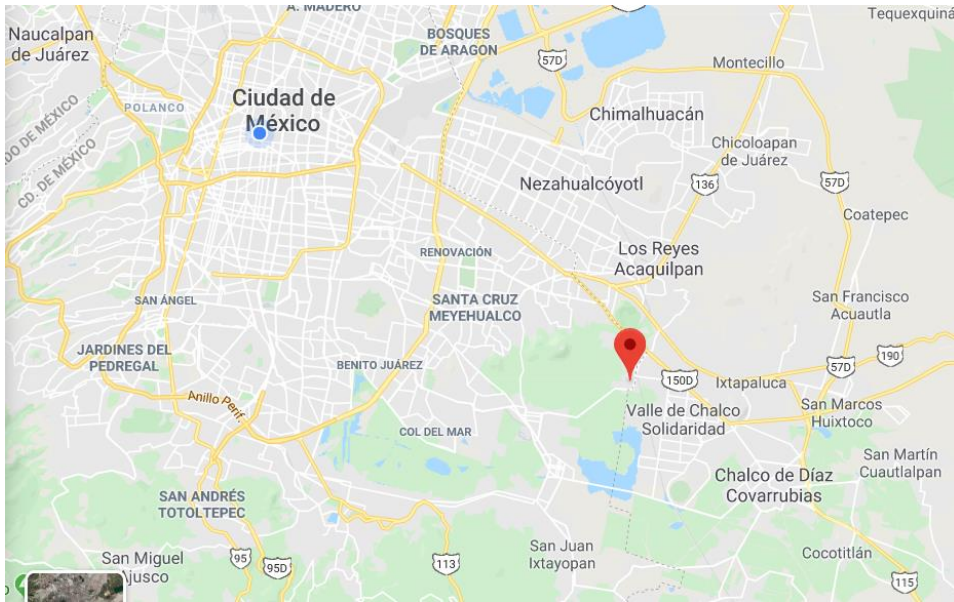
Mapa 5. Alcaldía Tláhuac, CDMX



Mapa 5. Fuente: Elaboración propia, Google Maps

Mapa 5 Alcaldía Tláhuac, CDMX

Mapa 6. Colonia Santa Catarina, Barrio La Concepción Yecahuitzotl, Alcaldía Tláhuac CDMX



Mapa 6. Fuente: Elaboración propia. Google Maps

Mapa 6 Colonia Santa Catarina, Barrio La Concepción Yecahuitzotl, Alcaldía Tláhuac

Su padre vendía plantas en el centro de Tláhuac y su madre era afanadora en el Centro de salud de ahí. Cuando Nequi cumplió seis años ingresó a la primaria y su abuelo murió poco tiempo después. Ella era la única hija de ese matrimonio, tenía un medio hermano y una media hermana que le llevaban doce y diez años respectivamente, quienes no vivían con ella. Así que, con la pérdida de su abuelo se sentía muy sola en casa porque sus padres trabajaban todo el día.

Recuerda el día de su graduación de sexto de primaria porque en la escuela se organizó una fiesta grande, su madrina le regaló un vestido elegante y sus papás estaban orgullosos de ella. En ese momento lo disfrutó mucho a pesar de que la relación con su padre es distante desde siempre porque, como ella misma señala, lo siente rígido, poco expresivo y muy estricto; razones por las que temía su reacción si reprobaba el examen de ingreso a la secundaria. Nequi comparte:

Tenía muchos nervios de realizar el examen para el ingreso a la secundaria, curse 3 años en la Escuela Secundaria República de Cuba No. 154 en la hoy alcaldía Tláhuac, estuve en la selección de básquetbol y nos llevaban a jugar a otras secundarias, participé en tablas rítmicas donde siempre quedábamos en 2º lugar. Recuerdo que mis XV años fue una fiesta muy bonita, divertida que mis padres me hicieron, uno de mis

chambelanes fue mi primer novio. Y por Dios, que mis papás no lo sabían hasta que meses después de mi fiesta mi papá se dio cuenta de mi noviazgo y me prohibió esa relación, ya que el que era mi novio resulto ser mi primo... ¿qué cosas no?. Pero no le hicimos caso y nos veíamos a escondidas. De nuevo los nervios de presentar el examen de admisión a la media superior, quedé en el Colegio de Bachilleres 16 de Tláhuac, esta época fue muy divertida ya que conocí mucha gente que me brindó su amistad. Curse 3 años y el primer semestre reprobé la materia de matemáticas; a pesar de presentar tres veces extraordinarios no la pude acreditar y la tuve que cursar en el PARA (Programa de Acreditación de Alto Rendimiento), logrando por fin terminar el bachillerato. (Narrativa autobiográfica Nequi p. 2 párrafo 5).

La negativa de romance de su padre hizo que Nequi a pesar de conocer a otros jóvenes en el Colegio de Bachilleres, continuara viéndose con su primo a escondidas. “Me encapriché con mi novio y me fui a vivir con él, este fue uno de los errores más grandes de mi vida, porque les causé un gran dolor y desilusión a mis padres, mi mamá me contó que mi papá se la pasaba llorando en mi cama”. La familia de su novio no estaba de acuerdo en que vivieran juntos; sin embargo, les permitieron quedarse en la habitación que compartían con la hermana mayor de su novio. La situación familiar se tornó más álgida cuando sus padres fueron a buscarla, a pedirle que regresara a casa. Ella se negó a volver, entonces su mamá le pidió que siguiera estudiando, ellos la apoyarían para que terminara la universidad. En ese momento Nequi pensaba que sus padres no tenían derecho de meterse en su vida y les dijo que estaba embarazada.

Al nacer su hija la situación familiar se volvió cada vez más tensa en la casa de la familia de su novio. Así que Nequi decidió ir a buscar a sus papás y pedirles apoyo para independizarse y salirse de aquella casa. Su padre la apoyó, le dio una parte del terreno de su casa para que, junto a su nueva familia, construyera unos cuartos. Sin embargo, las cuestiones económicas no les permitieron reunir el dinero pronto para construir. Su novio trabajaba vendiendo amarantos en el centro de Tláhuac, después entró como ayudante en una cerrajería. El mayor apoyo lo tenían de parte de la familia de su esposo porque ellos solventaban los gastos. Su mamá la recomendó para trabajar como alfabetizadora en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), con esos ingresos decidió apoyar la construcción de su cuartito para cambiarse a casa de sus padres.

Sin embargo, a los ocho meses de nacida su hija su novio murió de un paro cardio respiratorio. Nequi estaba devastada: “Platico de este proceso de mi vida tan personal, porque estaba en verdad triste, varias ocasiones pensé en matarme, pero estoy aquí para contarla, después de su muerte realmente nunca volví a ser feliz, odiaba a la vida; lo sagrado era mi hijo y fue el motivo para continuar viviendo” (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019). Su trabajo como alfabetizadora de adultos ayudó a salir de su cama todos los días, sus compañeras de trabajo la buscaban para que no faltara y eso le permitió continuar viviendo. Se dio cuenta que le gustaba enseñar a otros, descubrió que le gustaba ser maestra. Ahora tenía un rumbo profesional, quería estudiar para ser docente. Sin embargo, tenía la responsabilidad de su hijo y no podía dejar de trabajar para estudiar, además la situación en la casa de la familia de su novio era demasiado tensa.

Decidió irse a vivir a casa de sus padres, con el compromiso de fincar un cuartito en cuanto ella pudiera. Sus papás estaban contentos de que regresara. La apoyaron para que volviera a estudiar. Intentó ingresar a la Universidad Insurgentes de Tláhuac, pero no pudo sostener el pago de las colegiaturas y dejó inconclusa la licenciatura en pedagogía en el segundo semestre. Se sentía atrapada, sin salida. Su sueldo no le alcanzaba para mantener a su bebé y mucho menos para pagar una licenciatura en escuela particular. Una vecina le dijo que su tía tenía una estancia infantil en Xochimilco, que si quería entrar a trabajar. El sueldo que le ofrecieron era mayor al que recibía en el INEA, así que decidió irse a trabajar a esa estancia a pesar de tener que viajar por más de dos horas en transporte público para llegar a su lugar de trabajo. Volver a Xochimilco le trajo recuerdos de su infancia, de su abuelo y recordó lo feliz que le hacía el campo, cuidar las parcelas y cosechar el maíz.

Todos los días tenía que atravesar un canal para llegar a la estancia infantil, para muchas personas esto significaba una molestia, en cambio para ella eran travesías a las que estaba acostumbrada. En la estancia fue bien recibida, le dijeron que no se preocupara que se trajera a su bebé, podría inscribirlo como alumno sin pagar nada. Es necesario aclarar que el tipo de contrato era de palabra, no tenía ninguna prestación de ley y su horario era de las siete de la mañana hasta las siete de la noche. La mayor parte de su sueldo lo invertía en transportes y en comida, porque tenía que llevar alimentos para ella y para su bebé, debido a que pasaban todo el día en la estancia; desde las cinco de la mañana que salían de casa, hasta las nueve de la noche que volvían. Sin embargo, que le brindaran la oportunidad de tener con ella a su hijo la

hizo sentirse agradecida y a pesar de que sus padres no querían que viajara con el bebé hasta Xochimilco, ella lo inscribió en la estancia y desde pequeño lo enseñó a amar los canales.

Después de tres años de laborar ahí, la directora le dijo que el Gobierno del entonces Distrito Federal, acababa de firmar un convenio con todas las estancias infantiles de la SEDESOL para que las educadoras que trabajaban ahí pudieran realizar sus estudios de licenciatura. Le darían una beca para que estudiara; Nequi no lo podía creer, tenía que aprovechar esa oportunidad (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019).

Realicé todos los trámites que me dijo mi directora, me presenté a la Unidad 097 que no sabía dónde estaba pero no me importó tuve que llegar desde temprano el sábado que nos citaron para inscribirnos. Al llegar me di cuenta que había muchas educadoras que como yo trabajábamos pero no teníamos el papel que nos certificara como maestras. La verdad la primera vez que estaba en la estancia y una mamá me dijo maestra yo me sentí mal, pensé que le estaba mintiendo a todo el mundo. No era educadora, hacía la labor de una educadora pero ponía a los niños a hacer cosas que me decía la directora, o veía lo que mis otras compañeras hacían para enseñarles. Pero yo no era maestra. La oportunidad de estudiar que me brindaba el Gobierno del Distrito Federal y la Universidad Pedagógica Nacional tenía que aprovecharla para ahora sí ser y sentirme como una educadora de verdad (Narrativa autobiográfica Nequi p. 9 párrafo 4).

La beca que el Gobierno de la Ciudad de México (llamado Distrito Federal en aquel momento) ofreció para las personas trabajadoras de las estancias SEDESOL, consistió en el pago de la inscripción a la UPN, que en ese momento era de aproximadamente novecientos pesos. Las docentes tenían que acreditar mínimo con siete las asignaturas cursadas en la LE 08, para que el Gobierno de la Ciudad de México, les pagara sus inscripciones; condición que ponía a las docentes en situaciones de estrés constantes de parte de los empleadores a los que servían en las estancias infantiles. “La directora nos dijo que teníamos que pasar todos los semestres, que en caso de reprobamos una materia perdíamos la beca y tendríamos que devolver todo el dinero que se pagó por tenernos inscritas en la universidad, eso nos ponía a todas súper nerviosas, no tanto de reprobamos, sino de tener que devolver un dinero que no teníamos” (Entrevista Nequi 23 de junio 2019).

Al consultar en la UPN sobre estas formas de inscripción de las alumnas con beca, en el departamento de servicios escolares me informaron que ellos no tenían datos sobre que el Gobierno del Distrito Federal les obligara a devolver el costo de sus inscripciones en caso de

reprobar. Además, me indicaron que, en caso de reprobar, las docentes con becas tenían los mismos derechos que cualquier estudiante inscrito en la UPN; incluyendo el derecho a presentar exámenes extraordinarios sin ningún tipo de sanción y de ninguna forma se les negaría el derecho a su reinscripción, aunque debieran materias. La violencia que las docentes sufrían en las instituciones donde laboraban es una muestra más de las múltiples formas en que las mujeres son violentadas a través de mecanismos de dominación institucional (Lagarde, 2005).

La presión por mantener la beca me hizo enfermarme, porque en la estancia infantil te revisaban las tareas, había una compañera de nosotras mismas que iba a la UPN y nos hacía firmar una lista de asistencia, no la oficial de la universidad, una lista que la directora de la estancia mandaba a que firmáramos para obligarnos a asistir cada sábado a clases. Esa maestra también le reportaba cómo íbamos en clases, quién cumplía con las tareas, quién participaba en las sesiones con los maestros y quiénes no, así sabría la directora si estudiabas o leías, también esa compañera le decía cómo habíamos realizado nuestras exposiciones, anotaba las observaciones que nos hacían los maestros en clase y al llegar a la estancia la directora nos regañaba porque decía que estábamos dejando en mal el nombre de la escuela, que ella tenía un prestigio que cuidar y que era la burla de todos al ver que sus educadoras eran tan burras. Nos decía que nos hacía el favor de habernos contratado que le debíamos la beca a ella y que éramos una vergüenza. Yo no podía dejar el trabajo, me daba miedo quedarme sin mi beca y que me obligaran a devolver tanto dinero que ni tenía, así que tuve que aguantarme todos esos malos tratos hasta que me enfermé. Me dio una parálisis facial y después me quedé sin poder mover mi brazo derecho, lo tenía como paralizado me dolía mucho. Sin tener seguro médico, tuve que ir a la clínica de salud y ahí me dijo la doctora que tenía mucho estrés, que tenía que descansar y dejar ese trabajo porque me podía pasar otra consecuencia más grave (Narrativa autobiográfica Nequi p. 15 párrafo 3).

Nequi sufrió una parálisis en el rostro y en el brazo derecho y a pesar de las instrucciones médicas que recibió, continuó laborando. Tomaba analgésicos que le habían dado en el sector salud. Una compañera de la UPN la vio tan mal que la obligó a regresarse a su casa. Durante el trayecto de casi dos horas desde el Ajusco²¹ hasta la terminal de camiones en Tláhuac y de ahí otro transporte que tarda más de cuarenta minutos en dejarla en casa de sus padres, Nequi decidió contarles su situación. Su padre le dijo que si tenían que devolver dinero lo harían, pero que tenía que dejar de trabajar para descansar y cuidarse. Una

²¹ Los sábados algunas estudiantes de la Unidad 097 Sur tomaban clases en los salones de la sede Ajusco de la UPN.

compañera avisó en la estancia que Nequi estaba mal de salud y que no iría a trabajar. Al ir a consulta en el Centro de salud, vio un anuncio dónde solicitaba una educadora en una escuela particular en Tláhuac. Envío su currículum y la contrataron para el siguiente ciclo escolar. Eso le dio oportunidad de mejorar su salud, sus amigas en la UPN hablaron con los profesores, ella envió sus trabajos finales y los comprobantes médicos para acreditar el semestre.

Al siguiente semestre pedí cambio de grupo para no estar con la compañera esa que le informaba todo a mi anterior directora. En la UPN no me dijeron nada sobre mi beca, continúo estudiando, ya estoy mejor de salud, mi hijo va en la misma guardería en la que ahora trabajo. Como es particular no tengo prestaciones, el sueldo no es mejor del que tenía pero como está cerca de mi casa ya no gasto tanto en pasajes. Mis horarios son de estancia infantil, entro a las siete de la mañana y salgo a las cuatro de la tarde, pero como tenemos que hacer el aseo, cada maestra limpia su salón y entre todas lavamos los baños diariamente. La señora de la cocina nos cobra veinte pesos diarios por darnos de comer, pago treinta y cinco pesos a la semana para que mi hijo tenga servicio de comedor, le dan de desayunar y comer. Sigo estudiando los sábados y aunque me cuesta mucho trabajo comprender las lecturas, trato de llegar a mi casa, acostar a mi hijo y ponerme a estudiar. Es bien bonito pensar que ya voy en quinto semestre, ni yo me la creo. (Narrativa autobiográfica Nequi p. 18 párrafo 1).

Para Nequi, estar estudiando en la UPN significa que terminará la licenciatura y será la primera de su familia en cursar la educación superior, sabe sus limitaciones como estudiante, sin embargo a pesar de la jornada amplia que tiene que cubrir en su trabajo y de que presenta algunas carencias de formación que le dificultan la comprensión de todas las cuestiones teóricas en la universidad, se esfuerza por cumplir con sus responsabilidades como madre y estudiante.

Expone la preocupación que ahora tiene en su nuevo trabajo. “Lo único malo de la escuela donde trabajo es que la colonia es más fea que dónde vivo, siempre te asaltan en las micros o en los camiones, en los seis meses que llevo trabajando ahí, me han asaltado tres veces, no llevo celular ni monedero todo lo guardo en mi bolsita dentro del pantalón” (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019).

Cuando llegué a la colonia dónde ahora trabajo, vi que habían puesto veladoras en la esquina de la calle, la señora de la tienda me dijo que había un difunto, que lo mataron como a las cinco de la mañana, que había venido la policía. Me dijo que lo habían matado por un ajuste de cuentas, que ese muchacho no debió de meterse con los del cartel, ella

sabía quiénes habían sido, me dijo que conocía bien a esa familia, me recomendó que no me fuera tarde a mi casa porque de seguro los malos amigos del chico muerto iban a cobrar venganza pronto. Estas cosas no las cuento a mis papás, nunca les he dicho lo de los asaltos y tampoco les platiqué lo del muertito. La verdad si me da miedo entrar y salir de la colonia solita, con el horario de verano no hay tanto problema pero ahora que va a empezar el invierno de seguro llegaré de noche. Ya me puse de acuerdo con una compañera que toma el mismo micro que yo para el centro de Tláhuac que nos acompañemos, ella y yo somos las únicas que no vivimos en la colonia, las otras maestras son de por ahí, por eso no tienen tanto problema. Nada más que termine mi licenciatura voy a hacer el examen para conseguir una plaza de educadora en la SEP, mis amigas dicen que te pagan muy bien y que trabajas nada más de 9 a 4 de la tarde. Eso es lo que espero, me voy a preparar para hacer el examen y quedar.

El clima de inseguridad que se vive en todas las regiones del país parece exacerbarse en las zonas más pobres. Este es el caso de la alcaldía Tláhuac que ha sido reportada como una de las más peligrosas de la Ciudad de México. La creciente ola de delitos se ha extendido a lo largo y ancho del país. En este momento no se puede asegurar que exista un espacio geográfico dónde las mujeres se puedan sentir seguras. En tres de los cuatro casos presentados, las docentes han compartido alguna situación en la que su integridad física se pone en riesgo durante el traslado a sus centros de trabajo o cuando salen de casa rumbo a la UPN. Es necesario señalar que, debido a la precariedad con la que son contratadas ninguna de ellas cuenta con servicio médico, o prestación alguna para proporcionarles atención o la garantía de sus percepciones en caso de que les ocurra una agresión. Prácticamente están expuestas a ser víctimas de la delincuencia sin que las instituciones dónde laboran las respalden de forma alguna. Habrá que recordar que la mayoría cubre plazas para el SEN sin tener un contrato que les provea de las garantías laborales mínimas.

