

Los rostros

de la desigualdad educativa

Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior



Flor Marina Bermúdez Urbina y Dulce Karol Ramírez López

LOS ROSTROS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

LOS ROSTROS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

SEXISMO, RACISMO Y DISCRIMINACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Flor Marina Bermúdez Urbina

Dulce Karol Ramírez López

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

EDITORIAL ITACA

Este texto ha sido arbitrado por pares académicos, integrantes del Sistema Nacional de Investigadores.

Ha sido publicado con recursos del PFCE-SEP Género 2017 de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

*Los rostros de la desigualdad educativa:
sexismo, racismo y discriminación en la educación superior,*

de Flor Marina Bermúdez Urbina y Dulce Karol Ramírez López

Primera edición: 2019

Diseño de la cubierta: María de Lourdes Morales Vargas
y Gabriel Castillo Sánchez

Fotografía: Efraín Ascencio Cedillo

D.R. © 2019 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Primera Av. Sur Poniente 1460

C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Tel. (961) 617 0400

ISBN: 978-607-543-070-6

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Calle Bugambilia 30, Fracc. La Buena Esperanza

C.P. 29243, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Tel. (967) 678 6921

editorial.cesmeca@unicach.mx

www.cesmeca.mx

D.R. © 2019 David Moreno Soto

Editorial Itaca

Piraña 16, Colonia del Mar

C.P. 13270, Ciudad de México

Tel. (55) 5840 5452

itaca00@hotmail.com

editorialitaca.com.mx

ISBN: 978-607-8651-07-8

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

ÍNDICE

Introducción

*La desigualdad social. Vigencia
y nuevas articulaciones
desde una mirada interseccional*

La desigualdad social. Su vigencia
en el campo de las ciencias sociales

Exclusión y discriminación:
expresiones de la desigualdad educativa

Desigualdad de género

Desigualdad social como realidad interseccionada

Desigualdad social frente

al multiculturalismo neoliberal

La despolitización de las desigualdades.

Racismo y sexismo en la educación superior

Ocultamiento del racismo.

Desmovilización étnica y política

Invisibilización del racismo en la educación superior

Sexismo en educación superior

*Experiencias de discriminación
étnico-racial y sexismo
en una universidad pública
del sureste mexicano*

Contexto de las subsedes. Nueva Palestina,
conflicto social y diversidad étnica

La periferia dentro de una periferia.

Contextualización de necesidades educativas
en Nueva Palestina

Relaciones entre la universidad y el contexto local

Experiencias de acceso a la educación
y permanencia de los y las estudiantes.

Entre la desventaja social y la discriminación

Desigualdades de género, edad y etnia en el acceso
y permanencia de estudiantes en las subsedes

Experiencias escolares de discriminación
entre estudiantes y otros miembros
de la comunidad universitaria

Violencia comunitaria y violencia sexual

Palenque. Desarrollo urbano y crecimiento
de la diversidad social

Descripción general de la institución
y contextualización de necesidades educativas.

Relaciones entre universidad y contexto local

Relación universidad-comunidad

Condiciones y experiencias de acceso
a la educación superior

Acciones afirmativas

Experiencias escolares de discriminación
entre estudiantes y otros miembros
de la comunidad universitaria

Entornos de violencia social

Desigualdades en el proceso educativo

*Conclusiones. La triple discriminación
y sus efectos en la desigualdad educativa:
una problemática no resuelta*

Bibliografía

Anexo fotográfico

INTRODUCCIÓN

La desigualdad educativa ha sido un tópico ampliamente estudiado en el campo de la sociología de la educación. Los estudios hasta ahora realizados analizan principalmente las brechas entre sectores sociales y grupos educativos, encontrando relaciones importantes entre el nivel de ingreso de las familias y sus logros educativos.

Recientemente, estudios como el realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012) analizan el efecto de las brechas digitales en el rendimiento educativo entre estudiantes de diferentes contextos sociales.

En las últimas décadas diversos estudios en ciencias sociales han considerado al género como un principio estructurador de las desigualdades sociales. Los ejes de desigualdad permiten complejizar el entendimiento de las sociedades actuales y al mismo tiempo dan cuenta de que las discriminaciones y exclusiones por edad, raza y género siguen vigentes. Los estudios sobre desigualdad educativa con una perspectiva de género muestran que la construcción de las diferencias de género se articula con desigualdades sociales, políticas y económicas que legitiman las opresiones de las mujeres (Subirats, 1998; Bonder, 1999). La categoría de género como un principio estructurante de las relaciones de poder (Scott, 1996) permite entender que la desigualdad y el género son relacionales. Los “nudos” de desigualdad de género y su relación con otras dimensiones como la socioeconómica, la étnica, la geográfica, la etaria, entre otras, produce efectos diferenciados en las formas de acceso y permanencia de las mujeres en la educación superior. En este orden de ideas, coincidimos con la argumentación de Nancy Fraser (2000) cuando alude a la justicia cultural o simbólica que implican las políticas de reconocimiento y las medidas contra la discriminación para los grupos que no han tenido acceso a las mismas oportunidades de los grupos privilegiados.

Algunos de los estudios sobre desigualdad educativa correlacionan el nivel de bienestar educativo con la desigualdad, estudios como el de Tapia y Valenti apuntan que, “el sistema educativo mexicano está permeado por una dinámica que estratifica el acceso a los aprendizajes a través de la modalidad escolar a la que los alumnos asisten”, de acuerdo a estos autores, “los alumnos de cursos comunitarios y de primarias indígenas tenderán a obtener resultados promedio por debajo de sus pares en primarias generales y privadas”, por tanto, “en México existen mecanismo de reproducción social que traducen de forma eficiente desigualdades contextuales en desigualdades entre centros escolares” (2016: 33-34).

Lo cierto es que la gran mayoría de los estudios hasta ahora realizados centran su atención en los contextos educativos del nivel básico y las comparaciones identifican las diferencias entre los ámbitos rurales y urbanos. Desde una mirada emergente se configura un cuerpo de estudios que analiza las brechas educativas en el nivel superior, formulando comparaciones de la experiencia educativa universitaria entre grupos sociales diferenciados (Saraví, 2015), algunos más abordan las desigualdades de incorporación al empleo entre universitarios de distintos estratos sociales (De Oliveira, 2006; Mora, 2004; De Oliveira y Mora, 2012).

Si bien la gran mayoría de los informes sobre educación superior en México y América Latina enfatizan las brechas de acceso y las dificultades relativas al ingreso y al egreso de la educación superior, los temas de la calidad, la diversidad y la equidad del nivel superior no dejan de ser vigentes, en tanto, la educación superior es un “producto” complejo caracterizado por asimetrías de información y acceso importantes, hoy en día es difícil para los estudiantes y sus familias valorar y comprender las dificultades que entraña el acceso limitado a los servicios educativos y los innumerables obstáculos visibles e invisibles para garantizar de forma exitosa la permanencia, el egreso y la incorporación al mercado laboral.

Las problemáticas de la educación superior se han complejizado, producto de las políticas orientadas al incremento de la matrícula. En promedio, la tasa bruta de matrícula en educación superior de América Latina y el Caribe creció del 17 % en 1991 al 21 % en el año 2000 y al 40 % en el año 2010 (Ferreyra *et al.*, 2017). La tasa bruta de cobertura de México se encuentra por debajo de la media en América Latina en 10 puntos porcentuales, y por debajo de la tasa de cobertura de países como Chile, Argentina, Venezuela, Puerto Rico y Cuba (Mendoza Rojas, 2012). Para el caso mexicano, las políticas de incremento a la matrícula implementadas hace poco más de una década han buscado principalmente el cierre de brechas entre instituciones educativas públicas. La tasa bruta de cobertura nacional se ha incrementado en los últimos años, pasando de un 17.1 % en 1997 a un 24.1 % en 2007 y un 35.8 % en 2016. En entidades federativas como Chiapas la cobertura pasó de un 8.6 % en 1997 al 13 % en 2007, hasta alcanzar un 20.7 % en 2016; mientras que el Distrito Federal alcanzó una tasa bruta de cobertura del 90.2 % en el año 2016 (Mendoza Rojas, 2012; SEP-ANUIES, 2015). De 2007 a 2012 se abrieron 96 campus o extensiones académicas en distintos subsistemas, 45 en Universidades Públicas Estatales, 14 en Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario, tres en Universidades Interculturales, 18 en Institutos Tecnológicos y 16 en Universidades Tecnológicas.

De igual forma, se ha registrado un aumento en el número de instituciones y programas de tipo privado en todas las entidades federativas del país, representando, cerca del 45 % de las instituciones de educación superior en estados como Guanajuato, Puebla y Yucatán. La oferta de instituciones educativas privadas se ha multiplicado en la última década (Mendoza Rojas, 2012). Para el caso de Chiapas, en el ciclo escolar 2015-2016 el 50.5 % de la matrícula universitaria fue atendida por el sector privado (SEP-ANUIES, 2015).

Pese a lo que pudiese pensarse, el aumento de la cobertura no se ha generado en condiciones de equidad y pertinencia para cada una de las entidades federativas, como se ha analizado en varios

estudios. “La cobertura educativa se encuentra asociada al nivel de desarrollo de las entidades federativas, existe una fuerte correlación entre los indicadores educativos, económicos, de desarrollo humano y de marginación” (SEP-ANUIES, 2015: 19). Sobre este fenómeno influye la tasa de egreso de la educación media superior y las tasas de absorción, que para el estado de Chiapas es del 57.6 % de los egresados de educación media superior.

En el caso de Chiapas, los fondos extraordinarios para el incremento de matrícula otorgados en la última década por la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública, incrementaron en más de un 300 % la cobertura en el nivel de licenciatura; en el ciclo 2014-2015 se brindaron servicios de educación superior en 45 de los 118 municipios de Chiapas, de las instituciones existentes 36 pertenecen al sector público y 103 al privado. En el ciclo escolar 2015-2016, la Universidad Autónoma de Chiapas atendió una matrícula de 21 228 estudiantes (19.3 %), mientras que la universidad privada Instituto de Estudios Superiores de Chiapas atendió a 9 096 estudiantes. La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas se desplazó a un tercer lugar de cobertura, atendiendo a una matrícula de 8 496 estudiantes, el 7.7 % del total de la matrícula en el estado. Después siguen dos instituciones privadas, la Universidad Valle del Grijalva (6 107 alumnos) y el Centro de Formación Profesional de Chiapas Maya (4 791 estudiantes) (SEP-ANUIES, 2015).

Sin embargo, el presupuesto para el gasto y sostenimiento de infraestructura y matrícula escolar en el nivel superior público no ha crecido de la misma forma que el presupuesto para inversión de infraestructura; en la actualidad, las universidades públicas estatales sostienen matrículas y programas educativos con presupuestos reductibles en cada ciclo fiscal, lo que tiene a más de siete universidades públicas estatales mexicanas en situaciones de insolvencia de pago y bancarrota financiera.

En este volumen nos preocupamos por analizar el caso chiapaneco, y documentar con detalle las condiciones en las que se desarrolla la oferta educativa fuera de la capital del estado de Chiapas. Encontramos que enfrenta desfases importantes, como la falta de pertinencia de sus programas educativos en contextos en los que los estudiantes no poseen las competencias académicas para cursar ingenierías por las bajas competencias académicas desarrolladas en el nivel de educación media superior; la carencia económica de las familias que no pueden sostener estudios superiores; el incremento de la migración por motivos económicos; la falta de regularidad en la ministración de los pagos de becas de manutención que otorga el gobierno federal, que llega a tener retrasos de hasta 8 meses. En el último ciclo escolar más de 4 mil jóvenes abandonaron la educación superior en Chiapas (SEP-ANUIES, 2015). A estas condiciones organizativas y estructurales de las instituciones educativas ubicadas en “la periferia de la periferia” se suman las desigualdades estructurales asociadas al género, la clase social y la etnia, propias de los contextos comunitarios en donde se inscribe la oferta.

En estos contextos de desigualdades interseccionadas el discurso de movilidad e igualdad social ha sido ampliamente cuestionado desde una visión sociocrítica de la educación, ya que aunque se reconoce que la educación puede sugerir cierta movilidad en la escala social desde el entendimiento de ésta como camino unívoco hacia el progreso, sobre todo económico, también hace parte del análisis que ésta estaría acotada a las oportunidades educativas, sociales, económicas y estructurales relacionadas con el contexto inmediato de los sujetos.

Bajo el amparo de este campo problemático este volumen partió del desarrollo de una reflexión teórica de la desigualdad educativa en diálogo abierto con los estudios feministas interseccionales, producto de esta reflexión se articuló una metodología para estudiar dos contextos educativos en el nivel de educación superior situados en dos localidades de las regiones Selva y Maya de Chiapas, en el sureste mexicano.

Con la implementación de una estrategia metodológica que recupera métodos propios de la sociología y la antropología de la educación y los estudios de género, se documentan los procesos de inclusión-exclusión de género, clase y etnia en la educación superior. Los hallazgos de campo muestran que éstos se convierten en marcadores de diferencia y desigualdad en contextos educativos caracterizados por la precariedad, la marginalidad, la falta de vínculos entre la universidad y el contexto en el que se inserta, entre otros aspectos que configuran realidades múltiples, todas ellas intersectadas por las formas en las que se presenta la discriminación.

Las discriminaciones en estos contextos socioculturales y educativos son múltiples. Entre las mujeres encontramos diferencias basadas en una construcción cultural que justifica las discriminaciones y las promueve aun entre mujeres. No obstante, las interrelaciones entre el género, la etnia y la posición social dejan en una situación de mayor desventaja a unas mujeres frente a otras y frente a los hombres.

La posición socioeconómica, la etnia y el contexto geográfico se relacionan entre los hombres para generar condiciones en los que pueden estar en desventaja frente a otros hombres que tienen otras situaciones que les benefician.

Si bien esto es cierto, y tanto unos como otros pueden estar en situaciones de exclusión, desigualdad y discriminación, es importante considerar que esta condición se recrudece en el caso de las mujeres, ya que la violencia sexual, el acoso y la construcción cultural que justifica la discriminación crean una dinámica perversa que las desvaloriza e invisibiliza, lo que pareciera dejar más lejanas las soluciones a sus problemáticas.

Por otro lado, la institución escolar de nivel superior no está aportando las posibilidades de cambio al no generar mecanismos institucionales que permitan visibilizar, atender y solucionar conflictos y situaciones de violencia y sexismo que vulneran los derechos de las mujeres de manera más importante. Sobre estas

reflexiones se desarrolla el contenido de este volumen, que espera aportar elementos para el análisis de las desigualdades sociales en el campo educativo mexicano.

LA DESIGUALDAD SOCIAL

VIGENCIA Y NUEVAS ARTICULACIONES

DESDE UNA MIRADA INTERSECCIONAL

En los tiempos de neoliberalismo conservador y la paulatina extinción de las democracias populares, realidades apremiantes nos obligan a pensar en los significados, contornos y expresiones de la desigualdad en los contextos inmediatos. A más de un siglo del llamado pacto liberal, las grandes urbes y las periferias cada vez más amplias del orbe soportan como síntoma común la precarización de las condiciones de trabajo, la dependencia económica y los mercados fluctuantes que hacen pender de un hilo la estabilidad colectiva.

El pacto igualitario articulado al liberalismo económico vislumbra fracturas visibles. Importantes contingentes de clases medias enfrentan la precariedad y el riesgo permanente de perder la estabilidad lograda, y las clases más desfavorecidas se enfrentan a una sobrevivencia en condiciones cada vez más adversas. La segmentación y polarización de las luchas sociales (Žižek, 1998) y el fracaso del pacto liberal y el Estado de bienestar (Wahl, 2008) nos obligan a plantearnos la vigencia del concepto de desigualdad social y mostrar las nuevas articulaciones que derivan de las luchas de movimientos sociales periféricos como el movimiento de mujeres afrofeministas y el de las feministas comunitarias en América Latina.

En esta primera parte del libro se presenta una revisión del concepto de desigualdad social, se abordan sus orígenes y variados enfoques en el campo de la sociología, disciplina que ha alimentado el debate en las últimas cinco décadas, posteriormente se analiza la mirada interseccional de las desigualdades sociales.

Al final de este capítulo se proponen ámbitos de aplicación teórica y metodológica y se reflexiona respecto a los campos emergentes para su incorporación analítica.

LA DESIGUALDAD SOCIAL.
SU VIGENCIA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El concepto de desigualdad, tiene como principales fuentes disciplinares la ciencia política, la sociología del desarrollo y la sociología de la desigualdad social. De estas ramas disciplinarias se desprenden inicialmente tres asideros teóricos que han orientado el campo de estudios sobre desigualdad, el primero reivindica las premisas básicas del enfoque liberal formulado por Hobbes y Rousseau, el segundo se inscribe en las teorías económicas del mercado y el tercero resulta ser más afín a la postura radical de fundamento marxista (Mora, 2004).

A partir de este primer enfoque teórico se desprenden cuando menos tres núcleos de interés temático:

- la génesis de las desigualdades sociales,
- la relación individuo sociedad y
- los elementos prospectivos de la desigualdad social.

El enfoque liberal propone que el advenimiento y expansión del capitalismo en el desarrollo histórico ha generado una tendencia creciente hacia una mayor desigualdad. Para generar cambios respecto a la desigualdad existente se propone la redistribución diferencial de estímulos y recompensas según capacidades, habilidades y talentos. En esta línea la discusión se centra en el papel de las habilidades, las calificaciones y la incertidumbre como determinantes de las decisiones educativas, los resultados en el mercado laboral y el comportamiento social.

Una premisa muy importante de este enfoque, cuyo fundamento se encuentra en la visión naturalista de autores como Rousseau – quien esencializa y naturaliza aspectos fundamentales de lo social–, plantea que la desigualdad es “natural”, se trata de una prognosis que reconoce la persistencia de las desigualdades sociales en el tiempo y además le atribuye una cualidad “inevitable” en el desarrollo social, en tanto expresión del “orden natural existente”.

Se trata de una concepción social y del individuo que plantea una desigual dotación de inteligencias y habilidades, “por tanto la tarea política más importante es crear un marco institucional que garantice el libre juego de la competencia y la retribución adecuada de habilidades, competencias y talentos individuales” (Mora, 2004: 11).

Una segunda corriente se inscribe en las teorías económicas del “mercado dual” y de la segmentación del mercado de trabajo, para estos autores la desigualdad no estriba en las oportunidades o capacidad de inversión del trabajador para su mayor habilitación hacia el empleo sino en la segmentación de los mercados, a decir de autores como Michael Piore en el capitalismo existen varios tipos de submercados, algunos de los cuales ofrecen condiciones de estabilidad, remuneración y elevadas posibilidades de promoción, mientras que otros por su precariedad reproducen la explotación y falta de movilidad de los empleados (Piore, 1975, en Larrañaga, 2000). En este sentido, en los procesos de segmentación por diferenciación educativa los resultados internos de la educación dan cuenta de los logros educativos y la igualdad de resultados externos que hacen referencia a la posibilidad de una movilidad social ascendente (Reimers, 2003; De Ferranti *et al.*, 2004; Muñoz, 2001).

Otro grupo importante de estudios sobre la desigualdad se sustenta en la teoría marxista, proponiendo que en la vida de la comunidad se encuentra el fundamento de la igualdad social, mientras que la propiedad privada es la base de la desigualdad (Mora, 2004: 12). Al retomar las tesis de Engels (1884) expuesta en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, se afirma que en el origen de la propiedad se encuentra el fundamento de la desigualdad social, de manera tal que el sistema capitalista fundado en la acumulación y el logro de la plusvalía no permite la igualdad entre clases sociales.

Desde este enfoque de raigambre marxista, los teóricos proponen al socialismo como paradigma de la igualdad. Otro elemento

distintivo de esta postura es la concepción de que las desigualdades sociales son una construcción socio-histórica, producto de procesos de reproducción de lo social. Por tanto, el debate igualdad/desigualdad queda vinculado al tema de la distribución del producto social, no a las oportunidades existentes para acceder a éste. Desde el enfoque marxista la ciencia social, la economía y la política deben estar abocadas a la construcción de un nuevo orden social, que supere la superposición de las clases sociales, una transformación en el sistema productivo y un cambio en la posesión de los medios de producción.

A decir de Minor Mora Salas (2004) durante la década de 1970 se registró una transformación importante en los estudios sobre desigualdad social, inicialmente esto supuso una dura crítica a los modelos liberales, economicistas y marxistas que vieron agotado su potencial explicativo de la desigualdad social. El campo de estudios dio un giro a partir de la necesidad de especificar contextos particulares en los que el modo de organización capitalista estuviese produciendo procesos de desigualdad social.

Reygadas (2004: 7) distingue 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.

En el abordaje de estas estructuras desde un enfoque interaccionista, teóricos como Béteille se interesaron en mostrar el peso de la cultura en los imaginarios sobre desigualdad. Desde el relativismo histórico y cultural André Béteille (1983, citado por Mora, 2004), afirma que las desigualdades sociales son resultantes de un proceso de construcción sociocultural; se afirma que cada cultura asigna a las diferencias individuales un peso diferente en su esquema de organización social. Mediante criterios de selección

y valoración, se conforma un esquema de diferenciación social que al incorporarse y reproducirse se traduce en la consolidación de procesos de desigualdad social. Por tanto los sistemas, instituciones y prácticas culturales son dinámicos y requieren ser explicados desde los contextos o circunstancias específicas de donde emergen.

A partir de la distribución de recursos en un campo de poder específico, Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1979) introdujo el concepto de capital cultural para hacer explícita la importancia de los aspectos simbólicos en la diferenciación de clase. Si bien los estudios de raigambre marxista daban mayor peso a la posición de clase a partir de la posesión de los medios de producción y el capital económico, Bourdieu (1997) muestra la existencia de aspectos simbólicos en la construcción de las diferencias entre clases sociales.

El capital cultural, el capital simbólico –apropiado, objetivado e institucionalizado–, se reproduce y transmite de generación en generación y funciona a través de esquemas de percepción y pensamiento. Para Bourdieu, muchos de los mecanismos más sutiles de la desigualdad se construyen desde las diferencias de capital cultural subjetivo. Son sutiles porque parecen ser habilidades adquiridas innatamente o naturalmente, cuando realmente provienen de sistemas de privilegios e inequidades previas.

Desde el concepto de oportunidades vitales de Dahrendorf (1990) (con fuerte sustento posestructuralista) se propone que las desigualdades son resultado de la existencia de un conjunto de factores sociales de carácter estructural, si bien existe un sistema de disposiciones que definen el espacio social, se propone que la estructura social requiere de un actor individual que tome decisiones y cree una ruta propia y con ello delimite las causas de acción de los sujetos sociales. En la propuesta de Dahrendorf el sujeto es un actor social, dotado de capacidad de agencia, que elige situarse en un medio que brinda “oportunidades vitales” a partir de

una “estructura de oportunidades” que tienden a ser diferenciadas desde su posición social.

Adicionalmente, Dahrendorf distingue la existencia de ciertas “ligaduras sociales” que generan tanto posibilidades de acción como límites y restricciones a las elecciones posibles. En este enfoque la desigualdad se experimenta a partir de la capacidad que tiene cierto agente para apropiarse de los medios para superar la pobreza (Reygadas, 2004).

Este enfoque ha sido cuestionado por su limitada capacidad de explicar los procesos de explotación y acaparamiento de oportunidades que desempeñan un papel central en la generación de desigualdades de mayor magnitud (Reygadas, 2004), asimismo se cuestionan los límites de la agencia en la interacción de las esferas macro que delimitan las reglas del juego y la esfera real de oportunidades.

Desde el enfoque de los sistemas sociales, Luhmann (1998) se coloca en las transformaciones ocurridas desde el siglo xx y encuentra una especie de autonomización de la economía y la política, identifica la dilución de las fronteras nacionales y considera ingenuo y sin perspectivas el intento de aislar a un sector de la sociedad mundial (Arriaga, 2003). Al analizar la exclusión de amplios sectores de la población, Luhmann identifica que no se trata sólo de una marginación sino de un problema de invisibilización para los subsistemas funcionales porque no cuentan con las condiciones mínimas para ser considerados (Arriaga, 2003).

Para Luhmann (1998) las sociedades se diferencian de diversas formas y adoptan la desigualdad como principio regulador y fuente estructurante. La teoría de la diferenciación identifica cuatro formas de diferenciación: segmentación, estratificación, diferencia centro/periferia y diferenciación funcional (Cadenas, 2012).

Luhmann sostiene que la diferenciación funcional se convierte en la forma específica de diferenciación de la sociedad moderna,

propone que: “La estratificación, las diferencias de clase y la diferenciación entre centro y periferia se mantienen pero en una posición secundaria respecto de la diferenciación funcional” (Cadenas, 2012: 56 en Luhmann, 1998: 162).

La aproximación que Luhmann elabora para mostrar cómo se articula la diferenciación social en cada uno de los mesosistemas propone que factores como el territorio (sociedad-centro-periferia) o el parentesco (en la sociedad estratificada) hacen que la desigualdad no dependa solamente del acceso o distribución de los recursos, sino que más bien esté relacionada con formas previas de diferenciación, por lo tanto para terminar con la desigualdad no se requiere solamente proveer a las personas de oportunidades o capacidades, sino un replanteamiento de las formas históricas de diferenciación social.

A inicios del siglo XXI Charles Tilly (2000) propuso un modelo de análisis al que llamó desigualdad categorial. De acuerdo a Tilly, la cultura separa a las personas en clases o categorías sobre la base de algunas características biológicas o sociales, y atribuye cualidades a los actores que se encuentran a uno y otro lado de los límites (ricos y pobres). Cuando coinciden las categorías internas con las externas la desigualdad se ve reforzada. Tilly muestra que la desigualdad como categoría tiene efectos acumulativos e incide en las capacidades individuales dando forma a estructuras duraderas de distribución asimétrica de los recursos de acuerdo a ciertas categorías. La persistencia de estos sistemas categoriales hace que la desigualdad perdure (Quiñones, 2009).

Tilly (2000) afirma que la desigualdad es un mecanismo que resulta ser funcional y eficiente para que se reproduzca la explotación y el acaparamiento de oportunidades en un sistema. A partir de procesos como la adaptación y la emulación se aseguran las desigualdades haciéndolas habituales tanto para explotadores como para explotados. En el contexto neoliberal contemporáneo la igualdad social pareciera ser una ilusión inalcanzable, ante el agotamiento del modelo de Estado benefactor. Redondo (2004)

considera que la supuesta desaparición del Estado económico y el Estado social, ha permitido la configuración acelerada de un Estado penal. Diversos medios (entre ellos la escuela) colaboran para instalar “un nuevo sentimiento común penal” que apunta a criminalizar a la pobreza, normalizar el trabajo asalariado precario y justificar la competencia y, en consecuencia, la desigualdad.

Retomando los planteamientos de Cynthia Fuchs, Reygadas propone que en los espacios colectivos, la desigualdad se reproduce en torno a fronteras que separan a los diferentes grupos. Estas fronteras pueden expresarse en la forma de barreras físicas (muros, rejas, puertas, barrancos, detectores de metales), de dispositivos legales (permisos, aranceles, concesiones, patentes) o de mecanismos simbólicos sutiles y efectivos (como techos de cristal, estigmas, estereotipos, estratificaciones, clasificaciones, etcétera). Estas fronteras rigen los flujos de las personas, los conocimientos, las mercancías, los objetos, los servicios, el trabajo, la educación, todo aquello que es susceptible de ser intercambiado (2004: 15). Lo relevante de la propuesta de Fuchs es su afirmación respecto a que estas fronteras nunca son fijas, son constantemente cruzadas, reforzadas, desafiadas, levantadas, reconstruidas y transgredidas, ya que las personas están condicionadas a la existencia de estas fronteras, aunque también las modifiquen de forma constante. En este sentido, las fronteras comportan tres características “que son cruciales para la desigualdad: el grado de permeabilidad, el grado de bilateralidad y el tipo de flujos que permiten” (Reygadas, 2004: 16).

En sus investigaciones sobre desigualdad en México, Gonzalo Saraví ha enfatizado el vínculo entre exclusión y desigualdad. Ha constatado la existencia de un debilitamiento en el lazo social entre los grupos más vulnerables de la sociedad, así como la inclusión desfavorable de amplios contingentes de pobres. Este autor propone que

en general se observa la exclusión de los más vulnerables (jóvenes, desempleados, madres solteras, minorías étnicas, migrantes, retornados), pero también una inclusión

desfavorable de amplios sectores de la población en condiciones de desventaja y precariedad (2015: 14).

En el contexto neoliberal contemporáneo Saraví sostiene la tesis de que, la desigualdad ha llegado a un nivel que ha transmutado en fragmentación social. En este sentido, Castro López (2007) señala que quienes están socialmente excluidos del modelo de desarrollo económico están excluidos también de la institución escolar.

Para Saraví la fragmentación social implica un sistema de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales, ya que una sociedad fragmentada no es el resultado exclusivo de la desigualdad económica, sino la mezcla de dimensiones culturales, sociales y subjetivas que se interrelacionan en el proceso. En este sentido, Saraví propone ver a la institución escolar como un ejemplo paradigmático de inclusión desigual.

Apoyado en la obra de Edgar Morin (2009), Arzate Salgado propone una perspectiva compleja para pensar las desigualdades sociales, su propuesta teórica tiene dos ejes constructivos,

una primera que es una teoría de la desigualdad, que define a ésta como un sistema de fenómenos coimplicados, *entramados*, que tienen que ver con la distribución o acceso diferenciado a las oportunidades, así como con la distribución inequitativa de los bienes económicos (2009: 45),

la segunda es reconocer “que toda teoría de la desigualdad [...] implica una meta-teoría de naturaleza normativa” (2009: 45), es decir, la propuesta del estudio de la desigualdad desde la complejidad lleva implícita una teoría de la justicia, lo que implica romper el cerco naturalista y pragmático de la ciencia normal contemporánea.

Finalmente, una obra ampliamente citada en los estudios sobre desigualdad y pobreza es la propuesta de Amartya Sen. En su obra, Sen identifica que la desigualdad, en el contexto económico actual, tiene como base la ausencia de una igualdad de capacidades de los individuos para integrarse a la sociedad (Vite, 1999). Para Sen, la capacidad es la combinación de “diversos quehaceres y seres que

cumplen con los funcionamientos elementales relacionados con la nutrición, la salud y el sentirse feliz. Todo esto es valorado de acuerdo con las ventajas individuales y sociales” (Vite, 1999: 176). El enfoque de las capacidades de Sen se basa en la idea de libertad, las capacidades son ideas de libertad en el sentido positivo, refiere a las oportunidades reales que se tienen con respecto a la vida que se puede llevar (Robert, 2015: 38).