La presentación de estas cuatro narrativas posibilita los primeros cruces analíticos, para ello se dará cuenta de este primer esbozo con la finalidad de mostrar el avance y el rumbo que la investigación realizada hasta ahora ha desarrollado.

Capítulo VI

Ser estudiante y educadora en la Universidad Pedagógica Nacional: convergencia interseccional de dominios

Silbar no es de mujeres, pero él nos enseñaba a todos por igual
mis hermanos y yo, silbar, nadar, pescar.
Después crecimos y recuerdo haber sentido la soledad de ser una mujer,
como quien marcha hacia el exilio.
Sonia Scarabelli (2014).

A lo largo del presente capítulo se realizará el análisis de los casos presentados en este estudio, con base en los referentes de las teorías feministas negro-decoloniales y el análisis interseccional que de ellos se desprende. Es necesario precisar para este análisis la complejidad imbricada en la mirada interseccional que representa primeramente, el estudio situado de las condiciones género/etnia/raza/clase de cada una de las personas participantes de manera individual y en segundo lugar las relaciones situadas en un grupo de mujeres docentes que además son estudiantes en la UPN.

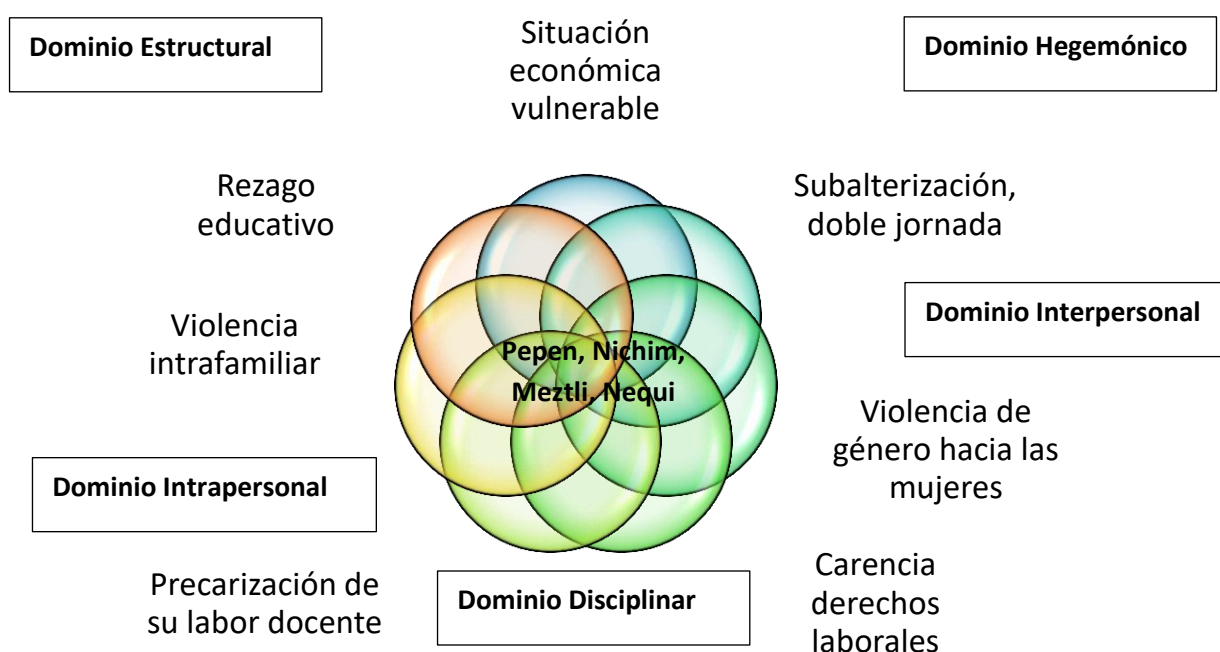
Para llevar a cabo el trabajo analítico se partió de iniciar por el análisis individual en una suerte de espacio de representación de las condiciones que co-constituyen la desigual de manera particular, y de manera complementaria se desarrolló el análisis grupal de las desigualdades. Los entrecruces analíticos darán cuenta de las particularidades/similitudes, complejidades/co-constitutivas de dominios/tácticas, desde marcos estructurales, hasta concepciones subjetivas intrapersonales.

6. 1 El análisis interseccional: matriz de dominios para la inclusión de lo individual y lo colectivo

Retomar el término “dominio” de Collins (2000), me permitió organizar en una matriz analítica la manera en que la opresión global actúa sobre la vida de las personas representada por medio de dominios y el análisis situado, el poder ejercido sobre cada una de las educadoras participantes en este estudio. La elaboración de la matriz de dominio, me permitió identificar las imbricaciones de discriminación género/raza/clase, además de mostrar cómo la desigualdad educativa se co-constituye desde los diferentes dominios, como una constante en la vida de Pepen, Nichim, Meztli y Nequi.

La intención de utilizar la matriz de dominios, fue presentar de forma gráfica las desigualdades. Para tener una mirada global de los entrecruces de cada uno de los dominios interseccionales referidos por Collins (ibídem), posteriormente en el apartado siguiente, se presentarán los hallazgos de investigación que las cinco líneas analíticas arrojan. Dicho análisis se organizó a partir de la creación de las matrices individuales de dominios las cuales, me permitieron contrastar y reconocer, similitudes pero también diferencias, de la articulación y opresión de manera particular, desde lo individual y observar relaciones colectivas de estas opresiones en la vida de las educadoras. El Gráfico 4 muestra la forma en que a partir de las matrices de dominios, en principio surgieron las primeras líneas analíticas, creando la necesidad de una quinta línea de análisis que permitió conocer los dominios que la propia mujer ejerce sobre sí misma.

Gráfico 4. Líneas analíticas que se desprenden de la matriz de dominios



Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 4 Las líneas analíticas que se desprenden de la matriz de dominios

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. Será necesario realizar un análisis situado que nos permita conocer, cómo cada uno de los dominios articula opresiones sobre ellas, en ello radica la importancia de retomar los dominios y contemplarlos como líneas analíticas para desprender espacios de comprensión que no solo viertan reflexiones sobre aspectos estructurales, disciplinares y hegemónicos según la teoría interseccional, sino qué a través del análisis de las líneas interpersonal e intrapersonal se observó la manera en que estas opresiones atraviesan todos los espacios de organización social a gran escala cómo son los marcos legales, las instituciones, las creencias y prejuicios de grupos y espacios determinados, hasta los niveles de relaciones personales y la imbricación de subjetividades, intersubjetividades que de ellas se desprendan. Este análisis me permitió llegar a estudiar en profundidad el espacio intrasubjetivo, en el cual las personas pueden interiorizar contra sí mismas las opresiones raza/clase/género.

En el siguiente apartado las líneas analíticas Estructural, Disciplinaria, Hegemónica, Interpersonal e Intrapersonal, en una suerte de espiral entre la convergencia de lo personal y lo

comunitario, entre lo común y lo diferente mostrarán cómo la desigualdad educativa ha estado presente a lo largo de la vida de estas mujeres y también se observará la indivisibilidad de la clase/raza/género para la comprensión del fenómeno desde la teoría feminista decolonial, para explicar las condiciones de desigualdad educativa en México, donde haber nacido mujer, ser pobre e indígena implica situaciones de co-constitución de opresiones indivisibles para su análisis.

6. 2 La convergencia de la desigualdad: dominios colectivos situados desde lo individual

La intención de generar primero una matriz de análisis sobre la imbricación de las opresiones y dominios, con base en la narrativa autobiográfica fue conocer las particularidades de este sistema de opresiones y la desigualdad se co-constituye en sus vidas.

Para comprender la complejidad de estos elementos y los efectos en la vida de este grupo de docentes fue necesario generar una matriz de análisis que permitiera observar las diferencias y convergencias de la desigualdad. En utilizar aproximaciones etnográficas y estudios de caso para comprender de manera compleja y densa la realidad estudiada por medio de los análisis interseccionales, permite centrarse en las realidades de un solo grupo o caso de estudio (Sánchez y Gil, 2015).

Es común que las clases privilegiadas acusen a las personas indígenas de que debido a su cultura son ellos mismos los culpables de la falta de preparación, la violencia intrafamiliar, la carencia de educación, entre otros muchos factores que les aquejan. Sin embargo, se puede 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.

Como se puede observar la complejidad de las imbricaciones, las categorías y los dominios no representan una suma de clasificaciones sociales, es necesario analizar cada uno de los casos desde lo que Haraway (1995) nombra conocimiento situado. Desde esta definición podemos enfrentarnos al proceso de categorización, al comprender que las categorías no son intrínsecamente válidas, sino que parten del análisis situado desde el caso particular de una persona o grupo. La Tabla 16 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. 16 Matriz de dominios: convergencia colectiva de la desigualdad educativa				
Análisis/personal	Pepen	Nichim	Meztli	Nequi
Datos autobiográficos	19 años origen Tzeltal, no tiene hijos, sostiene a sus abuelos y hermano menor, vive en la casa familiar en una zona rural	36 años, origen Tsotsil, tienen esposo, 3 hijos menores de edad, cuenta con el apoyo familiar, su casa pertenece al predio familiar en una zona rural	47 años, esposo, 1 hija mayor de edad, cuenta con el apoyo familiar, su casa pertenece al predio familiar en una zona rural del estado conurbada.	38 años, viuda, 1 hijo adolescente, cuenta con el apoyo de sus padres, vive en casa de sus padres en una colonia semirural de la Ciudad de México
Línea analítica Estructural	Escuela indígena, carece derechos laborales CONAFE, bilingüe español/tzeltal, Convenio UPN	Escuela indígena, carece derechos laborales Costeo, bilingüe español/tsotsil, Convenio UPN	Escuela regular, hablante de español, carece de derechos laborales Comunitario, Convenio UPN	Escuela regular, hablante de español, carece de derechos laborales Comunitario, Amenaza de perder su beca.
Línea analítica Hegemónica	Comunidad tzeltal, los hombres estudian las mujeres se casan alcoholismo, encargada de los cuidados, doble y triple jornada, violencia intrafamiliar y hacia las mujeres	Comunidad tsotsil, los hombres estudian las mujeres se casan encargada de los cuidados, doble y triple jornada, convenios matrimoniales/ violencia hacia las mujeres	Por cuestiones económicas en la familia los hombres estudian las mujeres se casan, responsable de los cuidados doble y triple jornada, problemas con la familia de su esposo por estudiar	Apoyo de sus padres para continuar estudiando, rebeldía ante la autoridad de su padre, amenazas de retirarle la beca acoso laboral
Línea analítica Interpersonal	Abandono de su madre, criticada por no cumplir con los cuidados por estudiar, trabaja para la familia sin recibir salario.	Tuvo que dejar la comunidad por ser señalada culpable por haber sido víctima de violencia, su madre la apoya para estudiar.	Es señalada por su familia política por continuar estudiando. Su familia le brinda su apoyo para estudiar.	Debido a lo peligroso de la zona donde trabaja no les dice a sus padres su ubicación laboral.
Línea analítica Intrapersonal	Se siente responsable de su hermano y no denuncia la violencia familiar, se piensa fracasada por abandonar sus estudios en administración, está orgullosa de su desempeño como maestra en la CONAFE	Vive con miedo de su secuestrador, no denunció y tampoco recibió apoyo de algún especialista, el anonimato y tratar de olvidar su secuestro es una forma de sobrevivir y de protegerse a sí misma. Desea ser maestra para demostrarle a su padre y comunidad que es un ser humano valioso.	Miedo de hablar por no hacerlo bien, por eso desea estudiar, busca la independencia económica y se lo enseña a su hija, desea de aprender inglés y continuar estudiando, buscó apoyo profesional para salir de la depresión por la culpa de descuidar la casa y la familia por estudiar, sale a la calle con miedo de volver a ser atacada.	Vive con miedo de trabajar en una zona tan peligrosa, no les dice a sus padres donde labora para no preocuparlos, desea terminar la universidad para conseguir un empleo mejor e independizarse de sus padres.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 16 Matriz de dominios: convergencia colectiva de la desigualdad educativa

La interseccionalidad expone “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia –económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial– se intersectan en contextos históricos específicos” (Brah y Phoenix, 2004 citadas en Sánchez y Gil, 2015). Así el análisis se realiza en situaciones específicas con relación a personas específicas; dependiendo de cada caso, unas categorías serán más importantes que otras, aunque al mismo tiempo podamos encontrar algunos ejes de diferenciación o puntos de conversión entre situaciones y condiciones compartidas entre personas y/o grupos. Sin olvidar, como señala Yuval-Davis (2006) estas condiciones y categorías en ningún caso son estáticas. En el apartado siguiente con base en las cinco categorías analíticas se devela la situación personal y colectiva de cómo la desigualdad se hace presente en las vidas de las docentes.

6. 2. 1 Trayectorias formativas: intersecciones múltiples de la desigualdad educativa

La línea analítica Estructural contempla cuestiones de acceso al poder o al ejercicio de los derechos. En la Constitución Política de nuestro país se encuentran proclamadas las leyes que protegen a las y los ciudadanos nacidos en los Estados Unidos Mexicanos, sin que esto garantice para Pepen, Nichim, Miztli y Nequi el acceso ni ejercicio de sus derechos. El artículo tercero de la constitución referente a la educación establece.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Como ocurre en muchos países del continente, aun cuando las leyes garantizan sus derechos, el acceso a ellos, no se ha consolidado del todo. En los casos de Pepen, Nichim, Miztli y Nequi, han desarrollado diversas estrategias apoyadas por políticas nacionales para tener acceso a la educación, sin embargo su derecho a la igualdad no ha sido del todo pleno.

En los casos particulares de Pepen, Nichim y Meztil la normatividad y las leyes no alcanzan hacer efectivo para estas tres mujeres como al resto de las mujeres provenientes de

pueblos indígenas. “Después de casi 20 años de publicada la Ley General de Educación, que estipula la obligación del Estado de asegurar el acceso a la educación básica, del 90 % de la población que asiste a la escuela, solo el 76 % de los infantes indígenas cursa la educación preescolar base indispensable para continuar su formación escolar”. Schmelkes (2013 p. 6). En cuanto a la educación superior Villa (2018) aclara que el 10 % de la población en nuestro país está integrado por población indígena, sin embargo, la matrícula universitaria es tan solo de entre el 1 al el 3 %, debido que se les invisibiliza en las IES en México: “no hay estadísticas confiables de cuantos ingresan a la licenciatura y al posgrado, si son hombres o mujeres, de qué comunidades vienen, cuántos egresan, los indígenas universitarios no siempre quieren ser identificados como tales, porque esta condición étnica está asociada a la pobreza y a la discriminación”. Según Schmelkes la condición de desigualdad educativa de los pueblos indígenas es consecuencia de la marginación en la que se encuentran.

La marginación en la que se encuentran los pueblos indígenas revela que el 89.7% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; la gran mayoría habita en municipios de alta o muy alta marginación y con los índices más bajos de desarrollo humano, a pesar de que México es un país pluricultural con fundamento en sus pueblos originarios, actualmente esta riqueza es reconocida en el artículo 2º constitucional. Sin que la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de las condiciones para un desarrollo mucho más equilibrado entre los pueblos y las culturas originarias y la mestiza, que componen nuestro país, sea atendida. (Schmelkes, 2013 p. 7).

El panorama de la población indígena en la educación superior es aún más desalentador Barreno (2003) señala que a pesar de que México es el país de América Latina con mayor población indígena solo el 1 % de ellos cursa la educación superior, debido a que el promedio de escolaridad de los hablantes indígenas es de cuarto año de educación primaria. Esto habla de la desigualdad educativa en que se encuentran.

Ligada a esta línea analítica Estructural, está la Disciplinar, línea analítica que contempla la imposición y subordinación de estas mujeres en diversas instituciones burocráticas o civiles. En este sentido la escuela como institución burocrática cumple la tarea de impartir la educación obligatoria a las que ellas debieron tener acceso, en la lengua oficial del Estado.

Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la república. Desde los planes y programas diseñados por el Estado, la educación indígena se define como modalidad educativa multicultural y bilingüe. Promueve las distintas culturas del país impartiendo la educación en dos lenguas el

español y la lengua indígena de la región. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Para Nichim hablante de tsotsil como su primera lengua o lengua materna, la opresión Disciplinar le trajo repercusiones en el aprendizaje desde la escuela secundaria, dónde al ser el español la lengua oficial a pesar de cursar su educación en una escuela perteneciente al subsistema indígena los profesores impartían la clase prioritariamente en español.

Los profes de la secundaria nos exigían, daban clases en castellano, algunas cosas no entendía, cuando explicaban cosas de ciencia, tenía muchos problemas para escribir bien, siempre me regañaban porque me equivocaba. Cuando no entendíamos, algunos profes nos explicaban en lengua, pero eran pocos. (Entrevista a Nichim 22 de septiembre de 2018).

Su situación se volvió más compleja al cursar el bachillerato en una comunidad tzeltal.

Era difícil entenderme con mis compañeros, casi no tenía amigos, porque me hablaban en lengua y cuando llegué no les entendía muchas cosas, solo pocas. Algunos maestros hablaban lengua también, explicaban en tzeltal, había poquitas cosas que sonaban parecido al tsotsil, pero no todas. Solo los maestros que venían de fuera daban clase en español. El director también hablaba lengua y mi madre entendía poco cuando iba a las juntas. Solo una maestra de la dirección, nos ayudaba, ella hablaba tsotsil y español. (Entrevista Nichim 22 de septiembre de 2018).

En las comunidades donde ha laborado, los alumnos en las comunidades difícilmente hablan español a pesar de haber cursado inclusive la secundaria, los padres de familia exigen que las clases sean en español, se molestan cuando les enseñan en lengua indígena con los estudiantes, porque señalan que para eso los envían a la escuela para hablar español, esto es complicado con alumnos de los primeros grados que en su mayoría son monohablantes en la lengua de sus comunidades. Nichim toma su propia experiencia de complejidad y haberse

sentido excluida de ciertos aprendizajes cuándo le fueron enseñados en español o en otra lengua originaria que ella desconocía.

Ahora entiendo más tzeltal y eso me ayuda cuando doy clases en comunidad que hablan lengua. Les explico a mis alumnos en tsotsil o si hablan tzeltal puedo también hablar algunas cosas para que me entiendan (Entrevista Nichim 22 de septiembre de 2018).

La dominación de una lengua hegemónica para poder tener acceso a recibir educación desde lo Estructural, la imposición y la subordinación de la institución escolar en el plano de lo Disciplinario se observan ejercidas en la trayectoria educativa de Nichim, quién ahora como profesora trata de acercar los conocimientos y propiciar el aprendizaje en sus alumnos a través de impartir sus clases en su lengua materna o con los conocimientos básicos de tzeltal que adquirió al convivir en aquella comunidad. Frente a las dificultades que le representó cursar la escuela en la lengua español, ahora esta misma lengua le permite cursar la universidad y con base en su experiencia apoyar a los estudiantes de las escuelas donde labora con las habilidades multilingüísticas que ha desarrollado.