Ahora bien, la inquietud que surge en torno a este enfoque estriba en un escenario hipotético que problematiza la existencia de ciertas determinantes culturales que pueden hacer que, aunque los sistemas políticos y económicos proveyeran todos los recursos necesarios para tener acceso a las mismas oportunidades y las mismas capacidades, las personas no tomen las mismas decisiones respecto a su futuro, “podríamos estar seguros de que esos resultados se deben a diferencias en las decisiones de las personas y no a limitaciones de su capacidad para tomar esas decisiones” (Melamed y Samman, 2013, citados por Robert, 2015: 38).

Existen aproximaciones teóricas y empíricas relacionadas con la influencia de la familia de origen en las trayectorias educativas de los hijos e hijas, ya que se sostiene que la pobreza en el seno familiar afecta el acceso a la educación, las oportunidades educativas, así como el acceso a una educación de calidad, lo que repercute a su vez en el éxito académico y en las posibilidades de la tan ansiada movilidad social. Por lo que autores como Solari (1994) cuestionan las potencialidades de las escuelas y de los centros educativos para crear por sí mismos una igualdad donde ésta no existe.

Los enfoques hasta aquí reseñados revelan las tensiones entre las propuestas que ubican a la desigualdad como un problema estructural, asociado al acceso al capital y a la existencia de estructuras que la reproducen, se observa también otro *corpus* de enfoques interesados en visualizar la capacidad de agencia de ciertos sujetos y colectivos para superarla, así como la existencia de

fronteras porosas en las tramas que articulan las desigualdades estructurales.

El campo de estudios sobre desigualdad ha abierto un abanico importante de metodologías y estrategias para su comprensión y análisis. Los estudios de corte económico centrados en la medición longitudinal de indicadores de pobreza (que estudian el ingreso económico y el acceso a bienes y servicios) han dominado el campo y se han convertido en la columna vertebral de las políticas sociales (Arzate Salgado, 2009), además han sido fundamentales para orientar acciones de política pública y de medición de brechas de desigualdad; el índice de Gini, por ejemplo, es un indicador importante en este tipo de estudios.

El riesgo de los enfoques y teorías estructuralistas, que presentan a la desigualdad y a la pobreza como un orden social “determinado”, es que establecen la percepción de que la pobreza y, en consecuencia, la desigualdad es una condición innata y necesaria para el sistema económico capitalista; ante el ascenso del capitalismo como modelo *per se* de las economías globales la inminente naturalización de la desigualdad social es una realidad cotidiana, no solamente desde el discurso político sino también desde algunos enfoques académicos en las ciencias sociales, sin duda la caída de los regímenes socialistas y sus contradicciones en la redistribución del ingreso y el abatimiento de la pobreza han contribuido a afianzar esta idea.

Desde el campo de la sociología y la antropología se ha propuesto analizar las desigualdades como un “conjunto de procesos sociales, de mecanismos y experiencias colectivas e individuales” (Saraví, 2015: 27), lo que implica asumir la desigualdad como experiencia colectiva (de la que participan ricos y pobres) con un “carácter relacional y multidimensional, expresada en las prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos” (2015: 25).

Con el avance de los estudios sobre desigualdad se ha encontrado que las experiencias de los sujetos respecto a la desigualdad no sólo corresponden a una posición económica; la clase, la raza/etnia y el

género conforman un sistema de disposiciones socialmente construido (Bourdieu, 1997), mediado por la existencia de ideologías y prácticas de socialización compartidas. Este sistema de disposiciones sociales organiza sentimientos, pensamientos, conductas, imaginarios y estereotipos respecto a las múltiples experiencias de desigualdad y exclusión. En un intento de mediación entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas de la desigualdad social, se profundizará más adelante en la propuesta interseccional para el estudio de las desigualdades.

EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN:

EXPRESIONES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

El aumento de la pobreza y el desempleo, junto con la disminución de los ingresos, ha propiciado que muchas familias pobres y vulnerables se vean obligadas a reducir su gasto en educación y retirar a sus hijos de la escuela. Esto problematiza aspectos sobre los que ha descansado el debate acerca de la desigualdad educativa, ya que mientras existen datos y autores que colocan el énfasis en el acceso y las oportunidades educativas, otros colocan en el centro de las preocupaciones la permanencia escolar como un indicador de la desigualdad en el campo educativo.

A pesar de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2010) considera que los avances conseguidos desde que se adoptaron las metas de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio han permitido dar grandes pasos hacia la universalización de la enseñanza primaria, incrementando el número de estudiantes en la enseñanza secundaria y superior, se reconoce que existe inacción por parte de los Estados contra las desigualdades, la discriminación y la exclusión que emanan del nivel de ingresos, la desigualdad basada en el género, así como la que existe con respecto a otras categorías (como la etnia, el idioma, la discapacidad, los contextos socioculturales de origen, entre otros), configurando lo que la UNESCO denomina Penuria de Educación y la Marginación en la Educación.

Kaplan considera que los debates en torno a la desigualdad social y educativa “adquieren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión” (2005: 77), y señala la necesidad de superar posiciones reduccionistas y dualistas.

El concepto de exclusión sociocultural es un marco analítico flexible que se orienta a la comprensión de la desventaja social. La idea de exclusión sociocultural va más allá de los componentes económicos asociados a la privación humana resultante de la condición de pobreza; no obstante, reconoce la importancia de la dimensión material a la que alude el concepto, referida a la incapacidad para generar un ingreso suficiente y estable y para lograr el acceso a servicios sociales de calidad con el fin de satisfacer necesidades básicas; el uso del concepto de exclusión sociocultural permite captar procesos sociales y culturales que van más allá de los conceptos basados en la observación de privaciones materiales y de ingresos, especialmente la medición de pobreza (Urmeneta, 1997).

Existen dimensiones del concepto de exclusión que no se encuentran circunscritas al factor económico. En este sentido, Sen (1996) propone ampliar el concepto de exclusión social, de una noción dominada por el ingreso a otra que considere factores multidimensionales. “La exclusión social es el resultado de un proceso multidimensional, históricamente condicionado y sensible a variaciones en el ambiente político, económico y social” (Sojo, 2000: 82).

Tanto el concepto de desigualdad como el de exclusión sociocultural son dimensionales, y se refieren a las maneras en las que diversas interacciones posicionan a una persona en una situación de desventaja social, a través de un proceso acumulativo (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000). La exclusión y la desigualdad pueden visibilizarse a través de los procesos que las generan y no según el dato aislado que indica una desventaja social relativa, al mismo

tiempo deben considerarse las relaciones entre las personas y las instituciones sociales.

En los análisis sobre desigualdad el concepto de cultura forma parte central del análisis. La idea de cultura remite a “la construcción social, la articulación y la recepción de sentidos” (Held *et al.*, 1999: 328, citado en Sojo, 2000). La globalización de la cultura supone fortalecimientos y desplazamientos de bienes simbólicos y materiales, ideas y personas, que al mismo tiempo generan patrones de estratificación que establecen jerarquías y desigualdades (Sojo, 2000: 71).

En este sentido, Figueroa, Altamirano y Sulmont (1996: 4) señalan que la exclusión sociocultural se expresa en dos formas:

primero, la marginación de ciertos sectores que no comparten los códigos básicos necesarios para comunicarse e interactuar con la colectividad (manejo del idioma, alfabetismo, y escolaridad, adhesión a valores éticos y religiosos); y segundo, la discriminación de ciertas categorías de personas que son percibidas por otras como inferiores y, de acuerdo a esta percepción, reciben un trato diferenciado y humillante en sus relaciones sociales.

La dimensión sociocultural del concepto alude tanto a la especificidad subjetiva como a la capacidad de acceso a los medios simbólicos, mismos que tienen implicaciones en la condición de género, el componente étnico-racial, la edad y la pertenencia a grupos minoritarios (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000). Por su parte, la dimensión política de la exclusión social abarca derechos y desigualdades entre los miembros de una sociedad, considerando derechos civiles y políticos y por supuesto los socioeconómicos básicos, tales como el acceso a la educación y al trabajo.

La exclusión tiene un fundamento político que se expresa en la no pertenencia a una comunidad política, que en el Estado moderno se traduce en una comunidad de derechos (Fleury, 1998). Por otro lado, algunos autores como Patricio Solís (2017) sostienen que la discriminación es estructural y atraviesa las formas de comportamiento y las prácticas de los sujetos en los ámbitos público y privado. En este sentido, se reconoce que existen sectores que han sido históricamente discriminados, entre ellos los y las

indígenas; aunque es importante no dejar de ver que no son el único grupo ni el más discriminado; no obstante, se reconoce que en esta población se presentan los índices de menor escolaridad y un menor acceso a los niveles superiores de educación, lo que se traduce en un acceso limitado al sector laboral así como a prestaciones sociales (2017: 13).

Aunque los individuos son los que cometen los actos de discriminación, éstos tienen su génesis en la estructura social. Solís (2017: 13) menciona al respecto: “La exclusión de derechos tiene efectos generalizados que se expresan en brechas sociales y actúa en detrimento de la vida social, la calidad de la democracia y las expectativas de desarrollo del país”. Algunos de los estudios realizados sobre discriminación y exclusión señalan que las desventajas en el caso educativo son acumulativas a lo largo de la trayectoria educativa. Algunos autores dan cuenta de una desigualdad en dos sentidos: una conocida como desigualdad vertical, que considera las asimetrías entre individuos, y una segunda, que es conocida como desigualdad horizontal y que alude a las desigualdades que existen entre grupos sociales.

El análisis estructural reconoce que existen grupos que a lo largo del tiempo y de forma continua han sido discriminados y, por otro lado, considera a la discriminación como un asunto de derechos. Rodríguez Zepeda (2017: 20) considera que

la discriminación debe ser estudiada como un plexo de procesos sociales que, alimentados por el prejuicio, los estigmas y la creación de estereotipos, se expresan en resultados como la disminución o anulación de los derechos fundamentales y las oportunidades relevantes para los grupos que los padecen.

En este sentido, Solís ofrece una definición de discriminación como

el conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y que tienen como consecuencias la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social (2017: 27).

Los prejuicios y estereotipos se encuentran en la génesis simbólica de los procesos de discriminación que encuentran sus

manifestaciones en las conductas y prácticas discriminatorias que deniegan o conculcan derechos. Las primeras pueden no ser tan visibles como lo son las segundas. Al respecto, Fred Pincus (citado por Rodríguez Zepeda, 2017: 20-21) advierte la importancia de diferenciar entre la actitud, el conjunto interrelacionado de “creencias, sentimientos y motivaciones acerca de un objeto o clase de objetos” que no constituye en sí mismo una acción abierta y visible, y los comportamientos, que son acciones que inciden en el tejido social y que están dirigidas a los objetos identificados por la actitud. El enfoque estructural considera que las actitudes discriminatorias se presentan tanto entre los individuos como entre las instituciones;

no obstante, al ser parte del plano subjetivo éstas pueden o no objetivarse en forma de prácticas.

El enfoque estructural también atiende a una perspectiva histórica, no sólo en lo que toca a la trayectoria de vida de los sujetos sino a su reproducción intergeneracional, que dota a los comportamientos y actitudes discriminatorias de su fuerza normalizadora. Esto permite identificar las maneras en las que se materializan los efectos de la discriminación tanto en las oportunidades sociales y educativas como en materia de ejercicio de derechos (Solís, 2017).

Una de las preocupaciones tanto académicas como de las instituciones del Estado ha consistido en la tarea de medir la discriminación, a partir de estudios demoscópicos, entre los que se cuentan las ediciones de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, realizadas en 2005 y 2010. En este sentido, Solís (2017) considera que los estudios macrosociales pueden contribuir menos de lo que se piensa al entendimiento de los procesos discriminatorios. En el caso educativo, los estudios macrosociales dan cuenta, a partir de la experiencia subjetiva, de fenómenos relacionados con actitudes y opiniones de discriminación hacia grupos determinados, sin embargo, estos resultados carecen de un carácter explicativo que dé cuenta de las formas en las que la discriminación se presenta en las experiencias

de los diferentes actores, así como en las prácticas discriminatorias informales e institucionalizadas que persisten actualmente en el sistema educativo. Solís propone indagar acerca de las experiencias concretas de discriminación, sin dejar de lado las expresiones estructurales de la desigualdad.

No obstante, la existencia de instituciones de nivel superior con modelos educativos interculturales junto con la preeminencia del modelo hegemónico neoliberal basado en competencias y habilidades “para la vida”, ha incrementado las desigualdades educativas entre jóvenes hablantes de lenguas indígenas en los últimos años. Los riesgos relativos de abandono escolar a lo largo de las transiciones educativas y el incremento de las brechas de aprendizaje son algunos ejemplos de las significativas y persistentes desigualdades y la exclusión social que existen en el ámbito educativo y que suelen ser más desventajosas para los jóvenes que tienen adscripción indígena o que hablan una lengua indígena (Solís, 2017).

Aunado a la exclusión educativa, autores como Tenti Fanfani (2008) sostienen que existe una exclusión del conocimiento, lo que se refiere a un fenómeno más complejo que la exclusión escolar. En este sentido, Tenti Fanfani comenta que las instituciones educativas son espacios dotados “de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos” (2008: 63). El autor propone ir más allá del estudio del sistema para interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos que interactúan en el ámbito educativo.

En el caso de la exclusión educativa, se ha colocado el énfasis tanto en el acceso a la educación como en la medición de la calidad de la educación. En este sentido, teniendo como marco la teoría de la justicia de Rawls, algunos estudios proponen agrupar la equidad en tres grandes grupos:

- desigualdades entre individuos;
- desigualdades entre grupos;
- individuos según el umbral de equidad (Bolívar, 2005).

Sin embargo, la crítica a este tipo de estudios radica en que dejan de lado los aspectos políticos, como la contribución que podría hacer la educación a la construcción de ciudadanía o a la ciudadanización.

Núñez (2011) considera que es de suma importancia incorporar al análisis de la desigualdad y la exclusión educativa las formas en las que la exclusión puede afectar el ejercicio de derechos; uno de ellos es el que se refiere a la participación de los y las estudiantes en el tipo de escuela que se quiere construir. Reconocer que la escuela no está exenta de politicidad permite desvelar los diversos gradientes y modalidades de participación de los actores educativos, lo que a su vez da cuenta de las diversas formas de movilización, así como de sus impactos, dependiendo de los ámbitos en los que éstas tienen lugar.

Las políticas que el Estado mexicano ha implementado desde hace algunas décadas en pro de los indígenas y los pobres –de los niveles de educación básica hasta el nivel medio-superior y que no han alcanzado la educación superior, dada su no obligatoriedad– representan diversas aproximaciones al tema de la diferencia cultural, lo que ha contribuido a la existencia de planteamientos de educación multicultural, pluricultural e intercultural, con arraigo en diversos estados de la república que cuentan con mayor población indígena y que han considerado que la presencia de una universidad intercultural puede resolver problemas de gran complejidad y de larga data. Estas estrategias han apostado por la diversificación de la oferta educativa, así como de los métodos y modelos de acción entre los que se cuentan los modelos interculturales.

Aunque las políticas de inclusión de los y las indígenas al proyecto educativo mediante los modelos interculturales ha

permitido una mejora en el acceso a la educación también es cierto que la desigualdad puede hacerse visible cuando se habla de indicadores de rendimiento académico y de deserción escolar. En términos cualitativos esto se traduce en experiencias en las trayectorias educativas que hace falta explorar y que pudieran contribuir a visibilizar las formas en las que las políticas compensatorias reproducen la discriminación positiva, siendo a su vez caldo de cultivo para el clientelismo y la ausencia de participación tanto en el plano de los derechos como en la construcción del modelo educativo al que se aspira.

En este sentido, Castro López (2007) se cuestiona, por un lado, si el cambio de paradigma hacia el mercado ha significado una fuerte diferenciación del sistema educativo y, por ende, una acentuación de las desigualdades educativas y, por otro lado, si la escuela aparte de los procesos de socialización y de reproducción sociocultural ha abandonado su papel central en la formación del ciudadano.

Esta autora considera que los procesos de desigualdad social pasan por una cuestión de justicia no sólo en el sentido de la oferta y la distribución educativa sino en las formas en las que se construye la ciudadanización en el ámbito educativo (Connell, 1993).

DESIGUALDAD DE GÉNERO

Un elemento fundamental en la exclusión resulta ser el género como categoría que permite analizar la desigualdad. Es en el contexto del nuevo feminismo de finales de los sesenta en los Estados Unidos y Europa, que se difunde y cobra singular importancia en países de América y África, se impulsó una reflexión sobre el origen de la opresión femenina que analizaba la relación entre el capitalismo y la dominación patriarcal (Lamas, 1986).

Los estudios de corte feminista han revelado que las condiciones en las que las mujeres tienen acceso a las oportunidades de empleo,

educación y salud visibilizan las situaciones en las que son discriminadas y las formas en las que viven y padecen la desigualdad. Barriga (1998) considera que la exclusión por género coloca de manera desigual a las mujeres en términos de su ubicación estructural, su localización en el núcleo familiar o su escolaridad.

El género da cuenta de procesos de exclusión y discriminación que se intersecan con las dimensiones y procesos de la exclusión social, así como con sus aspectos relacionales y espaciales (Parella, 2003). Al igual que el género, la exclusión se refiere a procesos relacionales que se definen a través de normas socialmente construidas que organizan y norman la existencia social e individual. La exclusión es un proceso que regula la diferencia como condición de no inclusión (Fleury, 1998). Fanon (1979) considera que la exclusión es un proceso que despoja a los individuos de su dimensión humana, impidiéndoles que se vuelvan sujetos de su proceso social, lo que redundaría en la falta de reconocimiento efectivo de titularidades y derechos sociales que inciden en un deterioro de los derechos económicos y políticos.

En este trabajo se coincide con Domínguez, Arnés y Torricella (2012) cuando argumentan que el concepto de género no alude simplemente a una categoría o variable de análisis, tampoco exclusivamente a una perspectiva crítica comprometida con procesos de cambio, sino también y fundamentalmente a debates actuales que buscan elucidar las articulaciones de la diferencia y la desigualdad situándolas en el centro de un entramado social que se entiende como complejo.

Por otro lado, Galabuzi (2012) ha enfatizado cómo la exclusión social se encuentra mutuamente constituida por intersecciones tales como la exclusión económica, la racialización, la feminización de la pobreza y la exclusión espacial, lo que genera un abanico de inequidades que requieren respuestas basadas en los contextos específicos en los que se presentan estos fenómenos.

Algunos autores han dado cuenta del estudio de las desigualdades mediante dos enfoques principales: uno que busca la integración, en el que el enfoque de género ha permitido integrar el género en los diseños curriculares y en los proyectos y políticas educativas pero sin modificar las estructuras de desigualdad, lo que Reimers denomina “discriminación positiva” (2000: 3), en la que el género ocupó un lugar preponderante. Diversas instancias de desarrollo empezaron a incorporar en sus visiones del desarrollo al género como una categoría y enfoque que permitía hacer visibles las dificultades y desigualdades que enfrentan las mujeres en el campo educativo, como ejemplo de este enfoque encontramos las acciones afirmativas y las políticas compensatorias que en aras de superar la desigualdad buscan proveer de recursos (becas, estímulos) que generan oportunidades para el acceso y permanencia de las mujeres en la educación superior. Por otro lado, encontramos otro enfoque que busca generar percepciones, actitudes, comportamientos y prácticas para transformar las estructuras en las que se sostienen y crean las desigualdades.

Frente a un enfoque multicultural que intenta homogeneizar las diferencias en un intento de reducción de las desigualdades, el enfoque interseccional emerge como un modelo de análisis que privilegia el entendimiento de las desigualdades tomando en consideración que las experiencias de desigualdad son tan diversas como diversos los sujetos que las padecen, aunque existen bases estructurales comunes que se encuentran en el origen de la desigualdad. Buquet, Cooper y Rodríguez consideran que la discriminación en el ámbito escolar pone de relieve que existen formas de

discriminación sistémica que no son intencionales ni directas o evidentes, porque la discriminación “por escrito” [...] hoy en día está prohibida claramente en muchos países del mundo. Sin embargo, existen formas indirectas de discriminación que expresan la permanencia de estructuras sociales e institucionales diseñadas desde una tajante división entre lo masculino y lo femenino, en las que se reproducen las desigualdades por medio de mecanismos menos visibles (2010: 15).

Como aporte de la sociología feminista y el feminismo de las mujeres negras y afroamericanas, la interseccionalidad se propone como una metodología para estudiar la desigualdad partiendo de la interrelación del género, la raza, la etnia, la clase, la discapacidad física o mental, la sexualidad y el ciclo vital, entre otros aspectos. Este enfoque propone la existencia de una relación simultánea que contribuye a la desigualdad social de manera sistemática y continua. La interseccionalidad es una forma particular de entender la ubicación social en términos de sistemas de opresión entrecruzados. La opresión proviene de las condiciones objetivas y de la existencia de privilegios, cada régimen de producción económica y política genera formas específicas de opresión, éstas no pueden revertirse con la buena voluntad de los opresores o la demanda de los oprimidos, el marxismo proponía que la opresión solamente podía acabar cuando las condiciones materiales de la organización social cambiaran (Weil, 2014).

Collins (2000a) afirma que la desigualdad social se apoya en una matriz de dominación que opera a través de vectores de opresión y privilegio. Apunta como necesaria una comprensión de las diferentes facetas de la desigualdad y de cómo trabajan en conjunto ya que las formas de interseccionalidad crean diferentes tipos de experiencias de vida y realidades sociales.

A decir de Collins los sistemas de opresión se organizan a través de cuatro ámbitos interrelacionados de poder: estructurales, disciplinares, hegemónicos e interpersonales. El dominio estructural se compone de estructuras sociales tales como el derecho, la política, la religión y la economía. Este dominio establece los parámetros estructurales que organizan las relaciones de poder. El dominio disciplinar gestiona la opresión.

Retomando nociones de Weber y Foucault, Collins propone que

el dominio disciplinar consiste en todas aquellas organizaciones burocráticas cuya acción se centra en controlar y organizar el comportamiento humano a través de la rutinización, la racionalización y la vigilancia. La matriz de dominación se expresa a través del protocolo de organización que oculta los efectos del racismo y el sexismo bajo el manto de la eficiencia, la racionalidad y la igualdad de trato (2000a: 8).¹

Para Collins (2000a), el dominio hegemónico es el que legitima la opresión. A través de la autoridad se construye una influencia cultural en donde la ideología y la conciencia se unen. El dominio hegemónico une los dominios estructurales, disciplinarios e interpersonales. Opera a través del lenguaje, las imágenes, las ideas, el entretenimiento. Se sostiene a través de los planes de estudio, los libros de texto, las enseñanzas religiosas, los medios de comunicación, las culturas y las historias familiares. Finalmente, el dominio interpersonal funciona a través de las relaciones personales que mantenemos, las interacciones en nuestra vida diaria.

Desde el punto de vista de Collins (2000b) se afirma que la interseccionalidad nos ayuda a ubicar las diferentes interacciones que conforman nuestra vida diaria en la diversidad de la experiencia humana. Son nuestros pensamientos y acciones los que sostienen la subordinación. Esto revela una tensión respecto a la visión que los grupos tienen respecto a su opresión, sus experiencias y los cambios de pensamiento que pueden alterar comportamientos y conductas de un grupo que vive bajo condiciones de opresión. Raza, clase y género son categorías sociales estructurales. Esto significa que están incrustados en la estructura institucional de la sociedad. La comprensión de estas categorías requiere un análisis de las estructuras sociales.

Andersen (2006) plantea que la raza, la clase y el género son sistemas simultáneos de relaciones y sentidos; Andersen incorpora también como categorías para la diferenciación social: la edad, la religión, la orientación sexual, la capacidad física, la región, la nacionalidad y el origen étnico, factores que se cruzan y dan forma a los sistemas de privilegio y de desigualdad. Los estereotipos de raza, género y clase son los principales mecanismos que sostienen la desigualdad. Collins (2000a, 2000b) y Andersen (2006) coinciden en que los discursos “idealmente incluyentes” de la diversidad, ocultan desigualdades estructurales apoyadas en estereotipos e ideologías de inferioridad racial y de género.

Tanto Collins (2000a) como Andersen (2006: 4) proponen que las relaciones de poder que crean la subordinación y dominación se reflejan en los sistemas de conocimiento que se utilizan para describir y entender la sociedad. El feminismo crítico ha aportado la teoría del punto de vista que refiere al desarrollo de una postura epistemológica crítica, que demanda poner en evidencia el lugar desde donde se parte, haciendo manifiesta la postura política desde donde se habla, ya que ningún conocimiento está desligado de un contexto ni de la subjetividad de los agentes que los producen.

Los estudios sobre interseccionalidad han tenido diferentes desarrollos y han enfrentado críticas importantes, se cuestiona una mirada aditiva de las desigualdades. Las autoras que apoyan este enfoque han avanzado en la construcción de una interseccionalidad imbricada, a manera de anillos entrelazados, en donde las variables de género, raza/etnia y clase están articuladas en un todo. El análisis macro y micro de sus elementos forma parte del abordaje metodológico interseccional (West y Fenstermaker, 1995).

West y Fenstermaker (1995: 16) consideran que para capturar las desigualdades interseccionadas en toda su persistencia y ubicuidad es necesario prestar atención a las prácticas organizativas que se tejen desde la estructura de las instituciones sociales y los eventos históricos que le dan origen. Retomando a Joan Acker (1992), West y Fenstermaker apuntan que es posible caracterizar al género, la raza y la clase como principios básicos de la organización social. Esto exige una articulación entre los niveles analíticos macro y micro, implica aprehender los procesos de interacción, todas aquellas decisiones declaradas y los procedimientos que controlan, segregan excluyen y construyen las jerarquías basadas en el género y la raza; caracterizar la producción de imágenes, símbolos, ideologías que justifican, explican y otorgan legitimidad a las instituciones, así como los procesos mentales internos a través de los cuales los individuos construyen y se relacionan con personas de acuerdo a un marco institucional.

Retomando a McCall (2005), Nira Yuval-Davis (2013: 27) distingue entre un acercamiento intercategorial centrado en la intersección de diferentes categorías sociales tales como la raza, el género, la clase, etcétera, y cómo éstas afectan el comportamiento social o la distribución de recursos y los estudios intracategoriales que están menos ocupados por las relaciones entre varias categorías y más bien problematizan el significado y los límites de las categorías mismas. McCall (2005) también reconoce un nivel de complejidad anticategorial que se ocupa de la crítica a las categorías que se presuponen como dadas de antemano, ello implica la deconstrucción de categorías considerando las relaciones de poder que intervienen en su origen y que se producen a través de una historicidad que sienta sus bases en procesos socioculturales, económicos, lingüísticos y psíquicos.

Yuval-Davis (2013: 25) propone que ambos enfoques, inter e intracategorial, sean desarrollados de manera complementaria sin limitarse a estudiar solamente a aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes de la sociedad, sino que los límites del análisis interseccional deben abarcar a todos los miembros de la sociedad. En este sentido la autora señala:

en las experiencias concretas de opresión [en este caso llamémosle “violencia, acoso o discriminación”], ser oprimida, por ejemplo, como “una persona negra” se construye y entremezcla con otras divisiones sociales (por ejemplo, de género, clase social, condición de discapacidad, orientación sexual, edad, nacionalidad, estatus migratorio o geográfico, etcétera). Así, cualquier intento de esencializar la “negritud”, la “condición de mujer” o la “condición de clase” como formas específicas de opresión concreta aumenta y confunde, inevitablemente, las narrativas de las políticas de la identidad con descripciones de posicionalidad, así como se construyen las identidades en términos de proyectos políticos específicos (Yuval-Davis, 2006: 195).

Los estudios sobre interseccionalidad en Estados Unidos plantean importantes desafíos para el desarrollo de los estudios sobre desigualdad en México, si bien el foco de interés de la antropología mexicana de raigambre marxista fue el campesinado indígena como sector desigual identificado a partir de su clase (Jelin, 2014: 29), una parte importante de los estudios hasta ahora realizados se han enfocado al estudio de la desigualdad desde la diferencia

cultural, reificando con ello variados estereotipos respecto a una supuesta “naturaleza” de desventaja inherente a los pueblos originarios.

Los imaginarios y lecturas parciales del proceso de colonización e independencia colonial han generado narrativas científicas limitadas, que reproducen desde el discurso histórico y social supuestas desventajas inherentes a la condición étnica. 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. Las condiciones de desigualdad por género, raza, etnia y clase parecieran estar atrapadas en los imaginarios de mestizaje, integración y blanquitud que reproduce el funcionalismo y que sustentan aspiraciones de movilidad social y justicia distributiva. Estas categorizaciones se relacionan directamente con la distribución de privilegios, oportunidades y sanciones, reforzando jerarquías sociales y administrando el acceso a todo tipo de recursos.

Para Mara Viveros (2012) el sexismo, el racismo y el clasismo tienen dispositivos comunes de funcionamiento que se basan en tres dispositivos principales: la naturalización, la racialización del otro y el uso de la dupla naturaleza-cultura; de modo que la génesis de las desigualdades sociorraciales se encuentra en la intersección dinámica entre el género, la clase y la raza en contextos de dominación históricos. Mientras que bell hooks considera “el racismo y el sexismo como sistemas entrelazados de dominación que se sostienen mutuamente” (hooks, 1991: 59, citada por Wade, 2008: 4).

A la luz de lo anteriormente expuesto, los estudios interseccionales permiten mostrar la penetrabilidad del racismo, el clasismo y el sexismo en los imaginarios de distribución y en las prácticas que ejecutan el reparto de recursos. Sin embargo, no se trata de la adopción de un sólo modelo explicativo sino de recuperar el cúmulo de aportes emanados de las ciencias sociales y

afinar un modelo que pueda recuperar una visión integral de la desigualdad, un modelo explicativo que sea capaz de desbrozar sus entramados y el funcionamiento de los sistemas de desigualdad y que además logre desarrollar una ciencia social efectiva que favorezca el compromiso de los investigadores en el campo, de las agencias e instituciones que la investigan y que permita una transformación social en el corto plazo.

Ana Portocarrero señala la importancia de considerar la idea de interseccionalidad como una aproximación para identificar las relaciones de poder que producen las exclusiones y la invisibilidad de ciertos grupos sociales. La autora propone “ver la interseccionalidad más allá del acceso o no de ciertos grupos a las universidades, ampliando así el concepto de inclusión al ámbito de la producción y aproximación al conocimiento” (2013: 66).