La condición de Nichim contrasta con la de Pepen, quien no tuvo complicaciones de aprendizaje en la escuela, debido a que ella desarrolló su habilidad bilingüe tzeltal-español desde edad temprana facilitando su desempeño académico y favoreciendo posteriormente su práctica como docente en comunidades tzeltales. Es necesario reconocer que tampoco tuvo que enfrentarse a tomar clases en otra lengua indígena, situación que enfrentó posteriormente al ser maestra dónde tuvo que impartir clases en tsotsil y en otras comunidades hablantes de diversas lenguas dónde el español era incipiente.

En cambio para Meztli, la exclusión y la vergüenza de no saber hablar en el contexto escolar, le impidió expresarse durante gran parte de su trayectoria escolar, de hecho hasta ahora que es adulta en algunas ocasiones todavía le resta confianza en ella misma. A la edad de once años tuvo un profesor la hizo salir del salón, le dijo que era una burra, que mejor en lugar de ponerse a llorar aprendiera a hablar (Entrevista Meztli 5 de enero de 2019). Desde la óptica de Moreno (2000, citado en Albarracín, 2004 p. 4) los aspectos normativos de la lengua se hacen presentes en el pasaje narrado por Meztli. El profesor está privilegiando la variante estándar, como la única variedad accesible a los métodos científicos, por ser la más regular y

sistematizable haciendo prescripción de un uso único de la lengua, compromiso ideológico al privilegiar esta forma de hablar sobre cualquier otra variante del español.

La imposición y la subordinación de la institución escolar en el plano de lo Disciplinario se observa inclusive violento en todas las formas desde el ejercicio del poder del profesor, hombre adulto, investido de autoridad burocrática/institucional sobre una niña de 11 años, que se expresa en una variante dialectal con arcaísmos. Expresiones subordinadas ante el privilegio de la variante del español estándar. Años después siendo maestra regañaba los estudiantes que pronunciaban mal. Les enseña a sus alumnos y a los padres la importancia de hablar bien. No quiere que ninguno de ellos pase la humillación de la que ella fue objeto (Meztli Narrativa párrafo 3).

El estigma de ser hablante de una lengua originaria como lo es el náhuatl se observa en la protección que los padres de Meztli quisieron brindarle al evitarle la vergüenza de ser llamada india en un México racista, así lo denuncia Navarrete (2016) al afirmar que una de las más difundidas y dañinas formas de discriminación y exclusión en nuestro país, es el racismo al discriminar a las personas por su color de piel, la forma de su cabello, los rasgos faciales, su forma de vestir, pensar, hablar y expresarse. Todas estas características son consideradas índices de pertenencia a una raza supuestamente inferior, preponderantemente dirigidas a indígenas, personas con rasgos identificables como indios y a las personas de origen africano. Los señalamientos van en detrimento de las personas que no se expresen en español correcto porque eso denota que son incultos, carentes de educación, incultos, prejuicios arraigados en el mito del mestizaje, linaje superior sobre todo lo indio o negro (Lugones, 2012; Gil, 2018), por ello los feminismos latinoamericanos decoloniales señalan la raza como un elemento indisociable del género y la clase.

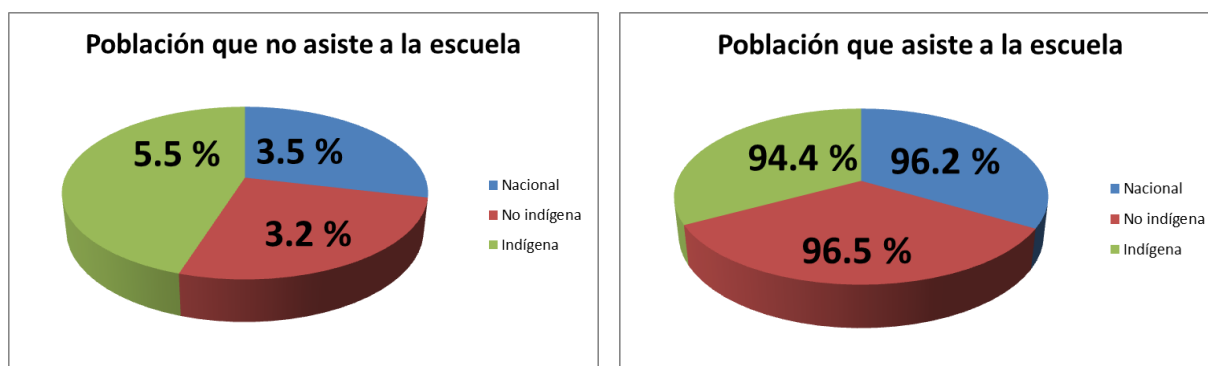
Desde el análisis de las líneas Estructural y Disciplinaria, se observa la desigualdad educativa entre el subsistema de educación indígena y el resto del Sistema Educativo Nacional (SEN), por ello Gil (2018) denuncia el México sin nosotros, al referir el olvido del Estado por los pueblos indígenas en materia educativa.

[...] mientras los proyectos educativos se encuentren centralizados en el Estado, y los profesores sean sus empleados, las prácticas nacionalistas estatales seguirán siendo replicadas dentro de los pueblos indígenas, y la población estudiantil indígena seguirá estando expuesta a situaciones absurdas como aprender aritmética en una lengua que no habla y que nadie se ha preocupado en enseñarle antes. Las escuelas

son los bastiones ideológicos del Estado, y en este sentido es urgente crear escuelas comunitarias propias. Mientras que las escuelas particulares en contextos urbanos con propuestas educativas de vanguardia son toleradas y aplaudidas, el Estado no ha podido crear respuestas educativas adecuadas para los pueblos indígenas (Gil, 2018 p. 10).

En caso de tener acceso a una escuela del subsistema indígena, podrán recibir educación en lengua indígena pero estas escuelas se encuentran separadas del resto del sistema y por lo general los grupos son multinivel, al encontrarse muchas de ellas en zonas de difícil acceso geográfico, pertenecen a las regiones más vulnerables del país donde existe mayor rezago educativo, (Gráfico 5) dónde se observa la diferencia de 5.5 % de los estudiantes indígenas sin recibir educación contra el 3.5 % nacional.

Gráfico 5. Porcentaje de niñas y niños indígenas entre 6 y 14 años que asiste o no a la escuela



Fuente: Elaboración propia. INPI (2018).

Gráfico 5 Porcentaje de niñas y niños indígenas entre 6 y 14 años que asiste o no a la escuela

Como se puede observar las condiciones de marginación de los pueblos indígenas se articulan desde la mirada de la interseccional: clase/raza/género. Desde la línea analítica disciplinar que contempla el ejercicio de diversas opresiones que las instituciones (escuela, familia, laboral, de salud) que de manera particular se ejercen en la vida de cada una de estas mujeres y de ellas se desprenden condiciones específicas para ellas. En el caso de Pepen, Nichim y Meztli la familia:

Considera responsabilidad de las mujeres del cuidado y el trabajo doméstico, realizan dobles y triples jornadas al realizar las labores de casa y además trabajar fuera del hogar desde

edad temprana o para el negocio familiar sin percibir ningún tipo de retribución económica a comparación de sus hermanos, quienes si reciben pago y sobre ellos no recaen las responsabilidades de cuidado de las personas adultas mayores, ni de otros familiares menores de edad. También en el caso de los varones, sus padres consideran importante que continúen estudiando y les apoyan a cursar la educación secundaria, de manera contraria, en el caso de estas tres docentes, al concluir la primaria dejan de recibir el apoyo paterno y solo sus madres las respaldan al continuar sus estudios. Es de considerarse esta situación adversa en entre cruce también desde el análisis hegemónico al representar un triple desafío que incluye a la comunidad a la posición en la que consideran que las mujeres deben de tener: casarse, tener hijos y ser mantenidas por un esposo, de ahí la imposición a las mujeres de quedarse en casa mientras los hombres se necesitan preparar para sostener un hogar, para la comunidad y las familias se considera un acto inútil invertir en la educación de las mujeres.

Tras el abandono de su madre y la muerte de su padre, los tíos con los que vivía en Tuxtla, la dejaron de apoyar en sus estudios primordialmente porque esperaban de ella que renunciara a su educación para dedicarse a cuidar a sus abuelos y a su hermano menor, tal como lo describió en su narrativa (Narrativa autobiográfica Pepen p. 14 párrafo 2).

La situación de desigualdad de género aunada a la desprotección familiar y las condiciones de pobreza impiden a las niñas continuar con sus estudios. En el caso de Nichim las opresiones se constituyen de manera similar.

[...] Su padre le dio la noticia de que no continuaría estudiando. Cuando ella le preguntó “¿por qué sus hermanos si podían ir a la secundaria?”, su padre le dijo que ellos irían a estudiar a San Cristóbal para hacer la prepa y que no tenía dinero para ella (Narrativa Nichim párrafo 1).

La situación de Meztli también muestra las articulaciones de opresión género/clase/raza co-constituye a través de su condición al ser mujer.

Al crecer sus hermanos su papá les dio la oportunidad de estudiar la secundaria, sin embargo cuando Meztli iba a salir de la primaria le preguntó a su mamá en qué escuela la iban a apuntar; su mamá le dijo “Hija no me alcanza, no hay dinero”. Cuando le preguntó por qué sus hermanos si podían continuar estudiando, la respuesta fue “primero los hombres porque ellos van a mantener, luego las mujeres se casan y dejan todo, no tiene caso que estudies, vas a casarte y tener hijos, para qué quieres estudiar”. (Narrativa Meztli párrafo 5).

Es importante señalar el apoyo que Nichim y Meztli recibieron para continuar estudiando de parte de sus madres quienes desafiaron la voluntad de sus esposos y nadaron contra corriente frente a lo que se esperaba de sus ellas y sus hijas al impulsarlas para continuar preparándose, también el apoyo de los familiares de Pepen en algún tiempo de su formación educativa le proporcionó forma de seguir con su formación educativa.

En el caso de Nequi la situación fue distinta, primero porque a pesar de que sus padres y sus abuelos provenían de ascendencia náhuatl, ella ya no se identificaba con la lengua ni las tradiciones de la comunidad, su vida se desarrolló en una de las alcaldías de la Ciudad de México con localidades semirurales. Sus padres al contrario de los tres casos anteriores, la apoyaron para continuar estudiando, en su narrativa Nequi expresa tener temor de desilusionarlos ante la posibilidad de reprobado el examen de ingreso a la educación media superior, principalmente a su padre, porque su figura para con ella fue autoritaria y distante. El apoyo de ambos padres fue siempre constante, inclusive después de haber decidido salir de su casa para ir a vivir con su novio.

La situación familiar se tornó más álgida cuando sus padres fueron a buscarla, a pedirle que regresara a casa. Ella se negó a volver, entonces su mamá le pidió que siguiera estudiando, ellos la apoyarían para que terminara la universidad. En ese momento Nequi pensaba que sus padres no tenían derecho de meterse en su vida y les dijo que estaba embarazada (Narrativa Nequi párrafo 6).

Las razones para que Nequi a pesar de contar con el apoyo familiar, dejara de estudiar a parecen un poco desdibujadas en su narrativa autobiográfica. En la entrevista al ahondar un poco en el tema para comprender qué sucedió, ella explicó lo complicado de terminar el bachillerato porque siempre reprobaba, recordó también a varias de sus amigas casadas cuidando a sus hijos, y el anhelo de tener un bebé propio. A pesar de estar arrepentida de no continuar con sus estudios, recordó su deseo de formar una familia propia, tener un espacio para tomar decisiones sin imposiciones, principalmente de su padre. En este sentido Flórez y Soto (2007) señalan que las desigualdades socioeconómicas influyen en la maternidad adolescente.

Las adolescentes menos educadas o de menor nivel socioeconómico están más expuestas al riesgo de embarazo a causa de un inicio más temprano de las relaciones sexuales. Además, en el estrato bajo la deserción escolar y la pobreza son, en la mayoría de los casos, condiciones previas y no consecuencia del embarazo en adolescentes. Sin embargo, en una proporción

considerable de las adolescentes pobres se interrumpe la trayectoria educativa y se refuerza de ese modo el círculo vicioso de la pobreza. (Flórez y Soto, 2007 p. 19).

El abandono escolar en educación media superior es multifactorial como lo indica la SEP (2018) en un informe sobre los índices de deserción en este nivel educativo. Uno de los principales motivos son: el bajo rendimiento académico, vinculado principalmente a la reprobación; como en el caso de Nequi, quien presentó diversas dificultades para aprobar matemáticas. Tanto la inseguridad como las cuestiones personales: cambio de domicilio, problemas familiares y desinterés en el estudio son otros factores imbricados. El embarazo y el incremento de problemas económicos que les obligan a trabajar para aportar a la economía familiar son factores que destacan por su trascendencia. Si recordamos algunas de las características de la familia de Nequi, su madre no terminó la educación básica, se desempeñaba como afanadora, percibía el salario mínimo sin goce de prestaciones y su padre nunca asistió a la escuela, desde temprana edad trabajó en la venta de plantas, negocio al que se dedicaban todos en su familia.

Sería aventurado afirmar la razón por la cual Nequi abandonó sus estudios a pesar de contar con el apoyo de sus padres, sin embargo desde la línea analítica intrapersonal la interrupción de su trayectoria educativa para ella significó en sus propias palabras “uno de los más grandes errores de mi vida”.

La línea analítica intrapersonal permite conocer cómo la co-constitución de la opresión actúa de manera interna en las personas, por su parte Pepen se siente fracasada por haber abandonado los estudios que realizaba en el Instituto Tecnológico de Tuxtla en la carrera de administración. En el caso de Nichim concluir la licenciatura y laborar como maestra significaría mejorar su imagen ante su padre y su comunidad ante el rechazo que ha sufrido. En el caso de Meztli 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.

Un campo de tensión y negociación expresado por las docentes participantes refiere al papel de la lengua indígena dentro del aula y como parte de las relaciones sociales que desarrollan. Si bien algunos testimonios refieren a casos de discriminación y racismo por una mala dicción o el uso de la lengua indígena en el espacio escolar, estos hechos develan el

impacto que esta discriminación tuvo en el desarrollo de su trayectoria académica, también es evidente que para algunas de ellas, el bilingüismo ha sido una herramienta para trascender los espacios domésticos y acceder a la educación superior. Les permitió autonomía al poder participar en diferentes eventos comunicativos y prácticas sociales en ambas esferas culturales en sus comunidades, en la escuela y en la ciudad. Ser hablantes de una lengua indígena también les permite ser aceptadas de mejor manera en las comunidades donde laboran, tener empatía con sus alumnos y familias, ya que son consideradas como integrantes de una supracomunidad étnica.

6. 2. 2 Carencia de derechos laborales

En la línea analítica Estructural contempla también el acceso al poder y ejercicio de los derechos laborales. Según el artículo 127 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), “Toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, se promoverán la creación de empleos y la organización social de trabajo, conforme a la ley”. No obstante para Pepen, Nichim, Meztlí y Nequi sus derechos laborales les han sido negados. Nuevamente la co-constitución de la discriminación género/raza/clase colocan en una situación de vulnerabilidad tal, que aceptan cualquier tipo de contratación para mantenerse.

Pepen después de abandonar la licenciatura para cumplir con sus responsabilidades de cuidado, al volver a su casa para continuar estudiando y cumplir con el sueño de su padre de ser maestra (sin percibir sueldo, sin prestaciones laborales y agradeciendo al estado la oportunidad de continuar estudiando).

“Mi hermana me recomendó que buscara una oportunidad en la CONAFE, acepté sus consejos, decidí hablar con mis abuelitos y que me dejaran vivir en la casa que dejó mi padre” (Entrevista Pepen 5 de octubre de 2018).

Por su parte, Nichim después de varias gestiones en la SEP del estado de Chiapas, y frente a no conseguir alguna oportunidad de ser contratada por lo menos de manera temporal,

a través de un nombramiento interino, se decidió a tomar la oferta de trabajar una plaza de profesora de educación preescolar por costeo²².

La idea de integrarse al SEN para Nichim significó la oportunidad de ser maestra al cubrir una vacante en educación preescolar. Sin embargo, tuvo que pedir el apoyo de su madre para poder sostener su trabajo porque la escuela que le asignaron estaba en una comunidad en la zona de la selva en Chiapas. Los gastos de transporte y su manutención durante su estancia en la escuela tendrían que ser sufragados por ella mientras llegaba su pago. Su mamá estuvo de acuerdo con en apoyarle, lo más importante es que a partir de ese momento *ya era una maestra* (Narrativa Nichim párrafo 9).

Las formas de contratación sin ningún tipo de regulación legislativa, no son prácticas exclusivas del estado de Chiapas, en el Estado de México en la localidad de donde es originaria Meztli, la situación es muy similar. A los 16 años fue contratada por el gobierno municipal para dirigir una Estancia infantil.

Al preguntarle a Meztli sobre el tipo de contratación que tenía, explica que la contrató el presidente municipal y le pagaban por parte del municipio, pero no pertenecía a la SEP, no tenía prestaciones de ningún tipo, ni servicio médico, solo te daban un sobre con dinero en efectivo. A la edad de 16 años, recibir ese dinero la hacía sentir afortunada y pensaba que era mucho. Después de un tiempo se dio cuenta que no era lo suficiente, para resolver sus propios gastos y aportar económicamente a su casa (Narrativa Meztli párrafo 8).

Existe una percepción generalizada de que en la Ciudad de México los empleos tienen mejores prestaciones y las remuneraciones son mayores, sin embargo en el caso de Nequi que contaba con la preparatoria concluida y tenía la responsabilidad de un bebé, las contrataciones y condiciones laborales que tuvo que aceptar para sobrevivir comparten la precariedad y la falta de legalidad como en el resto del país.

Una vecina le dijo que su tía tenía una estancia infantil en Xochimilco, que si quería entrar a trabajar. El sueldo que le ofrecieron era mayor al que recibía en el INEA, así que decidió irse a trabajar a esa estancia a pesar de tener que viajar por más de dos horas en transporte público para llegar a su lugar de trabajo. [...] el tipo de contrato era *de palabra*,

²² En el capítulo anterior se explicó que esta modalidad de empleo en la SEP del estado de Chiapas, contempla el pago por la labor desempeñada, hasta después de haber finalizado el ciclo escolar. Las y los docentes que aceptan trabajar en estas condiciones tienen que solventar sus gastos de manutención, transportación y los que devengan de poder realizar su labor. Sin seguro médico, no generan antigüedad, ni tienen acceso a ningún tipo de prestación por parte del gobierno del estado; solo la promesa de recibir su sueldo al terminar el ciclo escolar.

no tenía ninguna prestación de ley y su horario era de las siete de la mañana hasta las siete de la noche (Narrativa Nequi párrafo 10).

Contrario a que la precarización del trabajo para las mujeres en Europa trajo consigo el tiempo parcial para pagar menos, como señalan en su estudio Alcañiz y Monteiro (2016), en nuestro país como en el resto de Latinoamérica, la precariedad y la desigualdad se agudizaron, en el caso de las mujeres trabajadoras en sectores feminizados produciendo una doble desigualdad, de segregación y de segmentación, ya que junto con la menor valoración, y consiguiente menor retribución de los empleos en sectores feminizados, como son los cuidados de niños y ancianos, las enfermerías, la docencia para la escuela básica, entre otros. La diferencia entre nuestro país y Europa, es que las jornadas laborales no se redujeron, siguen siendo de ocho horas y en algunos casos como el de Nequi de más, generando mayor desigualdad y precariedad laboral en las mujeres; quienes se vieron afectadas al terminar el subsidio gubernamental para muchas de las estancias y esto provocó que las despidieran.

La precariedad y la falta de empleos, coloca a estas mujeres en una situación de desesperación y aceptan estos empleos con gusto, están agradecidas y ven en ellos una oportunidad para ser maestras y tener ingresos seguros, bajo la promesa de ingresar en algún futuro al SEN, a pesar de percibir sueldos por debajo del salario mínimo o en el caso de Nichim, sin percepción alguna, devengan ellas mismas (en los casos más afortunados con apoyo de sus padres, familiares o parejas) los gastos por trabajar; sin contar con ninguna de las prestaciones de ley, ni siquiera seguro médico. Con jornadas excesivas por arriba de las ocho horas laborales. Algunas de ellas tienen que dejar su casa, encargar a sus hijos con sus familiares salir en la madrugada (expuestas a la inseguridad y la violencia contra las mujeres en creciente aumento en todo el país) un domingo realizar más de diez horas de viaje para llegar a la comunidad y regresar quince días o un mes después, para estar un par de días con sus familias, porque es difícil entrar y salir de la comunidad donde laboran. Para poder sostener sus empleos como maestras, trabajan realizando el aseo doméstico, lavando ropa o instalan algún changarro informal vendiendo dulces en la puerta de sus casas.

Pude observar a lo largo de las narrativas que en el caso de Pepen, Nichim y ocasionalmente también con Meztlí, la oportunidad de trabajar en localidades rurales y semi-rurales, todavía les permitía tener acceso a sostener la alimentación de ellas o de sus familias por medio de los alimentos que cosechan en el traspatio de las casas, esto también sucede cuando viven en alguna localidad donde las mujeres de la comunidad les ofrecen o les venden

alimentos, como mazorcas de maíz, tortillas, frutos de la región e inclusive en las diversas regiones chiapanecas pueden brindarles pozol bebida que debido a su alto contenido energético puede saciar un poco el hambre y tal vez las personas de la comunidad se la obsequien a las maestras o se la vendan a bajo costo. Sin embargo, en el caso de Nequi, la situación cambia, si se desplaza a la ciudad para trabajar difícilmente puede tener acceso a frutos o alimentos del patio trasero, cómo el que pudiera tener en la casa de su abuelo en Xochimilco.

Tendrá forzosamente que llevar dinero para comprar cualquier alimento, representando una situación mucho más difícil de sortear porque el concepto comunitario de compartir los alimentos del huerto propio, las casas carecen de espacio para ello. Además cuando enfermó gravemente sin seguro médico expuso su integridad física y sin recibir atención médica, a pesar de los esfuerzos que existen en materia de que las leyes protejan a las mujeres trabajadoras. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) pretende desde hace décadas transformar las estructuras sociales al integrar la igualdad de género en las políticas públicas que brinden estructuras igualitarias y justas “el objetivo es transformar las desiguales estructuras socio-culturales imperantes a nivel mundial y, por ende, en América Latina” (OIT, 1999).

Es difícil comprender la forma en que se van a transformar las desigualdades estructurales para las mujeres, si es el mismo Estado a través de las instituciones burocráticas, gobierno federal, estatal o municipal el que realiza contrataciones sin las mínimas garantías laborales y son las mujeres más pobres (y sus familias) en un acto de feminización de la pobreza al explotarlas, las que sostienen el sistema educativo nacional al realizar su labor educativa en las comunidades con mayor dificultad de acceso geográfico. Es verdad que estas fuentes de trabajo de alguna forma son la única opción laboral para muchas de ellas y que las toman como si las instituciones les brindaran una oportunidad con la esperanza de ingresar al SEN y más adelante obtener una plaza que les brinde las prestaciones de ley que hoy se les niegan y con ello llegue a su vida la anhelada movilidad social, mejores ingresos económicos y reconocimiento de sus familias y comunidades.

Desde la línea de análisis disciplinar, el mecanismo de reproducción de la desigualdad educativa contempla la formación de docentes en la UPN, quienes al carecer de un título universitario son contratadas en condiciones precarias, además con los convenios institucionales por ejemplo en Chiapas a los docentes CONAFE y en la Ciudad de México a las docentes de estancias del Gobierno de la Ciudad, el ingreso a la licenciatura es una

oportunidad de formación para ellas. En el caso de la CONAFE se les otorga una cantidad mensual a las personas que decidan cursar la universidad con el compromiso de trabajar para la institución durante el tiempo en que se estén formando y un año más al egresar. En el caso de la Ciudad de México el gobierno de la Ciudad para la inscripción y la colegiatura semestral para las docentes que estén inscritas en el programa. En ambas regiones las personas inscritas en dichos programas ingresan de manera automática a la licenciatura sin examen de ingreso, es interesante también reflexionar que para muchas de las personas que ingresan a la UPN de esta forma, probablemente si presentaran evaluaciones al ingresar, tal vez muchos de ellos no serían aceptados, además de que para la mayoría de las docentes realmente representa una oportunidad de financiamiento para continuar estudiando. Así la beca que recibió Nequi se articuló como opresión de manera particular sobre su vida, al sufrir acoso laboral de parte de su empleadora, quien ejerció diversos tipos de presiones sobre ella causándole problemas de salud, los cuales no pudo atender debidamente al carecer de seguro médico.

“La directora nos dijo que teníamos que pasar todos los semestres, que en caso de reprobamos una materia perdíamos la beca y tendríamos que devolver todo el dinero que se pagó por tenernos inscritas en la universidad, eso nos ponía a todas súper nerviosas, no tanto de reprobamos, sino de tener que devolver un dinero que no teníamos” (Entrevista Nequi 23 de junio 2019). Es importante señalar que desde la línea de análisis hegemónica se contemplan la articulación de opresiones desde el ámbito social, se puede observar cómo sus compañeras de trabajo en lugar de ejercer de modo negativo sobre ella, de manera contraria conformaron una red de apoyo frente a su enfermedad y el dominio ejercido de parte de la institución escolar donde laboraban y la empleadora, la fortalecieron, la acompañaron y confortaron.

La línea de análisis hegemónica también permite comprender cómo desde las familias y las comunidades se brinda poco valor que el trabajo de las mujeres realizan desde tempranas edades, si se considera este antecedente, probablemente se pueda explicar cómo la sociedad y las mismas mujeres aceptan sueldos y contrataciones precarizadas, carentes de las mínimas prestaciones de ley, empleos que se consideran una oportunidad para salir adelante y por los cuales se debe de estar agradecida.

[...] las mujeres de la comunidad y de su casa despertar al alba para moler el pozol, echar tortillas, ir por la leña del fogón para calentar el café, para que los hombres salgan al campo o vayan a otras ciudades a

trabajar. [...] Desde pequeña trabajas en el negocio familiar, a las niñas no nos pagaban pero a mis hermanos y tíos sí (Pepen, p.2, pp.83).

La forma en que se co-constituye la opresión hegemónica (institucional, familiar y comunitaria) tiene repercusiones desde el análisis de la línea interpersonal, a través de responsabilidades y trabajo no valorado realizado por las mujeres para su familia extensa, así fue para Meztli quien al casarse tuvo que atender y responsabilizarse de los cuidados y las labores domésticas de su familia política al irse a vivir con ellos.

[...] a los 17 años, tuvo que irse a vivir a la casa de su suegra. En esa casa no les gustaba que continuara trabajando y para evitar problemas con su esposo, que estaba de acuerdo con su familia, decidió dejar de trabajar para dedicarse todo el tiempo a cuidar a su bebé y a su esposo. Ahora se ocupada de todas las labores domésticas para toda la familia: preparar la comida, hacer tortillas, sembrar y cosechar. Trabajar en el negocio de la familia de su esposo sin recibir retribución económica alguna (Narrativa Meztli párrafo 14).

Desde la línea analítica interpersonal se puede observar cómo desde que Pepen, Nequi y Meztli son niñas no han recibido retribuciones dignas por las labores que desempeñan y se les asigna también la responsabilidad de los cuidados (que tampoco son remunerados, ni valorados se observan como obligaciones intrínsecas de la condición de género), desde la línea analítica intrapersonal en términos de teoría encarnada (Haraway, 1997) la representación interna es concebida como el pensamiento sobre sí mismo que se gesta en la geometría del poder, influyendo en la manera en la que actuamos. Ellas consideran logro y orgullo devengar con su trabajo el espacio educativo que la beca les brinda en la UPN. Tras vivir desde la infancia desigualdad de oportunidades, sin acceso a derechos laborales dignos, siendo mujer, en condiciones económicas precarizadas e indígena. Ahora atienden a niños con condiciones similares a las suyas y aspiran a terminar la licenciatura para trabajar como maestra y cuidarlos. Para Nequi la necesidad de trabajar para mantener a su hijo ante la situación de precariedad en la que vive, desde el análisis intrapersonal se explica la actitud de desesperación ante la posibilidad de perder su beca y con ello la posibilidad de continuar estudiando, porque para ella dejar de estudiar representaba el peor error que había cometido en su vida.

6. 2. 3 Inseguridad y violencia contra las mujeres

Derivado de la inminente violencia en contra de niñas y mujeres en el mundo y a través de diversos estatutos y luchas de organismos nacionales e internacionales, el Estado mexicano en el año 2006 aprobó de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Ley de Acceso) y con ello puso de manifiesto la voluntad y compromiso para garantizar este derecho a las niñas y mujeres que habitan en la República y cumplir con los compromisos internacionales asumidos en la materia.

A pesar de los esfuerzos por legislar y garantizar una vida libre de violencia para las niñas y mujeres en nuestro país, “hasta hace relativamente poco tiempo, ésta arraigada y denigrante práctica había encontrado en el respeto a la vida privada, el principal argumento de las instituciones del Estado para mantenerse al margen, propiciando con ello que a diario, a lo largo y ancho del país, se escribieran interminables historias de vejación, dolor y muerte.” (CNDH, 2007 p.15). En las narrativas autobiográficas de las docentes, en algunos casos observamos diversas experiencias en espacios privados y públicos. de cómo la violencia se hace presente desde la infancia hasta la vida adulta.

En el caso de Pepen se observa que desde temprana edad desde la línea analítica de disciplinar la institución familiar desde los ámbitos público y privado ejerce violencia de género contra las mujeres en su comunidad y posteriormente la violencia intrafamiliar de su hermano menor hacia ella.

Guardó silencio sobre su relación extramarital de su madre ante sus amenazas. La familia de su padre le ofrecía dinero a su madre para que ya no los buscara y le dijeron que los había abandonado. “no conocían de nuestros sentimientos, es como si no existiéramos” (Narrativa autobiográfica Pepen p. 8 párrafo 1).

Vivir en la comunidad le permitía participar en las tradiciones socioculturales del pueblo tzeltal que continúan vigentes hasta ahora;

²³ Artículo 1.- La presente ley tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (CNDH, 2007 p. 1).

sin embargo, recuerda que todas ellas van mezcladas con recuerdos de hombres alcoholizados y de mujeres en continuo maltrato (Narrativa Pepen párrafo 3).

“Mi hermano tomaba rara vez, pero me confesó que andaba en drogas y me salía con sus cosas, ya sabía cómo se ponía, a veces me dejaba con la quijada morada. Pero no por eso lo dejaba de querer, al contrario, tenía que hablar con él y hacerle ver que lo que estaba haciendo estaba mal” (Narrativa autobiográfica Pepen p.35 párrafo 3).

En el ámbito público en los casos de Nichim y Mezтли debido a la inseguridad que se vive actualmente en el territorio mexicano, fueron víctimas de violencia de género.

Un día, al tomar la vereda en la madrugada rumbo a su centro de trabajo, la secuestraron. Perdió el conocimiento y el sentido del tiempo, se encontró en una cueva donde su agresor la tenía escondida. Afortunadamente las autoridades lo sorprendieron y ella fue liberada. [...] “En el primer año que ingresé a la universidad no sé qué me pasaba llegaba llorando a las clases y no entendía nada, pero después de que me casé y tengo mis niños ya lo que me pasó me dejó de importar (Narrativa Nichim párrafo 14).

Una madrugada abordó un camión que supuestamente iba a San Martín, en cuanto subió al transporte notó que no había ni un solo pasajero, quiso bajar pero el chofer cerró la puerta impidiendo su descenso. El chofer la insultó y la amenazó. [...] ella rodó fuera de la brecha. Ese día perdió computadora su celular, monedero y credenciales. Con las rodillas lastimadas, golpeada y raspada en varias partes del cuerpo, se incorporó para buscar auxilio [...] Le avisó a su esposo, quién pasó por ella a la universidad y la acompañó a denunciar, recuerda que solo recibió malos tratos de parte de las autoridades. Le preguntaron: si ella lo había provocado; que si no tenía citas con él

chofer, y le dijeron que de seguro era su amante y quería vengarse por algo que le había hecho. Al sentirse tan impotente decidió no continuar con la denuncia y se regresaron a su casa para llevarla con un doctor particular para que la revisara y atendiera sus heridas (Narrativa Meztli párrafo 35 y 38).

En las situaciones vividas por Meztli es necesario señalar, la revictimización que sufrió al presentar su denuncia. Acciones que dan cuenta de la falta de preparación de las autoridades para tratar con víctimas de violencia de género a pesar de la Ley de acceso a una vida libre de violencia

Desde las líneas analíticas disciplinar, hegemónica y relacional podemos dar cuenta del ejercicio de la violencia desde la institución escolar que curiosamente se manifiesta en situaciones laborales poco definidas con en el caso de las contrataciones de palabra en escuelas manejadas por personas desde el ámbito privado como el centro comunitario donde trabajaba Nequi, dónde fue víctima de violencia laboral de parte de su empleadora.

“La directora [...] nos regañaba porque decía que estábamos dejando en mal el nombre de la escuela, que ella tenía un prestigio que cuidar y que era la burla de todos al ver que sus educadoras eran tan burras, nos decía que nos hacía el favor de habernos contratado que le debíamos la beca a ella y que éramos una vergüenza. Yo no podía dejar el trabajo, me daba miedo quedarme sin mi beca y que me obligaran a devolver tanto dinero que ni tenía, así que tuve que aguantarme todos esos malos tratos hasta que me enfermé. Me dio una parálisis facial y después me quedé sin poder mover mi brazo derecho” (Entrevista Nequi 23 de junio 2019 y Narrativa párrafo 3).

Este es un claro ejemplo de la manera en que las docentes están desprotegidas laboralmente, sin un salario digno, jornadas sin regulación, carencia de prestaciones dónde a pesar de estar enfermas no cuentan con seguro médico y el abuso de autoridad de su empleadora violenta los derechos humanos de Nequi.

La co-constitución de la opresión desde las líneas disciplinar, hegemónica e interpersonal, también se puede observar en la vida de Meztli cuando desde la institución familiar, las normativas socio-culturales y la relación de poder interpersonal entre su suegra y ella, dónde la figura de la madre de su marido tiene un peso importante en su vida de pareja y en la decisión de continuar trabajando.

Su suegra varias veces la insultó por irse a trabajar y dejar a su hija encargada con sus hermanas. Aseguraba que cada vez que salía era para ir a engañar a su hijo con otro. Eso la hacía sufrir y lo peor es que su esposo no la defendía. A veces pensaba que él también creía lo que su mamá y su familia le decían, pero él sabía que si ella dejaba de trabajar ya no tendrían dinero (Narrativa Meztli p.11).

“Mi mamá se empezó a preocupar porque mi esposo le contó que yo no dormía, que por estar haciendo las cosas de la universidad no descansaba, ni comía: Hija pero cómo vas hasta allá, son tres horas de camino, te tienes que ir a las 4:30 de la mañana, te vas de noche y vuelves de noche, dejas solo a tu marido todo el sábado y los domingos ya no te veo por mi casa porque te quedas aquí haciendo tareas de la universidad”. En realidad, considera que el problema era que a su esposo le molestaba que ella fuera tan lejos a la universidad, sabía que aunque no se lo dijera, no quería que ella estudiara. La situación se agravó cuando una familiar de su esposo le dijo que había visto a Meztli subirse a un camión que no iba para México, con otro hombre. Su esposo estaba furioso y le exigió que dejara de estudiar (Entrevista Meztli 5 de enero 2019).

Esta opresión desde la línea disciplinar, llega a tener tanta opresión sobre Meztli al estar presente el mandato de los cuidados como responsabilidad exclusiva de las mujeres, desde que era niña, que al llegar a la edad adulta desde la línea analítica intrapersonal se

observa la culpa que genera para Meztli sus deseos personales de continuar estudiando frente al remordimiento de abandonar a su esposo y a su hija para irse a estudiar o trabajar.

El análisis desde la línea hegemónica con relación a las reglas de la comunidad en el caso de Nichim el matrimonio arreglado representa un beneficio económico para su familia, ejercen el dominio sobre los cuerpos de las mujeres, en co-constitución del dominio interpersonal que su padre volcó sobre ella.

Al volver a su casa, el padre de Nichim la expulsó de su comunidad, le dijo que debió de haberse casado cuando él se lo pidió, la culpó de lo sucedido por ser necia y querer estudiar, le dijo que [...] ahora ya no valía ni los diez mil pesos que le habían ofrecido y la corrió de su casa. Ella no es bienvenida a estar con los de su comunidad. Su madre prefiere que se vaya, guardar silencio antes de hacer evidente la agresión y exigir justicia ante los hechos violentos de los que ha sido objeto su hija (Narrativa Nichim párrafos 17 y 22).

Las líneas analíticas inter e intrapersonales permiten comprender la falta de denuncia de los actos de los cuáles fue víctima, por una parte su madre señala que el silencio es la única opción para ocultar los acontecimientos, derivado de ello, Nichim comparte en la entrevista que lo mejor será olvidar todo y que al internarse en las comunidades dónde la envían lejos de su casa le permite estar a salvo de su agresor porque a pesar de todo el tiempo que ha pasado aún tiene miedo de que algún día la vuelva a encontrar. Ella como muchas mujeres de nuestro país vive con miedo.

Meztli por su parte con referencia a la línea analítica intrapersonal revela qué es necesario guardar silencio y ocultar que fue víctima de violencia contra las mujeres, para dejar tranquila a toda su familia cada vez que sale a trabajar y estudiar, sin embargo lleva un seguro para defenderse en caso de volver a ser atacada.

Evitó por todos los medios que nadie de su familia se diera cuenta de lo que le había pasado, porque no quería que se preocuparan por ella.