El aporte del concepto de interseccionalidad al debate de la exclusión social permite dar cuenta de las diferentes formas en que las personas que han sido marginadas viven la exclusión, produciendo diferentes experiencias en los sujetos sociales, dependiendo de la posición que ocupen en la estructura social. Frente a esta propuesta que es fundamentalmente epistemológica y no sólo metodológica y conceptual, pueden ser consideradas, por un lado, las políticas de la localización, ya que la localización de los sujetos no es unidimensional, sino que remite a diversas intersecciones que revisten más complejidad en la medida en la que exista un mayor número de ejes de diferenciación. No obstante, las críticas a este modelo devienen de la sobre-atomización de las identidades, es decir, de las posibilidades de que en el afán de dar cuenta de las diferencias de los sujetos puedan perderse de vista las estructuras que van más allá de la subjetividad y que producen opresión, misma que se encuentra en la génesis de cualquier intersección. Por otro lado, la autora da cuenta de un modelo de sistemas que se centra en el análisis de los procesos que promueven y justifican la exclusión, en lugar de enfocarse en las identidades específicas de quienes son excluidos (Portocarrero, 2013: 70). En el caso escolar, la exclusión se hace visible a través de

diversos mecanismos de producción de conocimientos, normas sociales y construcción de verdad. Estas intersecciones pueden analizarse de manera complementaria mas no de manera jerárquica.

Nira Yuval-Davis (2013) sugiere que los alcances del concepto de interseccionalidad abarcan y trascienden las políticas del reconocimiento, las de redistribución y aun a la teoría sociológica de la estratificación social. La contribución feminista a estas teorías consiste en superar el binarismo reconocimiento-redistribución y considerar una revisión del concepto y las expresiones de clase.

Ante la metáfora de intersección como “cruce de caminos”, Kum-Kum Bhavnani propone el término “configuración”, mientras que Davina Cooper usa el de “dinámicas sociales” en el sentido de formas cambiantes en que las relaciones de desigualdad se unen a varios aspectos de la vida social (Yuval-Davis, 2013). Entre las formas de entendimiento y abordaje de la interseccionalidad se encuentran también: los sistemas duales cuyo análisis parte de la categoría de clase social, la simultaneidad de clase, género y raza, la discriminación múltiple, la matriz de dominación como sistemas entrelazados de opresión y los ejes de desigualdad. Lugones (2014) argumenta que dado lo problemático que puede resultar hablar de intersección se puede hacer referencia a la inseparabilidad, fusión y coalescencia en sentido de trama o urdimbre lo que denota su carácter complejo.

En esta misma línea de análisis se encuentran los aportes metodológicos del análisis interseccional multinivel que retoma la diferenciación y desigualdad como procesos que operan en distintos niveles de estructura, representación e identidad (Winkler y Degele, 2011). De acuerdo a estas autoras, la interseccionalidad alude a un sistema de interacciones que producen desigualdad en las estructuras sociales, en las representaciones simbólicas y en la construcción de identidades en contextos específicos orientado al tema e inextricablemente relacionado con la praxis social, por lo

que las categorías pueden analizarse tanto en un solo nivel como en los tres niveles.

Franklin Gil (2011), retomando el pensamiento feminista de Patricia Hill Collins, bell hooks y Angela Davis, propone un modelo de análisis de las desigualdades sociales a partir de un posicionamiento político y como una manera de entender las diferencias. Para este autor, las modalidades de relación pueden hacerse visibles en combinaciones infinitas, por lo que propone una aproximación metodológica que retoma varios niveles y diversas formas de entender las relaciones a partir del planteamiento de tres preguntas fundamentales, que describen los niveles de análisis y de comprensión del fenómeno a estudiar a través del análisis interseccional. La primera examina críticamente las categorías analíticas con las que interrogamos los problemas sociales, para lo cual estas categorías pueden unirse o separarse. En un segundo nivel se exploran las relaciones entre categorías para ver cómo interactúan unas con otras y un tercer nivel daría cuenta de las modalidades de relaciones entre categorías, lo que no alude unívocamente a intersecciones.

Ahora bien, para propósitos metodológicos en el campo de las ciencias sociales los conceptos de desigualdad e interseccionalidad son conceptos relacionales y pueden ser tomados como categorías analíticas, es posible convertirlos en observables a partir de la identificación de los planos de exclusión desde los que operan.

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.

El enfoque interseccional permite identificar la historicidad de los procesos de exclusión, sus cruces y articulaciones. Facilita también la ubicación de las fracturas y grietas que permiten la adquisición de diferentes tipos de capital (simbólico, cultural y económico) desde la posición que se tenga en un determinado campo social, económico o político.

Una mirada interseccional permite analizar la dimensión simbólica, los significados y la dimensión material que operan en los diferentes tipos de exclusión. El enfoque interseccional nos permite saber cómo se entrecruzan los imaginarios interiorizados y las experiencias de exclusión, los cuales generan un entramado en donde el género, la clase, la etnia/raza o el grupo etario son los ejes que tejen la desigualdad. Gil (2011) considera que la sexualidad y el género han sido construidos como metáforas que han servido de relatos históricos e ideológicos para dar origen a las diferencias raciales.

La perspectiva interseccional permite también identificar las tramas temporales en las historias de exclusión, como procesos cíclicos y acumulados. Además, permite analizar procesos de exclusión sistémica (Tilly, 2000) o coyunturales, acceso a bienes (como acumulación de capital simbólico/cultural/económico); podemos ver también cómo un nuevo juego en la distribución de capital puede ser favorable para superar la desigualdad en un entorno o contexto situado (Bourdieu, 1997). El análisis interseccional visibiliza a un sujeto político que no es evidente ni preexistente sino que se construye en la acción (Platero, 2015).

DESIGUALDAD SOCIAL FRENTE AL MULTICULTURALISMO NEOLIBERAL

El debate sobre desigualdad social surge dentro de las ciencias sociales a mediados del siglo XIX y continúa siendo un concepto ampliamente utilizado para explicar el sistema de relaciones materiales y simbólicas de la sociedad actual (Cadenas, 2012). Las propuestas más recientes demuestran que la distribución de ingresos y la igualdad de oportunidades no son el centro del

problema, sino que se insertan en un conjunto de disposiciones sociales geográficas, culturales, políticas, ideológicas, que distribuyen no solamente recursos sino también los imaginarios y las capacidades materiales para su acceso (Bourdieu, 1997).

Organismos internacionales se han dado a la tarea de generar metodologías para la medición de la desigualdad social y la pobreza, y han diseñado políticas para tratar de cerrar las brechas internas de desigualdad entre países del orbe, sin embargo, a pesar de los esfuerzos hasta ahora realizados son conscientes del aumento de pobres en todo el mundo.

A pesar del importante impulso de los movimientos democráticos y redistributivos de la riqueza, el sistema de privilegios por raza, clase, color de piel y género no se ha transformado radicalmente; las crisis sistémicas (Bartra, 2008) y los descensos y aumentos fluctuantes en el número de pobres en todo el mundo nos recuerdan que, ante todo, el sistema económico-político neoliberal promueve la existencia de privilegios, lo que favorece un aumento de la riqueza entre los sectores más acomodados.

Una muestra de ello se encuentra en lo señalado por Insulza, quien afirma que

el 1 % más rico de los ciudadanos del planeta ha duplicado su riqueza en la última década, aumentando cada vez más su participación en el ingreso nacional de sus países. Según estudios recientes ese 1 % ha llegado a controlar el 39 % del Producto Mundial, y el 10 % más rico el 83 %; mientras que 2 700 millones de personas viven con menos de dos dólares al día (2015: 20).

Esta distribución inequitativa, la falta de capacidades y la existencia de estructuras rígidas de poder y representación que impiden alianzas estratégicas entre los sectores más desfavorecidos nos muestra la necesidad de pensar la desigualdad desde los campos de poder y de representación en los entornos inmediatos. El enfoque interseccional, producto de la reflexión de mujeres feministas afroamericanas, es un modelo explicativo con amplia validez en el contexto de nuestros países latinoamericanos. La génesis de esta mirada era una reacción al feminismo blanco que

había pasado por alto las diversas experiencias de la feminidad en contextos de asimetría y desigualdad sistémica.

Con ello el enfoque interseccional reposicionó las luchas políticas por la igualdad desde el reconocimiento de la diferencia y dio paso a una agenda de los grupos en mayor desventaja social; si bien las luchas políticas han sido importantes y se ha logrado un mayor reconocimiento a las diversas formas de discriminación y exclusión, la desigualdad no ha disminuido sino que ahora se lee desde nuevas gramáticas del poder. Ante el aumento de la desigualdad, la violencia y la crisis del sistema-mundo, la vigencia del concepto no sólo se mantiene sino que demanda visiones actualizadas y situadas para contribuir de manera más contundente a la necesaria transformación social que las realidades más inmediatas demandan.

En el siguiente capítulo se problematiza respecto a la desigualdad que se expresa en el racismo y discriminación que enfrentan los pueblos originarios y los jóvenes que participan del sistema de educación superior, la reflexión que precede a este capítulo es la antesala para la exposición de las problemáticas que enfrentan mujeres y hombres en una universidad pública del sureste mexicano.

¹ Traducción de las autoras.

LA DESPOLITIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

RACISMO Y SEXISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

OCULTAMIENTO DEL RACISMO.

DESMOVILIZACIÓN ÉTNICA Y POLÍTICA

La construcción del Estado-nación mexicano del siglo XXI se apoyó en una filosofía social llamada eugenesia, cuyas bases se encontraban en el darwinismo social de finales del siglo XIX, la eugenesia proponía que la aplicación de las leyes biológicas de la herencia lograrían el perfeccionamiento de la especie humana.

La lógica que impulsó la eugenesia en la primera y segunda mitad del siglo XX fue la consolidación de un discurso de superioridad de lo mestizo sobre cualquier otra raza. La llamada raza cósmica (Vasconcelos, 1966) tenía de telón de fondo la creencia de que la unión de los mejores genes y características de distintas razas llevarían al mejoramiento de la población. Las premisas del mestizaje fueron avasalladoras, la ingeniería racial trazó un camino que conducía al blanqueamiento (Navarrete, 2016).

La escuela posrevolucionaria dio paso a una de las instituciones de homogeneización cultural más importantes, el texto constitucional de 1917 establece la gratuidad y laicidad de la educación, reformas posteriores otorgaron a la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México la tarea de diseñar un currículo único para todo el país (reformas de 2012 y 2013), si bien los textos constitucionales más recientes reconocen la importancia de la enseñanza de las lenguas originarias en las aulas, la lengua principal de enseñanza sigue siendo el español. El ideal de progreso deja de lado las diferencias geográficas, políticas y culturales, y distingue entre la alta cultura escolar y los conocimientos y prácticas de los pueblos originarios y afroamericanos que son considerados arcaicos y reflejo del pasado.

En la década de los cincuenta, con la implementación del modelo de integración del Instituto Nacional Indigenista, los pueblos originarios fueron vistos como objeto de formas de gobernabilidad

específica (Castillo y Caicedo, 2010), las nociones colonialistas e integracionistas de indianidad y la negritud instalan un modelo de formas de gobernar y de asumir la alteridad en el marco del estado nacional.

Los y las historiadoras y antropólogos de la educación indígena en nuestro país registran innumerables testimonios acerca de la forma en la que los pueblos indios y afrodescendientes han sido educados en México; Nancy Modiano en su estudio en Los Altos de Chiapas, describe los castigos que los niños sufrían por hablar la lengua indígena y por no saber sumar. Rosalva Aída Hernández, en su estudio sobre la frontera sur de Chiapas, recupera testimonios de indígenas cuya vestimenta fue quemada y fueron encarcelados por hablar la lengua indígena, testimonios de este tipo pueden recogerse en la literatura escrita sobre la educación indígena en todo el país.

Las políticas públicas de castellanización e integración crearon formas de racismo más sutiles, no tan confrontativas que derivaron en un paternalismo institucional que se apoya en recursos políticos como el corporativismo y la cooptación (Bello y Aguilar, 2012). Este proyecto de modernidad entiende una educación en el plano del bien público que busca como fin último la formación ciudadana y la igualdad. Detrás de estas políticas estuvieron ideólogos y científicos vinculados al indigenismo; para lograr este propósito se estableció un estereotipo del mexicano, y este modelo se insertó en claves semánticas del discurso gubernamental desde el cual los no indígenas hablan de los indígenas (Zúñiga, 1998). Las políticas públicas buscan su integración a la modernidad. Incluso desde los propios indígenas que participan en la administración pública y forman parte del Estado al pertenecer a las estructuras gubernamentales y hablan de lo indígena en su posición como funcionarios.

Después de la educación castellanizadora e integracionista surge en los setenta la educación bilingüe bicultural y, posteriormente, en la década de los noventa se pone en marcha la Educación

Intercultural Bilingüe (EIB) en México, la EIB es un recurso del Estado-nacional para reconocer, desde el discurso, la diversidad de las llamadas “minorías indígenas”, este modelo legitima la desigualdad desde la diferencia e instala un sistema de lo que el sociólogo mexicano Gonzalo Saraví (2015) ha llamado las inclusiones-excluyentes.

En Latinoamérica los pueblos originarios son los “otros”, los marginados, los indios, los pobres. La educación intercultural no está incluida dentro de las otras educaciones en América Latina, las razones principales apuntan al hecho de que, al plantearse la interculturalidad desde “el otro” (el indígena y/o el migrante) y tomarlo como destinatario final de las políticas de construcción de una nación inter o multicultural, se deja de lado:

- la reconstrucción histórica de la desigualdad y de los procesos de dominación que le dieron origen;
- la construcción de la asimetría social a través de un sistema de castas o clases sociales que se ha transformado a lo largo de tiempo pero que no ha evolucionado en la medida en la que reproduce el clasismo y lo que algunos antropólogos contemporáneos comienzan a definir como la pigmentocracia. La pigmentocracia propone que el tono de la piel está asociado en casi todos los países de la región con las oportunidades educativas, medidas en número de años de estudio. Las sociedades latinoamericanas son “pigmentocracias”, en las que el color (junto con la clase social, el género y otros factores) afecta las oportunidades que los sujetos tienen a lo largo de su vida (Telles *et al.*, 2014), y
- la marginalidad en el acceso al poder y la representación política y social, que se traduce en un menor acceso a la educación, a empleos bien remunerados y a servicios de salud (INEGI, 2015).

En el fondo, las nociones hasta ahora construidas de educación intercultural no representan una ruptura con el pensamiento ilustrado y el liberalismo político, se trata de un intento razonable de manejo del conflicto a partir de la emergencia de una pluralidad de identidades etnizadas y/o racializadas (Pérez Ruiz, 2009), ya que las nociones de igualdad del pacto liberal (centrada en la justicia distributiva) son vigentes tanto para el multiculturalismo como para la interculturalidad crítica y funcional. El sesgo indigenista de la EIB en América Latina ha conducido a la práctica de estrategias de intervención y respuestas programáticas excesivamente unilaterales en su concepción y dudosas en sus consecuencias (Tubino, 2004).

Parte de la crítica al concepto de interculturalidad y su potencial como herramienta heurística para el reconocimiento y ejercicio de derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el contexto contemporáneo, se apoya en la importancia y centralidad que adquiere la noción de cultura y las confusiones que se derivan al equiparar lo étnico con lo cultural (Dietz, 2011). La crítica principal reside en el hecho de que, en la formulación de esquemas o “tipos ideales” de las culturas, éstas llegan a esencializarse y concebirse bajo patrones inmutables, descontextualizados de los cambios históricos, económicos y de poder. Tanto la interculturalidad crítica como la funcional y el multiculturalismo liberal² centran su atención en la cultura y los intercambios entre grupos, y llegan a pasar por alto otras categorías que articulan los sistemas de relaciones sociales y que no son mediadas exclusivamente por construcciones y/o prácticas culturales.

En palabras de Slavoj Žižek (1998), el sexismo, el racismo y el clasismo son categorías de articulación social que están atravesadas por una economía actualmente despolitizada. En el fondo la culturalización de las desigualdades estructurales cierra el paso a la acción política unificada de los desfavorecidos económicamente, lo que impide conducir demandas comunes que enfrentan los diferentes grupos, quienes ahora se encuentran confrontados unos con otros (Žižek, 2007). Fidel Tubino (2004) se

pregunta si los movimientos indígenas contemporáneos tendrán la capacidad de convertirse en actores políticos inclusivos de la diversidad y comenzarán a incluir en sus agendas de lucha las demandas de otros actores de la sociedad, planteando nuevos modelos de Estado.

Aun con los bríos de democracia y justicia social que propugna el modelo de la educación indígena intercultural, el racismo en libros de texto, prácticas docentes, discursos políticos y prácticas cotidianas no desaparece. Un ejemplo de ello son los libros de texto gratuito elaborados para las poblaciones indígenas y mestizas.

Otro ejemplo lo tenemos en la resolución 1/2011 emitida por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) contra la SEP por considerar que la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares generó un acto de discriminación indirecta, ya que omitió durante todos los años de su aplicación adecuar la evaluación a las necesidades y características propias y a la diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas. A pesar de la resolución de la Conapred, emitida en el año 2011, la reforma educativa iniciada en 2013 considera nuevamente la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes indígenas.

La injusticia curricular, llamada así por el pedagogo Jorge Flores (2007), ha hecho que la educación se haya masificado, pero la pobreza, la discriminación, el racismo y el clasismo no hayan desaparecido; las reformas estructurales interesadas en la precarización del trabajo docente y la adquisición de competencias prácticas no atienden las condiciones históricas de desigualdad y exclusión de los pueblos originarios y afrodescendientes.

El nuevo racismo es un racismo simbólico que se expresa de manera indirecta; en él se mezclan discursos antirracistas de respeto y tolerancia con la promulgación de leyes restrictivas a grupos específicos, también se observan desplazamientos conceptuales, es decir, se deja de hablar de raza para comenzar a articular disertaciones sobre cultura, se omite hablar sobre

desigualdad y en su lugar se apela a la diferencia y a la necesidad de contacto con el otro (Javaloy, 1994).

Para Gall (2014), el racismo es una construcción histórica de identidades y otredades socioculturales y un fenómeno estructural que se expresa en forma de exclusión, xenofobia y exterminio, y se manifiesta en condiciones de dominación, explotación y segregación que a su vez producen y reproducen la desigualdad.

INVISIBILIZACIÓN DEL RACISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El estudio del racismo en el ámbito de la educación superior en México es incipiente, ya que el peso de los enfoques de corte culturalista y etnicista han influido en la escasa investigación sobre este eje particular de análisis. Documentar el racismo y la discriminación en el campo de la educación ha sido una tarea reciente, la mayor parte de los estudios centran su atención en la educación básica (Falquet, 1995; Baronnet, 2013).

En el ámbito de la educación superior los estudios son escasos (Carlos, 2016), y los que abordan las problemáticas de racismo que enfrentan los estudiantes son aún menos. Sabemos que un actor central de los procesos educativos en el nivel superior han sido los estudiantes, mujeres y hombres, en su gran mayoría jóvenes, sobre ellos se diseñan políticas de atención, programas educativos y contenidos escolares. En sus hombros descansa el logro de metas y objetivos de las instituciones educativas.

Los jóvenes de origen indígena o afrodescendiente en las universidades han sido no sólo un objeto de estudio sino un campo de intervención y producción en la literatura científica en América Latina, en el desarrollo de este volumen nos hemos propuesto documentar y analizar a partir de una revisión crítica las representaciones que se formulan en torno al “estudiante, joven o universitario indígena” en la literatura sobre las instituciones de educación superior que se definen por aplicar un enfoque intercultural, comunitario o indígena, poniendo el énfasis en las relaciones entre estas representaciones y las expresiones del

racismo y la discriminación en su trayecto por la educación superior.

Partimos de considerar que la literatura científica que se construye sobre un tema específico, en este caso el estudiante indígena, define un campo de lectura e interpretación sobre un sujeto histórico, que se ha construido en su representación desde una narrativa científica que le atribuye cualidades y características específicas. El dominio semántico de nociones como interculturalidad y etnicidad ha incidido en una invisibilización del racismo que viven cotidianamente los y las estudiantes indígenas en las universidades convencionales y con enfoque intercultural; la ausencia de la categoría racismo, como una categoría política, tiene como consecuencia la desmovilización étnica y la despoltización de las desigualdades.

En el desarrollo de una línea de investigación sobre lo que hemos llamado la educación superior intercultural y los estudios de género, hemos participado en la elaboración de varios estados de conocimiento (Ramírez y Bermúdez, 2015; Bermúdez, 2017; Bermúdez y González, 2016), en estas revisiones bibliográficas hemos tenido como una línea de indagación la caracterización del sujeto social e histórico llamado estudiante indígena, de manera emergente en la revisión de los textos se ha visibilizado un conjunto de escritos elaborados por los mismos estudiantes, que relatan sus experiencias escolares, expectativas y trayectorias académicas. En estos escritos se han podido identificar experiencias de racismo, discriminación y exclusión entre estudiantes indígenas.

Desde el discurso que los dominados construyen (Scott, 1997) en los bordes de la marginalidad social y educativa, los jóvenes universitarios indígenas exponen en textos de corte autobiográfico las experiencias cotidianas de discriminación y racismo que atraviesan tanto en lo educativo como en las experiencias cotidianas de socialización en los ámbitos urbanos.

Por su parte, las comunidades epistémicas que hegemonizan el campo de producción de la educación superior intercultural (Bermúdez, 2015) han decidido colocar el foco de atención en aspectos relacionados con la convivencia, las relaciones interculturales, la vida comunitaria y la etnicidad. En la revisión crítica de la producción se observa que en los escritos de corte antropológico existe una escasa reflexión sobre las ideologías del mestizaje y su influencia en la representación académica del otro, el “estudiante/joven/universitario indígena”. En una parte importante de la bibliografía la esencialización de las identidades indígenas y el peso dado a la interculturalidad como categoría aspiracional, promotora de la igualdad entre sujetos asimétricamente desiguales, ha incidido en el desplazamiento del debate sobre el racismo y la desigualdad en los espacios educativos.

La literatura escrita por los jóvenes desde la perspectiva autobiográfica da cuenta de diversas experiencias del racismo, la discriminación y la exclusión que enfrentan desde los primeros años de su ingreso a la educación básica (especialmente en la educación primaria). En muchos casos estas experiencias se prolongan hasta la educación superior o el mercado laboral. Los episodios retomados en investigaciones académicas generalmente se sustentan en un trabajo de campo *in situ*, con los jóvenes, en entrevistas y relatos.

En las narrativas de los jóvenes se encuentra que el racismo, la discriminación y la exclusión se configuran desde diferentes ámbitos, los principales son la escuela (Bastiani y Moguel, 2011; Bermúdez y Núñez, 2009), la llegada a la ciudad cuando migran de ámbitos rurales, campesinos o localidades con población mayoritariamente indígena (Didou y Remedi, 2009; Bermúdez, 2010), o bien los espacios comunitarios en donde se inscriben las instituciones de educación superior; contrario a lo que pudiera pensarse no se encuentran diferencias sustantivas entre la experiencia de los jóvenes que cursan estudios en universidades convencionales o interculturales.

Un ejemplo de ello es lo documentado en la Universidad Autónoma Indígena de México, en donde Valdez y Romero (2011) encontraron que en los inicios de la universidad la comunidad indígena rechazaba a los jóvenes estudiantes, provenientes de distintos estados, aunque éstos fueran también indígenas. “Los habitantes sentían que sus espacios estaban siendo invadidos, tenían que compartir los lugares de recreación, la iglesia, los abarrotes, lo cual era difícil ya que la comunidad no estaba acostumbrada a gente extraña” (2012: 433).

Los testimonios de racismo son, en algunos casos, además de contundentes, desgarradores. Las historias de discriminación desde los primeros años de vida (Domínguez, 2006; Pérez Marcos, 2012; Meza, 2012) se acentúan y complejizan en diferentes etapas del ciclo vital, en algunos casos comienzan con la entrada a la escuela (Llanes, 2010) o en etapas más avanzadas del trayecto escolar (al ingresar al bachillerato o la universidad), sobre todo ocurre cuando los estudios básicos los han cursado en sus propias comunidades (Carnoy *et al.*, 2002).

Las principales causas de discriminación, que se expresan en un trato diferenciado o excluyente, están relacionadas con la forma de hablar (dicción) por el limitado dominio del idioma español (Carnoy *et al.*, 2002: 29, Didou y Remedi, 2009), por el aspecto físico: piel morena (Domínguez, 2006: 177), rasgos fenotípicos (estatura y facciones físicas) (Bermúdez, 2013), así como la condición económica, el ser pobre, el usar un traje típico, no estar “bien vestido” o a la moda (Bermúdez y Núñez, 2009) y ser originario de una ciudad rural o escasamente urbanizada.

En algunos casos la discriminación se da de forma abierta como insultos, prohibiciones y agresiones directas (Bermúdez, 2010), o como las registradas por Chávez Arellano (2008), en donde se encuentra la existencia de prácticas racistas menos evidentes e invisibilizadas a través de bromas y comentarios. Esta discriminación atraviesa también la trayectoria laboral (Chávez González, 2014), los profesionales indígenas reconocen no haber

tenido las mismas oportunidades (ascensos o mayores sueldos) por el hecho de ser indígenas y por identificarse como tales.

Los estudiantes son plenamente conscientes de que han sido discriminados, aunque logran formulaciones más elaboradas de esta experiencia conforme avanza su trayecto escolar (Llanes, 2010). Es común escuchar que cuando eran niños no se sentían discriminados o que niegan la discriminación actual para borrar los signos “de la diferencia” contruidos sobre ellos (Didou y Remedi, 2009). Se observa además que los estudiantes no son ajenos a las representaciones que se hacen de sus pueblos indígenas en las Instituciones de Educación Superior, relatos como el de Antonia Zamora (2012: 126) asumen una postura crítica respecto a la folclorización de los pueblos indígenas y la falta de atención a los problemas estructurales que determinan en mucho sus historias personales, familiares y comunitarias.

En el texto de Castellanos (2005) se recoge el testimonio de Silvestre Ortiz, estudiante de filosofía en la Universidad de Guadalajara, quien plantea sus miedos a partir del hecho de que el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIHES) lo estigmatizara más como indígena. El estudiante se pronuncia en contra de ser un objeto de adorno, ser parte del folclor de un evento. Señala que esta es una de las razones por las cuales muchos estudiantes indígenas no participan del programa (Ortiz, 2005: 90).

Estas experiencias de discriminación, racismo y exclusión derivan de diferentes causas, como el ser mujer e indígena. En estudios realizados por una de las autoras de este libro (Bermúdez y Núñez, 2009) se ha constatado que las mujeres indígenas son más discriminadas que los hombres (más de un 50 % de las encuestadas); en un estudio posterior (Bermúdez, 2013: 69) se recogen testimonios de la discriminación que sufren por parte de compañeros las alumnas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), en la sede rural de la localidad de Motozintla, siendo las principales causas su aspecto físico, su origen étnico, su

forma de hablar y su condición económica. Las estudiantes mujeres reflexionan sobre ello.

El texto de Avelina Gómez (Torres, 2006), estudiante de la carrera de Odontología de la Unicach, muestra que su inteligencia, capacidad para afrontar la adversidad (estrategias de afrontamiento) y determinación sobre sus objetivos profesionales le permitieron sobreponerse a cualquier tipo de dificultades, como la falta de dinero, la muerte de su abuela y el desprecio de sus compañeras en la escuela de medicina de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) (institución en donde intentó cursar la carrera de Medicina sin lograrlo). En su testimonio, Avelina relata que logró salir adelante a pesar de las múltiples experiencias de discriminación y exclusión que ha sufrido por ser mujer, pobre e indígena.

Existen otros testimonios que también expresan procesos de exclusión de estudiantes que participan de estos modelos pero que no son hablantes de una lengua indígena (Tenorio, 2012). Se trata de estudiantes cuyas familias vivieron procesos migratorios radicales, que no adquirieron el dominio de la lengua y de las prácticas culturales, y que al llegar a las instituciones de educación superior, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, intentan formular procesos de apropiación identitaria hacia los pueblos de origen de sus padres; sin embargo, son rechazados por otros estudiantes, quienes les niegan las posibilidades de filiación identitaria por no ser “indígenas de verdad”, “náhuatl auténtica” (Pérez Gravioto, 2012).

Asimismo, Bastiani y Moguel (2011) encuentran que entre las mujeres de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) se observa un debilitamiento mayor de sus lazos comunitarios, a partir de la migración que realizan para continuar con sus estudios. Señalan que las mujeres universitarias indígenas son quienes tienen mayor riesgo de embarazarse y se encuentran discriminaciones de género con consecuencias como es el embarazo no planeado. Encuentran además que entre las mestizas y los

indígenas existe una prohibición social del noviazgo – prácticamente un tabú–, que perpetúa ciertas ideologías sobre la “pureza de la raza” y la conservación de la clase social (Bastiani y Moguel, 2011: 48).

Es común en los textos escritos por universitarias indígenas, testimonios que dan cuenta de la experiencia de mujeres en instituciones como la UPN Unidad Ajusco (Pérez Gravioto, 2012; Pérez Enríquez, 2012; Tenorio, 2012; Jacinto, 2012; Flores, 2012; Medina, 2012), la Universidad Intercultural del Estado de México (Vivar, 2014), la Unich, la Escuela Normal Indígena Bilingüe de Oaxaca (Briseño, 2011) y universidades públicas como la Unicach y la Universidad de Chapingo, que se observe la presencia de una discriminación asociada al género. Ésta se expresa en las descalificaciones que las mujeres sufren por parte de familiares, compañeros y maestros sobre sus capacidades, se observa además una negativa familiar para apoyar sus estudios y un menosprecio familiar y comunitario acerca de la utilidad de su profesionalización. En reiteradas ocasiones, las familias y comunidades cuestionan a las estudiantes la pertinencia de continuar con sus estudios cuando el destino manifiesto para ellas es el matrimonio. Sin embargo, para muchas de las estudiantes la posibilidad de cursar estudios es una forma de experimentar libertad, de postergar las etapas reproductivas en su vida y de fortalecer su autoestima personal y su identidad como indígenas y como mujeres.

Llama la atención que sea en los estudios realizados en Chiapas (Bermúdez, 2010, 2013; Bermúdez y Núñez, 2009; Bastiani y Moguel, 2011; Orтели y Sartorello, 2011) donde se haya obtenido el mayor número de testimonios sobre racismo y discriminación, sin duda resultado de las históricas condiciones de polarización étnica identificadas por los mismos autores.