Así que guardó silencio, dijo que se había caído del camión al bajar para justificar sus golpes y raspaduras. Fingió que había perdido su bolsa al caer y dijo que eso le había pasado rumbo a San Martín. Su familia se preocupó tanto al verla tan triste por perder su computadora con todos sus apuntes de la universidad, que entre todos decidieron sacar otro crédito a nombre de su hermano mayor y cada uno pagaba una parte. Meztli comenta enfática “desde ese día cargo un seguro grandote o una aguja de tejer” (Entrevista Meztli 5 de enero de 2019).

A pesar de los logros que representa en materia jurídica que la ley por una vida libre de violencia para las mujeres se haya consolidado en el país. Es evidente la necesidad nacional de continuar realizando esfuerzos para poner un alto a la violencia que se pone de manifiesto en las narrativas autobiográficas de las estudiantes. Los fragmentos analíticos antes leídos revelan la urgencia de brindar mayor protección en todos los ámbitos de la vida, desde todas las esferas la violencia se manifiesta, cabe destacar cómo desde el análisis intrapersonal las mujeres callan las violencias sufridas por el miedo a la estigmatización, a la pérdida de empleos o por evitarles a sus familias la preocupación de saber lo riesgoso del medio dónde trabajan.

6. 3 Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa

La línea de análisis intrapersonal, también permite observar cómo a pesar de imbricaciones de opresiones y dominios sobre las docentes, desde lo que De Certau (2000) considera movimientos cotidianos o tácticas Pepen, Nichim, Meztli y Nequi ejercen cierta reapropiación, en contrapartida de los sistemas de dominio. Son 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 Pepen desarrollarse como estudiante significó desde temprana edad una oportunidad de

ganarse el reconocimiento de su familia, más adelante laborar para la CONAFE el respeto de la comunidad y un modo de ganarse la vida.

En la escuela encontró un medio para sobresalir y ganarse el respeto de su familia paterna, al conseguir una beca por sus buenas calificaciones y contribuir de esta manera al gasto familiar (Narrativa Pepen párrafo 7).

[...] uno de sus sueños desde niña era estudiar la universidad y convertirse en administradora de empresas. Al ser aceptada en el Insituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, en la carrera de Ingeniería en Gestión empresarial, decidió irse a la capital del estado, a pesar de que sus familiares en Tenejapa no estuvieran de acuerdo en que se mudara con una tía que vivía en esta ciudad

Después de un proceso de selección, evaluaciones, tres semanas de capacitación y una práctica de campo fue aceptada como líder para la CONAFE, gracias a que tenía el bachillerato concluido. El primer día que se presentó frente a grupo tenía miedo, no sabía qué iba a hacer con los sesenta y siete niños de primaria, y los veintitrés de preescolar, más el cargo de directora que le otorgaron frente al comité comunitario. “Asumí ese cargo, les había advertido que era muy estricta, aun así se quedaron conformes” (Entrevista Pepen 5 de octubre de 2018).

“[...] 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 (Narrativa autobiográfica Pepen p. 9).

Además de lo beneficioso que resultó para la comunidad que los maestros se quedaran a vivir, considero necesario señalar que en el caso de Pepen, 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 (Narrativa Pepen p. 19).

[...] al explicar la forma en que su enseñanza bilingüe español/tzeltal favorece los procesos cognitivos de sus estudiantes, da cuenta de sus propios aprendizajes pedagógicos, que al ser expresados en términos teóricos presumiblemente fueron conceptos que la formación superior en la UPN ha dejado en ella. (Narrativa Pepen p. 20).

Las tácticas implementadas por Pepen 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 de otros para que también tengan otras oportunidades.

Nichim para revertir la opresión de los dominios estructural y estructural se llevó a cabo otras tácticas con el apoyo de las mujeres que de forma cercana la acompañaban cuando era una niña y principalmente por su deseo de continuar con sus estudios y ante la negativa de su padre para brindarle apoyo económico además de pretender que se casara para recibir la dote o contenido por la unión de su hija con algún habitante de su comunidad.

[...] decidió decirle a su maestra que sus padres no la dejarían continuar con sus estudios. La maestra habló con su mamá para que

apoyara a su hija que era buena estudiante. Su madre y su madrina acordaron ir a inscribirla a la secundaria a escondidas de su padre. Cuando llegó el día de ir a la escuela se paró temprano y se fue a casa de su madrina para ponerse el uniforme, estaba feliz (Narrativa Nichim p. 3).

[...] cuando Nichim cumplió quince años, su padre quería que se casara con un miembro de la comunidad que le había ofrecido una dote de diez mil pesos como incentivo para su matrimonio. Ella se negó a casarse porque deseaba terminar la secundaria y seguir estudiando el bachillerato (Narrativa Nichim p. 8).

Sabía que no sería fácil pasar el examen de ingreso al bachillerato; sin embargo, fue aceptada en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) de Oxchuc. Tenía que viajar dos horas hasta ese municipio para continuar estudiando. Su mamá la seguía apoyando a pesar de la molestia de su padre. Se levantaba a las tres de la mañana para cumplir con las obligaciones que son consideradas propias de las mujeres antes de irse a la escuela pero no le importaba con tal de cursar el bachillerato (Narrativa Nichim p. 15).

Al concluir el bachillerato, decidió ir a buscar un puesto como personal interino en la Secretaría de Educación Pública que se encontraba en la capital del estado. Varios de sus familiares la alentaron, le dijeron que si insistía podría tener la oportunidad de entrar a trabajar como maestra (Narrativa Nichim p. 21).

La idea de integrarse al SEN para Nichim significó la oportunidad de ser maestra al cubrir una vacante en educación preescolar. Sin embargo, tuvo que pedir el apoyo de su madre para poder sostener su trabajo porque la escuela que le asignaron estaba en una comunidad en la zona de la selva en Chiapas [...] lo más importante es que a partir de ese momento ya era una maestra (Narrativa Nichim p. 24).

Nichim encuentra en el anonimato un refugio y continúa con sus planes de ser maestra. Ingresa a la UPN y consigue que le den otro interinato, ahora realiza un viaje de 2 horas y media diariamente al municipio de Oxchuc (Narrativa Nichim p. 30).

“A veces ya no quiero seguir estudiando en la UPN, pero otras veces pienso que si aprendo” (Entrevista Nichim 22 de septiembre 2018).

La principal táctica implementada por Nichim cuando era niña, fue pedirle apoyo a su maestra y que ella al hablar con su madre la convirtiera en su principal aliada ante su deseo de continuar estudiando. Confrontar al padre debió de haber sido para ambas todo un desafío pero la fortaleza de su unión con su madrina y su maestra le permitió a Nichim no solo vencer la oposición de su padre, sino el mandato de su comunidad quien demandaba de ella se casara según sus costumbres al cumplir quince años.

La táctica de apoyarse las unas a las otras dio como resultado el nombramiento de Nichim como maestra. Otro momento de táctica fue refugiarse en el anonimato para superar la situación de violencia que sufrió, salir de la comunidad y contar con el respaldo de su madre, su tía ha marcado la diferencia en la vida de esta docente a pesar de la intersección de opresiones y dominios. Su anhelo por ser maestra ante la precarización de la labor docente representa ahora más una desilusión que un sueño cumplido, sin embargo señala que la UPN le ha permitido continuar aprendiendo y formándose, es para ella en este momento el único medio para concluir una licenciatura.

Las tácticas implementadas por Meztli recuperan mucho del anhelo de estas docentes por llegar a ser maestras y tener la oportunidad de estudiar y desarrollarse profesionalmente, también el respaldo de su familia es lo que le permite hacer frente a la desigualdad a esta docente.

Aprovechó que sus padres se iban todos los días a vender al mercado, para hablar con una vecina. Se comprometió a hacerle su comida, limpiar su casa y cuidar a sus hijos si le compraba su uniforme y sus útiles para ir a la secundaria [...] la vecina habló con sus padres para que continuara trabajando y estudiando (Narrativa Meztli p. 2).

Pidió que la inscribieran en el turno vespertino para poder cumplir con las tareas de su casa y cuidados por la mañana y dedicarse a la escuela por las tardes. A pesar de todas las responsabilidades que tenía, le daba tanta ilusión ir a la secundaria que siempre hacía la tarea y no reprobó ninguna materia (Narrativa Meztli p. 7).

Debido a la falta de dinero dejé de estudiar pero todo ese tiempo ayudé a la educadora dónde iba mi hermana [...] Gracias a Dios mi entrevista fue exitosa y logré ser aceptada para trabajar, inicié mi trayectoria como docente en un jardín de niños comunitario, sin tener una preparación profesional, solo al darme la oportunidad durante la gestión de ese presidente municipal (Narrativa autobiográfica Meztli p. 10 párrafo 3).

Se sentía tan mal emocionalmente que decidió ir al psicólogo. Al estar en tratamiento terapéutico, se dio cuenta de que ella era la que quería seguir estudiando y por eso se sentía tan triste de que su hija dejara de hacerlo, tal y cómo le había pasado a ella. La psicóloga la alentó para que volviera a la escuela. Pero cómo iría a la escuela, tendía que dejar de trabajar y entonces no tendría dinero para pagarse la preparatoria. Sus hermanos decidieron apoyarla y entre todos le pagaron la colegiatura de una escuela preparatoria (Narrativa Meztli p. 5).

Cuando la vecina la vio trabajar con los niños, decidió darle empleo en una estancia infantil particular que tenía una familiar suya. Volver a ser educadora le devolvió la alegría. Animó a su hija a que siguiera estudiando y le apoyó económicamente para que se inscribiera en una universidad particular en San Martín para que cursara la licenciatura en gastronomía (Narrativa Meztli p. 6).

“Ante la posibilidad de dejar de ser educadora, enseguida busqué información acerca de universidades donde hubiera la licenciatura en Educación preescolar. Tenía el deseo de superación y perseverancia, de seguir lo que había dejado tiempo atrás. Encontré información de la Universidad Pedagógica Nacional, preguntaba cómo podía llegar, no

tenía idea que autobús tomar” (Narrativa autobiográfica Meztli p. 16 párrafo 1).

[...] “no era posible que los alumnos fueran tratados solo como animalitos, sus papás los dejaban ahí y las maestras solo los entretenían, les daban de comer y los dormían haciendo tiempo en lo que venían a recogerlos” Decidí que buscaría los medios para poner una estancia infantil con apoyo de SEDESOL y enseñar a los niños, con principios teóricos y pedagógicos que su formación en la UPN, había aprendido” (Entrevista Meztli 5 de enero 2019).

[...] Ese sábado fue a la universidad sintiéndose derrotada y pensaba darse de baja, sin embargo sus compañeras y una maestra la alentaron a no dejar su formación como docente. Le devolvieron la seguridad que le hacía falta para defender lo que más le gustaba hacer en su vida, estudiar y dar clases (Narrativa Meztli p. 7).

Cuando cursaba el segundo año de la licenciatura, una convocatoria de parte del gobierno municipal le brindó la oportunidad de establecer una estancia de SEDESOL en su casa. Solicitó el apoyo de sus hermanos y de su esposo para adecuar espacios, realizar instalaciones, comprar mobiliario y equipar la cocina. Llevó sus papeles de estudiante en la UPN y los comprobantes de su experiencia laboral, cubrió los requisitos para obtener el apoyo del municipio (Narrativa Meztli p. 12).

A pesar de que tuvo que cerrar su estancia infantil en marzo de 2020. Afortunadamente, le ofrecieron una plaza como educadora en un preescolar que pertenece al SEN, y como está en espera de recibir su título de Licenciada en Educación Preescolar al egresar de la UPN, condición que le permite, en este momento, que la Secretaría de Educación del Estado de México la considere apta para ingresar con un nombramiento interino. En sus planes próximos está entrar a estudiar inglés para tener más conocimientos sobre otra lengua, ahora una lengua extranjera (Narrativa Meztli p. 14).

En la narrativa de Meztli podemos observarla desde niña buscando oportunidades para afrontar la desigualdad educativa, desde casa ante la imposibilidad económica de contar estudiando ella busca trabajo para tener recursos para continuar. Posteriormente el apoyo de su madre y hermanos le permite siendo adulta, volver a la escuela. La búsqueda de oportunidades tanto laborales como de formación es una constante en su vida. Inclusive recurre a la ayuda profesional de una psicóloga cuando el desánimo y la depresión parecen derrotarla.

Los recursos pedagógicos obtenidos en la UPN le brindan la seguridad de tomar decisiones para gestionar su propia estancia infantil. Sus compañeras de la universidad cuando se siente culpable por no cumplir con los cuidados de una buena esposa, la fortalecen y la acompañan para no declinar a pesar de los problemas de pareja y familiares que su anhelo de terminar la licenciatura le traen en casa. Inclusive impulsa a su propia hija para que continúe estudiando la universidad a pesar de tener la responsabilidad de una bebé a temprana edad.

La pérdida de su estancia infantil tampoco la detuvo gracias a la proximidad de obtención de su título como educadora, busca nuevamente la oportunidad de ingresar al SEN y obtener una plaza que le permita laborar en Jardines de niños del estado y continuar preparándose profesionalmente.

Las tácticas desde sus prácticas cotidianas para hacer frente a la desigualdad educativa, realizadas por Nequi contrariamente a las implementadas en los casos anteriormente leídos, no tienen que ver propiamente con los medios para continuar estudiando, porque ella contaba desde niña con el apoyo de sus padres para hacerlo, la diferencia de sus tácticas radica, en la manera en que Nequi se da cuenta de que continuar estudiando significa para ella la única manera de mantener a su hijo y a ella misma, ante la pérdida de su esposo junto con las responsabilidades que tiene que afrontar.

[...] curse 3 años el primer semestre reprobé la materia de matemáticas a pesar de presentar tres veces extraordinarios no la pude acreditar y la tuve que cursar en el PARA (Programa de Acreditación de Alto Rendimiento), logrando por fin terminar el bachillerato. (Narrativa autobiográfica Nequi p. 2 párrafo 5).

Al nacer su hija la situación familiar se volvió cada vez más tensa en la casa de la familia de su novio. Así que Nequi decidió ir a buscar a sus papás y pedirles apoyo para independizarse y salirse de aquella casa. Su padre la apoyó, le dio una parte del terreno de su casa para que ellos construyeran y pudieran vivir independientes. Sin embargo, las cuestiones económicas no les permitieron reunir el dinero pronto para construir. El mayor apoyo lo tenían de parte de la familia de su esposo porque ellos solventaban los gastos. Su mamá la recomendó para trabajar como alfabetizadora en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), con esos ingresos decidió apoyar la construcción de su cuartito para cambiarse a casa de sus padres.

Su trabajo como alfabetizadora de adultos le permitió tener que salir de su cama todos los días, sus compañeras de trabajo la buscaban para que no faltara y eso la sostuvo. Se dio cuenta que le gustaba enseñar a otros, descubrió que le gustaba ser maestra. Ahora tenía un rumbo profesional, quería estudiar para ser docente. Sin embargo, tenía la responsabilidad de su hijo. No podía dejar de trabajar para estudiar y su situación en la casa de la familia de su novio era demasiado tensa (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019).

Después de tres años de laborar ahí, la directora le dijo que el Gobierno del entonces Distrito Federal, acababa de firmar un convenio con todas las estancias infantiles de la SEDESOL para que las educadoras que trabajaban ahí pudieran realizar sus estudios de licenciatura. Le darían una beca para que estudiara. No lo podía creer, tenía que aprovechar esa oportunidad (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019).

Su padre le dijo que si tenían que devolver dinero lo harían, pero que tenía que dejar de trabajar para descansar y cuidarse. [...] sus amigas en la UPN hablaron con los profesores, ella envió sus trabajos finales y los comprobantes médicos para acreditar el semestre (Narrativa Nequi p. 12).

Sigo estudiando los sábados y aunque me cuesta mucho trabajo comprender las lecturas, trato de llegar a mi casa, acostar a mi hijo y ponerme a estudiar. Es bien bonito pensar que ya voy en quinto semestre, ni yo me la creo. (Narrativa autobiográfica Nequi p. 18 párrafo 1).

“Lo único malo de la escuela donde trabajo es que la colonia es más fea que dónde vivo, siempre te asaltan en las micros o en los camiones, en los seis meses que llevo trabajando ahí, me han asaltado tres veces, no llevo celular, ni monedero todo lo guardo en mi bolsita dentro del pantalón”. Estas cosas no las cuento a mis papás, nunca les he dicho lo de los asaltos y tampoco les platiqué lo del muertito. La verdad si me da miedo entrar y salir de la colonia solita, con el horario de verano no hay tanto problema pero ahora que va a empezar el invierno de seguro llegaré de noche. Ya me puse de acuerdo con una compañera que toma el mismo micro que yo para el centro de Tláhuac para que nos acompañemos, ella y yo somos las únicas que no vivimos en la colonia, las otras maestras son de por ahí, por eso no tienen tanto problema. Nada más que termine mi licenciatura voy a hacer el examen para conseguir una plaza de educadora en la SEP, mis amigas dicen que te pagan muy bien y que trabajas nada más de 9 a 4 de la tarde. Eso es lo que espero, me voy a preparar para hacer el examen y quedar (Entrevista Nequi 23 de junio de 2019).

Nequi puso en marcha diversas tácticas, prácticas cotidianas desde el tener que insistir para aprobar la educación media superior, su convicción por concluir este nivel educativo le permitió ante la situación de rechazo de la familia de su esposo, entrar a trabajar en el INEA en busca de la independencia económica y tener un lugar propio dónde vivir al solicitar la autorización de su padre para construir en su propiedad. Al asumir la responsabilidad de ser jefa de familia ante la pérdida de su esposo y el apoyo de sus amigas del trabajo como alfabetizadora, le permitió superar su enfermedad y mantener a su hijo. Al mismo tiempo enseñar se convirtió en un propósito que le dio sentido a su vida.

Aceptar la beca para estudiar en la UPN significó consolidarse profesionalmente como educadora. Enfrentarse a perder la beca, por causas de la violencia vivida al laborar en la guardería SEDESOL lo pudo sostener en principio con el apoyo incondicional de sus padres y de sus compañeras del trabajo y de la universidad.

La solidaridad que sus compañeras estudiantes de la UPN le brindaron, fue la razón para decidirse a terminar con la relación laboral que le había traído consecuencias en el deterioro de su salud. La táctica que ella implementó para enfrentarse a la inseguridad de la zona donde labora actualmente, recupera esta idea solidaria del acompañamiento entre mujeres, se pone de acuerdo con otra compañera para no exponerse sola al viajar e internarse en la colonia dónde da clases. Es necesario resaltar que las tácticas de silencio ante la familia para mantenerlos tranquilos con respecto a los peligros potenciales de la zona donde labora y quedarse en ese trabajo a pesar de todo ello, da cuenta de que las mujeres en México desarrollan tácticas desde las prácticas cotidianas de no dejarse solas entre ellas, compartir el camino para tratar de asegurarse que llegaremos con bien a casa y para no perturbar la paz de nuestras familias muchas veces callamos los peligros a los que nos enfrentamos naturalizando el silencio como un recurso que no permita al miedo paralizarnos.

La UPN como táctica para obtener un título que le permita ingresar al SEN con jornadas laborales más cortas para atender la crianza de su hijo, es una de los propósitos de esta educadora en formación.