Si bien Chávez Arellano (2008) señala que el programa universitario de atención a estudiantes indígenas –derivado de la iniciativa del PAEIES– ha contribuido a que los estudiantes ostenten

positivamente su origen indígena, ninguno de los textos aquí revisados reflexionan y analizan cómo los programas compensatorios o el currículo con enfoque intercultural han permitido amortiguar el racismo y el aislamiento que experimentan los estudiantes dentro de las instituciones de educación superior, aún no existen investigaciones que analicen la forma en que el reforzamiento positivo de la identidad étnica atiende la exclusión. Si bien todas las investigaciones señalan que los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas son conscientes de la discriminación y el racismo, ningún estudio reporta qué estrategias formativas o de intervención institucional se han implementado para enfrentar directamente esas problemáticas.

En este sentido, Tenti Fanfani afirma que

las instituciones educativas que atienden a las poblaciones socialmente excluidas por lo general son instituciones débiles; es decir, cada vez menos capaces de estructurar las prácticas y experiencias significativas de las nuevas generaciones. En este contexto, se han desplegado políticas y programas de inclusión escolar que apuntan tanto a fortalecer la demanda como a mejorar las condiciones de la oferta escolar. Luego de ofrecer una tipología de las intervenciones se desarrollan algunas consideraciones acerca de las modalidades de recepción de los programas en las instituciones escolares, así como algunos de sus efectos perversos (2008: 60).

De ahí que una universidad intercultural o un programa de acción afirmativa, con premisas nobles y transformadoras, no necesariamente sean propuestas que transformen desigualdades históricas y asimétricas asentadas en un modelo social que reproduce permanentemente la desigualdad. La periferia de las instituciones interculturales es proporcional a la asimetría social en la que operan.

A pesar de ello, se observa también que en las instituciones de educación superior ocurren procesos de agenciamiento y cuestionamiento con respecto a los mecanismos de desigualdad que la propia institución educativa produce. Esto se observa en los relatos de estudiantes que cuestionan el folclorismo y su papel subordinado dentro de las instituciones educativas, roles que se

replican en el espacio laboral y social en el que se desenvuelven al egresar.

Nos preguntamos, ¿existe una ausencia de politicidad respecto al racismo y la desigualdad en las instituciones de educación superior? De ninguna manera, podríamos decir que existen gradientes y modalidades de participación, lo que sí es un hecho que tanto las formas de movilización como sus impactos son distintos dependiendo de los ámbitos en los que tienen lugar.

Las políticas que el Estado ha generado en pro de las poblaciones indígenas y la población en condiciones de pobreza (en los niveles de educación básica hasta el nivel medio-superior y que todavía no han alcanzado la educación superior, dada su no obligatoriedad) son políticas compensatorias, que aparte de reproducir la discriminación positiva son caldo de cultivo para el clientelismo y la desorganización social.

Falta una política que en lugar de ser compensatoria permita entender que parte del problema radica en la desigualdad. Ante esta necesidad se han planteado diversas aproximaciones al tema de la diferencia cultural, de ahí se derivan los diversos planteamientos de educación multicultural, pluricultural e intercultural, con arraigo en estados de la república que cuentan con mayor población originaria y que han considerado que la presencia de una universidad intercultural puede resolver problemas de gran complejidad y de larga data. Estas estrategias han apostado por la diversificación de la oferta educativa, así como de los métodos y modelos, sin embargo el abordaje de las problemáticas asociadas al racismo, la discriminación y la exclusión no son ejes centrales del debate.

Paradójicamente ninguno de los autores revisados plantea la necesidad de una educación superior que afronte directamente estos temas neurálgicos a las trayectorias de vida, permanecen ausentes las propuestas de una educación antirracista (Baronnet, 2013), como la que propone Peter McLaren (1998) desde el multiculturalismo revolucionario.

Este alejamiento del debate sobre el peso de las ideologías del mestizaje, la esencialización de las identidades indígenas y el peso dado a la interculturalidad como promotora de la igualdad entre sujetos desiguales ha incidido en que se desdibujó el debate sobre el racismo en los espacios escolares. Resulta indispensable para este campo de investigación no solamente producir investigaciones que permitan describir y analizar las dinámicas de discriminación y exclusión que ocurren en los espacios universitarios.

Se concluye entonces que los sesgos ideológicos de la producción académica invisibilizan al sujeto indígena racializado y discriminado y restringen el poder transformador de la investigación y el empoderamiento de los sujetos desde el legado de dominación y esclavitud que acompaña la historia de los pueblos indios y negros (Davis, 2004). Resulta indispensable no solamente producir investigaciones que permitan describir y analizar las dinámicas de discriminación y exclusión que ocurren en los espacios universitarios, es necesario también formular investigaciones que permitan intervenir en las ideologías y los sistemas de relaciones, de manera tal que el racismo y la exclusión sean visibilizados y con ello los pueblos originarios adquieran un empoderamiento político y se deconstruya el legado colonial del sistema educativo.

SEXISMO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La exclusión de género es el resultado de la situación de un contexto social y cultural específico. En los ámbitos educativos el sexismo –una creencia de superioridad de los hombres sobre las mujeres– y la discriminación se han convertido en prácticas que agudizan la exclusión de género.

En todas las sociedades occidentales y tradicionales prevalece la división de los valores y el mundo a partir del sexo. Existe una gran similitud en los estereotipos de género en diversos contextos culturales, en una amplia investigación desarrollada por Marta Lamas (1986) sobre los estudios de género en antropología se documenta con toda claridad que los papeles sexuales asignados

sobre una supuesta división del trabajo basada en la diferencia biológica han sido descritos sobre variables estables o universales, mismas que han sido comparadas transculturalmente.

Cada contexto social establece un sistema sexo/género al que Gayle Rubin (1986) define como “el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana”, se trata de “un conjunto de normas por las cuales la materia cruda del sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social y satisfecha de una manera convencional” (citada por Lamas, 1986: 191). Sobre de este sistema sexo/género se designa una serie de roles o papeles de género, que pueden ser definidos como “un conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (188), los roles se fundamentan en estereotipos, la gran mayoría de éstos son rígidos y condicionan los roles, mediante diversos mecanismos de control social que reprimen aquellos comportamientos que no son acordes al género.

Roles y estereotipos modelan una representación sexista del mundo social, misma que se transmite a los niños desde muy corta edad. El sexismo imprime cualidades, valores y problemas a los sexos, mismos que definen campos de intervención y acción, pensamientos, actitudes y creencias respecto a la supuesta superioridad biológica de un sexo sobre el otro. Para el caso de los varones el sexismo limita el repertorio de estrategias de afrontamiento emocional, mientras que a las mujeres se les obliga a sentir empatía y expresar la tristeza.

En el campo educativo el sexismo influye en la adaptación escolar, el rendimiento, el autoconcepto académico y las expectativas laborales (Díaz-Aguado, 2003), este autor apunta que en algunas investigaciones se relacionan las dificultades académicas de los chicos con los problemas de una identidad masculina tradicional que les exige adaptarse a la escuela y otros ámbitos desde posiciones de liderazgo y competitividad. El sexismo

influye también en el tiempo dedicado a las actividades escolares, en la autoestima y las dificultades para aceptar la imagen corporal, y en las formas de construcción de la autoestima, en donde el reforzamiento externo es muy importante para el caso de los varones.

El sexismo en el diseño curricular se expresa en las determinaciones políticas respecto a qué se enseña en los centros escolares, en el lenguaje que contiene un uso regular y normativo de lo masculino, en los textos escolares que generalmente transmiten papeles tradicionales asignados a hombres y mujeres. Mientras que el “currículum oculto” involucra aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes, valores que se adquieren cotidianamente en las interacciones entre el profesorado y el alumnado (Araya, 2004).

Docentes, alumnos y alumnas se encuentran influidos por un amplio repertorio de discursos de género con diferente poder normativo y prescriptivo que les otorga distintas maneras de percibirse y actuar desde las posiciones de poder que estipula el sistema sexo/género. Todos se encuentran confrontados por discursos de clase, etnia y raza que se articulan de diferentes maneras con las representaciones de género (Araya, 2004).

Desde la sociología de la educación y desde la pedagogía crítica se ha mostrado que el sistema educativo es un espacio investido de poder y por tanto carente de neutralidad, capaz de legitimar un conjunto de identidades sociales jerarquizadas. En síntesis, se trata de espacios para la reproducción de la desigualdad de género. Esto se ha hecho evidente y con plena solidez académica a partir de la década de los ochenta con la emergencia e impulso de los estudios de género en el ámbito educativo (Araya, 2004).

En México los estudios sobre las desigualdades de género en los espacios escolares son relativamente recientes (Mingo y Belausteguigoitia, 1999), su avance ha sido más significativo en países anglosajones (Askew y Ross, 1991; Spender y Sarah, 1993;

Woods y Hammersley, 1995; Apple, 1997) o europeos (Brullet y Subirats, 1988; Subirats, 1998).

Los estudios más recientes sobre el género y la violencia de género en la escuela son todavía estudios diagnósticos. Podemos mencionar algunos de ellos, como el estudio realizado por Araceli Mingo, intitulado *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempleo en la universidad* (2006); se encuentra también el estudio diagnóstico coordinado por la SEP (2010) titulado *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*; destacan también el estudio elaborado por Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez Loredó y Luis Botello Lonngi (2006), *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, así como el análisis de Cristina Palomar (2011) sobre la cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. Recientemente, destaca el texto de Buquet, Cooper, Mingo y Morenol (2013) titulado *Intrusas en la universidad* sobre el caso de las desigualdades de género en la Universidad Nacional Autónoma de México, y el informe coordinado por Martha Tronco, publicado en el año 2012, que se titula *No sólo ciencia y tecnología... Ahora, el IPN a la vanguardia en perspectiva de género*.

En Chiapas se han comenzado a documentar las continuidades y rupturas en la incorporación de las mujeres a los espacios universitarios. En los estudios realizados en Chiapas por Ramos y Zavala (2011) se realiza una radiografía de la presencia de las mujeres y las académicas en los espacios de educación superior; en el texto de Bermúdez (2012) se analizan las acciones de transversalización de género en una universidad pública chiapaneca; en el artículo de Bermúdez, Bastiani y Marín Castañón (2011) se exponen las concepciones de desarrollo sustentable entre universitarias indígenas; en el escrito de Olivera y Bermúdez (2012) se reflexiona con respecto a las políticas de género en el contexto neoliberal de la educación superior en Chiapas, en el artículo de Bermúdez (2014), que refiere a una investigación en la Unicach, se presenta el panorama de la

violencia hacia las mujeres y el sexismo en la formación profesional del nivel superior. En el texto de Bermúdez y Gómez (2015) se presenta la desigualdad educativa entre las mujeres marginales, mientras que en el libro coordinado por Tuñón, Evangelista García y Tinoco (2011) se incluyen dos artículos sobre el avance del género en la Unich y Unach. En los textos más recientes de Sánchez y Gutiérrez (2016) se abordan las vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva de estudiantes universitarios en Chiapas, mientras que el texto de Tipa (2015) desarrolla un análisis sobre género y consumos culturales entre jóvenes indígenas.

En la gran mayoría de estos estudios se observa que si bien las mujeres han alcanzado cierta paridad en las matrículas escolares, persisten desigualdades estructurales, violencias y estereotipos que influyen en la elección de carrera y en las condiciones en que las estudiantes desarrollan o abandonan sus estudios.

El ingreso de las mujeres a los ámbitos públicos y, en particular, a los estudios superiores ha ocurrido en medio de profundas rupturas, ya que si bien las mujeres han ingresado a las escuelas su opresión y subordinación no ha desaparecido por completo, como pudiese esperarse, ya que los estereotipos de género y los imaginarios sobre el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad se han transformado limitadamente. La incorporación a los espacios escolares no ha sido homogénea, las diferencias entre las mujeres que consiguen ingresar tienen como eje de intersección (Facio, 1992) la clase económica a la que pertenecen, su condición étnica y su lugar de residencia (ámbito rural/urbano).

En el contexto del Chiapas rural contemporáneo un cúmulo de factores favorables ha permitido la incorporación de las mujeres pertenecientes a los grupos originarios a la educación superior. Entre los que se puede mencionar, la descentralización de la oferta educativa, producto de la apertura de subsedes regionales por parte de las principales instituciones públicas y privadas, las transformaciones en la estructura de la familia tradicional indígena que ha dejado de ser patrilineal, y cuya composición

actual revela una mayor participación económica de las mujeres campesinas e indígenas (Olivera y Arellano, 2017), así como la existencia de mayores márgenes de flexibilidad en los roles tradicionales asignados a las mujeres indígenas (cuidados de otros, servidumbre, maternidad, reproducción biológica).

Es importante señalar que ni la paridad en matrículas ni el ingreso de las mujeres en la universidad garantizan automáticamente la igualdad de género, problematizar las prácticas sexistas, la discriminación y la desigualdad de género requiere cambios estructurales. La coeducación es una de las alternativas más recurridas dentro de los estudios de género para llamar a la generación de nuevas conciencias y relaciones renovadas entre hombres y mujeres. La búsqueda de la igualdad no solamente es una aspiración sino más bien una realidad anhelada y necesaria para la construcción de una educación incluyente, que promueva los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

La bibliografía que aborda las experiencias de discriminación y racismo documenta principalmente las experiencias de los estudiantes en los ámbitos universitarios ubicados en las ciudades, en este estudio se aborda un escenario poco estudiado como es el ámbito de la educación superior en las localidades rurales, en este libro exploraremos las experiencias de discriminación en dos de ellas en donde la Unicach cuenta con dos subsedes, una de ellas con más de dos décadas impartiendo educación superior y otra que fue creada recientemente, en estos ámbitos conviven estudiantes de origen indígena, hombres y mujeres que desarrollan su experiencia universitaria en los márgenes de la vida rural.

En el capítulo que se desarrollará a continuación se presentan dos contextos socioeducativos localizados en dos regiones indígenas de Chiapas, en ellos se presentan los cruces evidentes entre desigualdad, racismo y sexismo, dinámicas propias de los contextos en donde las diferencias sociales y culturales juegan un papel fundamental en la reproducción de la desigualdad.

² En este texto los conceptos interculturalidad y multiculturalismo no son utilizados como sinónimos.

EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL Y SEXISMO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SURESTE MEXICANO

En este capítulo presentamos en un primer momento un acercamiento a las formas en las que se expresa la desigualdad educativa a partir de experiencias de educación superior en dos contextos socioeducativos, uno localizado en la región Maya y otro en la Selva. Ambas ubicadas en la zona norte del estado de Chiapas.

Asimismo, describimos y analizamos las prácticas discriminatorias y excluyentes que influyen en las formas de participación efectiva de los y las estudiantes de dos subsedes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach).

La información que se presenta en este capítulo fue obtenida a través del uso de técnicas cualitativas como la entrevista y grupos focales que fueron realizados con profesoras y profesores, así como con estudiantes de las sedes. Se realizaron siete entrevistas a docentes y ocho a estudiantes. También se realizaron seis grupos focales en las sedes. Por otro lado, se sostuvieron entrevistas informales con personas originarias de la comunidad de Nueva Palestina y se realizaron observaciones directas en la ciudad de Palenque, para dar cuenta de los contextos en los que se insertan ambas instituciones educativas.

CONTEXTO DE LAS SUBSEDES. NUEVA PALESTINA, CONFLICTO SOCIAL Y DIVERSIDAD ÉTNICA

La subsede de Nueva Palestina se encuentra en el municipio de Ocosingo. Este municipio es el más grande de toda la entidad, ya que cuenta con una población total de 198 877 habitantes y se localiza en la Región XIII Maya del estado de Chiapas. Limita con Guatemala e incluye una buena parte de la Selva Lacandona.

Para el 2010, 32.6 % de las localidades de Ocosingo tenían un grado de marginación muy alto. Su grado de rezago social municipal era alto y presentaba un porcentaje de 59.6 % de habitantes en pobreza extrema. Para ese mismo año, el promedio de escolaridad de la población de 15 o más años era de 5.5 en el municipio de Ocosingo –5.8 años para hombres y 4.5 años para mujeres–. Asimismo, presentaba un índice de desarrollo humano de 0.7397, y un índice de educación de 0.7222. En el municipio de Ocosingo casi una cuarta parte de la población es analfabeta (24.2 %) y 37.1 % se encuentra en condición de rezago educativo.

Por su parte, la localidad de Nueva Palestina es la más poblada de todo el municipio de Ocosingo después de la cabecera municipal, con 10 588 habitantes, por lo que se considera una localidad urbana (Conapo, 2010), independientemente de que el modo de vida de esta población sea evidentemente rural. Nueva Palestina es una localidad que tiene un grado de marginación alto y 81 % de su población es de origen indígena (Sedesol, 2017). La lengua indígena que se habla predominantemente es el tzeltal.

El promedio de escolaridad en la localidad de Nueva Palestina es de tres años. En 2010, 43.7 % de la población de 15 años o más era analfabeta y 61.5 % de esta población no había concluido la primaria (Conapo, 2010).

La comunidad se encuentra conformada por 16 barrios. La organización comunitaria, a decir de los pobladores, es de tipo comunal-ejidal. Sus actividades productivas giran en torno al sector servicios, sobre todo aquellos que tienen que ver con transporte, hospedaje y alimentación, también se dedican al comercio en pequeña escala, la producción de chile y frijol y la ganadería extensiva.

El equipamiento de la localidad consiste en la distribución de agua entubada, luz eléctrica domiciliaria, alumbrado público y una Unidad Médica Rural del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), que a decir de profesores/as y alumnos/as no cuenta con medicamentos ni con personal capacitado. Las condiciones en las

que se encuentran los servicios de salud en la comunidad impactan fuertemente a la salud familiar y personal, ya que cuando los y las estudiantes tienen que solicitar el servicio médico éste no puede proveerles de medicamentos ni dar una atención de calidad. Tanto estudiantes como profesores y profesoras refieren que en esta Unidad sólo se encuentra una enfermera y que en todo caso se presenta una o dos veces por semana personal médico para la atención de la salud de la población. Debido a que tanto al personal académico y administrativo como al estudiantado de la Unicach les corresponde el servicio médico del IMSS, la falta de calidad de ese servicio impacta de manera negativa en ellos. En los casos en los que han tenido algún padecimiento se ven obligados a ir a la ciudad de Palenque, que se encuentra aproximadamente a 90 minutos de la comunidad. Cabe decir también que la comunidad estudiantil tiene que hacer lo mismo para atenderse y para conseguir justificantes por las ausencias que hayan tenido en clases, lo que implica no sólo un gasto económico sino un mayor riesgo para la salud.

Por otro lado, la localidad cuenta con algunas canchas de basquetbol; no obstante, la falta de espacios de recreación, genera un ambiente poco estimulante, principalmente para jóvenes y niños, lo que tiene impactos importantes en la calidad de vida de las personas.

La comunidad tiene en su mayoría calles sin pavimentar y cuenta con cooperativas de taxis y mototaxis. El encierro territorial es uno de los comunes denominadores de las familias que viven en esta localidad. Suelen salir de la comunidad los hombres más que las mujeres, mismas que se restringen a actividades estrictamente locales.

Las principales vías de comunicación que tiene la comunidad consisten en una carretera pavimentada que va del centro del poblado al Crucero de Nueva Palestina donde transita el transporte público que lleva a las ciudades de Palenque y Benemérito de las Américas. Por su ubicación geográfica, Nueva

Palestina, aunque pertenece al municipio de Ocosingo, está más comunicada con el municipio de Palenque, ya que se encuentra a 132 kilómetros de esa ciudad, mientras que la cabecera municipal de Ocosingo se localiza a 228 kilómetros.

Pobladores originarios consideran que esta comunidad es un lugar de migrantes de diferentes regiones del estado que se han desplazado a la localidad para cursar estudios, mientras que otros más se han desplazado para desempeñar un trabajo en los diferentes niveles educativos con los que cuenta esta localidad. Al mismo tiempo, existe una emigración de pobladores que salen de la localidad en busca de empleo tanto a Palenque como a otros lugares de la región sur-sureste del país, entre los que se encuentran principalmente Playa del Carmen y la península de Yucatán. El tipo de migración que realizan en algunos casos es estacional y/o semipermanente.

Ésta, al igual que otras localidades y municipios que se encuentran en esta región del estado, tiene su origen en la paulatina colonización de la Selva Lacandona por grupos de colonos sin tierra que se establecieron para subsistir en esta zona agreste del estado. Estos grupos provenían de diferentes partes del estado, pero también de diversas zonas del país, lo que le imprime su carácter heterogéneo no sólo respecto a sus pobladores, sino a los intereses que se crearon en la zona como “escenario de colonización, con sus dos vertientes de explotación de recursos y ocupación de espacios” (De Vos, 1995: 360).

Esta región tiene en común una forma de poblamiento basado en la colonización de tierras para usufructo; no obstante, las diferentes subregiones que la integran pueden identificarse de acuerdo con “la época de migración y origen de las localidades, su organización productiva y sociopolítica, así como la atención que han recibido por parte del Estado” (Leyva, 1995: 381).

La comunidad de Nueva Palestina se fundó en el marco del decreto de creación de la Reserva de la Biosfera Montes Azules (Rebima) en la década de 1970 (De Vos, 1991; Durand, Figueroa y

Trench, 2015). A partir de la creación de la Rebima se reubicaron en esta localidad un total de 822 familias tzeltales provenientes de 15 diferentes poblados, quienes no pudieron acreditar la propiedad de la tierra en la que se asentaban. Después de un proceso de negociación política este poblado se encontró integrado al polígono conocido como Comunidad Zona Lacandona, junto con Frontera Corozal y Lacanjá Chansayab, a finales de la década de 1970 (Durand, Figueroa y Trench, 2015).

La falta de certeza sobre la propiedad y usufructo de la tierra, la imposibilidad de heredar a sus hijos por las restricciones que plantea la creación de la Rebima, así como las constantes ocupaciones de terrenos de la comunidad por parte de habitantes de otras comunidades tienen impactos sociopolíticos que han dado lugar a conflictos que todavía se mantienen vigentes (Durand y Figueroa, 2014: 116).

Autores como Legorreta y Márquez (2014: 176) han documentado cómo han cambiado las formas de organización social y productiva en Nueva Palestina a lo largo de estas décadas, generando una dependencia económica de los programas sociales que han sido destinados para los que son considerados “guardianes de la selva”. Las relaciones clientelares y los beneficios en forma de apoyos gubernamentales han dado lugar a que, pese a su ubicación marginal dentro de la geografía estatal, cuente entre otras cosas con equipamiento de educación pública, que consiste en seis jardines de niños, seis escuelas primarias, dos secundarias, una preparatoria del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (Cecytech) y una subse de la Unicach que ofrece las licenciaturas en Enfermería, Lenguas con Enfoque Turístico e Ingeniería Ambiental, estas últimas con una escasa demanda y matrícula local.

Las posibilidades de derrama económica que pueden derivar de la existencia de esta infraestructura educativa se han convertido en un modo de supervivencia para la comunidad, frente a la marginación y la exclusión que ésta enfrenta. Jóvenes provenientes

de otros lugares del estado, e incluso de entidades circunvecinas como Campeche y Tabasco, pernoctan en la comunidad para estudiar en la subsede, lo que ha generado una economía local que subsiste a partir de la existencia de esta sede universitaria.

Mientras que la mayoría de los jóvenes varones de la comunidad, una vez que terminan la preparatoria migran a la Riviera Maya, o bien hacia Campeche para emplearse en el sector servicios y en el de la construcción. En el caso de las mujeres, muchas de ellas se casan y comienzan una nueva familia. Son pocas las mujeres que se quedan a estudiar en la subsede universitaria que se encuentra en la comunidad y son muchas menos las que deciden migrar una vez que han concluido los estudios de preparatoria, ya sea por cuestiones de trabajo o de estudio. De ello da cuenta la presencia disminuida de estudiantes locales que cursan carreras dentro de la subsede universitaria.

Los beneficios económicos de tener una universidad en esta localidad consisten en los ingresos generados a partir de las rentas de cuartos y casas para los y las profesores/as que trabajan en esa subsede y en escuelas de otros niveles educativos. La renta de un pequeño “cuarto” oscila entre los \$ 600 y \$ 800 mensuales y consiste en una o dos habitaciones que pueden ser utilizadas como dormitorio y cocina y que, por lo general, tienen un sanitario externo. Al respecto, una profesora de la subsede comentó lo siguiente:

Tenemos ese sentimiento de que aquí la gente nos ha visto a nosotros y a los alumnos como parte de un negocio. Son condiciones muy extremas... lo hemos visto y nos afecta a veces tanto a maestros como a alumnos (profesora de la carrera de Ingeniería Ecológica, Subsede Nueva Palestina, entrevista realizada en noviembre de 2017).

Existe servicio de internet en pequeños negocios que rentan computadoras de escritorio. La renta de internet oscila entre los \$ 7 y \$ 10 por hora y el servicio es deficiente, ya que la velocidad de navegación es muy lenta a decir de los y las usuarias. Estos mismos negocios ofrecen la renta de internet domiciliario a un costo de \$ 500 mensuales. El servicio de telecomunicación es deficiente en la comunidad. No hay señal telefónica adecuada en la

subsede, aunque recientemente se ha mejorado la conectividad de internet.

En la comunidad Nueva Palestina hay cuatro sitios donde se ofrece el servicio de internet en computadoras y conexión wifi; uno de los problemas cotidianos es la saturación de la red, ya que estudiantes de niveles básico, medio-superior y superior se concentran en horarios vespertinos para navegar e investigar y se obstaculiza el desarrollo de actividades fuera del aula. Resulta casi imposible trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación. Esto, a decir de ellos y ellas, los limita para la realización de tareas de investigación, o bien para salir de algunas dudas, ya que algunos/as alumnos/as comentaron que necesitan esta herramienta ante la ineficacia de algunos/as profesores/as para explicar algunos temas. El siguiente testimonio refleja esta situación:

Cuando le preguntamos al profe nos dice: si quieres saberlo, investigalo. Nunca nos responde... yo creo que ni sabe por eso no nos explica [...] no sé... yo siento que si estamos estudiando enfermería no debería de decirnos así porque a veces le preguntamos sobre procedimientos de enfermería y él, que nos diga así, nos deja igual y aparte eso ya no lo aprendimos porque no lo podemos aprender de un video de YouTube (alumna de la licenciatura en Enfermería, Subsede Nueva Palestina. Entrevista realizada en noviembre de 2017).

Respecto a la identidad universitaria habría mucho que decir, no obstante, ésta no existe para la mayoría de los y las entrevistadas ya que algunos testimonios tanto de estudiantes como de profesoras/es dan cuenta de un sentimientos de frustración por el hecho de no encontrar los apoyos académicos, de gestión de recursos financieros, para la utilización de espacios comunes como los laboratorios, ya que como sucede en el caso de enfermería éste se encuentra funcionando solamente porque la comunidad estudiantil coopera proveyendo los insumos que se necesitan para su funcionamiento.

Como ya se ha mencionado en otros momentos, con respecto a las actitudes de violencia (sexual, física, comunitaria), los estudiantes y el profesorado consideran que ninguna autoridad de la subsede ni

de la Unicach ha ofrecido apoyos frente a las vejaciones cometidas contra la comunidad estudiantil de la subsede.

Otro ingreso a la comunidad que proviene del equipamiento educativo es el que corresponde al servicio de transporte, ya que para llegar a la subsede un/a estudiante originario/a de otra localidad debe tomar un taxi que va del Crucero de Nueva Palestina al centro del poblado, siendo este recorrido de no más de 15 minutos con un costo de \$ 25. Posteriormente tiene que transbordar a un mototaxi que lleva hasta la subsede, misma que se encuentra aproximadamente a 10 minutos de la comunidad, lo que tiene un costo de \$ 12. De esta manera, el costo de una salida de la comunidad a un punto relativamente cercano como lo es Palenque puede implicar un gasto de \$ 250, sin incluir comidas.

Por otro lado, los alimentos y los productos de limpieza e higiene personal provienen de la ciudad de Palenque o bien de Villahermosa, por lo que llegan a ser revendidos en la comunidad, lo que aumenta el precio y la diversidad de los mismos.

Cabe decir que esta localidad, junto con otras de la zona, como Zamora, Pico de Oro y Benemérito de las Américas, son consideradas como inseguras. Pobladores y sobre todo personas de fuera de la comunidad se refieren a ésta como una comunidad insegura. Se habla de que circulan todo tipo de drogas y que en las afueras de la localidad se registra todo tipo de tráfico, ya sea de personas, de estupefacientes, así como de mercancías ilícitas de todo tipo. Ello tiene una influencia en el colectivo, sobre todo entre los estudiantes y el personal que labora en esta subsede que no son originarios de este poblado, ya que consideran que se encuentran en constante peligro y que tienen que tomar previsiones ante la generalizada percepción de riesgo e inseguridad dentro de la comunidad.

Nueva Palestina se encuentra en un contexto de marginación y pobreza generalizados, lo que influye de manera directa en las labores académicas que se realizan en la subsede universitaria. Por

otro lado, las situaciones de conflicto tanto dentro como fuera de la subsede tienen una fuerte injerencia en la vida académica.

Casos como este nos obligan a profundizar la reflexión acerca de las políticas de descentralización de la oferta educativa y la experiencia de ruralidad en la educación superior. Las condiciones actuales de muchas de las localidades “indígenas” fracturan la idea de la comunidad como un todo homogéneo, armónico y solidario. Los escenarios actuales de las localidades más alejadas de Chiapas son complejos, y desde esas condiciones apremiantes los y las estudiantes se enfrentan a numerosas dificultades en sus procesos de profesionalización.

LA PERIFERIA DENTRO DE UNA PERIFERIA. CONTEXTUALIZACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN NUEVA PALESTINA

La Subsede Nueva Palestina tuvo su origen en el año 2010. La zona de influencia de esta subsede es amplia, incluyendo localidades rurales y urbanas que se encuentran en municipios circunvecinos.

Los y las estudiantes que ingresan a esta subsede son originarios principalmente de los municipios de Yajalón, Tumbalá, Salto de Agua, Tila, Palenque, Suclumpá, Benemérito de las Américas, Frontera Corozal, Marqués de Comillas, Catazajá, Socoltenango, Tuxtla Gutiérrez, Frontera Comalapa y la Trinitaria, por lo que se encuentran representadas al menos seis regiones del estado: Metropolitana, Maya, Tulijá Tzeltal Chol, De los Llanos y Sierra Mariscal.

La subsede se encuentra aproximadamente a un kilómetro de la localidad. El camino es de terracería, está en malas condiciones y no cuenta con servicio de alumbrado público. El medio de transporte utilizado para llegar a la subsede son los mototaxis, que no cuentan con ningún tipo de seguridad ni de identificación. Estos vehículos circulan hacia la subsede en los horarios de entrada y de salida del personal y de la comunidad estudiantil. Los y las

estudiantes que realizan actividades académicas después de esos horarios se ven en la necesidad de regresar a pie a la localidad.

Actualmente se ofertan en esta subsede tres programas educativos: Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico e Ingeniería Ecológica. La carrera de Enfermería es la que cuenta con mayor demanda, las otras dos licenciaturas cuentan con un número reducido de alumnos, solamente cuentan con alumnos en primero, tercero, quinto y séptimo semestres, el ingreso a las carreras es anual debido a la baja demanda con la que cuentan las licenciaturas.

De acuerdo a los testimonios de los profesores y profesoras, la matrícula ha disminuido con cada ciclo lectivo, lo que ha influido tanto en la periodicidad de apertura de la convocatoria de ingreso, que es anual, así como en el ánimo colectivo, ya que muchos/as estudiantes, sobre todo los que se encuentran en los primeros semestres, desde que inician la carrera al ver que su grupo es muy pequeño comienzan a externar sus deseos de desertar de sus estudios, ya sea para cursarlos en otro lugar, o bien para dedicarse a laborar.

Esta problemática se ha presentado desde la creación de la subsede, ya que una vez que se emitió la primera convocatoria no más de cinco jóvenes se habían registrado para iniciar la carrera, en su momento las autoridades universitarias visitaron a los comuneros y les preguntaron los motivos por los cuales los jóvenes no se habían inscrito, a lo que los padres respondieron que los jóvenes no querían seguir estudiando porque la escuela les traía muchos dolores de cabeza, los enfermaba. Después de una labor de convencimiento por parte de las autoridades universitarias algunos jóvenes más se inscribieron, pero han existido muchas dudas entre los pobladores respecto a la utilidad de las escuelas y el malestar espiritual que produce entre los jóvenes, en tanto la creación de la subsede no fue una demanda propia de los jóvenes sino una decisión política para con estos pobladores.

Por su parte, la carrera de Enfermería no ha tenido inconvenientes para mantener su matrícula ya que es una carrera que tiene suficiente demanda de ingreso, una situación que no comparten las licenciaturas de Lenguas con Enfoque Turístico e Ingeniería Ecológica, ya que desde su apertura no han contado con arraigo en la comunidad ni en las localidades circunvecinas por lo que no han alcanzado el mínimo ideal de aspirantes y estudiantes de nuevo ingreso. En el último año lectivo la licenciatura en Enfermería recibió más de 40 estudiantes de nuevo ingreso mientras que sólo fueron 11 para el caso de la licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico y cinco en Ingeniería Ecológica.

La percepción de la “falta de interés” por estas carreras es generalizada entre los/as profesores/as; no obstante, también se contempla que una de las razones por las que no existe demanda para estas carreras se relaciona con el contexto sociocultural y geográfico en el que se inserta la subsede.

Una de las profesoras entrevistadas al respecto hizo el siguiente comentario:

pero yo pienso que no es la carrera [licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico], porque en Tuxtla es un éxito, los estudiantes tienen cómo estudiar, van al CELE [laboratorio de idiomas] y como profesoras puede uno hacer uso de todos esos recursos, en cambio nosotros aquí en la comunidad no podemos hacer nada, el internet de la comunidad también es malo, así que ni cómo exigirles (profesora de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina, entrevista realizada el 6 de noviembre de 2017).

Otra profesora de la licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico compartió el siguiente testimonio:

Hemos llegado a la conclusión de que es el contexto en el que estamos, porque en Tuxtla [Gutiérrez] esta carrera es un éxito, y a pesar de que no hay muchos sitios con vocación turística... pero aquí no quieren [los y las jóvenes] porque las condiciones socioeconómicas no lo permiten, y como los jóvenes de aquí no quieren estudiar y los de otros lados no quieren venir a vivir acá por las condiciones que hay en la comunidad, los chavos que tienen un poco de recursos se van a Palenque o a Villahermosa. Es un choque para cualquier alumno que se da cuenta de que viven en una comunidad donde no pueden hacer mucho. Tampoco hay campo laboral, incluso para los docentes, porque no podemos trabajar en otra cosa, algunos empezamos con pocas horas y aun así aguantamos porque no hay posibilidades de conseguir otro empleo. Ellos no pueden

trabajar, aunque así lo quisieran, sólo podrían trabajar como jornaleros. Hay alumnos que aun de la comunidad han estado un mes o dos meses aquí y luego se van, desertan. Llevamos ya tres generaciones y en todas ha pasado lo mismo (profesora de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina. Entrevista realizada en noviembre de 2017).

Los y las estudiantes que residen y son originarios/as de la comunidad Nueva Palestina conforman una mínima parte de la matrícula, mientras que los estudiantes externos provienen principalmente de los municipios de Yajalón, Tila, Palenque, Suclumpá, Tumbalá, Benemérito de las Américas, Frontera Corozal, Marqués de Comillas, Chiapa de Corzo, Socoltenango, Salto de Agua, Playas de Catazajá, Tuxtla Gutiérrez, Frontera Comalapa y la Trinitaria.

En cuanto a los y las docentes, existen cinco profesores de tiempo completo de los 27 docentes que conforman la actual plantilla. Nueve de los/as profesores/as son originarios de la comunidad Nueva Palestina y el resto provienen de diversas localidades como Yajalón, Palenque, Tuxtla Gutiérrez, Mapastepec, Salto de Agua, Agua Azul, Ixtapa y Frontera Comalapa.

Más allá de las condiciones de marginación y las deficiencias del contexto rural empobrecido, las deficiencias en el equipamiento de la subsede son evidentes: desabasto de agua, aulas sin climatizar y con el mínimo equipamiento, esto es, no cuentan con proyectores ni con otro material didáctico para impartir clases, laboratorios que no funcionan por falta de insumos, desorganización para la utilización de espacios comunes, entre otros elementos que inciden en la calidad educativa.

Las condiciones del edificio en términos generales son adecuadas, aunque existen necesidades de mantenimiento de la infraestructura. Por otro lado, tanto profesores/as como estudiantes coinciden en la necesidad de contar con áreas de esparcimiento y recreación en la subsede para la realización de actividades deportivas y culturales, ya que hasta la fecha éstos han sido inexistentes. Se carece de áreas de asesoría para los y las

estudiantes, lo que tiene impactos directos en las actividades de tutorías y dirección de tesis.

La biblioteca no cuenta con una instalación de corriente eléctrica por lo que no existe una base de datos que permita la organización y consulta del acervo bibliográfico con el que cuenta la institución. Por otro lado, una de las mayores inconformidades tanto de los y las docentes como de los y las estudiantes es la ausencia de material de consulta, ya que los títulos con los que se cuenta son antiguos y se encuentran en malas condiciones. Habría que mencionar que tampoco existe conexión a internet ni máquinas de escritorio que permitan la consulta de información tanto para docentes como para estudiantes.

Los estudiantes refieren que en algunas asignaturas no se cuenta con personal capacitado para la realización de prácticas de enfermería y para la atención de los talleres de lenguas, turismo, el laboratorio multidisciplinario y el centro de cómputo, así como para dar soporte técnico y mantenimiento a los equipos con los que cuenta la subsede. Por otro lado, los laboratorios de cómputo, de lenguas extranjeras y el de enfermería no cuentan con los insumos necesarios para su operación. En el caso de los dos primeros acaban de ser abastecidos con computadoras de escritorio; no obstante, estos espacios no son utilizados ya que no cuentan con la instalación de software. Estos espacios se encuentran restringidos tanto para profesores/as como para los y las estudiantes, siendo que podrían ser utilizados como apoyo a la docencia y para los y las estudiantes.

En el caso del laboratorio de enfermería hay un total de cinco camillas, y sólo una cuenta con colchón. Para su operación este espacio ha sido equipado por los y las estudiantes que constantemente cooperan para habilitarlo con lo básico y poder realizar prácticas.

En cuanto al laboratorio multidisciplinario, éste no ha podido estar en función desde que comenzaron las actividades en el edificio. Se cuenta con equipo especializado, pero no con materiales

y reactivos de apoyo para realizar las prácticas de laboratorio. El equipo de mayor uso es el que puede ser utilizado para prácticas de campo y pruebas físicas.

En la comunidad los espacios de recreación y aprendizaje extraescolar prácticamente son inexistentes. La biblioteca comunitaria no cuenta con títulos actualizados y las obras son de interés general. No existe bibliografía especializada en las disciplinas afines a los programas educativos que se imparten en la subsele universitaria.

Uno de los puntos críticos relacionado con las necesidades educativas del estudiantado de esta subsele tiene que ver con la titulación. Una vez que los y las estudiantes han terminado los créditos universitarios suelen regresar a sus localidades de origen, lo que resulta problemático para los estudiantes y para los/as profesores/as que deben implementar tutorías de tesis vía internet, lo que incide en procesos de titulación que no se concretan o que son muy lentos. Estos elementos se encuentran relacionados con los procesos de exclusión tanto de la comunidad como de la subsele, misma que influye en la exclusión de los y las estudiantes.

Ésta es una problemática bastante grave para los/as estudiantes, pues el hecho de no contar con un título profesional limita sus posibilidades de desarrollar actividades laborales en el campo profesional en el que fueron formados.

RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL CONTEXTO LOCAL

La ubicación de la subsele ha dificultado la realización de actividades sustantivas para la institución universitaria, como aquellas que tienen que ver con la vinculación entre la subsele e instituciones gubernamentales, productivas y del sector turístico.

Las tres carreras que se ofertan contemplan dentro de su currículo la realización de prácticas profesionales y servicio social, no obstante, existe dificultad para llevarlas a cabo porque los y las estudiantes no cuentan con recursos para su realización, ya que la mayoría de los estudiantes buscan realizar el servicio social dentro

o cerca de la comunidad para evitar los gastos de traslado, sin embargo, el espacio para recepción es reducido.

Aunado a esto, los estudiantes (tanto de Lenguas con Enfoque Turístico como de Ingeniería Ecológica) tienen pocas opciones para realizar su servicio social en la región.

Debido a la ausencia de puestos de trabajo para los y las egresados en empresas privadas y en instituciones gubernamentales, el principal nicho laboral ha sido el ámbito de la docencia tanto en las sedes de la Unicach como en el nivel básico (primaria y secundaria). La minoría se ha ubicado en el área ambiental (en la planta extractora de palma de aceite); algunos otros se han desplazado a ciudades como Palenque, Playa del Carmen o Cancún. Las actividades de extensión han tenido dificultades para insertarse dentro de los proyectos establecidos en la comunidad de Nueva Palestina, algunos por la falta de comunicación con las autoridades, falta de compromiso con los encargados de los proyectos (el caso de los centros ecoturísticos Las Golondrinas y Poza Poop Chan). Las instituciones gubernamentales o empresas más cercanas, con las que podría vincularse la Subsede Nueva Palestina de la Unicach, se encuentran al menos a 120 kilómetros. Únicamente una sede regional de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) está ubicada en el ejido Santo Domingo, perteneciente al municipio de Ocosingo, que se encuentra aproximadamente a 90 minutos de la localidad. La vinculación con otras organizaciones se ha realizado de manera personal y por medio de correo electrónico, por lo que resulta un proceso lento debido a las pocas oportunidades de traslado y el deficiente servicio de internet en la localidad.³

Las relaciones entre la comunidad y la subsede universitaria son prácticamente inexistentes. Pocas veces se invita a los padres y madres de familia para la participación en algún evento, ya que se considera prioritario guardar la distancia. Esta actitud de las autoridades de la subsede en algunos casos puede ser tolerada e

incluso alentada, sin embargo, existen voces tanto de estudiantes como de profesores/as que consideran que este distanciamiento se ha tornado en una brecha comunicativa que los ha aislado de la comunidad, lo que ha decantado en las actitudes de rechazo y discriminación que perciben por parte de la población originaria. Otros y otras más consideran que la distancia es mejor frente a un panorama en el que la organización comunitaria ha permitido que las autoridades locales intervengan en asuntos de instituciones públicas y organismos descentralizados para imponer personal de base en puestos docentes, lo que la comunidad considera como su legítimo derecho.

Los docentes que no son originarios de la comunidad consideran que la gente de la localidad les puede quitar sus puestos de trabajo, dada la presión ejercida por los comités comunitarios que buscan imponer a profesionistas originarios para ocupar plazas en las distintas instituciones educativas con las que cuenta este poblado.

EXPERIENCIAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN
Y PERMANENCIA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES.
ENTRE LA DESVENTAJA SOCIAL Y LA DISCRIMINACIÓN

La elección de carreras atiende a diversas condiciones, que van desde las posibilidades económicas de las familias, la oferta educativa con la que cuenta la región en la que viven los y las jóvenes, hasta las expectativas que se fincan en torno a la elección de la carrera, así como a las posibilidades de acceso al mercado de trabajo de la misma.

Para la admisión de estudiantes para las carreras que oferta la subselección se realiza un examen de admisión o Examen Nacional de Ingreso. Una vez que son aceptados/as, la permanencia de los y las estudiantes responde a diferentes situaciones y condiciones que van desde las institucionales pasando por las contextuales, familiares y personales. Estos factores a la vez se vinculan con las situaciones de deserción y abandono escolar, así como con las transiciones educativas de los y las estudiantes indígenas y no

indígenas. Aunque es un hecho que afecta de manera más acuciante a los primeros.

En la mayoría de los casos ésta no era su primera opción, algunos están estudiando en la subsede porque no tuvieron otra opción. Porque su comunidad de origen se encuentra cerca de la subsede, porque la carrera que querían estudiar (sobre todo en el caso de enfermería) estaba más cerca que otras localidades que cuentan con la misma. En lo que sí coinciden los y las estudiantes es que ellos no conocían el lugar antes de ingresar a la universidad, que existe publicidad “engañosa” respecto a la subsede, que no tenían opciones para estudiar o que por cuestiones económicas sus padres no podían mantenerlos en otro lugar.

Para la mayoría, la educación que reciben es de mala calidad, con docentes sin preparación y con autoridades educativas que no atienden los problemas del estudiantado. Según los entrevistados, las condiciones de trato entre estudiantes, maestros y autoridades educativas de la subsede se caracterizan por el maltrato, la discriminación, la falta de respeto y la falta de profesores capacitados.

Se encontraron con una universidad sin insumos, ni equipamiento necesario para llevar a cabo actividades educativas de nivel superior. Perciben diferencias en el trato entre estudiantes de diversas carreras. Lo cierto es que todos tienen un sentimiento de abandono por parte de la Unicach, por parte de la misma subsede y hasta de la comunidad.

Las opiniones de los estudiantes hacia la universidad son un catalizador del malestar ante un modelo de educación superior degradado, sumido en la precariedad, producto de las políticas de incremento de la matrícula en el nivel superior sin pertinencia ni calidad, el problema es de mayor calado ya que no es responsabilidad exclusiva de la Unicach en cuanto institución sino del desamparo en el que está la educación superior en el estado de Chiapas, de manera más crítica en los últimos seis años. En este periodo la Unicach ha incrementado su déficit presupuestal por las

reducciones a su presupuesto estatal, ha sido obligada a aumentar la cobertura sin mayor presupuesto, esa es una de las inconsistencias más graves, ya que no tiene el presupuesto ordinario para atender todas las necesidades de las 12 subsedes con las que cuenta, adicionalmente se ve obligada a cumplir con indicadores de calidad nacional sin los recursos financieros para hacer frente a esos compromisos. Sobre esta debilidad estructural el acceso no es garantía de calidad y pertinencia.

Al respecto, habría que hacer una precisión conceptual que retomamos del pensamiento de Rita Laura Segato en el sentido de que la discriminación que tiene como objetivo corregir la exclusión y desigualdad históricamente acumuladas como resultados de la discriminación de las élites se llama discriminación positiva, mientras que las acciones institucionales que se apoyan en este tipo de discriminación se denominan acciones afirmativas (Segato, 2006: 13). En este sentido, las acciones afirmativas pueden deberse a una mínima lógica de justicia distributiva que busca superar la exclusión y la desigualdad de amplios sectores de la población.

No obstante, autores como Barrón (2008: 32) consideran que los programas de acción afirmativa pueden convertirse en elementos potenciales para generar una convivencia más participativa de la diversidad cultural.

Fuera de lo que podría ser un debate inacabado, una de las acciones afirmativas que el Estado ha considerado como política educativa en México es el acceso a becas, que para el caso de la educación superior tienen como finalidad evitar la deserción y el abandono escolar, según lo que contempla el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Estas becas son administradas por la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, que depende a su vez de la Secretaría de Educación Pública. La posibilidad de acceder a becas, ya sea de alimentación, transporte o las que ofrece de forma cada vez más escasa la CDI, se encuentra relacionada de forma directa

con el acceso a la educación superior de sectores vulnerados de población.

Algunos estudiantes entrevistados/as comentaron que estas becas sirven muchas veces para complementar el gasto familiar y no exclusivamente para garantizar su asistencia a la universidad. Otros/as estudiantes comentaron que las becas no son para todos, que le dan preferencia a los estudiantes que tienen origen indígena. Para el caso de los que cursan sus estudios universitarios en Nueva Palestina los problemas económicos no terminan con la obtención de la beca, ya que para hacer el retiro de los recursos provenientes de la misma necesitan desplazarse más de 130 kilómetros, aproximadamente 120 minutos de camino, con un costo aproximado de \$ 220 el viaje redondo para cobrar una beca mensual que va de los \$ 700 a los \$ 900.

Los estudiantes cuentan con una tarjeta bancaria con un número de identificación personal para hacer el retiro de dinero. Muchas veces los depósitos no se realizan de forma puntual y en algunos casos pueden dejar de ser percibidos por meses sin que medie explicación alguna acerca de la falta de estos recursos, ya que esto depende “de la suerte”, dicen los jóvenes entre risas. En estos casos, dicen los estudiantes, no saben a dónde o a quién acudir para aclarar lo de los pagos que no llegan a tiempo o que definitivamente no llegan. “Estamos [sujetos] a lo que ellos [el gobierno] nos quieran dar”, dice una de las estudiantes de la licenciatura en Enfermería. Otra de las estudiantes comenta: “eso ya lo tenemos como perdido... si sale, bueno... si no sale, pues ya ni modos”.

Ante estas situaciones, los estudiantes revisan su cuenta de banco asociada a la beca un promedio de cuatro veces al año para verificar si les realizaron algún depósito. En general optan por dejar que “se acumule y que valga la pena el gasto para ir a Palenque a retirar el dinero”. Por lo que, para estos/as jóvenes, a la situación de desventaja social se une la exclusión y discriminación institucional que contribuye a generar mayor rezago, en tanto que

no cumple con su propósito de ser una acción afirmativa para lograr el acceso y permanencia de los y las jóvenes a la educación superior.

Por otro lado, llama la atención que los y las estudiantes no se encuentren organizados frente a la situación en la que los pagos se “atrasan” o no llegan. Más bien se considera una cuestión personal, ya que mientras algunos estudiantes se encuentran cobrando su beca, otros y otras pueden no estarlo haciendo porque no les depositan los recursos, pero lo viven como una cuestión fortuita y sin que medie comunicación con sus compañeros de clase respecto a la ausencia de los pagos.

Cualquiera que sea la situación es importante dar cuenta de que no existen apuestas en común en lo que se refiere a este tipo de situaciones entre el estudiantado. En resumen, los apoyos gubernamentales para aumentar los años de escolaridad resultan improcedentes en poblaciones vulneradas por una estructura de desigualdades que no sólo las marginan y excluyen territorial, social y económicamente, sino que les impiden una organización efectiva en torno a problemas que aunque parecieran individuales tienen una dimensión colectiva y estructural.

Al respecto uno de los profesores comenta:

Las becas les han llegado a los alumnos, se las ofrecemos, les dan su tarjeta bancaria, tienen que ir a Palenque y tengo entendido que empieza en \$ 700 en los primeros semestres. No pueden ir a cobrar de manera mensual. Las maestras a veces sacan dinero de las alumnas a pedido de ellas mismas. La beca de manutención a nivel federal viene con transporte... Prospera que está en su tercer año. El mismo sistema no se estabiliza, y a algunos alumnos no les han pagado o les han quedado a deber el año pasado. Cuando pasa eso creo que pueden verlo con las representantes de Prospera en su comunidad. Las becas de CDI son contadas, creo que aquí sólo hay tres (profesor de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina. Entrevista realizada en noviembre de 2017).

Al mismo tiempo, la institución permanece al margen tanto de la solicitud de las becas como de su seguimiento. En el caso de esta subsede, no existe una persona encargada de ver el asunto de las becas. La información aparece en el periódico mural, o bien se hace del conocimiento de los estudiantes al momento de ingresar, ya que

a decir de algunos de los docentes entrevistados “es el ‘gancho’ que se utiliza cuando se hace promoción en los planteles de educación media superior [...] les decimos que no van a perder sus becas, que pueden seguir su educación y que el gobierno los apoya” (profesora de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina. Entrevista realizada en noviembre de 2017).

Cuando se les preguntó a los profesores acerca de la información que tenían con respecto a los y las estudiantes que no se encuentran percibiendo la beca o a la impuntualidad en el pago de las mismas, en su mayoría se limitaron a decir que ellos solamente proporcionaron la información para la obtención de las becas y que dependía de los/as alumnos/as darse de alta en el sistema y dar seguimiento a sus pagos. Esto evidencia que no existe un respaldo por parte del personal que labora en la institución para solicitar información acerca de las becas. Aun cuando consideran que estos apoyos permiten que los y las estudiantes permanezcan en los programas educativos existe la percepción de que son beneficios individuales y que como tales deben ser responsabilidad de cada alumno o alumna.

Por lo que se logra recuperar en los testimonios tanto del profesorado como del estudiantado los beneficios o ventajas que pueden ofrecer las becas en tanto acciones afirmativas no siempre se concretan, constituyendo un limbo de incertidumbres que muchos jóvenes se ven impelidos a enfrentar de forma solitaria, sin ningún acompañamiento institucional y con poco seguimiento familiar.

La influencia de la institución universitaria en términos de las posibilidades de inclusión de los estudiantes en igualdad de oportunidades se diluye, ya que prevalecen actitudes de desinterés frente a problemas que influyen de manera directa en las posibilidades de éxito académico de los y las estudiantes, en la permanencia de éstos/as en la educación superior, así como en las posibilidades de un cambio social en las comunidades y sociedades de origen de los y las jóvenes.

Por otro lado, existen becas y subvenciones que han permitido la movilidad de los y las estudiantes más destacados/as. El año pasado dos alumnos viajaron a Estados Unidos con una beca para practicar y estudiar inglés. Estas becas cuentan con restricciones, ya que uno de los requisitos para obtenerla es contar con pasaporte y visa, lo que genera un gasto que las familias no pueden solventar debido a que la mayoría de los y las estudiantes provienen de familias de escasos recursos. Cabe mencionar que el cumplimiento de estos requisitos no les garantiza que sean elegibles para la obtención de la beca, lo que es un factor que desmotiva a más de uno de ellos/as para concursar por este beneficio. El análisis estructural resulta imprescindible cuando se contrastan las narrativas de los actores educativos –estudiantado, profesorado, directivos–. Visibilizar las relaciones que existen entre los planos macro y micros social permite un acercamiento a la complejidad de un problema de larga data que se recrudece, en la medida en que se siguen generando programas coyunturales que no cuentan con seguimiento ni supervisión y que carecen de una evaluación sistemática que dé cuenta del verdadero impacto que han tenido los apoyos sociales no sólo en términos educativos, sino sociales y de oportunidades de acceso a mejores condiciones de vida para los y las estudiantes.

Otras acciones afirmativas son las relacionadas con el ingreso de los y las alumnos/as, ya que para los programas educativos que se ofertan en la subsección el examen de admisión sólo es un requisito y no es exactamente un “filtro” para el acceso de los y las estudiantes. Los y las profesores/as coinciden en considerar esto como una desventaja, sugieren que tiene impactos directos en el desempeño de los y las alumnos/as al mismo tiempo que afecta las labores educativas ya que en los salones de clase existen jóvenes que tienen desempeños académicos de distinto nivel. Esta situación favorece la deserción y el abandono escolar tanto de estudiantes que cuentan con un nivel académico satisfactorio como de aquellos que tienen muchas carencias educativas.

Cuesta ver cómo los estudiantes que mejor entienden la clase de repente me dicen que ya se van, vienen por sus papeles porque no soportan que en los salones de clase hayan alumnos que no entienden ni un párrafo, eso los desanima porque ven que aquí no hay nivel... aun nosotros [los y las docentes] cuando nos damos cuenta ya estamos dando la clase bien mediocre porque ya nos acostumbramos a bajar el nivel (profesora de la licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina).

Es importante destacar este testimonio ya que da cuenta de una forma de racismo y discriminación que inferioriza y demerita el esfuerzo y, por ende, las posibilidades de éxito educativo de los y las estudiantes de origen indígena. En este sentido, Segato señala:

El trato diferenciado se manifiesta de forma particularmente cruel en el sistema educativo [...]. En el sistema educativo este tipo de violencia es ejercida por educadores, autoridades escolares y colegas cuando asumen la inferioridad cognitiva, la falta de confiabilidad [...] de las personas no-blancas (2006: 6).

Como se mencionó, los y las estudiantes que ingresan a la universidad con muchas carencias educativas también suelen abandonar sus estudios ante las exigencias académicas. Cabe señalar que este deterioro no es exclusivo de la educación superior, también ocurre en los niveles educativos previos y se convierte en un fenómeno acumulado de carencias académicas que hace crisis en la formación profesional.

DESIGUALDADES DE GÉNERO, EDAD Y ETNIA EN EL ACCESO Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LAS SUBSEDES

Queremos dar cuenta de que el asunto de género no es cosa menor cuando se habla del acceso y permanencia de los y las estudiantes en el caso de esta universidad. Pese a los avances que se han realizado en materia de igualdad de género, es un hecho que la desigualdad de género sigue siendo una constante, sobre todo en contextos en los que la discriminación en función de género sigue siendo un problema. En lo que respecta a la subsede de Nueva Palestina la mayoría de las estudiantes son mujeres, en los tres programas educativos que se ofertan. Muchas de ellas son indígenas.

Cuando se les preguntó acerca de las posibilidades de acceso a la universidad, muchas de ellas refirieron que querían seguir

estudiando, pero muchas otras también comentaron que éstas fueron decisiones tomadas por la familia para garantizar un ingreso más, proveniente de las becas a las que tienen acceso, o bien porque los padres querían evitar que se casaran a corta edad. Ello da cuenta de situaciones que trascienden las decisiones individuales de elección de carrera y aun el deseo de cursar una carrera profesional.

Llama la atención que cuando se les preguntaba a las estudiantes si sus hermanos varones habían estudiado o si estaban cursando la educación superior, un número considerable de ellas refirieron que sus hermanos se encontraban trabajando una vez que habían terminado la educación preparatoria. Referente a ello una de las alumnas expresó:

esto de estudiar la universidad es cosa de mujeres, dice mi papá... de que estés aquí en la casa o viendo con quién te huyes prefiero que estudies. Que te den tu beca... nos ayudas, estudias algo y así cuando salgas ya ayudas a la familia o cuando te cases ya te sabes defender (alumna de la licenciatura en Enfermería, Subsede Nueva Palestina).

También es importante hacer notar que cada vez más estudiantes varones se incorporan a un programa educativo como enfermería, que hasta hace no mucho tiempo se encontraba asociado a tareas de cuidado realizadas por las mujeres.

La mayoría de los/as jóvenes en los grupos focales comentaron que la carrera que estudian actualmente no corresponde a las expectativas que tenían en torno a la universidad. De ahí que, junto con las condiciones de estudio, éste sea un motivo de querer abandonar los estudios universitarios. Muchos jóvenes comentaron que la profesión que estudian no era su primera opción y que se encuentran estudiándola porque sus padres consideraron que ofrece buenas oportunidades de acceso al mercado de trabajo.

También llama la atención ver cómo los varones que estudian estas carreras son originarios de lugares más cercanos de los que provienen las mujeres. Algunos refieren que ayudan a sus padres en las labores del campo los fines de semana o los días en los que viajan al lugar donde vive su familia, y que ayudan a

complementar el gasto familiar ya que en los periodos vacacionales o de receso escolar migran a la Riviera Maya o a Campeche u otros destinos turísticos para trabajar en el sector servicios o en el de la construcción.

No cabe la menor duda de que la creación de las universidades en contextos rurales produce nuevos modelos de feminidad y masculinidad, la situación económica de las familias, sus expectativas y necesidades han producido transformaciones importantes en los modelos de masculinidad en las comunidades rurales (López, 2018).

EXPERIENCIAS ESCOLARES⁴ DE DISCRIMINACIÓN
ENTRE ESTUDIANTES Y OTROS MIEMBROS
DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

El sexismo y el racismo son procesos socioculturales e históricos que dan lugar a condiciones de desigualdad, exclusión y discriminación. Ambos comparten la característica de encontrarse basados en un rasgo esencializante, un aspecto que se encuentra en la génesis de muchas desigualdades sociales y culturales, lo que se traduce en una desventaja que se considera “natural” pero que es resultado de procesos históricos de larga data. Como construcciones históricas han contribuido a perpetuar procesos de diferenciación y, por ende, exclusión.

Es importante considerar que ni en las entrevistas realizadas ni en los grupos focales se habló de manera directa de racismo; no obstante, las actitudes relacionadas con el desdén de vivir en una comunidad indígena, con personas que “no tienen sus mismos intereses”, que “no entienden”, que “son cerrados”, dan cuenta de un discurso por demás racista que atiende a percepciones relacionadas con el “atraso” de los pueblos originarios y la minusvaloración de los y las habitantes de la comunidad. Estos discursos permean los intercambios comunicativos entre alumnos y alumnas, sobre todo entre aquellos/as que no son indígenas. Sin embargo, estas actitudes no son exclusivas de éstos, ya que incluso los y las estudiantes que vienen de otras comunidades y que se

consideran de “fuera” hacen esos comentarios respecto a las personas que son originarias de la localidad. Aunque el racismo existe pareciera que éste no se ha hecho consciente entre la comunidad estudiantil ni entre los y las docentes.

El cruce cultural o el intercambio recíproco que plantean muchos de los modelos de educación intercultural no aterrizan de manera favorable en estos contextos de distancia social, en donde las universidades no han logrado convertirse en enclaves para la vinculación comunitaria.