El entre cruce de las líneas analíticas estructural, disciplinaria, hegemónica, interpersonal e intrapersonal, da cuenta de cómo las desigualdades educativas resultan del encuentro entre la distribución desigual de capitales, *habitus* y prácticas (Bourdieu y Passeron, 1981). El un sistema educativo que reconoce los capitales y desempeños propios de los sectores dominantes y desconoce los conocimientos culturales de los indígenas y de la población en condiciones desfavorables, conserva su estatus de diferentes con pocas oportunidades de desarrollo educativo al demeritar el capital y los *habitus* de donde provienen, y privilegian con ello a los sectores dominantes. Mediante esta operación, la escuela transmuta el privilegio heredado en mérito individual y legitima las relaciones de dominación (Ibidem, 1981).

En contrapartida se puede 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) que Brah (2011) identifica como prácticas subjetivas, acciones internas ejercidas de manera subjetiva por las personas. Estas intracciones poseen el potencial de hacer algo más que participar en la constitución de geometrías de poder, pues abren posibilidades para el cambio. 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.

Si pudiera nombrar el conjunto de tácticas de cada una de ellas ha desarrollado, para destacar la cualidad particular de sus subjetividades, podría decir que para Pepen el orgullo y la satisfacción de destacar en su labor como docente es la brújula que ha marcado el rumbo de sus tácticas. En Nichim la valentía para cambiar su destino como mujer frente a las tradiciones de la comunidad. La búsqueda constante de oportunidades para no dejarse vencer, si una puerta se le cierra Meztli toca otra o las que sean necesarias. Para Nequi la solidaridad encontrada en otros es su fortaleza para continuar explorando otras posibilidades de desarrollo profesional y recuperar el sentido de la vida.

Es innegable la articulación entre algunas de las tácticas que las docentes implementan y los diversos programas estatales y federales; ingresar al CONAFE o al INEA para obtener apoyo para realizar estudios superiores, optar también por el espacio de profesionalización docente que el convenio UPN- CONAFE/Gobierno de los estados o UPN- Gobierno de la Ciudad de México/SEDESOL en búsqueda del título de licenciatura para tener herramientas que les permitan obtener una plaza de maestras en el Sistema Educativo Nacional y mejorar su condición laboral, además de asegurar las prestaciones de ley que carecen. El prestigio de ser maestra para sus familias o comunidades les devolvería reposicionarse sobre sus mismas historias de vida para ofrecer otras alternativas a sus hijos, hijas y para ellas mismas.

El entretreído 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, 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 y de este modo gestar modelos de atención a situados en las estudiantes y sus necesidades, no solo formativas, sino de desigualdad estructural.

Conclusiones

La formación docente es uno de los grandes temas de la investigación educativa que convoca por su complejidad a estudiosos del campo, debido a que contempla tanto la formación inicial, como la profesionalización. En materia educativa en las últimas cinco décadas, políticas internacionales y nacionales demandan ciertos perfiles laborales desde una visión hegemónica, modelos formativos basados en estándares que omiten las condiciones sociales, económicas y de género de las personas en formación; donde ser indígena y/o mujer conlleva entrecruces de discriminación, exclusión y desigualdad educativa.

Acorde a los fines de esta investigación doctoral la formación docente se comprendió “como el conjunto de saberes, conocimientos, condiciones y prácticas sociales, los cuales se encuentran vinculados a la exigencia de un reconocimiento sociocultural, por un lado, y a un campo de conocimientos estructurado al que se le adscriben demandas laborales, por otro” (Ducoing, 2013, p. 36). Se consideró también el concepto de profesionalización, término en debate, en el que subyace la idea de que los docentes al profesionalizarse se transformen en personas más capaces, con poder e independencia.

Para comprender la relación de los orígenes sociales, la institución formadora de los docentes y el capital con que cuentan estos para cursar la educación superior y desempeñar la labor docente, se retomó la visión de Bourdieu y Passeron (1981), quienes sostienen que las desigualdades educativas resultan de la distribución desigual entre capitales, *habitus* y prácticas, por un lado y por otro un sistema educativo centrado en los capitales y desempeños de los sectores dominantes considerados: habilidad, talento o inteligencia; al tiempo que demerita el capital y los *habitus* de los sectores dominados. En la escuela se reconoce el privilegio heredado como si fuera un mérito individual, de este modo las relaciones de dominación se legitiman. Sin embargo, hay que recordar que esta primer postura (afín a la escuela crítica) fue cuestionada por su determinismo y posteriormente Bourdieu incorporó el concepto de Agencia, para mostrar que aún en medio de la determinación de los sistemas escolares los sujetos realizan apropiaciones de espacios, significados y transforman la subjetividad a pesar de la materialidad de los procesos sociales.

En la primera parte de esta investigación se mostró cómo la diversidad de tramos educativos y la desigualdad en la formación docente, son las principales particularidades de la instrucción profesional de los profesores, desde la fundación del Estado-nación mexicano. La

formación de docentes no se dio de manera homogénea, ni se tenían las condiciones para ello en un país de reciente creación donde la educación lancasteriana y las escuelas “amigas” sostenidas principalmente por mujeres, fueron las acciones iniciales de esta tarea. Convirtiéndose en una profesión de Estado (Arteaga y Camargo, 2009).

Actualmente las instituciones encargadas de la formación docente son las escuelas normales o las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Existe una distinción étnica en la creación de instituciones específicas para la preparación profesional de docentes indígenas o para el medio indígena. En esta división por etnia/raza los profesores que se forman en estas instituciones se integran al subsistema de Educación indígena o Educación intercultural, donde las mujeres indígenas son quienes bajo los marcadores sociales de género/raza/clase quedan en situaciones de desigualdad educativa (Bermúdez y Ramírez, 2019).

La relevancia y pertinencia de esta investigación se relacionó con la situación del sector de educación preescolar, donde el 93.2 % del gremio de docentes que laboran son mujeres (INEE, 2015), tendencia que se reconoce como la feminización de la labor docente y que tiene repercusiones en el empobrecimiento de las mujeres trabajadoras (Mohanty, 1984; Vailliant, 2004), quienes se desempeñan en los primeros niveles educativos de la educación básica, con menor representatividad tanto en la educación media superior y superior, como en los puestos de liderazgo de la docencia con tan solo el 5 % (UNESCO, 2015).

Para presentar las reflexiones finales será necesario volver la mirada al objeto de estudio de esta investigación, el cual se centró en el interés por conocer a qué se enfrentan las educadoras que se forman en la Universidad Pedagógica Nacional en términos de los desafíos en su formación profesional y la desigualdad educativa.

Se analizó el caso de las docentes que cursan los programas de licenciatura para maestros en servicio ofrecidos por la Unidad 071 ubicada en el estado de Chiapas, principalmente en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) que se ofrece en la subsede de San Cristóbal de Las Casas Chiapas a través de la Unidad UPN 071 y la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 08) impartida en la Ciudad de México en la Unidad 097 Sur- CDMX. Se seleccionaron estas dos sedes, porque ambas ofrecen la licenciatura en educación preescolar. Aunque existe una diferencia entre ambos programas; la LEPEPMIN es para el medio indígena, en tanto que la LEP 08 es para la educación preescolar regular. La intención de este estudio no residió en revisar las coincidencias o discordancias entre ambos programas.

El interés fundamental se centró en conocer de qué manera los marcadores sociales de género/raza/clase tienen imbricaciones en la vida de estas educadoras, colocándolas en situaciones de desigualdad educativa durante su formación como docentes al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social.

Durante el proceso de investigación desarrollado en esta tesis doctoral se suscitaron procesos de transformación, tanto de diversos aspectos teóricos y metodológicos como de ciertos cambios a nivel personal. Si bien, al principio era cercana a la situación de las mujeres, por diversas experiencias de vida similares a mi propia trayectoria educativa, al revisar bibliografía y acercarme de lleno a las teorías feministas, ahora puedo enunciar mi postura feminista. Postura que consolidé por medio del desarrollo de la tesis y al haber estado en diálogo constante con diferentes referentes teóricos. El enfoque de la interseccionalidad me permitió afinar la mirada al referirme en términos de opresión y dominio que se intersectan a través de género/clase/raza de manera particular en la vida de las personas. Al hacer evidente estas particularidades en las vidas de las participantes en este estudio, se develaron las formas indivisibles y co-constituyentes de su condición de desigualdad estructural y por lo tanto educativa.

Diversidad de acontecimientos, fenómenos naturales y sanitarios que trajeron consigo repercusiones sociales, políticas, económicas, se suscitaron durante el desarrollo de esta investigación deteniendo momentáneamente en algunos casos la continuidad del trabajo de campo, por ejemplo los terremotos de septiembre de 2017, motivo de la suspensión de las labores en la unidad UPN 071 de Chiapas; además de la mudanza física de la unidad UPN 097 sur en la Ciudad de México, hacia la unidad Ajusco donde aún se encuentra albergada. La transición del poder gubernamental al concluir el sexenio el presidente Peña Nieto a la oposición representativamente de izquierda del gobierno actual a cargo de López Obrador. Este cambio de poderes trajo el cierre del programa SEDESOL para las guarderías y con ello al dejar de recibir el subsidio del gobierno varias guarderías decidieron despedir a gran parte de su personal y algunas más cerraron.

Un gran número de docentes estudiantes principalmente de la unidad 097 sur de la Ciudad de México laboraban en este tipo de instituciones, es presumible que muchas de ellas perdieran sus estancias infantiles como es el caso de Meztli una de las docentes afectadas ante

el presente cambio de gobierno, que narra su experiencia en una de las narrativas autobiográficas presentadas en este estudio. Otros cambios fundamental realizados por la actual administración fue finiquitar definitivamente el convenio del Gobierno de la Ciudad de México con la UPN para ofrecer becas a las docentes que carecían de estudios superiores en la LEP 08 para formarse como licenciadas en Educación preescolar, tras el cierre de este programa de licenciatura.

En este complicado contexto, la crisis sanitaria por COVID-19 marca la era de una nueva normalidad, las medidas de confinamiento tienen consecuencias que agravan la brecha de la desigualdad educativa. Más allá de los problemas de acceso y conectividad que trajo la pandemia a sesenta y dos millones de personas pertenecientes a la población nacional que vive en pobreza (INEGI, 2020). Márquez (2020) afirma que las niñas, niños y jóvenes de tres millones de hogares quedaron excluidos de la educación virtual por falta de medios económicos, luz eléctrica o carecer de señal de televisión, además de no contar con ningún tipo de dispositivo tecnológico. Situación que afecta mayormente a las mujeres quienes representan el 42%, frente al 52 % de los hombres en cuestión de asequibilidad, conectividad y acceso, además de la barrera que representa la falta de conocimientos digitales. Profundizar en esta investigación sobre las consecuencias sobre el cierre de la licenciatura en educación preescolar y las implicaciones de la geopolítica mundial pospandemia en relación con las nuevas propuestas sobre un modelo híbrido en educación superior y cómo enfrentarán las educadoras, sus familias, sus escuelas y alumnos este nuevo escenario es uno de los compromisos futuros para el desarrollo de esta línea de investigación. Considero que los aportes analíticos mostrados en este documento marcan algunas rutas.

El propósito de esta investigación retomó el concepto de género desde la perspectiva feminista decolonial e interseccional e identificó cuáles son las tramas temporales en las historias de exclusión sistémica, como procesos cíclicos y acumulados. Además de analizar las tácticas, acciones inter e intrapersonales implementadas desde la subjetividad de las prácticas cotidianas, para hacer frente a la desigualdad en un contexto situado.

Los dos casos de estudio desarrollados durante el trabajo de campo en dos sedes de la UPN en Chiapas y en la Ciudad de México, ofrecen una mirada metodológica de investigación multilocal (Marcus, 2001). A pesar de que son poblaciones geográficamente distantes, fueron

imbricadas desde el mismo objeto de estudio; las condiciones de desigualdad educativa que se intersectan en la vida de las mujeres educadoras en formación profesional. Con ello se consolidó el objeto de estudio emergente desde la etnografía multilocal dónde la dimensión comparativa se construye a través de las similitudes y las diferencias constitutivas de los sujetos y sus contextos.

La recogida de información recuperó la propuesta metodológica de la narrativa autobiográfica para favorecer la comprensión de la complejidad de los procesos de formación docente (Serrano, Ramos, Martínez y Jiménez, 2017). Los sujetos al enfrentarse a un proceso de formación impulsado por el desarrollo de un pensamiento reflexivo que los pone al centro y los hace reconstruir a través de la escritura su propia trayectoria por medio de las descripciones de eventos que han experimentado desde los diversos ámbitos de su vida. Para realizar el trabajo de campo en la unidad 071 en San Cristóbal de las Casas me incorporé a la plantilla docente de la LEPEPMIN 90, al impartir la clase de metodología de la investigación, durante un semestre, en el que logré conocer a dos grupos de docentes de cuarto semestre de la licenciatura que estuvieron dispuestos a participar conmigo en este estudio. En el caso de la unidad 097 Sur de Ciudad de México, al haber laborado en la institución tuve oportunidad de volver a contactar a varias estudiantes y docentes para realizar el trabajo de campo en esa sede.

Seleccioné dos docentes que laboraban en educación preescolar en cada una de las sedes UPN en estudio. Observé sus clases, conocí sus centros de trabajo, sus familias, realizamos los recorridos de su casa a la escuela y a la UPN, se realizaron observaciones y registros, además de las entrevistas a profundidad. La escritura autobiográfica de sus narrativas, enriqueció tanto el trabajo de campo cómo las entrevistas efectuadas.

En cuanto al análisis de los datos, las narrativas autobiográficas se revisaron desde la teoría interseccional con base en la matriz de dominio (Colins, 2000) por medio de la indagación en la historicidad de los procesos de exclusión, sus cruces y articulaciones. De este modo, se examinó cómo se entrecruzan los imaginarios interiorizados y las experiencias de exclusión, los cuales generan un entramado donde el género, la clase, la etnia/raza entretejen la desigualdad. El análisis desde la interseccionalidad expuso la manera estructural en que se imbrican los sistemas de discriminación (de género, raza y clase social) y cuáles son sus

repercusiones específicas en la vida de cada una de estas educadoras y cómo estas situaciones de discriminación simultánea se observan durante su formación docente.

Una parte importante del análisis se llevó a cabo al retomar la noción de táctica De Certeau (2000) para mostrar desde las líneas analíticas inter e intrapersonales, cuáles son las tácticas que desde su hacer cotidiano, las docentes ponen en juego para sortear de algún modo su situación de desigualdad y hacerle frente, al continuar estudiando y desempeñándose como educadoras. Se integraron las narrativas autobiográficas de cuatro las cuatro docentes que conformaron los casos de estudio presentados, así Pepen, Nichim, Meztli y Nequi por medio de sus escritos o sus narraciones orales desarrolladas en las entrevistas a profundidad y en las conversaciones sostenidas al realizar el trabajo de campo se conformaron como las principales referencias de indagación en este estudio.

Para realizar el análisis se tuvo que retomar el interés fundamental de este estudio centrado en conocer de qué manera los marcadores sociales de género/raza/clase tienen imbricaciones en la vida de estas educadoras, colocándolas en situaciones de desigualdad educativa durante su formación como docentes al provenir y laborar en contextos suburbanos de marginalidad social. La visión interseccional permitió explicar los entre cruces de discriminación raza/género/clase y su variación de acuerdo a las experiencias de vida contenidas y analizadas en las narraciones autobiográficas para elaborar las matrices de dominio individuales y de este modo observar las intersecciones de la opresión y discriminación. Por ello las categorías de análisis se organizaron de acuerdo a la matriz de dominio propuesta por Collins (2000), donde el término dominio no tiene una jerarquía determinada en la estructura de dicha matriz analítica, la autora lo utiliza para denominar cuatro categorías donde se entrecruzan diversas discriminaciones.

Por medio de la matriz de dominio se pudo analizar y mostrar cómo la imbricación de estas discriminaciones abarca todos los espacios de las vidas de estas educadoras, con ello se identificó otra de las preocupaciones de este estudio: conocer cuáles son las tramas temporales en las historias de exclusión sistémica, como procesos cíclicos y acumulados, por medio del desarrollo de las líneas de análisis transversal. 1) Trayectorias formativas: intersecciones múltiples de la desigualdad educativa, 2) carencia de derechos laborales, 3) Inseguridad y violencia contra las mujeres y 4) Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad

educativa, organizan los referentes narrativos para dar cuenta de las experiencias de desigualdad en las tramas temporales observadas en los cuatro casos de estudio.

Este análisis demuestra la forma en que los sistemas de opresión, discriminación y exclusión operan, pero además se muestran las tácticas para hacerles frente, uno de los hilos conductores a modo de línea transversal de análisis, es la historicidad que marca cómo los dominios se manifiestan en lo individual, pero también en lo colectivo a lo largo de las trayectorias educativas de estas docentes.

La cuarta línea analítica transversal: Tácticas desde las prácticas cotidianas frente a la desigualdad educativa, reveló las acciones que desde el espacio subjetivo o intra-subjetivo ponen en juego las docentes para buscar la reversión de la opresión o dominio en sus vidas. Las narraciones autobiográficas dieron cuenta de estos esfuerzos individuales y colectivos.

Finalmente el análisis realizado en esta investigación da respuesta a otro de los planteamientos centrales: conocer a qué se enfrentan las educadoras que se forman en la Universidad Pedagógica Nacional en términos de desafíos de desigualdad educativa. Se muestra la forma en que los sistemas de opresión, discriminación y exclusión operan, pero además se incluyen las tácticas para hacerles frente, uno de los hilos conductores a modo de línea transversal de análisis, es la historicidad que marca cómo los dominios se manifiestan en lo individual, pero también en lo colectivo. Otra línea analítica transversal serán las tácticas que estas mujeres desde las prácticas cotidianas ponen en marcha para buscar la reversión de la opresión o dominio en sus vidas, las cuales también se expusieron en el cuarto apartado, a través de las narraciones autobiográficas que dan cuenta de sus esfuerzos individuales y colectivos. Las cinco líneas analíticas desarrolladas permitieron conocer:

Desde el análisis estructural se reveló la desprotección y la falta de acceso a sus derechos: a una vida libre de violencia, sus derechos laborales, educativos y a la toma de decisiones sobre su propio cuerpo. Por su parte el análisis del ejercicio en cuanto al dominio disciplinar, constató que las instituciones actúan en detrimento de los derechos de las docentes y a la vez conforman condiciones para que ellas continúen estudiando. Se muestra también cómo las instituciones burocráticas ejercen revictimización sobre las mujeres que sufren algún tipo de violencia.

El análisis del dominio hegemónico mostró cómo la familia y la comunidad reproduce la violencia de género contra las mujeres y a la vez se observa que son estas mismas organizaciones las que brindan en algunas ocasiones redes de apoyo para que las docentes puedan implementar tácticas que les permitan hacer frente a la desigualdad.