Respecto a estos/as últimos/as la totalidad de profesores/as entrevistados/as consideraron que el estudiantado originario de la comunidad es el que tiene “menos nivel”, que “se tarda para hacer las tareas en clase” porque ellos/as manejan su propio sentido del tiempo, y que estas situaciones van en detrimento de los/as demás compañeros/as de clase. Una de las docentes compartió este testimonio al respecto:

Por lo mismo apenas si pueden hablar... bueno, a algunos se les dificulta hablar en español y a esto agregarle el inglés es complicado... fue complicado para mí porque yo me tuve que bajar de nivel para poder trabajar. Un gran porcentaje de los alumnos de lenguas vienen de la región de un grupo indígena. Es complejo entenderse en castellano con ellos, pero a veces en las materias necesitas que escriban y ahí están los errores en la forma de expresión escrita o que comprendan o hagan un análisis de un texto. Ya vienen con esa deficiencia, aparte de que no leen. Ya se les pide lo básico, aunque ya no importa el tema, sólo se enfoca uno en la redacción, en que esté bien escrito. Se les enseña qué es un resumen, un ensayo, una entrevista, un cuestionario. Lo que es un nivel más bajo y le digo a mis compañeros que nos estamos acostumbrando a ese nivel. Lo notamos cuando nos llega un estudiante con otro nivel... se aburre en clase y no podemos hacer nada porque el grupo tiene un nivel muy bajo (profesora de la Subselección Nueva Palestina. Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2017).

Por otro lado, respecto a las relaciones que establecen los y las estudiantes entre ellos/as, es importante notar que existe una distancia entre el estudiantado indígena y no indígena, así como entre los que son de la comunidad y los que no pertenecen a ella. Es claro que no existe el sentido de pertenencia de los y las jóvenes, incluso entre los que cursan los semestres más avanzados, ya que aunque han vivido por más de tres años en la comunidad dicen todavía no acostumbrarse a ella, y padecen su estancia. Respecto a

estas situaciones encontramos el siguiente testimonio de un joven entrevistado: “Aquí estamos como en un internado, tienes a tus compañeros y a tus vecinos, pero no son con los que te identificas. Algunos te invitan a sus casas, pero no siempre se pueden hacer amistades”.

La idea de estar “como en un internado” deja clara las percepciones relacionadas con el aislamiento y la falta de comunicación con el exterior. Otro alumno comenta, “aquí estamos como en otro mundo, cuando salimos ya volvemos a existir”, dice entre risas. La invisibilización de sus principales problemas tanto de parte de la institución como de los pares y aun de la familia parecieran ser el común denominador entre los y las jóvenes que se encuentran cursando estudios superiores en esa subsede.

Por otro lado, el estigma de estudiar en una comunidad les remite a una educación de mala calidad e insuficiente. Una de las alumnas de enfermería comentaba al respecto, “qué bueno poder salir de aquí, nos falta todo, ni hay buena educación, los maestros son malos, bueno... casi todos y no nos hacen caso, nos tienen olvidados” (estudiante de Enfermería, entrevista, Subsede Nueva Palestina. Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2017).

Una de las autoras de este libro tuvo la oportunidad de documentar las experiencias de educación superior en una localidad rural de Oaxaca, investigación de la que deriva un libro que será publicado en próximas fechas, es de destacar que la experiencia de educación intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe basa la experiencia de profesionalización en la vinculación comunitaria y la vinculación hacia afuera. Esta perspectiva marca una diferencia respecto a las condiciones para cursar una carrera en el contexto rural, experiencias como ésta pueden hacer la diferencia en instituciones como la Unicach.

VIOLENCIA COMUNITARIA Y VIOLENCIA SEXUAL

El asunto de la permanencia de los y las estudiantes resulta ser un nodo problemático, no sólo por lo anteriormente expuesto, sino por

situaciones de contexto que son vividas de manera distinta por las y los jóvenes. Una situación que se presenta cotidianamente en esta comunidad es la tensión que existe entre los habitantes de la comunidad que son de fuera y los que son originarios de la localidad. Aunque esta tensión no es generalizada, el rechazo que manifiestan los/as primeros/as responde a lo que ellos consideran actitudes de discriminación basados en su origen no indígena. Estas actitudes pueden constatarse en el siguiente testimonio:

aquí siempre estamos bajo sospecha y los caseros [personas dueñas de las casas en renta] siempre nos están vigilando... de repente, cuando uno los ve ya están metidos en la casa que nos rentan, viendo si tenemos algo nuevo para subirnos la renta o para cobrarnos más de luz [eléctrica]. Siempre hablan entre ellos en su lengua, eso la verdad nos enoja, porque, aunque es su casa, no tienen por qué ser tan invasivos. La gente de aquí se creen dueños de todo, saben que tenemos necesidad de vivir aquí porque aquí trabajamos y por eso abusan. Todo el tiempo nos quieren regañar como si fuéramos sus hijos, eso es muy indignante. Pero qué podemos decir, si ellos son de aquí y nosotros no (profesora de la Subsede Nueva Palestina).

Las diferencias existentes entre las personas originarias de la comunidad son dirimidas por instancias locales que tienen representación simbólica en la comunidad. Para el caso de las personas que no son originarias de esta comunidad las sanciones siempre son aplicadas en forma de multas económicas, en las que, como expresa una profesora, “siempre salen perdiendo”.

Las percepciones respecto a la seguridad son similares tanto entre el estudiantado como entre el profesorado y aun entre miembros de la comunidad. Se coincide en que, aunque es un “pueblo”, es un lugar bastante inseguro.

Estas percepciones se relacionan con diversos acontecimientos que se han presentado tanto en la comunidad como en las inmediaciones de la subsede. Agresiones a docentes, estudiantes y sobre todo a mujeres que no son originarios/as por parte de habitantes locales han provocado el abandono repentino del centro laboral en el caso de los/as docentes, así como de los/as alumnos/as que en algún momento llegaron a laborar o a estudiar en la subsede.

Existen numerosos casos en los que los docentes permanecen laborando a pesar de haber sufrido algún tipo de agresión, además de no tener un acompañamiento favorable por parte de las autoridades. Respecto a las docentes, es común el acoso y la amenaza, expresan que el miedo es cotidiano, y que la intimidación en sus hogares se ve continuamente interrumpida por los vecinos; una estrategia por parte de las docentes ha sido formar grupos para alquilar en ciertos barrios, lo cual soluciona parcialmente el problema.

Con frecuencia, las estudiantes han sufrido violencia y acoso sexual. Algunos alumnos, al salir de la subsede antes del horario habitual, han sido agredidos de camino a la comunidad.

Entre los y las docentes ha habido agresiones, sobre todo en términos de acoso sexual, como lo comenta una de las profesoras entrevistadas:

nosotras como docentes hemos pasado diversas situaciones en las que nos han dicho cosas, en las que nos han perseguido y así, por eso ya no salimos... a las cinco o seis de la tarde ya estamos en nuestro cuarto y no salimos. Donde vivimos somos tres mujeres y cuando salimos sólo lo hacemos acompañadas y si no hay quien nos acompañe pues ya no salimos (profesora de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina).

También algunos/as profesores/as comentaron que la inseguridad es tal dentro de la comunidad que, por ejemplo, las actividades educativas relacionadas con las prácticas realizadas en las parcelas se pueden ver afectadas, debido a que no se les permite entrar a las parcelas, lo que se atribuye a la desconfianza que prevalece hacia los/as profesores/as y a que no se quieren ver “expuestos”.

En este sentido, los/as profesores/as manifestaron su temor frente a los rumores que apuntan a que esta comunidad es un paso obligado para el trasiego de personas, de mercancías y aun de drogas.

[...] por este camino que trae de la comunidad a la sede y de ahí al otro ejido, no es nada seguro, circula de todo, hay mucha drogadicción. Hay barrios que se sabe que se ponen a drogarse, cerca del río no vas, sobre todo en la tarde, porque ya uno sabe que no es seguro. Hay mucha inseguridad... Pareciera que estamos esperando que pase algo.

Tenemos que tomar precauciones por nuestra seguridad. A alumnos los han golpeado en la noche. Sobre todo se los decimos a los de fuera, porque lo que queremos decirles es que no porque estemos en la comunidad quiere decir que es segura (profesor de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico).

Mientras que en las entrevistas colectivas e individuales los varones refirieron que no les gusta vivir en la comunidad por las constantes peleas y por la agresión que reciben de jóvenes tanto de la comunidad como de localidades circunvecinas que “llegan a buscar pleito” con ellos, sobre todo si salen cuando ya está oscureciendo o cuando transitan por el “territorio” de las “pandillas” que han conformado jóvenes de la comunidad. Las golpizas son frecuentes sobre todo hacia jóvenes “que no saben la dinámica de la comunidad”. La situación se agrava en el caso de los estudiantes que no son indígenas ya que no son aceptados en los juegos de conjunto, como el basquetbol y fútbol que practican los jóvenes de la comunidad. En este orden de ideas, Barrón (2008: 32) menciona que en la relación dialógica que es construida alrededor del racismo, éste va en dirección de ida y vuelta, ya que los indígenas también ejercen formas de racismo.

Otro punto de conflicto se detona cuando un joven que “viene de fuera” se acerca a una joven de la comunidad. Como puede advertirse en los testimonios que se refirieron a este tema, el control sobre las jóvenes de la comunidad proviene de casi cualquier varón de la comunidad, no tiene que ser de su familia o allegado a ella. Existe una sensación de que “las mujeres de la comunidad” les pertenecen a los varones de la misma, cuestión que no se da en el caso contrario, ya que los hombres tienen la posibilidad de tener una relación de noviazgo con cualquier mujer que esté en la comunidad, aunque no sea originaria de ella.

Por otro lado, la permanencia de las estudiantes se ve comprometida por situaciones que se relacionan con otro tipo de violencia vivida, principalmente basada en el acoso y el hostigamiento sexual. En las entrevistas individuales las estudiantes comentaron que en diversas ocasiones han sido agredidas verbalmente, con referencias de carácter sexual, por

parte de hombres de la comunidad, sobre todo jóvenes. Otras señalaron que se encuentran amedrentadas, que sienten miedo y que no salen de sus casas, porque cuando lo hacen saben que pueden ser acosadas, perseguidas, “correteadas”, como ellas dicen, y hasta tocadas por hombres de la comunidad. El miedo no es un tema menor entre las estudiantes, ya que señalan que han considerado dejar sus estudios debido a la violencia que se ejerce hacia ellas de manera simbólica pero también de forma manifiesta. Consideran que los varones que estudian en la universidad las respetan, pero algunos de ellos saliendo de la escuela también las han acosado. Esta misma situación se extiende aun para las profesoras que trabajan en la subsede, ya que las cinco entrevistadas comentaron que tienen miedo a salir solas por las calles de la comunidad. “De noche, ¡ni pensarlo!... ya nos encerramos y ni tan siquiera abrimos la puerta, aunque toquen”. Dos de las profesoras comentaron que han sido acosadas sexualmente por sus propios alumnos tanto dentro como fuera de la institución.

Tanto las estudiantes como las profesoras se han visto obligadas a vivir en espacios compartidos, se acompañan “hasta al baño” porque éste en la mayoría de los casos se encuentra fuera de los cuartos o casas que ocupan. Esta situación ha permitido que hombres de la comunidad intenten violar a las mujeres cuando salen de sus cuartos al baño.

Esto da cuenta de la violencia sexual, pero también emocional y psicológica a la que se encuentran sometidas estas mujeres. Tanto las alumnas como las profesoras, cabe mencionar que de forma separada, están creando estrategias frente a un contexto que las rebasa y que amenaza la seguridad de todas, independientemente de su edad, su origen étnico, ocupación o aun de su estado civil.

No es difícil advertir que de todas las desventajas que tanto alumnas como profesoras señalan respecto de vivir en esta comunidad, entre ellas el encierro territorial, la falta de acceso a internet y a otras formas de comunicación, como las llamadas por

teléfono celular, los sobrepagos de los alimentos, de las rentas y, en general, de todas las mercancías que se comercializan en la comunidad, la que resulta más difícil de sobrellevar es la violencia sexual.

Por otro lado, las relaciones entre estudiantes y profesores/as pueden llegar a ser rípidas. Los acercamientos en la mayoría de los casos, sobre todo en el área de enfermería, se dan en términos de jerarquía hacia el estudiantado.

En cuanto a los casos de acoso sexual, generalmente no se ha dado el acompañamiento de las autoridades comunitarias ni universitarias para atenderlos. Tampoco para los casos de violencia, principalmente hacia los estudiantes varones. Llama la atención que lejos de existir espacios de denuncia existe censura y revictimización hacia las personas que han sufrido alguna agresión. Frases como “es porque salió de noche”, “no debió mirarlos feo”, “deben de salir acompañadas”, “no son de aquí”, entre otras, circulan en el imaginario colectivo, demeritando la importancia del hecho violento al mismo tiempo que se culpa a los/as agredidos/as. Otros docentes consideran que esto se debe a que “los muchachos no tienen actividades y no tienen salida, así que hacen cosas incorrectas”.

Frente a estas formas de invisibilización y normalización de la violencia, sobre todo la que se ejerce hacia las mujeres, las profesoras han implementado una serie de estrategias para cuidarse entre ellas, como lo narra una de las entrevistadas:

Nosotras vivimos en el mismo cuarto, sobre todo porque es una forma de cuidarnos, aquí nos sentimos desprotegidas. Una vez nos pasó que salimos a comprar a las 6 de la tarde. Había un grupo de muchachos de aquí del pueblo, uno dijo las acompaña, pero noté que se estaba acercando y le dije sabes qué, déjanos de molestar, y lo que me respondió él es yo soy de aquí [...] para ellos nosotros somos externos, somos de fuera, no pertenecemos a este pueblo y no tenemos voz, por decirlo así, eso ya lo hemos visto con alumnos que han dicho eso... no con nosotras, sino con sus compañeros, dicen yo soy de aquí... pero pensé que era en forma de juego, yo no le había tomado importancia hasta que me pasó eso. Hasta una señora que era de Palenque y que vendía comida, también la asustaron los hombres de la comunidad (profesora de la licenciatura en Enfermería, Subsede Nueva Palestina).

Los conflictos generados en función de la pertenencia o no a la comunidad han influido tanto en las relaciones sociales y comunitarias como en las que se establecen en la subsede entre los/as estudiantes y los/as docentes.

Los relatos relacionados con este tipo de abusos se encuentran en todas las entrevistas realizadas tanto a los/as docentes como a los/as alumnos/as. Otro testimonio da cuenta de la vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres en esta comunidad y las formas en las que se han enfrentado diversas situaciones por parte de las personas que han recibido estos tratos.

A las chicas que vienen de fuera también les han dicho y hecho cosas. A una de las maestras la trataron de violar en la comunidad, a una cuadra de los taxis, su baño está afuera, pero está en el mismo departamento. La trató de violar un chico de aquí de la comunidad. Ella es indígena también. Forcejeó con el muchacho... estaba lloviendo, pero lograron escuchar unas maestras de kínder, gracias a Dios no la violaron pero pasó. La golpearon y aparte el susto (profesora de la licenciatura de Lenguas con Enfoque Turístico, Subsede Nueva Palestina).

Cabe decir que a pesar de que este hecho tuvo lugar en el centro de la localidad ninguna persona de la misma, a decir de las docentes, auxilió a la profesora que fue víctima de ese asalto sexual. Es de llamar la atención que la profesora se encuentra viviendo aún en la comunidad y no abandonó su centro de trabajo. Al respecto, las otras docentes consideran que esta situación se debe a la necesidad de la profesora de mantener a su familia. Otra docente comentó que la profesora en cuestión tuvo que cambiar su domicilio para compartirlo con otras profesoras. Una de las estrategias que han implementado las docentes ante estos hechos es compartir una casa que tiene diversas habitaciones, para “hacer una comunidad de maestras”, en la que cuentan con un vigilante para poder sentirse un “poco más seguras”.

Lo hasta aquí relatado muestra que en el caso de las docentes el grado académico no las protege de las situaciones de acoso y violencia de género, en tanto las prácticas machistas y misóginas comunitarias las consideran objetos y niegan sus derechos humanos como mujeres. La violencia tolerada y legitimada

socialmente genera un “caldo de cultivo” que trasciende los espacios de la propia universidad.

Parecen no existir mecanismos regulatorios ni procesos de mediación que se encuentren institucionalizados y que permitan atender los problemas que se presentan entre docentes, entre alumnos/as y entre unos/as y otros/as. El profesorado no media en esas circunstancias y tampoco existen canales institucionales que permitan atender y dar solución a los conflictos.

Consideramos fundamental ampliar la discusión respecto a la pertinencia de la ruralización de la educación superior, con todas sus aristas y complejidad. La reflexión estriba principalmente en la discusión respecto a la capacidad académica y financiera de las instituciones para llevar educación superior a los contextos rurales; enfatizando la importancia del contexto social para el desarrollo de la oferta educativa en el nivel superior, lo que implica valorar las condiciones de infraestructura, recursos humanos, de conectividad para el desarrollo de la oferta educativa en condiciones óptimas y, lo más importante, el compromiso de vinculación social de las instituciones de educación para ser vectores de cambio social en contextos en donde el racismo y la violencia son limitantes para el desarrollo equitativo y la igualdad de género.

PALENQUE. DESARROLLO URBANO Y CRECIMIENTO DE LA DIVERSIDAD SOCIAL

Palenque es una ciudad intermedia⁵ localizada en la Región VI Selva del estado. Se fundó en el año de 1567. Su población es de 42 947 habitantes, mientras que el municipio del mismo nombre cuenta con 119 826 habitantes (INEGI, 2015), los cuales representan el 15 % de la población estatal (Conapo, 2010). El grado de marginación del municipio en 2010 fue alto, mientras que el grado de rezago social municipal fue medio, lo que lo ubicó en el lugar 34 de 118 municipios a nivel estatal (Sedesol, 2017). La ciudad tiene un grado de marginación medio.

Sus principales vías de comunicación se dirigen hacia las localidades de Chilón, Yajalón, Tila, Salto de Agua, Catazajá y Ocosingo. Asimismo, la ciudad de Palenque es la cabecera municipal del municipio.

Cuenta con equipamiento educativo de todos los niveles, desde preescolar hasta educación superior, con un total de 537 escuelas a nivel municipal. Se encuentra entre los municipios que cuentan con un mayor promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, con un promedio de 7.1 años, mientras que el promedio a nivel estatal es de 7.2, y el porcentaje de población con rezago educativo disminuyó quince puntos porcentuales ya que pasó de 44.04 % en 1990 a 29.70 % en 2015 (Sedesol, 2017).

Para 2010, el municipio contaba con 39.06 % de población hablante de lengua indígena de 5 años. Siendo el grupo indígena principal el ch'ol.

Cuenta con servicios de salud para la población derechohabiente de instituciones como el IMSS, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado e Instituto de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado de Chiapas y con un centro de salud. En cuanto a esparcimiento la ciudad sólo cuenta con una unidad deportiva.

Esta ciudad es un centro rector en términos socioeconómicos, políticos y administrativos, y cuenta con una zona de influencia que abarca aun localidades que se encuentran fuera de su municipio, como es el caso de Nueva Palestina, que siendo parte del municipio de Ocosingo tiene relaciones más estrechas con la ciudad de Palenque y sus localidades. Palenque se encuentra orientada al sector servicios, por la afluencia turística que le representa contar con edificaciones de la época precolombina que constituyen un atractivo arqueológico que la ha llevado a ser considerada entre los Pueblos Mágicos de México, siendo el cuarto sitio más visitado en el país. Para Chiapas, la derrama turística se traduce en más del 30 % de los ingresos del estado. Sin embargo, Palenque es una ciudad que cuenta con grandes carencias de equipamiento. Los salarios

son precarios y en muchas ocasiones los empleados y empleadas no tienen servicios de seguridad social.

Frente a la derrama económica que representa la actividad turística se han planteado iniciativas como la del corredor turístico mesoamericano del que forma parte Palenque, impulsada por el gobierno federal en 2010, cuya apuesta era la de generar un plan de desarrollo ecoturístico en la ruta Palenque-Lagos de Montebello en Chiapas. Al mismo tiempo, Palenque se encontraba contemplado entre los territorios proyectados para impulsar la industria, la infraestructura y el comercio a través del Plan Puebla Panamá.

De forma más reciente y a partir del trazo de la carretera San Cristóbal-Palenque se han presentado problemáticas sociopolíticas que han tenido como protagonistas a localidades indígenas que viven en esta zona, y que ya han tenido una serie de disputas por la administración de centros turísticos como Agua Azul, lo que ha dado lugar a conflictos que en algunos momentos han sido violentos.

La ciudad de Palenque ha recibido en los últimos cinco años una cantidad cada vez mayor de migrantes internos provenientes principalmente de Villahermosa, así como de migrantes internacionales de países del llamado Triángulo Norte –Honduras, El Salvador y Guatemala–, y aun de personas originarias del continente africano. A partir de estos flujos los cambios en la dinámica demográfica no se han hecho esperar ya que la tasa de crecimiento promedio anual entre los años 2010 y 2015 fue de 1.6. Asimismo, Palenque es uno de los diez municipios que cuenta con una mayor población de residentes nacidos fuera del estado (7 %), lo que representa el doble del promedio estatal que es 3.4 % (INEGI, 2015).

Las implicaciones no sólo han sido demográficas, ya que existen situaciones que dan cuenta de transformaciones a nivel social y cultural. Constancia de ello dan las relaciones que se establecen entre la población mexicana y los y las migrantes, mismas que se

encuentran mediadas en muchos de los casos por actitudes de racismo y xenofobia. Cabe decir que de acuerdo a entrevistas realizadas a migrantes⁶ en el parque de la localidad de Pakal-Ná, las relaciones con la población local son “difíciles”. La población local ha pasado de actitudes que van desde ignorar su presencia hasta gritarles que se regresen a su país. Aunque existen personas que los ayudan, son más los que no muestran simpatía por su presencia.

Palenque ha sido reconocido en el *Informe Especial sobre secuestro de migrantes en México*, de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2011), como uno de los lugares de tránsito altamente riesgosos para los y las migrantes, particularmente Pakal-Ná y Chacamax –localidades que se encuentran conurbadas a la ciudad de Palenque–. Éstos son puntos de cruce fronterizo que no cuentan con vigilancia migratoria, por lo que son considerados como unos de los “puntos ciegos” de la frontera sur. También Palenque es una de las zonas en las que transita el ferrocarril denominado “La Bestia” (FOCA, 2015). Es importante señalar que estas localidades fueron identificadas como las más inseguras por los estudiantes que fueron entrevistados/as como parte de este estudio.

Por su importancia en términos de seguridad migratoria, esta ciudad cuenta con una Casa del Migrante ubicada en Pakal-Ná, una estación que depende del Instituto Nacional de Migración y una Dirección de Atención a Personas Migrantes y Refugiadas, que comenzó a funcionar en 2017, impulsada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en el marco del Programa Mesoamérica.⁷ Mientras que la migración internacional se acentúa, la emigración local se incrementa, ya que parte de la población local también realiza migraciones de tipo pendular y estacional a estados que se encuentran principalmente en la Riviera Maya para emplearse en el sector servicios.

También es importante mencionar la cada vez mayor presencia de grupos delincuenciales que operan en la zona y que se ocupan

del tráfico de personas, de estupefacientes y de mercancías de todo tipo. Es bien sabido por habitantes de la zona de Palenque que las disputas por el trasiego de mercancías y sobre todo de migrantes indocumentados han ido en aumento bajo el cobijo de las autoridades de todos los niveles, sobre todo cuando los y las migrantes quieren seguir su camino al norte.

La violencia de todo tipo ha aumentado en los últimos años en este municipio. De acuerdo al Observatorio Ciudadano de Chiapas, en su informe de 2016 acerca de la incidencia de los delitos de alto impacto en Chiapas, Palenque es el municipio que presenta la tasa más alta de homicidios dolosos de todo el estado (19.31).

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INSTITUCIÓN
Y CONTEXTUALIZACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS.
RELACIONES ENTRE UNIVERSIDAD Y CONTEXTO LOCAL

La subsede de Palenque inició sus actividades hace aproximadamente 15 años, tomando prestadas las instalaciones del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en el turno vespertino. Los primeros programas educativos que se ofertaron fueron los de Licenciatura en Desarrollo Sustentable, Licenciatura en Comercialización y Licenciatura en Informática. Actualmente se ofertan los programas de Licenciatura en Turismo Sustentable, que en 2018 tendrá el egreso de su primera generación, y Licenciatura en Gastronomía, aperturada en el año 2015. Actualmente se encuentra en liquidación la licenciatura en Comercialización.

Recientemente, la subsede ya cuenta con infraestructura propia. Salones con mobiliario nuevo y laboratorios de informática, centro de lenguas, hotelería y gastronomía son parte de lo que ofrece esta subsede para sus poco más de 200 alumnos. Las instalaciones se encuentran en perfecto estado y los laboratorios cuentan con todo el mobiliario y equipo para su uso. No obstante, los y las estudiantes entrevistados y los que participaron en los grupos focales realizados coinciden en la subutilización de los espacios de Informática y Turismo Sustentable ya que los/as profesores/as no

los utilizan para sus clases ni tampoco se utilizan para tener acceso a internet. Situación que parece ser distinta en lo que se refiere al laboratorio de Gastronomía que es utilizado por los/as alumnos/as de todos los semestres de la carrera. Este programa educativo tiene espacios de laboratorio de cocina, restaurante y de microbiología.

La biblioteca cuenta con títulos relacionados con las dos licenciaturas que se ofertan en la subsede, aunque tanto estudiantes como profesores/as consideran que son insuficientes ante la demanda de los/as alumnos/as y ante los nuevos requerimientos de las disciplinas.

También se cuenta con servicios sanitarios, aunque éstos muchas veces carecen de agua. Tienen una cafetería que atienden los/as estudiantes de la licenciatura en Gastronomía y que les sirve para hacer sus prácticas.

Asimismo, el edificio tiene oficinas administrativas que cuentan con servicio de internet, mismo que también está presente en las computadoras que se encuentran en la biblioteca.

La matrícula de esta sede se encuentra distribuida entre en el primero, tercero y quinto semestres de la licenciatura en Gastronomía, y tiene una matrícula de 64 alumnos. Mientras que la licenciatura en Turismo Sustentable cuenta con 138 estudiantes en los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. La primera generación de esta licenciatura egresará en 2018.

La zona de influencia de esta subsede se extiende a localidades que se encuentran en municipios circunvecinos de las regiones: Maya, Selva Lacandona y Meseta Comiteca-Tojolabal. También estudian jóvenes originarios/as de Comitán, Tapachula, Tecpatán, Tuxtla Gutiérrez y Venustiano Carranza. Asimismo, se han recibido estudiantes provenientes de los estados de Campeche, Tabasco y Tlaxcala.

Los y las estudiantes de esta subsede provienen de subsistemas de educación media superior como el Colegio de Bachilleres de Chiapas, el Cecytech y el Conalep.

Esta subsele se encuentra aproximadamente a 10 minutos de la ciudad de Palenque, tomando la carretera con direccin a un poblado denominado La Libertad. A la subsele s3lo llegan algunas unidades de servicio del transporte p3blico que conducen a comunidades circunvecinas. Tambi3n ofrecen el servicio de transporte veh3culos tipo estaquitas, que han acondicionado la parte de atr3s de sus camionetas para transportar a los y las estudiantes que acuden a esta subsele.

La adecuaci3n de estos veh3culos carece de medidas de seguridad, ya que cuentan con escaleras de metal en mal estado y bancas de madera laterales para los pasajeros. No tienen asideros ni puerta en la parte de atr3s. Este transporte cobra entre 10 y 15 pesos, dependiendo del lugar donde haya sido abordado dentro de la ciudad de Palenque.

Los y las estudiantes provenientes de Palenque se encuentran representados aproximadamente en una cuarta parte de la matr3cula de la subsele. Estudian sobre todo la licenciatura en Turismo Sustentable.

RELACI3N UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

La subsele de Palenque, a diferencia de la de Nueva Palestina, tiene fuertes v3nculos con el sector servicios, al que se considera como el sector que proveer3 la mayor fuente de empleo a sus estudiantes. Las pr3cticas y el servicio social son dos de las principales actividades que se llevan a cabo como parte de los planes de estudio de estas dos licenciaturas. Participaciones en muestras gastron3micas, ferias, actividades educativas y culturales son algunas de las acciones que se contemplan en los 3mbitos de la vinculaci3n y extensi3n universitarias.

Cabe decir que el asunto de las pr3cticas profesionales ha tenido un resultado ambiguo, ya que mientras la universidad hace las gestiones para contar con los espacios para estas actividades para los y las estudiantes ha significado lo que ellos caracterizan como “un golpe de realidad”, ya que a trav3s de estas actividades han

sido testigos de lo que ellos denominan como la “explotación” que sufren los/as empleados/as de restaurantes, hoteles y servicios turísticos por parte de sus empleadores, al mismo tiempo han llegado a la conclusión de la inminencia de su desempleo o subempleo debido a que los/as empleados/as de estas empresas no cuentan con ninguna preparación académica, sólo reciben cursos de capacitación y con eso ya laboran en lo que se les solicita, por eso los salarios que perciben son precarios. En el caso de los y las estudiantes de Gastronomía, algunos/as de ellos/as dicen estar conscientes de que no podrán emplearse en la ciudad de Palenque, que aunque cuenta con una vocación turística en el plano culinario sus servicios son realizados por personas que son cocineros o cocineras sin conocimiento de gastronomía. Ante lo cual consideran como viable la migración por empleo a las ciudades turísticas más importantes de la Riviera Maya, donde los servicios turísticos “tienen estándares diferentes” a los que se ofertan en Palenque.

Por otro lado, en las entrevistas individuales fue interesante explorar el tema de las prácticas profesionales ya que éstas dan cuenta de estereotipos de género y discriminación de todo tipo. Aunque los y las estudiantes tienen la posibilidad de elegir los espacios de realización de estas prácticas, es una problemática detectada por ellos/as el hecho de que a las mujeres se les quiera colocar en actividades de recepcionistas, de atención al público y hasta actividades de limpieza dependiendo de su aspecto, según dicen las alumnas. A las jóvenes indígenas por lo regular les son encargadas actividades que tienen que ver con sacar copias fotostáticas, mantener limpio el espacio, almacenar utensilios, ordenar y archivar papeles y hasta entregar volantes en las calles. Mientras que a las jóvenes no indígenas se les otorgan actividades que se relacionan con el trato con los y las turistas, o bien contestando llamadas telefónicas. En el caso de los hombres la situación es parecida. Para los jóvenes las prácticas educativas se han realizado en actividades que en nada se relacionan con su campo profesional. Las empresas los ocupan para lavar trastes, hacer “mandados”, cargar objetos y archivar. Los que tienen “mejor

aspecto” pueden llegar a hacer prácticas en la recepción de los hoteles.

CONDICIONES Y EXPERIENCIAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los elementos a considerar en el acceso y permanencia del estudiantado en esta subselección se relaciona con las posibilidades de compaginar el trabajo remunerado con el estudio. En promedio una tercera parte de los/as estudiantes entrevistados/as trabaja y estudia. Muchas de las estudiantes que trabajan son madres solteras. Dividen su tiempo para hacer actividades de la escuela, del trabajo remunerado y como madres. En su mayoría trabajan como cocineras, como empleadas de limpieza, o bien como recepcionistas en hoteles y restaurantes de la zona turística.