El análisis de lo interpersonal, develó que el entramado comunitario y familiar actúa para algunas de estas docentes, en diversas circunstancias y momentos como mecanismo opresivo. No obstante, en ciertos casos son precisamente las madres, padres, maestros, tías, hermanos, esposos, abuelos, amigos, compañeras de trabajo y de banca; el apoyo comunitario que impulsa a las docentes a continuar su formación y su labor educativa. Es importante señalar que sin estas redes comunitarias, el trabajo por costeo (trabajar como maestro o maestra para el gobierno del estado, con la promesa de que se le pagará después de terminar el ciclo escolar, así todos los gastos ocasionados por su trabajo: transporte, alimentación, vivienda, etcétera, serán absorbidos por los docentes durante el tiempo que dure su contrato temporal y esperarán más de un año en recibir su sueldos) y la manutención de las docentes en algunas de las escuelas con mayores dificultades de acceso y marginalidad, la comunidad es la que brinda alimento y un sitio para vivir. Las docentes, sus familias y las personas de las comunidades son las que a través de estos esfuerzos, permiten que niñas y niños puedan tener acceso a la educación, la falta de voluntad política para transformar las condiciones de formación y laborales de las docentes es una deuda del Estado con los maestros, desde hace más de cincuenta años (Arteaga y Camargo, 2009).

Por su parte la línea analítica intrapersonal dio cuenta, de los procesos internos que viven estas mujeres y las tácticas que desarrollan frente a la opresión. Algunas de ellas se basan en los imaginarios sobre la movilidad social o el reconocimiento de sus familiares y comunidades, otra más denotan una búsqueda constante para la transformación su condición de género.

Una de las aportaciones de este estudio al retomar el enfoque de la matriz de dominio de Collins (2000) es la complejidad. Las líneas analíticas centrales y transversales desarrolladas desde los referentes interseccionales, permiten explicar cómo las diferentes facetas de la desigualdad trabajan juntas, es decir son indivisibles y co-constitutivas. En esta investigación se muestra por un lado la tensión entre los desafíos comunes y las diversas respuestas subjetivas

de las docentes y sus familias, y por otra parte se observa la convergencia de la desigualdad en los diversos pasajes narrativos autobiográficos y a la vez, las experiencias personales diversas.

Es de suma importancia señalar que uno de los principales factores de esta complejidad desde las líneas analíticas Estructural, Disciplinaria y Hegemónica muestra a las instituciones burocráticas y me voy a referir de manera específica a la Universidad Pedagógica Nacional, SEP, CONAFE, INEA, Guarderías comunitarias (antes pertenecientes a la SEDESOL) como instituciones que ejercen opresiones y generan desigualdades sobre las docentes - contrataciones donde los derechos de las trabajadoras no son respetados, carencia de sueldos dignos, exponen a las trabajadoras a situaciones de riesgo sin contar mínimamente con servicio médico, laborar sin recibir sueldos o recibir solo apoyo económico comprendido como beca - sin embargo, a pesar de todas las faltas de acceso a los derechos constitucionales de estas docentes, en contrapartida son estas mismas instituciones, las que a través de los programas y políticas sociales y educativas brindan un medio para que estas docentes continúen formándose. Egresarán de la UPN y muchas de ellas continuarán presumiblemente con condiciones de contratación muy similares a las que ahora tienen y laborarán en escuelas en condiciones de marginación y con ello se reproducirá la desigualdad educativa. Aquí es pertinente cuestionarse, ¿las políticas públicas en materia educativa desconocen los resultados de sus programas?, ¿el diseño de programas para disminuir la desigualdad educativa en el país, no contempla las condiciones en que las mujeres consiguen llegar a las instituciones de educación superior pública y todas las situaciones a las que se enfrentan para no abandonar sus estudios, sostenerse y titularse?

La visión de los agentes educativos al compartir cómo es la vida por dentro de la institución reveló la falta de voluntad política ante la situación de contratación y la falta de personal docente para mejorar la atención a sus estudiantes y las deficiencias en materia de investigación y difusión de la producción académica, debido a la saturación que representa atender grupos de más de cincuenta estudiantes. A este respecto Bastiani, Orantes y Ramos (2018) exponen que la mayor fortaleza en el caso de la unidad 071, estriba en su capacidad y potencial humano que se ha fortalecido al olvido, al forjarse en la resistencia a las consecuencias que trajo consigo la modernización educativa de 1992

La modernización se tradujo en un escenario de disputa institucional lo que derivó en que no se le otorgará ningún marco legal y siguiera siendo una

instancia que acabo subordinándose a las órdenes de Ajusco con el que la Unidad central disponía de los recursos para que tuvieran mejores condiciones académicas y administrativas privilegiando el acceso a diversos fondos de financiamiento de la educación superior. Mientras tanto, las Unidades en todo el país y en Chiapas permanecían en el olvido, exclusión social y educativa de parte de la política de educación superior. (Bastiani, Orantes y Ramos, 2018 p. 13).

Será necesario reconocer que ante la indiferencia institucional también surgen las tácticas que cada una de las docentes participantes en este estudio desarrolló a través de prácticas cotidianas para hacer frente a la desigualdad, algunas de ellas se desprenden inicialmente de los imaginarios sobre la movilidad social al recibir un título como maestra y frente a la posibilidad de integrarse al Sistema Educativo Nacional, además del orgullo y la satisfacción que representaría para ella y sus familias obtener el empleo de docente.

Frente al impedimento de poder continuar sus estudios, por su condición de género, estas mujeres encontraron tácticas desde las prácticas cotidianas para cambiar su destino; a pesar de las tradiciones su comunidad y/o familiares. Sus fortalezas se anidan en la búsqueda incansable de oportunidades para no dejarse vencer a través del impulso y la solidaridad encontrada en otros (madres, familias, maestras, amigas, compañeras de trabajo y estudio). Ellas seguirán explorando otras posibilidades de mejora laboral y profesional. Es importante reconocer dichas acciones que ellas mismas denominan “para salir adelante”, sin perder de vista que la acumulación de desventajas en las trayectorias profesionales de las mujeres en esta carrera de meritocracia, como señala Cooper (2014 p.133) puede “desalentarse su avance o incluso alentarse el abandono de su ocupación. La discriminación triunfa sobre el mérito: entre más formas de discriminación existan (género, etnia, edad), más eficaz será este triunfo”. Impulsar el diseño de currículos con contenidos transversales que formen a los futuros educadores con perspectiva de género para favorecer relaciones más equitativas y brindar oportunidades de desarrollo acordes a las necesidades de las mujeres que viven en condiciones de desigualdad educativa, de marginación y exclusión, es prioritario. En este sentido existen en el país existen iniciativas en instituciones educativas que se gestionan a través de movimientos situados y legitiman las necesidades de los pobladores.

Como uno de los ejemplos de este tipo de esfuerzos se encuentra el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, surgió desde la visión del pueblo mixe para la “reinención de las formas pedagógicas de formación profesional en el campo intercultural” (Bermúdez, 2020

p. 223), iniciativa de educación superior intercultural basada en la construcción de un modelo de formación profesional desde la vida intercultural-comunitaria. Retoma la traducción intercultural como recurso para la ecología de saberes. Además de rescatar las potencialidades de las redes comunales-religiosas para la gestión de proyectos educativos interculturales a través del agenciamiento social para explicar la innovación cultural, política y el ejercicio de la ciudadanía étnica. Este tipo de propuestas están basadas en el translingüismo (García, 2009, 2017) que favorece espacios bi/plurilingües no-amenazantes, donde estudiantes hablantes de lenguas subalternizadas frente a una lengua nacional o hegemónica; se expresan libremente en dos o más lenguas, como una forma de empezar a romper relaciones de desigualdad epistémica y social. “Romper ese círculo de reproducción y permitir que se desenvuelvan más las habilidades lingüísticas, requiere dejar a las personas poner en marcha y ampliar los recursos que tienen” (Rockwell, 2020 p. 38).

Al continuar con el impulso de este tipo de propuestas educativas para paliar la desigualdad educativa en la educación superior términos interseccionales, desde la visión de Mohanty (1991 p.125) es necesario considerar un principio básico “la mujer de los países en vías de desarrollo tiene que enfrentar dos proyectos simultáneos: la crítica interna de la influencia del pensamiento feminista occidental y la formulación de estrategias autónomas, basadas en principios feministas, geográficos, históricos y culturales propios”. Cualquier proyecto de educación superior tendría que partir del análisis interseccional sobre las mujeres estudiantes quienes conforman su comunidad, no se puede caer en una suerte de ingenuidad al pensar que la transformación de los enfoques y planes educativos remediará la situación de las estudiantes. La transformación de las instituciones de educación superior puede iniciar con este paso, pero solo es un elemento de los cambios estructurales que se tienen que realizar para la transformación de todos los espacios en que se desarrollan las mujeres.

La educación es sólo una dimensión de la cultura. Aunque se transformen los contenidos educativos y la educación tuviese como contenido la democracia genérica y los derechos humanos, si no se modifican la sexualidad, el papel y la posición de los géneros en las relaciones económicas, las estructuras e instituciones sociales, las relaciones mismas en todos los ámbitos sociales, la participación social y política de las mujeres, las leyes y los procesos judiciales, no se eliminará la violencia contra las mujeres (Lagarde, 2005 p. 149).

Considerar lo que las estudiantes como sujetos sociales y políticos aportan a la educación, antes de prescribir recetas educativas para ellas, es fundamental. En lugar de

pretender transformarlas, empoderarlas o emanciparlas. Desde la visión de Rockwell (2012), lo primero será cambiar nuestras maneras de concebir y generar procesos educativos. Es necesario y urgente ahora más que nunca en el escenario mundial pos-pandemia, diseñar acciones y programas con perspectiva de género para atender la desigualdad no solo educativa, sino estructural; evidenciada en esta tesis doctoral con relación al sometimiento de las docentes en términos de exclusión, segregación, discriminación y explotación de tipo estructural como denuncia Lagarde (2005).

Las mujeres en México están sometidas en grados diversos a poderes de exclusión, segregación, discriminación y explotación de tipo estructural, presentes con peculiaridades en todo el país y en todos los órdenes y esferas de la vida privada y pública. Es decir, la violencia contra las mujeres no se da sino como parte de la opresión genérica de las mujeres; es más, aunque las interrelaciones entre estas formas de opresión son múltiples y simultáneas unas apoyan a las otras y se nutren de ellas a la vez que son soporte de otras, la violencia es el máximo mecanismo de reproducción de todas las otras formas de opresión. Sin violencia —en tanto poder de dominio— no sería posible mantener a las mujeres en un piso de desarrollo inferior que el de los hombres, ni habría brechas de género entre unas y otros, los hombres no someterían a las mujeres, ni monopolizarían poderes públicos y privados, sexuales, económicos, sociales, políticos, jurídicos y culturales, como lo hacen (Lagarde, 2005 p. 147).

Las narrativas autobiográficas realizadas en esta investigación demuestran, cómo las formas de opresión son múltiples y simultáneas; por ejemplo en cuestiones institucionales la escuela ha sido una constante de formación desigual que facilita la inserción laboral en condiciones de explotación. Desde la esfera pública la institución escolar y/o laboral, al igual que la familia en la esfera privada, interrelacionan de manera simultánea en las opresiones múltiples que colocan a las docentes en desprotección al vivir situaciones de violencia, siendo atacadas en sus trayectos al trabajo y rumbo a la universidad y/o la violencia intrafamiliar que padecen, determina de manera intrapersonal su valía como ser humano en una categoría menor al ser mujer. La presente investigación bajo el enfoque interseccional irrumpe el discurso de que todos somos iguales en cuanto a derecho, al visualizar condiciones diferentes en lo individual, pero también en lo colectivo (Solís, 2020), proporciona datos cualitativos precisos de cómo las docentes en los casos de estudio desarrollados, viven la desigualdad estructural en relaciones de género/raza/etnia/clase que las coloca en desventaja en términos de opresión y dominio.

Debido a ello es apremiante en las IES la creación y el establecimiento de protocolos de atención a la violencia de género, para generar condiciones que garanticen el cumplimiento de la igualdad desde los derechos humanos de las mujeres, basados en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, establecida en México en 2006 y en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia promulgada en 2007. Es inaplazable formar al personal de apoyo administrativo, docentes, académicas, académicos, autoridades de todos los niveles educativos en el tratamiento con perspectiva de género de situaciones educativas de convivencia y trato entre el personal de las instituciones y estudiantes.

Al culminar la presente tesis de doctorado la nueva Ley de Educación Superior expedida en marzo de 2021, en resonancia internacional ante la demanda en materia de educación con relación a la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la orientación de género y el respeto a los derechos humanos; compromisos establecidos por el actual gobierno de forma constitucional y en garantía de ofrecer educación superior a todos los mexicanos. Con ello y frente a su congreso nacional la UPN, al igual que las IES del país, tendrán que enfrentar los retos que se desprenden de un escenario pospandemia donde se considera la modalidad híbrida; los recortes presupuestales continuos, así como la precarización en la que continúan operando. Todos estos retos pondrán mayor complejidad a los escenarios donde las condiciones de docentes y estudiantes se agravan, por lo tanto la necesidad de dar continuidad a investigaciones que partan de la interseccionalidad en educación superior serán imperantes.

La propuesta que se gesta al concluir la presente investigación va más allá de brindar respuestas para romper con la reproducción de la racionalidad clásica en las instituciones de educación superior. Implica compromisos éticos, políticos y sociales. Asirse a la luchar por los derechos humanos de las mujeres para lograr la transformación estructural de la desigualdad de género; en co-constitución del fortalecimiento de los recursos con los que cuentan las docentes, al considerar fundamental sus saberes, sus deseos, las redes de apoyo de las cuáles se sostienen, así como las tácticas, que desde las prácticas cotidianas desarrollan en las instituciones donde se forman y laboran.

Referente bibliográfico

- Acuña, L y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigaciones en Ciencias Sociales*. Vol. 12 n°2, diciembre 2016. pág. 155-174 [06/06/2019] <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v12n2/2226-4000-riics-12-02-00155.pdf>
- Acker, S. (1989). *Teachers, gender, and careers*. New York: Palmer Press.
- Acker, S. (1992). *Creating Careers: women teachers at work*. Curriculum Inquiry. New York: Palmer Press.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: sociological reflections on women, Teaching and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Albarracín, L. (2004). La Lengua como herramienta de poder. En Ira. Jornadas internacionales de educación lingüística. "La Identidad y las Lenguas", Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos. Ciudad de Concordia. [10/10/2020] <http://www.adilq.com.ar/ponencia18.html>
- Alonso, J. y Sandoval, R. (2012). Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales. [11/06/2019] http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf?PHPSESSID=33ead3d1e53dd47a9eb21b2ac78a4fe0
- Alonso, J. (2018). Mujeres, explotación laboral y políticas de género en México. *Universciencia*. [17/10/2020] <http://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/94/107>
- ANUIES. (2018). Anuario Estadístico de Educación Superior. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [10/06/2019] www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior
- Arnaut, A. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primara en México 1887-1993*. Tesis de maestría. El Colegio de México, México.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión 17. México. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa* Vol. II / N° 3. [03/03/2020] <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>
- Ball, S. (1987). *The Micro-politics of The School*. London. Methuen.

- Banco Mundial. (2018). Educación de nivel primario, maestras (% de mujeres). Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [28/03/2018]
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.TCHR.FE.ZS>
- Barquín, J. y Melero, M. (1999). *Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo*. Universidad de Málaga. España [28/04/2019]
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116875>
- Barthes, R. (1986). El acto de escuchar. En *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona. Paidós.
- Barreno, L. (2003). Educación superior indígena en América Latina. En *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas. Unesco-Iesalc.
- Bastiani, J., Orantes, J. y Ramos, C. (2018). El sistema de desarrollo institucional en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Una experiencia de gestión intercultural a partir del Decreto de Creación en Chiapas, México. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo [07/04/2021]
<http://www.upnhidalgo.edu.mx/pdf/PONENCIAS%20FORO%20NACIONAL%20UPN/2.%20UPN%20contexto%20actual/2.%20JOSE%20BASTIANI%20GOMEZ,%20S.JORDAN%20ORANTES%20Y%20CARLOS%20RAMOS%20BLANCO.pdf>
- Bazant, M. (2001). Las maestras en el porfiriato. Memoria Electrónica del Primer congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio. México: El Colegio de San Luis [03/01/2019]
<https://libreria.colsan.edu.mx/ProductDetails.aspx?productID=94>
- Brah, Avtar (2011). *Cartografía de la Diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London. Sage.
- Bertely, M. y Alfonseca, J. (2008). *Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México*. Revista mexicana de investigación educativa, 13(38), 981-997.
- Bertely, M. y Alfonseca, J. (2008a). Reseña de "Entre imaginarios y utopías: historias de maestras" de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coordinadoras) Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 981-997 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Bermúdez, F. (2003). "Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas". La situación de género de mujeres universitarias indígenas mam, en la Sierra de Chiapas, México. En Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres. Año XXI, N° 22, 2013, pp. 65-74.
- Bermúdez, F. (2014). "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra". Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Península. Vol. IX, núm. 2 julio-diciembre. pp. 15-40 [29/11/2019]
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/45717/41048>

- Bermúdez, F. y Ramírez, D. (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa: sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. México. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bermúdez, F., Villanueva, C. (2017). *Mujeres ante la crisis económica global: Empoderamiento y precariedad*. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Billorou, M. (2016). Mujeres que enseñan no sólo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. Anuario. Historia de la educación. Sociedad argentina de Historia [04/05/2019]
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9556>
- Boavida, A. y Da Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 59, enero-abril [26/12/2019]
https://www.academia.edu/20946690/Investigaci%C3%B3n_colaborativa_potencialidades_y_problemas
- Bolívar, A., Domingo, J. Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Argentina. Fondo de Cultura.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. En: Revista Forum Qualitative Social Research Volumen 7, No. 4, Art. 12.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Madrid. Fontamara.
- Borja, M. (1981). *Carreras y sexos*. Barcelona: Terranova.
- Blázquez, G. (2010). Epistemología feminista: temas centrales, en Blázquez Graf, Norma; Flores Palacios, Fátima y Maribel Ríos Everardo (coord.) Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, p, 21-38.
- Bruner. J. (2003). *Fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Argentina. Fondo de Cultura.
- Caldo, P. y Vignoli, M. (2006). *Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. Historia de la educación*. Anuario. Publicación de la Sociedad Argentina de Ciencia y Educación.
- Calvo, G., Rendón, D., Rojas, L. (2006). Formación y Perfeccionamiento Docente desde la Equidad de Género. OEI.

- Cámara de diputados. (2016). Guarderías/estancias infantiles en México. Carpeta temática. Información estadística. Centro de estudios sociales y de opinión pública.
- Catani, M. (1984). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi á l'approche biographique. *Education Permanente* 72/73 [09/11/2019] http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=72
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Castaño, C. (2013) Políticas de acceso a las TIC en perspectiva de género. XII Conferencia Sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Santo Domingo. [08/06/2019]
- Castaño, C. (2018). Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. *Mujeres en Red. Periódico Feminista* [08/06/2019] <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1567>
- Carli, S. (2006). Trayectorias biográficas y producción intelectual de mujeres en el siglo XX: Itinerarios del exilio, movilidad de saberes y experiencias entre las humanidades y las ciencias sociales. Presentación II. Anuario. Historia de la educación. Publicación de la Sociedad Argentina de Ciencia y Educación. [23/01/2019] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/10970>
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXII, núm. 3, 3º trimestre, pp. 9-43. México. Centro de Estudios Educativos, A.C.
- CEIEG. (2018). Perfiles municipales. Chiapas. México. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica. [15/11/2019] http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/MAPASTEMREG/REGION_V_ALTOS_TSOTSIL_TSELTAL_post.pdf
- Cervantes, E., Roel, P., Campos, E. (2013). Del trabajo doméstico al salón de clases: trayectorias formativas de las mujeres profesoras de educación primaria. Ponencia COMIE [07/02/2019] <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2299.pdf>
- Cervantes, E., Anaya, F., Gutiérrez, C. (2017). Mujeres con funciones de supervisión escolar: trabajo docente y desarrollo profesional. XIV Congreso COMIE
- CONAPO. (2010). Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010. Consejo Nacional de Población [02/02/2020] http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indigenas_2010/Proyindigenas.pdf

- CONEVAL. (2011). Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México. En materia de rezago educativo 2011. México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [11/06/2019] https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20temáticos%20I EPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf
- Colins, H. (2020). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York. Routledge.
- Cooper, J. (2014). ¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas. *Calidad de la educación superior y género en América Latina*. CLACSO-Ecuador. [30/03/2021] https://www.researchgate.net/profile/Ana-Buquet-Corleto-2/publication/286450069_Genero_y_educacion_superior_una_mirada_desde_America_Latina/links/5669f1d708ae62b05f0275d0/Genero-y-educacion-superior-una-mirada-desde-America-Latina.pdf#page=133
- Cunnison, S. (1985). *Making it in a Men's World*. Occasional University of Hull.
- Cuarto Poder. (2018). Periódico digital del estado de Chiapas. [01/12/2019] <https://www.cuartopoder.mx/chiapas/upnmasde30anosdeservicio/131033>
- Chávez, B. (2014). Decolonizando acciones públicas contra el feminicidio con cuerpos disidentes: El performance y la plataforma arte acción en Chiapas. México. Calle14 9 (14) p. 30-43.
- Chomsky, N. (2012). Entrevista realizada por Learning Without Frontiers. Londres. [26/12/2019] <http://www.learningwithoutfrontiers.com>
- CNDH (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México. Marco Normativo. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- 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, 140:139-167.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer Volumen I*. México. Universidad Iberoamericana.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013) *Procesos de Formación Volumen I*. Colección Estados del Conocimiento. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. COMIE-ANUIES
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2015) *Procesos de Formación Volumen II*. Colección Estados del Conocimiento. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. COMIE-ANUIES

- Dudou, S. y Remedi, E. (20082). De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México. México. UNESCO.
- Estrada, J. y Castro, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2) 102-117. [04/25/2019] DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1804>.
- EURYDICE (2002): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- Ezpeleta, J., Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- De Barbieri, T. (1998). A cerca de las propuestas metodológicas feministas. En: Bartra, E. (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. México: UAM, pp. 103- 128.
- Farfán, E. (2007). Identidad femenina y formación de educadoras en la escuela normal <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178301811.pdf>
- Federicci, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. España. Traficantes de sueños.
- Freyermuth, G., Ochoa, M., Hernández, J. (2017). *El Subsistema de Información sobre Nacimientos. Estudio de caso en una región indígena de Chiapas, México*. Colegio de México.
- Fortoul, M., Rogel, A., Cordero, G. y Martínez, R. (2017). Retos para la formación de los futuros maestros en las escuelas normales ante la política educativa nacional. Simposio presentado en el marco del Congreso. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí, San Luis Potosí. [08/06/2019]<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simp osios/0328.pdf>
- Flórez C. y Soto, V. (2007). *Fecundidad adolescente y pobreza. Diagnóstico y lineamientos de política Planeación*. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación
- García, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: global perspectives*. Malden. Willey-Blackwell.
- García, O. (2017): Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*. 17 (4). 256-263.
- Galván, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *História da Educação*, 16 (38), 43-62. [01/03/2020] <https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>

- Galván, L. (2001). El magisterio en imágenes. Un acercamiento a su estudio. En Memoria electrónica en CD del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación realizado en Morelia. México: El Colegio de San Luis A.C.
- Galván, L. y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. Colegio de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Colegio de San Luis. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57.
- Gergen, K. (1986). La autonarración en la vida social. En *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona. Paidós.
- Gil, Y. (2018). *¿Nunca más un México sin Nosotrxs? En: Ponencia "Miradas, escuchas, palabras ¿prohibido pensar? CIDECI-Unitierra, San Cristóbal de las Casas Chiapas. Oaxaca: Fusilemos la noche.*
- Gobierno de la República. (2015). *Plan Sectorial de Educación*. [03/06/2018] http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_100715.pdf
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. [05/06/2018] <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la República. (1992). Diario oficial de la federación. [04/06/2020] <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Gonzalbo, P. (1990). "La educación femenina" en Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y vida urbana. México. Colegio de México pp. 319-340.
- González, A. (2003). La identidad y profesionalización de educadoras. Un estudio desde la categoría de género. Tesis de licenciatura Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 Chihuahua.
- González, R. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. RMIE. [11/06/2019] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002
- Haraway, D. (1997). *Female Man Meets Onco Mouse: Feminism and Technoscience*. Nueva York. Routledge.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. España. Editorial Cátedra.

- INNE. (2015). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- INEE. (2019). La Educación Obligatoria en México. Informe 2019 [14/06/2020]
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_01.html
- INEGI. (2010) Rezago educativo en los Estados Unidos Mexicanos. [06/04/2018]
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497538/702825497538_1.pdf
- INEGI. (2015) Cuéntame de México. Analfabetismo por género. [21/05/2019]
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- INMUJERES. (2007). Derechos humanos de las Mujeres. Instituto Nacional de las Mujeres. [30/03/2021]
http://www.sct.gob.mx/fileadmin/_migrated/content_uploads/Derechos_Humanos_de_las_Mujeres.pdf
- INMUJERES. (2018) Estadísticas de violencia contra las mujeres en México. Instituto nacional de las mujeres. Sistema de indicadores de género. [15/11/2019]
<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/convenciones/Nota%20violencia.pdf>
- Izaguirre, R., Leyva, C. /Galaviz, J. (2009). Los rostros de las profesoras mexicanas, una Historia de los valores de la profesión, desde la Narrativa mexicana. Memorias X Congreso COMIE
- Jiménez, E. (2015). La orientación y género: la opinión de cuatro maestras sobre su condición de género. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2015, 15 (Enero-Abril)
- Klein, A. (2012). Empobrecimiento, nuevos pobres y viejos pobres: Un palimpsesto de inscripciones borrosas. *Espiral* (Guadalajara), 19(55), 119-155. [16 de noviembre de 2019]
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652012000300005&lng=es&tlng=es.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madres, esposas, monjas, presas, putas y locas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (1996). El género”, fragmento literal: La perspectiva de género. *En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España. Ed. Horas y Horas. p. 13-38.
- Lerena, C. (1982). El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de Primera Enseñanza en España. En SISTEMA, 50-51 [12/05/2018]
https://rodas5.us.es/items/e8da9da6-ff2e-ef27-18b5-46ea33096610/1/viewcontent?_sl.t=true
- Lima, J. y Diniz, M. (2016) Formação de mulheres professoras afrodescendentes condição e profissão docente na região dos inconfidentes. Revista História De La Educación

- Latinoamericana, 18(27). 95-114. [01/02/2019]
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5510
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 7, Número 3. [02/03/2019]
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5402>
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio. pp. 4-16 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México [10/04/2019]
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>
- López, O., Hernández, M., Briano, S. (2017). Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas. Simposio presentado en el marco del Congreso. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí, San Luis Potosí. [29/05/2019]
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf>
- Lugones, M. (2012). *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples*. En *Los feminismos en Bolivia*. Bolivia. Conexión Fondo de emancipación.
- Llewellyn, K. (2006). *Women Teaching, Women Learning: Historical Perspective*. Smyth, E. & Bourne, P. (Eds.), Toronto: Innana Publications & Education. University of Ottawa, Canada. [10/05/2019] <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/163/103>
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12, (28), 63-98. [07/09/2020]
<http://www.rimaweb.com.ar/wp-content/uploads/2012/07/Rev-28-063-092.pdf>
- Mantilla, D. (2015). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Año 8, No. 16. México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. p. 97 -116.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*. p. 111-127 [03/12/2020]
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74702209>
- Márquez, X. (2020). Aprende en casa marginó a niños de 3 millones de hogares. *Revista Corriente alterna*. UNAM [06/10/2020] <https://corrientealterna.unam.mx/derechos-humanos/aprende-en-casa-margino-a-ninos-y-ninas-de-tres-millones-de-hogares/>
- Maxwell, J. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method*. Thousand Oaks, CA, Sage. p. 69-100.

- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. España. Ediciones Cátedra.
- Mejía, L. (2006). Empoderamiento de la mujer mexicana a través de la palabra escrita en la ciudad de México a finales del siglo XIX y principio del XX: El caso de la maestra Dolores Correa Zapata. [28/03/2019] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9559>
- Meneses, A. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821–1911*. México: CEE-UIA.
- Mendoza, G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena *Perfiles Educativos* | 52 vol. XXXIX, núm. 158, 2017 IISUE-UNAM
- Meza, M. (2017). *Actividades visibilizadas e invisibilizadas de las maestras en una escuela normal rural durante el tiempo del internado*. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, Chihuahua. [12/062019]
- Milton, A. (2013). La pérdida de una lengua. El caso náhuatl. Consorcio de bibliotecas públicas El Salvador. [26/12/2019] <http://hdl.handle.net/10972/920>
- Miranda, S. (2017). Las mujeres y las niñas chiapanecas siguen viviendo en una profunda desigualdad. México. Portal del Colegio de la Frontera Sur [19/11/2019] <https://www.ecosur.mx/las-mujeres-y-las-ninas-chiapanecas-siguen-viviendo-en-una-profunda-desigualdad/>
- Mohanty, C. (1984). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid. Cátedra.
- Mohanty, C. (1991). *Under Western Eyes, Feminist Scholarship and Colonial Discourses*. Indiana University Press.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1),15-42. [03/09/2019] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. México. Grijalbo.
- Navarro S, y Saldívar, A. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek». *Revista pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 67-104. [13 de junio de 2020] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200003&lng=es&tlng=es
- OCDE (2016). *Informe final PISA 2015*. París: Francia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Ochoa, J. (2005). El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de la reforma educativa. En Medina, P. (Coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectoria y formación profesional*. México: UPN.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid. España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid. España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OIT (1999). Conferencia internacional del trabajo. Organización Internacional del trabajo. [16/06/2020] <http://www.oit.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- ONU Mujeres (2015). *El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016. Transformar las economías para realizar los derechos*. [03/04/2018] <http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/poww-2015-factsheet-latinamericacaribbean-es.pdf?la=es&vs=1541>
- Pintus, A. (2012). Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial. Tesis de Maestría. FLACSO. Argentina [05/27/2019] <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec:8080/bitstream/10469/5066/2/TFLACSO-2012AMBP.pdf>
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, (43), 57-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Pérez, M. (2004). Pegar “de balde”/pegar “con razón”. Aproximación etnográfica a las prácticas violentas hacia mujeres en comunidades tojolabales. En *Violencia contra la mujer en México*. (Coord) De Juan, T. México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Ramírez, D. y Bermúdez, F. (2015). Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. Entre ciencias. México. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. [11/06/2019] <https://www.redalyc.org/html/4576/457644944007/>
- Ramos L., Saucedo I. y Saltijeral M. (2016). Crimen organizado y violencia contra las mujeres: discurso oficial y percepción ciudadana. *Revista mexicana de sociología*, 78 (4), 655-684. [02/11/19] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400655&lng=es&tlng=es.
- Rockwell, E. (2008). La maestras en Tlaxcala antes y después de la revolución. En: Galván, L. y López, O. (Coord.) *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. Colegio de

Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Colegio de San Luis. México. Publicaciones Casa Chata.

- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 120, julio-septiembre, 2012, pp. 697-713 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
- Rockwell, E. y Briseño, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.* 31-40. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Rockwell-Briseneno.pdf>
- Rodríguez-Pérez, A. (2009). Docencia y discriminación de la mujer. *Aula*. 16 [28 /05/2019] <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3223>
- Rosete, M. (2007) Mujeres académicas, su carácter social. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yucatán. [28/05/2019]
- 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. [03/09/2020] <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6308>
- Salazar, M. (2014). Vicisitudes en la formación docente de un grupo de profesoras de educación básica. *UPN* [18/07/2018] <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/186>
- Salazar, L. y Sánchez, M. (2016), Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras. México: UPN.
- Saldívar, 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.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. [03/03/2020] <http://fundacionjyg.org/wp-content/uploads/2018/09/La-divisio%CC%81n-sexual-del-trabajo-docente-procesos-discursivos-y-realidades-sobrevenidas.pdf>
- Sánchez, H. y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, (47), 143-149. [22/07/2020] <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Saraví, G. (2015). Experiencias de la sociedad: Desigualdad y relaciones de clase. En: *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad* (pp. 225-276). México. FLACSO-México. [18/05/2019] <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1d10h4j>

- Saucedo, C., Alarcón, I. y Rochín, D. (2017). Ser madre y ser estudiante: dilemas, tensiones y elecciones para mantenerse estudiando. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, Chihuahua. [22/07/2018]
- SEP. (s/f). Contrataciones. Secretaría de Educación Pública. México. [15/11/2019] <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4274/1/images/B11-IRR-1T2013P4.pdf>
- SEP. (2019). Boletín No. 177. México. Secretaría de Educación Pública [01/12/2019] <https://www.gob.mx/sep/articulos/afirma-el-titular-de-la-sep-que-la-educacion-personalizada-es-la-aspiracion-de-la-nueva-escuela-mexicana>
- SEP. (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. [05/06/2020] https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo_pep_2011_corregido.pdf
- SEP. (2016). El Modelo ABCD del CONAFE. Secretaría de Educación Pública [03/06/2020] <https://www.gob.mx/conafe/prensa/el-modelo-abcd-de-conafe-responde-a-los-retos-educativos-que-dicta-la-ocde-dalila-lopez>
- SEP. (2018). Análisis de los índices de abandono escolar y eficiencia terminal EMS. México. Secretaría de Educación Pública.
- INPI. (2018). Niñas, niños y adolescentes indígenas. Datos de la Encuesta Intercensal 2015. Instituto Nacional de los pueblos indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-indigenas-datos-de-la-encuesta-intercensal-2015>.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid. España. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2020). Nombrar el género y al raza. Facultad libre. [06/10/2020] https://youtu.be/qWsYuSWX_WU
- Serrano, J., Ramos, J., Martínez, M. y Jiménez, M. (2017). Trayectorias biográficas: tradiciones y perspectivas. Memorias XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE [02/12/2020] <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0513.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. [01/10/2020] https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Sonsoles, R. (2013). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 3. Núm. 3. [01/05/2019] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655776.pdf>

- Solís, A., Sánchez, J., Lira, J. (2015). El proceso identitario y las TIC como factor de exclusión en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 DF-Sur. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, Chihuahua. [22/07/2018]
- Solís, A. (2020). El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior. *Revista Ciencias Sociales y Educación*. Universidad de Medellín. <https://doi.org/10.22395/CSYE>
- Street, S. (2006) Ser maestra: historia, identidad y género *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio, 2006, pp. 1-3 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México [04/06/2019] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917001>
- Street, S. (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. En: Galván, L. y López, O. (Coord.) *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. Colegio de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Colegio de San Luis. México. Publicaciones Casa Chata.
- Suárez, D. (2005). *Docentes, narrativas e investigación educativa*. Buenos Aires. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada. Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Colección cuadernos metodológicos Número 37. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.
- Tenti, E. (2010). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. México. Siglo XXI.
- UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2007). *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- ____ (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. Francia. ONU/UNESCO.
- ____ (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo. [18/05/2020] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- ____ (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- _____ (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción*. París. Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unión Europea (2014). Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL. Alemania. Universidad de Berlín.
- UPN. (2019). Unidades en la República Mexicana. Portal UPN [04/06/2020] <https://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/unidades-en-la-republica>
- Uriás, B. (2014). El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo. *Revista Utopía*. 6-9 No. 20. Revistas UNAM.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. Serie Documentos No 31. Diciembre. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada* No. 22 p. 185-206.
- Vaughan, M. (1982). *The State. Education and social class in Mexico. 1880–1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Vaughan, M. (1990). Women school teachers in the Mexican Revolution: The story of Reyna's Braids. *Journal of Women's History* 2. (1). pp.143–168.
- Vaughan, M. (1994). Rural women's literacy in the Mexican Revolution: Subverting a patriarchal event? En Fowler–Salamini & Vaughan (eds.). *Womens in the Mexican Countryside*. Tucson y Londres: University Arizona Press.
- Valdivieso, R. (Coord) *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. [06/02/2019] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5783797.pdf>
- Vasil'eva, J., Centmayer, H., Dávila, O y Maya, L. (2015). *Violencia de género y feminicidio en el Estado de México: la percepción y las acciones de las organizaciones de la sociedad civil*. México. CIDE. 2015.
- Vázquez, R. (2012). De maestra cuida niños a profesionista de la educación. Co-construcción de signos heredados, nuevas formas de valorización del trabajo docente en preescolar. Tesis de Maestría. Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. [19/01/2019] <http://200.23.113.51/pdf/29079.pdf>
- Vázquez, C., Torres, K. y Martínez, K. (2017). Madres universitarias. Las estudiantes y el ejercicio de su maternidad. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, Chihuahua. [12/06/2019]

- Viveros, V. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación* Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Villa, L. (2018). Pobreza multidimensional, estigmatización social y discriminación dificultan que los pueblos originarios accedan a la educación superior. Foro consultivo científico y tecnológico. [27/10/2020] <http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/boletines-de-prensa/ind%C3%ADgenas-solo-1-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria>
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 84-102 [11/01/2020] <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*. 41. [08/05/2019] <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317>
- Villanueva, J., Ávila, D., Vargas, C. y Hernández, M. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151. [18/05/2019] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000200129&lng=es&tlng=es
- Villanueva, J. y Hernández, C. (2017). Feminización en educación preescolar. Un espacio que excluye a los hombres de la labor docente en la Ciudad de México. En González, R. y Palencia, M. (Coord). *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villanueva, F. y Quiñones, J. (2019). Voces y miradas de estudiantes sobre las relaciones de violencia. Erausquin, Cristina (Comp). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile-México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos*. Buenos Aires, Argentina. CABA: PsiDispa. p. 147-190
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(89-90). 57-76. [15/11/2019] http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300004
- WHO (2017). Violence Against Women. Key Facts. World Health Organization. [09/11/2019] <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Yuval-Davis, N. (2016). Power, Intersectionality and the Politics of Belonging. FREIA Working Paper Series. [13/09/2020] https://www.researchgate.net/publication/308784296_Power_Intersectionality_and_the_Politics_of_Belonging