En el caso de los hombres, la mayoría trabaja en el sector servicios como “bell boys” en hoteles, como meseros en restaurantes y como empleados de comercios. Muchos de ellos sostienen sus estudios universitarios con estos ingresos, ya que son originarios de comunidades alejadas y sus padres no cuentan con recursos económicos para mantener sus estudios universitarios, ante ello la necesidad de trabajar se ha vuelto apremiante.

ACCIONES AFIRMATIVAS

Para el caso de la subselección de Palenque el proceso de admisión contempla la presentación de un examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, así como una entrevista en la que se hacen preguntas relacionadas con las aptitudes y las motivaciones de los y las aspirantes. Llama la atención que en las entrevistas muchos aspirantes identifican como una motivación para estudiar estas carreras el que no tienen que ver con matemáticas. En estos casos los/as profesores/as que entrevistan han tenido que aclarar que estas licenciaturas se relacionan, en el caso de Turismo, con disciplinas como la administración y la contaduría, y que aun en Gastronomía existen diversas materias que tienen que ver con la administración y aun con conocimientos

de química. Las entrevistas que se realizan para el ingreso en la licenciatura en Gastronomía no sólo tienen la finalidad de conocer los intereses de los y las aspirantes sino que se realizan también para tener una idea acerca de las posibilidades económicas con la que cuentan los y las aspirantes para cursarla. No obstante, esta información no funciona como un filtro para su acceso a la educación superior.

Las becas que se ofertan en esta subselección son las que pueden ser gestionadas por los /as mismos/as estudiantes una vez que se han inscrito a la licenciatura. Son becas que fluctúan entre los 1 500 y 2 500 pesos al mes. Estudiantes entrevistados en esta subselección dan cuenta de las vicisitudes que implica tener acceso a una beca. Diversos trámites, presentación de diversos documentos, muchos de ellos se solicitan actualizados, y un conocimiento de los formatos a llenar son parte de las tareas que ellos/as tienen que realizar para tener acceso a una beca. Al respecto los/as estudiantes hicieron referencia a lo que consideran como una discriminación a las personas que no son originarias de alguna comunidad indígena y que no pueden comprobar su residencia en una comunidad rural. Es decir, mientras que los y las estudiantes indígenas tienen posibilidad de acceso a diversos tipos de beca, los que no han vivido en una o no son originarios de comunidad indígena pueden llegar a no tener acceso a las mismas.

En este orden de ideas Barrón argumenta lo siguiente:

Tener acciones afirmativas para personas que se consideran indígenas y excluir a personas que tienen prácticamente las mismas necesidades fortalece las dinámicas racistas y las rivalidades entre los pobres que excepcionalmente alcanzan a llegar a las universidades [...] Como los recursos son limitados tal parece que tener grupos con necesidades similares compitiendo por los mismos programas, pero diferenciados a la hora de conseguir apoyos académicos, podría enfrentarlos entre ellos. Este tipo de contradicciones son las que fortalecen el racismo y las rivalidades entre personas con necesidades y aspiraciones semejantes (2008: 29).

La confrontación que puede surgir de acciones afirmativas a favor de unos grupos y en detrimento de otros, que aunque no son de origen indígena sí provienen de contextos de pobreza, desigualdad y falta de oportunidades, puede generar diversas actitudes dentro

del estudiantado, desde aquellas que etiquetan las becas como “apoyos para indígenas”, hasta la percepción de que son invisibles para el gobierno por no ser indígenas. El “limbo” en el que se encuentran entre éstos/as jóvenes da cuenta de una invisibilización de sus necesidades y que al ser ignorados como grupos que han sido vulnerados en términos sociales y económicos se encuentran fuera de las acciones que podrían garantizarles mayor acceso a recursos educativos, sociales y por ende económicos. De esto da cuenta Barrón cuando se refiere a que el racismo tiene una relación dialógica (2008: 32).

A decir de los/as estudiantes indígenas para ellos esto tampoco resulta una ventaja, ya que muchas veces se atrasan los pagos, no los depositan a tiempo, o bien dejan de depositar estos recursos por dos o tres meses sin que éstos sean depositados de forma retroactiva.

Uno de los estudiantes comentó al respecto:

Si no nos pagan nuestro apoyo el día que sabemos que nos lo van a depositar ya sabemos que no vamos a cobrar ese mes, que ese dinero ya se perdió... no nos depositan después eso que nos quedaron a deber porque me imagino que han de decir que uno es tonto y que no se dio cuenta. El problema es que no tenemos con quién quejarnos... a veces cuando ya son varios meses le preguntamos aquí al coordinador y a los profesores de las áreas pero ellos dicen que pues no saben. Creo que tienen razón eso ya viene de México (estudiante de origen indígena, licenciatura en Turismo Sustentable, Subsede Palenque).

Como es sabido por la comunidad estudiantil, las becas son apoyos que tienen que ver con diversas situaciones políticas más que con la necesidad económica que se pueda tener. Son apoyos que se condicionan, dependiendo de situaciones como los procesos electorales próximos, ya que a decir de los y las becarias éstos son periodos en los que se “sabe que no hay dinero” y por lo tanto no depositan las becas.

Entre los estudiantes de procedencia indígena hay tzeltales, tzotziles y choles, y una estudiante del municipio de San Juan Chamula que se encuentra estudiando la licenciatura en Gastronomía.

Entre los retos de acceso de los y las estudiantes a la educación superior se encuentra la sobreedad. Esta situación se ha documentado en diversos estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en los que se da cuenta de que la también denominada extraedad es más significativa en los casos de los estados de Oaxaca (9.2 %) y Chiapas (8.2 %).

Algunos estudiantes han tenido diversos periodos de inactividad académica por diversas causas, entre las que destacan, en el caso de las mujeres, falta de recursos económicos, cuidado de hermanos/as o de familiares que se encontraban enfermos/as, por ayudar a sus madres con las labores de la casa, por embarazo y por enfermedad.

En el caso de los hombres, se interrumpe la actividad académica por falta de recursos económicos, por ayudar a los padres en las labores del campo, por acceder al mercado de trabajo para mantener a su familia y por la lejanía de las escuelas de la comunidad de origen. Los estudiantes que cursan sus estudios en la subsede tienen edades que van de los 18 a los 38 años. Siendo los hombres los que cuentan con mayor sobreedad.

Esto da cuenta de que las transiciones académicas de los hombres y las mujeres no son ininterrumpidas. Siendo las principales razones aquellas que van más allá del plano individual y que se relacionan con la toma de decisiones de carácter familiar, basadas principalmente en condiciones estructurales y aun en aquellas que tienen asidero en los mandatos de género. De esta manera, las causas de abandono, deserción escolar y de periodos de inactividad académica se relacionan en términos generales, en el caso de los hombres, a cumplir con los requerimientos de género que tienen que ver con actividades de manutención, mientras que, en el caso de las mujeres, se trata de tareas de cuidado. Casi todas estas transiciones, en el caso de los estudiantes de esta subsede que fueron entrevistados, se vieron interrumpidas por periodos que van de uno a tres años.

No existen cifras y recuentos que registren el abandono escolar; no obstante, los y las estudiantes de los semestres más avanzados refieren que entraron bastantes y que actualmente sigue un poco más de la mitad de los que iniciaron. Al indagar sobre las posibles causas del abandono escolar de sus compañeros/as los y las estudiantes entrevistados aludieron, en el caso de la licenciatura en Gastronomía, a los altos costos de los materiales e insumos que se necesitan para cursarla, al mismo tiempo se refirieron a la lejanía de los lugares de origen de algunos de ellos/as. En el caso de la licenciatura en Turismo Sustentable, las principales razones fueron que no les gustó la carrera, porque no veían futuro en el mercado de trabajo, y que no tenían recursos económicos para sostenerse ante la inestabilidad en el pago de las becas. Fueron pocos los casos de abandono escolar en los que los estudiantes hayan sabido que sus compañeros o compañeras se casaron, o bien que tuvieron hijos/as y que ésta haya sido la razón por la que abandonaron los estudios universitarios.

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE DISCRIMINACIÓN
ENTRE ESTUDIANTES Y OTROS MIEMBROS
DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

El racismo en contextos multiculturales como el que caracteriza a esta subsede tiene diversas connotaciones. En las entrevistas grupales realizadas en esta subsede se hicieron visibles actitudes, comportamientos y prácticas que dan cuenta de las formas en las que tanto los jóvenes indígenas como no indígenas asumen su experiencia en estos espacios educativos.

Los relatos relacionados con su experiencia en la universidad tienen puntos de encuentro entre unos/as y otros/as, considerando la cotidianidad que implica compartir clases y hacer diversas actividades propias de la licenciatura. Los y las jóvenes en sus relaciones cotidianas hacen pequeños grupos de interacción.

Sus actitudes, en general, son de indiferencia de unos grupos hacia otros. Comparten espacios dentro del aula, pero no fuera de ella. Las diferenciaciones son evidentes. Grupos de mujeres y

grupos de hombres. En estos grupos pareciera buscarse la homogeneidad.

En las aulas existen también diferenciaciones, ya que en el espacio predominan las bancas cercanas, estableciendo espacios no utilizados. En las entrevistas grupales se hizo evidente que existen actitudes racistas y discriminatorias referentes a diversas condiciones de los y las estudiantes.

Cuando se les preguntaba acerca de quiénes habían esperado para estudiar la educación superior hubo quienes levantaron la mano asintiendo que en su caso habían hecho pausas a lo largo de su trayectoria educativa, frente a ello no se hicieron esperar expresiones como “ya estás viejo/a”, “por menso/a”. Cuando los y las estudiantes hablaban acerca de que trabajaban y estudiaban se escucharon comentarios como los siguientes: “¡ay pobre!”, “¿qué no tienen papás?”, o “si pues, ya estás viejo/a”.⁸

Cabe decir que en uno de los salones de Turismo Sustentable uno de los estudiantes tiene una condición que le impide hablar con soltura. No por ello este joven ha dejado de participar. Las burlas hacia este joven en todo momento fueron evidentes. Permanecía solo en los momentos del desayuno y entre las clases.

También fueron evidentes las expresiones de picardía por parte de los varones, sobre todo, pero también de las mujeres, cuando algunas de las jóvenes comentaban que se habían embarazado y que por eso habían tenido que abandonar la escuela en algún momento de su vida académica.

Estas expresiones aluden a situaciones en las que se entrecruzan condiciones relacionadas con la posición socioeconómica, la etnia, la edad, el género y aun las condiciones de salud. Estas condiciones son vividas de distinta manera por los y las estudiantes y cabe decir que pareciera que las expresiones denigratorias al respecto son percibidas como “normales”. Los valores, percepciones, actitudes y prácticas racistas y sexistas prevalecen en los intercambios verbales y axiológicos de los y las estudiantes.

Estas actitudes y prácticas se perpetúan a nivel institucional, legitimando la discriminación y favoreciendo la desventaja y desigualdad social y de género. El acceso a recursos y servicios que deberían ser facilitados por la institución se convierten en necesidades insatisfechas para toda la comunidad académica de la subsede. También el trato ríspido y la falta de flexibilidad de profesores y autoridades educativas frente a las demandas de los alumnos han generado brechas comunicativas que inciden en el ambiente educativo.

ENTORNOS DE VIOLENCIA SOCIAL

Especial atención merecen las diversas expresiones de violencia que han presenciado los jóvenes en espacios aledaños a la subsede, en sus barrios y aun en el centro de la ciudad. Las formas de violencia también son diferentes, mientras que los hombres, cuando hablan de inseguridad, se refieren a ciertos grupos y actividades, es decir, hablan de “pandillas”, de “grupos de chavos” que agredieron o sufrieron agresiones “cuando fuimos a tomar”, “cuando terminamos de jugar futbol”. Pareciera que pueden estar más expuestos a la violencia cuando están juntos que cuando se encuentran solos. En el caso de las mujeres, cuando ellas se refieren a la inseguridad lo hacen aludiendo a lugares y a personas, en general hombres. Mientras que las manifestaciones de violencia entre hombres se relacionan con riñas y golpes, entre las mujeres parece que el acoso callejero es el común denominador de las formas en las que estas jóvenes han sido agredidas.

Una de las jóvenes estudiantes de Turismo Sustentable compartió este testimonio al respecto:

había salido al centro, yo vivo cerca, y cuando ya me regresaba y que iba cerca de la casa de una tía que un hombre me empieza a seguir, yo primero pensé que no, pero empecé a apurarme y él también se apuraba. Me empecé a desesperar tanto que ya sentía que mis piernas no me respondían, quería correr, pero de verdad que no podía, como pude llegué a la casa de mi tía y me metí, nada más vi cómo pasó el hombre y quedó viendo hacia dentro de donde me metí [...] no le cuento esto a mis papás porque de por sí ya no me dejan salir, así menos.

Cabe decir que una vez que hubo terminado de relatar su experiencia la joven comenzó a llorar y dijo que había confiado esto pero que le daba mucho miedo y pena, que había sido una experiencia muy traumática. No se hicieron esperar las expresiones que venían de varones: “es que le gustabas”, o bien risas de sus compañeros y compañeras, sobre todo cuando la joven comenzó a llorar, entonces se escucharon comentarios como “ah... ya va a llorar”, “no seas llorona” o “ah... qué exagerada”.

Este testimonio y las reacciones al mismo dejan en evidencia la revictimización que se hace a las mujeres que alzan la voz y cuentan sus experiencias relacionadas con la violencia de género. Estas actitudes se generalizan entre hombres y mujeres que en su afán de no ser percibidas como vulnerables hacen mofa de otras mujeres. Estas actitudes sexistas se basan en la discriminación y la desigualdad de género, lo cual da cuenta de las relaciones que se pueden establecer entre el sexismo y diversos tipos de violencia, entre ellas, la simbólica, la verbal y la física hacia las mujeres. De esta manera, el sexismo se crea y recrea en las relaciones sociales e interpersonales y se convierte en un dispositivo de poder que perpetúa las desigualdades entre los sexos, de forma encubierta o manifiesta.

Por otro lado, los testimonios apuntan a que casi la totalidad de los entrevistados y entrevistadas dijeron haber presenciado un episodio de violencia: asaltos, robos y aun el saldo de cuentas entre pandillas rivales. También refirieron que en un río aledaño a la subsede encontraron el cadáver de una mujer, que presumiblemente era migrante.

Los y las jóvenes consideran que el entorno para ellos es muy hostil, que encuentran violencia en todos los ámbitos y que ésta va en aumento. Entre las razones de esta violencia creciente casi todos los y las jóvenes aludieron a la irrupción de “gente de fuera” en el contexto local. Reconocen a las colonias Pakal-Ná, Chacamax y Los Olvidados como las más peligrosas, junto con la zona aledaña a las vías del tren.

DESIGUALDADES EN EL PROCESO EDUCATIVO

El reconocimiento entre pares resulta muy importante ya que los jóvenes se ubican jerárquicamente en una suerte de abanico de múltiples ordenadores sociales relacionados con la etnia, el contexto de origen, la posición socioeconómica y, por último, la carrera que se está cursando. Un ejemplo de ello es el prestigio que representa para los y las estudiantes el cursar la carrera de Enfermería, frente a las otras dos carreras que se ofertan en la subse de Nueva Palestina. Esto debido a que se considera que es un campo laboral que será bien remunerado, es la comunidad estudiantil que cuenta con mayor matrícula, que realiza prácticas profesionales en los primeros semestres y que porta un uniforme que le caracteriza, la filipina blanca y las cofias (mujeres) y/o insignias (hombres), a diferencia del estudiantado de otras carreras. Para el caso de Palenque la carrera profesional que goza de mayor prestigio es la de Gastronomía, ya que también cuenta con una filipina de chef. Esta carrera cuenta con el laboratorio más equipado y en uso, así como con la mayor matrícula de la subse de Palenque.

Un elemento que resulta fundamental para el análisis de las desigualdades es el que se refiere a los ámbitos en los que se hace presente la discriminación y la exclusión de los y las estudiantes con base en diversos ordenadores sociales y que se expresan en forma de prácticas y percepciones relacionadas con el origen étnico, la posición socioeconómica, el contexto sociocultural de origen y el género.

Las desigualdades se hacen presentes también en diversos ámbitos y niveles de la vida. La discriminación institucional en el caso de ambas subsedes suele ser un elemento que ocupa un lugar importante en los procesos de discriminación. Aunque la existencia de una subse de en una comunidad como Nueva Palestina, podría ser considerada como una acción afirmativa y una oportunidad para que los y las jóvenes de la comunidad y de la zona puedan acceder a la educación superior, la falta de equipamiento educativo,

la marginación, la dificultad de acceso a la comunidad, y sobre todo las dificultades para la inclusión de los y las estudiantes en igualdad de oportunidades han tenido como resultado una menor capacidad de retención en los programas que se ofertan en la subsede.

Al respecto, Tenti Fanfani (2008) al cuestionar lo que denomina “efectos perversos de las políticas compensatorias”, considera que entre éstos se encuentran los efectos estigmatizantes del etiquetamiento. Con esto se alude a la separación y jerarquización institucional. La categorización de “escuelas para pobres” o “escuelas para indios”, como es el caso del estigma que porta la subsede de Nueva Palestina, refuerza la segmentación social y cultural, así como las expectativas y prejuicios negativos tanto dentro de la institución como fuera de ella. Estos efectos inciden en las formas en las que se asume el quehacer educativo cotidiano en la subsede. Los y las estudiantes, en su mayoría, consideran que reciben una educación de mala calidad y por lo mismo ven frustradas sus intenciones de seguir estudiando o de desempeñarse en su profesión. La inseguridad acerca de sus conocimientos y la aplicación de los mismos es parte del imaginario de esta comunidad estudiantil.

En el caso de la subsede de Palenque, aunque el edificio de la misma se encuentra fuera de la ciudad, el estudiantado y el profesorado cuentan con diversos recursos para la labor educativa; no obstante, los problemas que se vislumbran para los/as egresados/as de las carreras están ligados a cuestiones estructurales relacionadas con la falta de acceso a oportunidades de empleo, la precarización de los mismos y las pocas opciones que se vislumbran de contribuir al desarrollo local.

Ante estas situaciones y sus consecuencias, una de las cuales es el abandono escolar, se desarrollan actitudes de “condescendencia pedagógica” (Tenti Fanfani, 2008), es decir, de retención a cualquier costo, que son promovidas para evitar la exclusión y el abandono de los estudios. No obstante, estas prácticas son

percibidas por la mayoría de los y las estudiantes como actitudes de discriminación, basadas en la desconfianza en sus capacidades y en la pérdida de calidad en la educación. Cabe decir que estas percepciones también son compartidas por algunos/as profesores/as que consideran que impartir clase en una comunidad se traduce irremediablemente en una pérdida de calidad de sus clases y una disminución de las posibilidades de los/as alumnos/as para adquirir conocimientos.

³ Información obtenida del análisis situacional de la subsele elaborado por personal de la misma.

⁴ Alude a la cotidianidad sin dejar de lado el proceso escolar como un conjunto de prácticas institucionalizadas pero también instituyentes. Categoría basada en los indicadores del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina.

⁵ De acuerdo a la tipología de localidades del sistema de pueblos y ciudades de Chiapas, en tanto que es una localidad que tiene entre 50 000 y 100 000 habitantes.

⁶ Entrevistas realizadas en el mes de noviembre de 2017 en el marco de esta investigación.

⁷ El Programa Mesoamérica ha sido implementado por la OIM a través del financiamiento otorgado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos de América, a través de la Oficina de Población, Refugiados y Migración.

⁸ En tono de mofa o burla.

CONCLUSIONES

LA TRIPLE DISCRIMINACIÓN Y SUS EFECTOS

EN LA DESIGUALDAD EDUCATIVA:

UNA PROBLEMÁTICA NO RESUELTA

Independientemente de que el acceso a la educación superior se encuentre más cercano a diferentes segmentos de la población, las universidades siguen siendo espacios en los que el acceso se convierte en un cuello de botella.

Las brechas educativas en estos dos casos (Nueva Palestina y Palenque) son notorias en lo que se refiere al equipamiento, el acceso a tecnologías de la información para el apoyo pedagógico, el acceso geográfico y la posibilidad de realizar otras actividades dentro y fuera de la subsede. No obstante, existen situaciones de discriminación diferenciada aun entre estudiantes que cursan su carrera en la misma subsede. En Nueva Palestina, pareciera no ser lo mismo ser alumna o alumno de la licenciatura en Enfermería que de los otros dos programas educativos que se ofrecen en la subsede. Hay marcadores de diferencia, como el uniforme usado por los futuros profesionistas, que generan prestigio dentro de la subsede, según la percepción de los y las estudiantes de las otras carreras. Sin embargo, este prestigio no se traduce en un mayor apoyo institucional a la comunidad estudiantil y al profesorado de la carrera, siendo que ésta es la única de las subse-des que no cuenta con profesores de tiempo completo. Lo anterior se traduce en una planta docente que no tiene arraigo en la subsede y, por ende, no tiene continuidad en los procesos educativos de la carrera.

La subsede de Palenque, por su parte, ha hecho una apuesta muy importante por la carrera de Gastronomía, cuestión que es vista con recelo por parte de las y los estudiantes de la licenciatura en Turismo Sustentable. A decir de estos últimos eso ha significado una ausencia de recursos para su carrera. La indumentaria de los/as alumnos/as de la licenciatura en Gastronomía, y dado el prestigio de la misma por la gran demanda que tiene en la sede de

Tuxtla Gutiérrez, propicia una posición diferenciada de estos/as estudiantes frente a los/as de otras carreras.

Por otro lado, la desigualdad en el trato entre profesores/as y estudiantes, así como entre pares puede verse como una veta de investigación que debe ser mayormente explorada. Las relaciones que establecen los y las estudiantes se ven mediadas por marcadores de diferencia como el género, la condición socioeconómica, el origen étnico, la edad y la condición de discapacidad.

Las formas de trato entre docentes y estudiantes suelen ser ríspidas, sobre todo en el caso de Nueva Palestina. Los conflictos relacionados con las faltas de respeto de estudiantes varones hacia sus profesoras, la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de la falta de acceso a los y las docentes en horarios fuera de la jornada laboral, las distancias que se han establecido entre la institución y la comunidad y las percepciones de inseguridad que permean el imaginario de unos/as y otros/as, que prácticamente les obligan al encierro fuera del horario de labores académicas, han generado brechas afectivas, comunicativas y de empatía, lo que va en detrimento de la vida académica de la subsede. Por lo que se observa existe desigualdad en el trato entre estudiantes, entre docentes y alumnos, así como ausencia de marcos de justicia en común con dispositivos regulatorios de acciones de los involucrados.

Parte de esta discriminación pudiera estar detrás de la desatención que ha tenido el personal que labora en la subsede frente a las inconformidades de la comunidad estudiantil en lo que corresponde al equipamiento de la institución, así como en los casos de violencia comunitaria, acoso y violencia sexual que han tenido lugar en la comunidad y que involucran tanto a docentes como al estudiantado de la subsede. Las percepciones de no ser escuchados/as, de estar en situación de aislamiento y abandono, priman en la comunidad académica de la subsede.

Al respecto, retomamos lo que plantea Segato en torno a las múltiples formas en las que actúa el racismo, el prejuicio y la discriminación en detrimento de quienes lo padecen. La autora argumenta:

La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos. Es importante percibir que, en muchos casos, el *tratamiento diferenciado negativo* puede reducirse simplemente a no actuar, es decir, a no realizar ningún gesto de atención específica con relación a una persona que necesita de esta atención, mientras sí se dispensa esa atención a personas del grupo no discriminado (2006: 3).

La complejidad de estos procesos radica en el potencial que tienen para convertirse en verdaderos conflictos, lo cual no quiere decir que actualmente no existan. Al respecto habría que decir que no existe un registro que dé cuenta de las situaciones de discriminación, violencia y acoso que puedan existir en la comunidad académica. Esto no permite saber los cauces institucionales que deben seguirse para canalizar conflictos y el papel que los/as alumnos/as, docentes y autoridades educativas locales tienen en la mediación y resolución de los mismos.

Diversos estudios han dado cuenta de las relaciones existentes entre racismo y sexismo (Garaigordobil y Aliri, 2011). Los resultados de este estudio nos permiten considerar que estas relaciones existen y se dan en distintos niveles, que van desde los abiertamente manifiestos hasta los que son sutiles, pero al final de cuentas ambos coexisten. Los prejuicios que se encuentran detrás de actitudes, percepciones y prácticas sexistas y racistas permiten entender una conexión entre las diversas formas de desigualdad y exclusión que pueden colocar a los y las estudiantes en situaciones de mayor o menor desventaja para cursar sus estudios universitarios.

Los procesos de racismo y sexismo han dado como resultado procesos de diferenciación que se desarrollan en los planos micro, meso y macro, por lo que su desmantelamiento necesita un abordaje integral (Biglia y Luna, 2012).

Los efectos adversos del sexismo y el racismo implican la pérdida de los derechos esenciales que están detrás de toda ciudadanía social efectiva. La desigualdad en términos de derechos que se busca sean efectivos coloca en clara desventaja a los y las estudiantes de los contextos estudiados. De cualquier manera, no podemos desligar estas realidades de los procesos relacionados con factores estructurales que inciden en la reproducción de la marginalidad, la desigualdad y la exclusión de las oportunidades educativas y sociales de grandes sectores de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, Margaret (2006), “Race, Gender, and Class Stereotypes: New Perspectives on Ideology and Inequality”, en *Norteamérica. Revista Académica del CISAN-UNAM*, año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 69-91, en <<http://www.revistanorteamerica.unam.mx/index.php/nam/arti>>
- Apple, Michael (1997), *Educación y poder*, Paidós, Barcelona.
- Araya, Sandra (2004), “Hacia una educación no sexista”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, en <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088/17486>>.
- Arriaga Álvarez, Emilio Gerardo (2003), “La teoría de Niklas Luhmann”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 32, mayo-agosto, pp. 277-312, en <<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1628/1237>>.
- Arzate Salgado, Jorge (2009), “Las desigualdades desde una perspectiva de complejidad: Hacia una epistemología teórico-normativa del conflicto social”, en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, pp. 42-58, en <<http://www.redalyc.org/html/2050/205016389004/>>.
- Askew, Sue, y Carol Ross (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Paidós, Barcelona.
- Baronnet, Bruno (2013), “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”, en Gabriel Ascencio (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Programa de

- Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste / Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 63-79.
- Barrig, Maruja (1998), “Mujer y desarrollo: nosotras no éramos todas”, en Eliana Largo (ed.), *Género en el Estado. Estado del Género*, Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres, núm. 27, Santiago de Chile.
- Barrón, Juan Carlos (2008), “¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior”, en *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, junio, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA), México, pp. 22-35, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509002>>.
- Bartra, Armando (2008), *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco / Itaca, México.
- Bastiani Gómez, José, y Reyna Moguel Viveros (2011), “Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas”, en *Signos Lingüísticos*, vol. 6/7, núm. 12/13, diciembre de 2010 / enero-junio de 2011.
- Belausteguigoitia, Marisa, y Araceli Mingo (eds.) (1999), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)-UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-UNAM / Colegio de la Paz Vizcaínas / Paidós,

México.

Bello, Juan, y Mariana Aguilar (2012), “Prácticas educativas, miradas y voces insurrectas o en construcción del diálogo”, en Juan Bello y Mariana Aguilar (comps.), *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) / Torres Asociados, México, pp. 160-170.

Bermúdez Urbina, Flor Marina (2010), “Del campo a la ciudad, los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del proceso de escolarización de la educación primaria a la educación superior”, tesis doctoral de pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

_____ (2012), “Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach)”, en *Géneros*, año 19, época 2, núm. 11, marzo-agosto, Universidad de Colima, Colima, pp. 37-56, en <http://bvirtual.ucol.mx/descargables/443_transversalidad_genero

_____ (2013), “Como ingenieras cuidamos mejor 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 Interdisciplinarios sobre Mujeres*, año XXI, núm. 22, pp. 65-74.

_____ (2014) “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra’. Expresiones de la violencia de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas”, en *Península. Revista semestral*, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias

Sociales-UNAM, Mérida, Yucatán, vol. IX, núm. 2. julio-diciembre de 2014, pp. 15-40.

_____ (2015), “Desde arriba o desde abajo’: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México”, en *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 13, núm. 2, pp. 153-167.

_____ (2017), “La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México”, en *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), pp. 116-145, en <<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/193>

Bermúdez Urbina, Flor Marina, y José Bastiani Gómez, e Ixchel Marín Castañón (2011), “Concepciones sobre desarrollo sustentable en mujeres indígenas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, sede Motozintla”, en *Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año III, núm. 6, julio-diciembre, Universidad de San Luis Potosí, San Luis Potosí, pp. 45-66, en <<http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/N03.pdf>>.

Bermúdez Urbina, Flor Marina, y Angélica Evangelista García (coords.) (2017), *Espacios y fronteras de la violencia y el género*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmecha)-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) / El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas.

Bermúdez Urbina, Flor Marina, y Érica González Apodaca (2016),

“¿Es posible caracterizar al (los) sujeto (s) de la ESI? La investigación sobre trayectorias académicas en Universidades Interculturales y otras instituciones de Educación Superior Intercultural en México”, en *Memorias del 5 Congreso Nacional de Ciencias Sociales “La agenda emergente de las ciencias sociales. Conocimiento, crítica e intervención”*. 14. *Diversidad Social y cultural: transformaciones y continuidades*, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales / Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 226-251.

_____, y Horacio Gómez (2015), “Políticas públicas, educación y desigualdad de género. El programa Oportunidades. Su impacto en la vida de las mujeres chiapanecas”, en Mercedes Olivera Bustamante *et al.*, *Reproducción social de la marginalidad. Exclusión y participación de las indígenas y campesinas de Chiapas*, Cesmeca-Unicach, Tuxtla Gutiérrez.

_____, y Mercedes Olivera Bustamante (2012), “Neoliberalismo, género y universidad. Viejos problemas en nuevos contextos”, en *Anuario 2012 del Centro de Estudios Superiores sobre México y Centroamérica*, Cesmeca-Unicach, Tuxtla Gutiérrez.

_____, y Kathia Núñez Patiño (2009), *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho’l de Chiapas*, Unicach (Colección Montebello), Tuxtla Gutiérrez.

Béteille, André (1983), *The Idea of Natural Inequality and Other Essays*, Universidad de Oxford, Oxford.

- Biglia, Bárbara, y Esther Luna (2012), “Reconocer el sexismo en espacios participativos”, en *Revista de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 91-99, en <<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/136/126>>
- Bolívar, Antonio (2005), “Equidad educativa y teorías de la justicia”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, RIANCE, Madrid, pp. 42-69, en <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>>.
- Bonder, Gloria (1999), *La equidad de género en la política educativa. Lecciones de una experiencia*, Centro de Estudios de la Mujer, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- Briseño Mass, Leticia (2011), “La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)”, tesis doctoral de Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores-Aragón, UNAM.
- Brullet Tenas, Cristina, y Marina Subirats Martori (1988), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixtara*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Buquet Corleto, Ana, Jennifer Cooper, e Hilda Rodríguez Loredo (2010), *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, Instituto de Investigaciones

sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM / PUEG-UNAM / Instituto Nacional de las Mujeres, México.

Cadenas, Hugo (2012), “La desigualdad de la sociedad. Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna”, en *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado, vol. XXVI, núm. 2, pp. 51-77, en <https://www.univie.ac.at/constructivism/archive/fulltexts/874.pdf>

Carlos Fregoso, Gisela (2016), “Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México”, en *Desacatos*, núm. 51, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, pp. 18-31.

Carnoy, Martin, Lucrecia Santibañez, Alma Maldonado, e Imanol Ordorika (2002), “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. xxxii, núm. 3, Centro de Estudios Educativos, México, en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032302.pdf>.

Castellanos, Ana Rosa (coord.) (2005), *Memoria de experiencias del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (2001-2005)*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / Fundación Ford, México.

Castillo Guzmán, Elizabeth, y José Antonio Caicedo Ortiz (2010), “Las luchas por *otras* educaciones en el bicentenario: de la Iglesia-docente a las educaciones étnicas”, en *Nómadas*, núm. 33,

- octubre, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central, Bogotá, pp. 109-127.
- Castro López, María (2007), “La educación pública y el desafío de la desigualdad. Preguntas y dilemas”, ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, área temática 10 “Interrelaciones Educación-Sociedad”, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/poner>
- Chávez Arellano, María Eugenia (2008), “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 148, pp. 31-55, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003&lng=es&tlng=en.
- Chávez González, Mónica (2014), *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*, CIESAS / El Colegio de San Luis, México.
- Collins, Patricia Hill (2000a), *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Routledge, Nueva York.
- _____ (2000b), “Intersecting Oppressions”, en http://pinxit.com/iframe-6/page105/downloads-19/files/COLLINS_Intersectionality.pdf.
- Connell, Raewyn (1993), *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2010), “Índice de marginación

- por localidad”, en <<http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indice>>
- Dahrendorf, Ralf (1990), *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*, Mondadori, Barcelona.
- Davis, Angela (2004), *Mujeres, raza y clase*, Akal (Cuestiones de antagonismo, núm. 30), Madrid.
- De Ferranti, David, Guillermo E. Perry, Francisco H. G. Ferreira, y Michael Walton (2004), *Desigualdad en América Latina y el Caribe. ¿Rompiendo con la historia?*, Banco Mundial (Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe), Washington, D. C.
- De Oliveira, Orlandina (2006), “Jóvenes y precariedad laboral en México”, en *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 49, julio-septiembre, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 37-73, <<http://www.redalyc.org/pdf/112/11204902.pdf>>.
- _____, y Minor Mora Salas (2012), “Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos”, en *Estudios Sociológicos*, vol. xxx, núm. 88, pp. 3-43, en <<http://www.redalyc.org/pdf/598/59826851001.pdf>>.
- De Vos, Jan (1997), *Vivir en frontera: la experiencia de los indios de Chiapas*, CIESAS.
- _____, (1995), “El Lacandón. Una introducción histórica”, en Juan Viqueira, y Mario Ruz, *Chiapas: los rumbos de otra historia*, CIESAS-UNAM-CEMCA.
- Díaz-Aguado, María José (2003), “Adolescencia, sexismo y violencia

de género”, en *Papeles del Psicólogo*, vol. 23, núm. 84, Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, Madrid, pp. 35-44, en <<http://www.redalyc.org/pdf/778/77808404.pdf>>.

Didou Aupetit, Sylvie, y Eduardo Remedi Allione (2009), *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, Juan Pablos / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.

Dietz, Gunther (2011), “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, enero-abril, Madrid, pp. 3-26, en <<http://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>>

Domínguez Rueda, Fortino (2006), “La tierra que no me vio nacer. El hombre que vino del sur”, en *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, ANUIES, México, pp. 309-318.

Domínguez, Nora, Laura Arnés, y Paula Torricella (2012), “Desplazamientos teóricos, trayectos institucionales”, en Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Avila (eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*, programa ALFA / Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL) / Lateinamerika Institut (LAI), Freie Universität Berlin, Berlín, pp. 36-44, en

<https://www.researchgate.net/profile/Ana_Buquet/publication/279291901_Solo_el_genero_importa_Una_mirada_interseccional-el-genero-importa-Una-mirada-interseccional-a-los-obstaculos-que-enfrentan-las-academicas-El-caso-de-la-Universidad-Nacional-Autonoma-de-Mexico.pdf#page=37>.

Durand, Leticia, Fernanda Figueroa, y Mauricio Guzmán (eds.) (2015), *La naturaleza en contexto. Hacia una ecología política mexicana*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-UNAM / El Colegio de San Luis, México.

Durand, Leticia, Fernanda Figueroa, y Tim Trench (2015), “Inclusión, exclusión y estrategias de participación en la Reserva de la Biosfera Montes Azules (Chiapas)”, en Leticia Durand, Fernanda Figueroa y Mauricio Guzmán (eds.), *La naturaleza en contexto. Hacia una ecología política mexicana*, CRIM-UNAM, El Colegio de San Luis, pp. 237-268.

Durand, Leticia, y Fernanda Figueroa (2014), “Sobrevivir en una selva de proyectos. Relatos sobre la conservación en la comunidad Nueva Palestina en la Reserva de la Biosfera Montes Azules, Chiapas”, en María del Carmen Legorreta Díaz, Conrado Márquez y Tim Trench (eds.), *Paradojas de las tierras protegidas. Democracia y política ambiental en reservas de biosfera en Chiapas*, CEIICH-UNAM / CRIM-UNAM / Universidad Autónoma de Chapingo, México.

Engels, Friedrich (2017), *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Archivo Marx-Engels de la Sección en

Español del Marxists Internet Archive, en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf>.

Facio Montejo, Alda (1992), *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, en Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Justicia Penal, San José.

Falquet, Jules France (1995), “La violencia cultural del sistema educativo. Las mujeres indígenas víctimas de la escuela”, documento 044-V-95, Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya, San Cristóbal de Las Casas.

Fanon, Frantz (1979), *Los condenados de la Tierra*, Último Recurso, Rosario.

Ferreya, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz, y Sergio Urzúa (2017), *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*, Banco Mundial, Washington.

Figueroa, Adolfo, Teófilo Altamirano, y Denis Sulmont (1996), *Exclusión social y desigualdad en el Perú*, Oficina Regional para América Latina y el Caribe-Organización Internacional del Trabajo, Lima.

Fleury, Sonia (1998), “Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90”, en *Nueva Sociedad*, núm. 156, julio-agosto, Buenos Aires, en <<http://nuso.org/articulo/politica-social-exclusion-y-equidad-en-america-latina-en-los-90/>>.

Flores Osorio, Jorge, y Teresita Cordero (coords.) (2007),

Psicología, globalización y desarrollo en América Latina, Latinoamericana, Cuernavaca.

Flores Cantú, Xóchitl (2012), “Soy indígena”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco*, UPN, México, pp. 163-183.

Formación y Capacitación (FOCA) (2015), “Una cartografía de las mujeres en las migraciones. El corredor Huehuetenango, Guatemala-Comitán, Chiapas, México”, en *FOCA. Red Mesoamericana Mujer Salud y Migración*, Fundación Ford, San Cristóbal de Las Casas.

Fraser, Nancy (2000), “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”, en *New Left Review*, núm. 4, Akal, Madrid, pp. 55-68, en http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/frase

Gacitúa, Estanislao, Carlos Sojo, y Shelton Davis (eds.) (2000), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Costa Rica / Banco Mundial, San José, en <http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/sites/default/files/publicaciones/>

Garaigordobil, Maite, y Jone Aliri (2011), “Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, núm. 2, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, en <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/998>

Galabuzi, Grace-Edward (2012), “Emerging Realities and Old Problems”, en Michelle Weber y Kate Bezanson (eds.), *Rethinking*

- Society in the 21st Century. Critical Readings in Sociology*, Prensa de los Estudios Canadienses, Toronto.
- Gall, Olivia (2014), “Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo”, en *Interdisciplina*, vol. 2, núm. 4, CEIICH-UNAM, México, pp. 9-34.
- Gil Hernández, Franklin (2011), “Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad”, en Sonia Corrêa y Richard Parker (orgs.), *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*, Sexuality Policy Watch / Asociación Brasileña Interdisciplinar de SIDA, Río de Janeiro, pp. 80-99.
- Grajales, Itzel (2017), “Palenque, con la tasa más alta en homicidios dolosos: Observatorio”, en *Noticias Voz e Imagen*, 20 de febrero, en <<http://www.nvinoticias.com/nota/51791/palenque-con-la-tasa-mas-alta-en-homicidios-dolosos-observatorio>>.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída (2001), *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*, CIESAS / Miguel Ángel Porrúa, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), “Encuesta Intercensal 2015. Microdatos”, en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodat>>.
- Insulza, José Miguel (2015), “Introducción. Desigualdad, democracia e inclusión social”, en José Miguel Insulza *et al.*, *Desigualdad e inclusión social en las Américas. 14 ensayos*, Organización de los Estados Americanos, Washington.
- Jacinto Hernández, Socorro Alejandrina (2012), “Laberinto de

- sorpresas y de logros (trayectoria de vida)”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*, UPN, México, pp. 141-153.
- Javaloy, Federico (1994), “El nuevo rostro del racismo”, en *Anales de Psicología*, vol. 10, núm. 1, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 19-28.
- Jelin, Elizabeth (2014), “Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza. Realidades históricas, aproximaciones analíticas”, en *desiguALdades.net. Working Paper Series*, núm. 73, Berlín, en <<http://www.red-redial.net/pt/revista-desigualdades.net/working,paper,series-335-2014-0-73.html>>.
- Kaplan, Carina (2005), “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Noveduc, Buenos Aires, pp. 75-98.
- Lamas, Marta (1986), “La antropología feminista y la categoría ‘género’”, en *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, México.
- Larrañaga, Mercedes (2000), “Análisis teóricos de la desigualdad”, ponencia presentada en VII Jornadas de Economía Crítica “La fragilidad financiera del capitalismo. Crecimiento, equidad y sostenibilidad: cómo cerrar el triángulo”, Albacete.
- Legorreta Díaz, María del Carmen, y Conrado Márquez (2014), “Atrapados en el laberinto de la mendicidad. Democracia y política ambiental en las reservas de Biosfera Montes Azules y Lacantún, Chiapas”, en María del Carmen Legorreta Díaz, Conrado Márquez Rosano y Tim Trench (eds.), *Paradojas de las*

- tierras protegidas. Democracia y política ambiental en reservas de biosfera en Chiapas*, CEIICH-UNAM / CRIM-UNAM / Universidad Autónoma de Chapingo, México, pp. 173-214.
- Leyva Solano, Xochilt (1995), “Conquistas, misioneros y tradiciones en las cañadas”, en Juan Viqueira y Mario Ruz, *Chiapas: los rumbos de otra historia*, CIESAS / UNAM / CEMCA, pp. 375-406.
- López Moya, Martín (2018), *Hacerse hombres cabales. Masculinidad entre tojolabales*, CIESAS / Unicach, México.
- Lugones, María (2014), “Colonialidad y género”, en Yuderky Espinosa Minoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Universidad del Cauca, Popayán, pp. 57-74.
- Luhmann, Niklas (1998), *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid.
- Llanes Ortiz, Gener (2010), “Indigenous Universities and the Construction of Interculturality: The Case of Peasant and Indigenous Universities Network in Yucatan, Mexico”, tesis de doctorado en Antropología Social, Universidad de Sussex, Brighton, en https://www.researchgate.net/profile/Genner_Llanes-Ortiz/publication/316701825_Indigenous_Universities_and_the_co-Universities-and-the-construction-of-interculturality-the-case-of-the-Peasant-and-Indigenous-University-Network-in-Yucatan-Mexico.pdf, consultado el 8 de mayo de 2011.
- McCall, Leslie (2005), “The Complexity of Intersectionality”, en

- Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol. 30, núm. 3, primavera, pp. 1771-1800.
- McLaren, Peter (1998), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI, México.
- Melamed, Claire, y Samman Emma (2013), “Equity, Inequality and Human Development in a Post 2015 Framework,” en *Informes de Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, Nueva York, en <http://hdr.undp.org/en/content/equity-inequality-and-human-development-post-2015-framework>.
- Mendoza Rojas, Javier (2012), “Cobertura de educación superior en México”, Sexto Curso Interinstitucional “Problemas y debates actuales de la educación superior: perspectivas internacionales”, Seminario de Educación Superior de la UNAM, 26 de octubre, en https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Mendoza_M5S1.pdf
- Medina Flores, Judith (2012), “Ya no soy la de antes, pero tampoco otra. Reconociendo mi origen: impactos de la formación recibida en la LEI-UPN”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*, UPN, México, pp. 97-103.
- Meza, Pedro (2012), “Ser indígena en la universidad intercultural de Chiapas”, en Miguel Ángel Casillas, Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, Universidad Veracruzana (UV) / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Xalapa, pp. 135-142.

Mingo, Araceli (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*, CESU-UNAM / PUEG-UNAM / Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

_____, y Marisa Belausteguigoitia (2004), “Voces y ecos. Un retorno al feminismo en la educación”, en Hugo Casanova y Claudio Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*, Universidad de Barcelona / CESU-UNAM, Barcelona, pp. 73-103.

Modiano, Nancy (1973), *Indian Education in the Chiapas Highlands*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.

Mora Salas, Minor (2004), “Desigualdad social: ¿nuevos enfoques, viejos dilemas?”, en Minor Mora Salas, Juan Pablo Pérez Sáinz y Fernando Cortés, *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas. Nuevos debates*, Flacso-Costa Rica, Flacso-San José.

_____, y Orlandina de Oliveira (2014), “Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 59, núm. 220, enero-abril, México, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182014000100004&script=sci_arttext&tlng=en.

Morin, Edgar (2009), *Para una política de la civilización*, Paidós, Barcelona.

Muñoz Izquierdo, Carlos (2001), “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo”, en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, Universidad Iberoamericana / Instituto Mexicano de la Juventud / Red

Latinoamericana de Educación y Trabajo / Colegio Nacional de Educación Profesional / Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México.

Navarrete, Federico (2016), *México racista. Una denuncia*, Grijalbo, México.

Núñez, Pedro (2011), “La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina”, en *Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar*, vol. 1, núm. 2, São Carlos, pp. 183-205, en <<http://www.contemporanea.ufscar.br/ojs/index.php/contemporanea>>

Ortíz Salvador, Silvestre (2005), “Historia de vida de Silvestre Ortíz Salvador”, en *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, Memoria de experiencias (2001-2005), ANUIES, Fundación Ford, pp. 90-92.

Olivera, Mercedes, y Mauricio Arellano (2017), “¿Podemos hablar de la feminización de la economía campesina marginal de Chiapas?”, en Flor Bermúdez y Clara Luz Villanueva Aguilar (coords.), *Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad*, Miguel Ángel Porrúa / Unicach, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010*, UNESCO, París, en <www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

- (OCDE) (2012), Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012, Informe Español, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de educación, cultura y deporte, Madrid, en <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/panora>
- Ortelli, Paola, y Stefano Claudio Sartorello (2011), “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, IISUE-UNAM, pp. 115-128, en <www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2011-e-115-128>.
- Palomar Vereza, Cristina (2011), *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, ANUIES, México.
- Parella Rubio, Sònia (2003), *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*, Anthropos, Barcelona.
- Platero Méndez, Raquel Lucas (2015), “¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?”, en Irantzu Mendia Azkue et al. (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao, pp. 79-96.
- Pérez Enríquez, María de Lourdes (2012), “Jo'on jab i Maruch. Yo me llamo María. Mis sueños”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*, UPN, México, pp. 119-130.
- Pérez Gravioto, María Carmen (2012), “¿Qué me ha traído hasta la UPN?”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares*

- desde la educación superior*, UPN, México, pp. 111-117.
- Pérez Marcos, Sofía (2012), “Mi experiencia escolar como estudiante indígena en la educación superior”, en Miguel Ángel Casillas, Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, UV / Conacyt, Xalapa, pp. 130-134.
- Pérez Ruiz, Maya (2009), “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural?”, en Laura Valladares de la Cruz, Maya Lorena Pérez Ruiz y Margarita Zárate Vidal (coords.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Juan Pablos, México, pp. 251-288.
- Piore, Michael (1975), “Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo”, en Luis Toharia (comp.) (1983), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, Alianza Universidad Textos, Madrid.
- Portocarrero, Ana (2013), “Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior. Vínculos entre Interseccionalidad y justicia epistémica”, en Martha Zapata, Sabina García y Jennifer Chan de Avila (eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Intersecciones y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*, programa ALFA / MISEAL / LAI, Freie Universität Berlin, Berlín, en <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Buquet/publication/271411111-el-genero-importa-Una-mirada-interseccional-a-los-obstaculos-que-enfrentan-las-academicas-El-caso-de-la-Universidad-Nacional-Autonoma-de-Mexico.pdf#page=37>.

Quiñones, Mariela (2009), “Pautas de desigualdad en el mundo productivo uruguayo. Aportes para el debate en torno a la gestión por competencias”, en Julio César Neffa, Enrique de la Garza Toledo y Leticia Muñiz Terra (comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica, Buenos Aires.

Ramírez, Dulce, y Flor Marina Bermúdez (2015), “Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México”, en *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 6, pp. 91-105, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644944007>>.

Ramos, Teresa, y Ángel Zavala (2011), “Diagnóstico de género de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas”, en Gina Villagómez y Consuelo Sánchez (coords.), *Género, universidades y ciencia. Perspectiva de género en las instituciones de educación superior de la región Sur-Sureste*, Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste de ANUIES / Universidad Autónoma de Campeche, Mérida.

Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

Reimers Arias, Fernando (2003), “La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 31, enero-abril, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, pp. 17-48.

Reygadas, Luis (2004), “Las redes de la desigualdad: un enfoque

- multidimensional”, en *Política y Cultura*, núm. 22.
- Robert, Maryse (2015), “La desigualdad y la inclusión social en las Américas: elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro”, en José Miguel Insulza *et al.*, *Desigualdad e inclusión social en las Américas. 14 ensayos*, Organización de los Estados Americanos, Washington.
- Rodríguez Zepeda, Jesús, “Prólogo. Un enfoque estructural para la discriminación”, en *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación / Cepal (Colección Fundamentos), en <http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiscriminacionE
- Rubin, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en *Nueva Antropología*, vol. 8, núm. 30, pp. 95-145, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>>.
- Sánchez Vázquez, Virginia Ivonne, y Verónica Gutiérrez Villalpando (2016), “Vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva frente a la violencia estructural entre estudiantes universitarios de Chiapas”, en *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 69-82.
- Saraví, Gonzalo (2015), *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Flacso / CIESAS, México.
- Scott, James (1997), *Los dominados y arte de la resistencia discursos ocultos*, Era, México.

Scott, Joan (1996), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG-UNAM / Miguel Ángel Porrúa, México.

Secretaría de Desarrollo Social (2017), “Informe Anual sobre la situación de Pobreza y Rezago Social 2017”, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Desarrollo Regional, Dirección General de Análisis y Prospectiva, en <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/191157/Informe>

Segato, Rita (2006), “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales” (serie Antropología), núm. 404, Departamento de Antropología-Universidad de Brasilia, Brasilia, en <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie404empdf.pdf>>.

Sen, Amartya (1996), “Capacidad y bienestar”, en Martha Nussbaum y Amartya Sen (comps.), *La calidad de vida*, FCE, México.

_____ (1997), *Bienestar, justicia y mercado*, Paidós, Barcelona.

SEP-ANUIES (2015), Agenda Secretaría de Educación Pública-ANUIES para el desarrollo de la educación superior. Propuesta de trabajo, en <http://www.anuies.mx/media/docs/Agenda_SEP-ANUIES.pdf>.

Sojo, Carlos (2000), “Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social”, en Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo y Shelton Davis (eds.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Flacso-Costa Rica / Banco Mundial,

San José.

Solari, Aldo (1994), “La desigualdad educativa: problemas y políticas”, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (serie Políticas sociales), en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6209>>.

Solís, Patricio (2017), *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación / Cepal (colección Fundamentos), en <http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiscriminacionE

Spender, Dale, y Elizabeth Sarah (1993), *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Planeta, Barcelona.

Subirats, Marina (1998), “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación propuesta para una metodología de cambio educativo”, Cepal-Organización de las Naciones Unidas (serie Mujer y desarrollo), Santiago de Chile.

_____ (1999), “Género y escuela”, en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Barcelona, pp. 19-32.

Tapia, Luis, y Giovanna Valenti (2016), “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, en *Perfiles educativos*, vol. 38, núm. 151, enero-marzo, en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032&lng=es&tlng=es>.

- Telles, Edward, y Project on Ethnicity and Race in Latin America (PERLA) (2014), *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*, Universidad del Norte de Carolina, Chapel Hill.
- Tenorio Flores, Maricela (2012), “Esta soy yo (*ínìma iî*)”, en Gabriela Czarny (coord.), *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*, UPN, México, pp. 131-140.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008), “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, enero-junio, UPN, Bogotá, pp. 60-73, en <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/527>>
- Tilly, Charles (2000), *La desigualdad persistente*, Manantial, Buenos Aires.
- Tipa, Juris (2015), “Una aproximación a clase social, género y etnicidad en el consumo de música entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”, vol. 22, núm. 62, enero-abril, pp. 91-112, en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000100006>.
- Torres, Patricia (2006), “Introducción”, en ANUIES, *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, ANUIES, México, pp. 7-18.
- Tronco, Martha (coord.) (2012), *No sólo ciencia y tecnología... Ahora, el IPN a la vanguardia en perspectiva de género. El Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género*, IPN, México.
- Tubino, Fidel (2004), “Del interculturalismo funcional al

interculturalismo crítico”, en Mario Samaniego y Carmen Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Universidad Católica de Temuco, Temuco.

Tuñón, Esperanza, Angélica Evangelista García, y Rolando Tinoco (2011), *Género y cultura institucional*, en El Colegio de la Frontera Sur / CIESAS / Dirección de Equidad y Género- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco / Universidad Autónoma de Yucatán / Universidad Intercultural de Chiapas / Red de Estudios de Género, México.

Unión Europea (1997), Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, Los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos, Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas, Luxemburgo, en <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf>.

Urmeneta, Roberto (1997), “Exclusión, servicios sociales y pobreza: desafíos para las políticas”, en *Economía y Trabajo en Chile*, núm. 6, Informe Anual 6 (1995-1996), Programa de Economía del Trabajo, Santiago de Chile.

Valdez Román, Luz, y Francisco Romero Leyva (2011), “Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui”, en *Ra Ximhai*, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, El Fuerte, pp. 427-436, en http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-21articulosPDF/11DIVERSIDAD_Y_CONVIVENCIA_INTERCUL

Vasconcelos, José (1966), *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*, Aguilar, Madrid.

Viqueira, Juan Pedro, y Mario Humberto Ruz (eds.) (1995), *Chiapas. Los rumbos de otra historia*, Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM / Coordinación de Humanidades-UNAM / CIESAS / CEMCA / Universidad de Guadalajara, México.

Vite Pérez, Miguel Ángel (1999), “Amartya Kumar Sen: notas para pensar la pobreza y la desigualdad social”, en *Sociológica*, vol. 14, núm. 39, “Reforma institucional y gobiernos locales”, enero-abril, pp. 175-181, en <<http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026676009.pdf>>.

Vivar Quiroz, Karla (2014), “Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica”, tesis doctoral en Ciencias Sociales, CIESAS-Occidente.

Viveros, Mara (2012), “La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas”, en Claudia Mayorga, Juliana Perucchi y Marco Prado (comps.), *Olhares diversos: direitos sexuais, feminismos e lesbianidades*, Campagna, Belo Horizonte.

Wade, Peter (2008), “Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales”, en Peter Wade, Fernando Urrea Giraldo y Mara Viveros Vigoya (eds.) (2008), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Universidad del Valle / Universidad del Estado de Río de Janeiro / Universidad Nacional

- de Colombia, Bogotá, pp. 41-66.
- Wahl, Asbjørn (2008), “El legado ideológico del pacto social y su fracaso”, Documento núm. 15, Manu Robles-Arangiz Institutua, Bilbao.
- Weil, Simone (2014), *Reflexiones sobre las causas de la libertad y de la opresión social*, Godot (colección Exhumaciones), Buenos Aires, en <http://www.edicionesgodot.com.ar/sites/default/files/simone-weil-preview.pdf>.
- West, Candace, y Sarah Fenstermaker (1995), “Doing Difference”, en *Gender & Society*, vol. 9, núm. 1, febrero, Sociologists for Women in Society, en <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf>.
- Winkler, Gabriele, y Nina Degele (2011), “Intersectionality as Multi-Level Analysis: Dealing with Social Inequality”, en *European Journal of Women’s Studies*, vol. 18, núm. 1, pp. 51-66.
- Woods, Peter, y Martyn Hammersley (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela, Informes etnográficos*, Paidós, Barcelona.
- Yaschine, Ilianaa (2015), “¿Alcanza la educación para salir de la pobreza? Análisis del proceso de estratificación ocupacional de jóvenes rurales en México”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 60, núm. 223, pp. 377-406, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4933572>.
- Yuval-Davis, Nira (2006), “Intersectionality and Feminist Politics”, en *European Journal of Women’s Studies*, vol. 13, núm. 3.

_____ (2013), “Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. Interseccionalidad y estratificación”, en Martha Zapata, Sabina García y Jennifer Chan de Ávila (eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*, ALFA / MISEAL / LAI, Freie Universität Berlin, Berlín, en <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Buquet/publication/274141411-el-genero-importa-Una-mirada-interseccional-a-los-obstaculos-que-enfrentan-las-academicas-El-caso-de-la-Universidad-Nacional-Autonoma-de-Mexico.pdf#page=37>.

Zamora Garza, Antonia (2012), “Un sueño que parecía identidad”, en Miguel Ángel Casillas, Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, UV / Conacyt, Xalapa.

Žižek, Slavoj (2007), “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires.

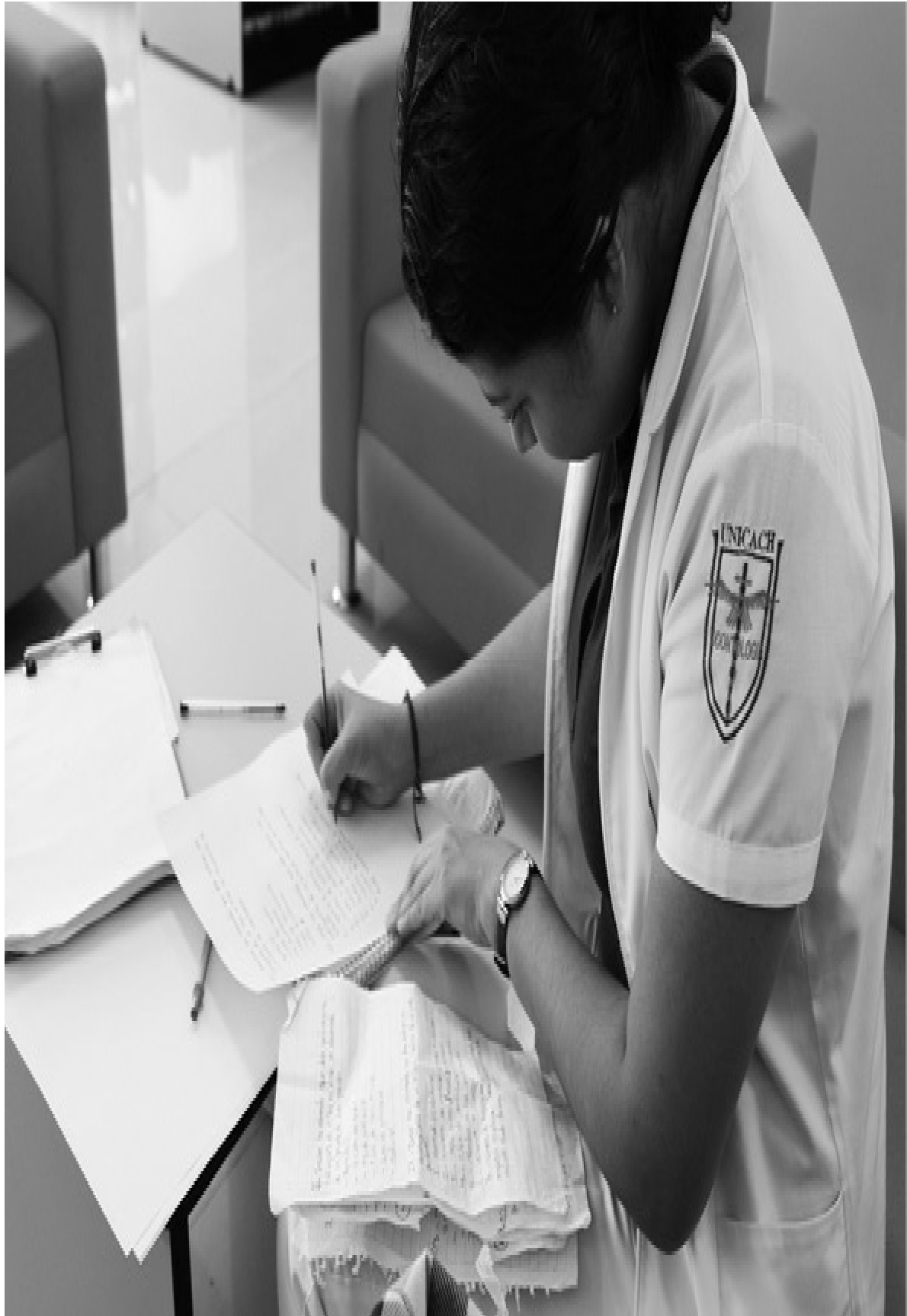
_____ (2007), *En defensa de la intolerancia*, Sequitur, Madrid.

Zúñiga, Víctor (1998), “De cómo hablamos de los indígenas los mexicanos (no indígenas) en el México actual”, en *Región y Sociedad*, vol. 9, núm. 15, pp. 131-164, en, <<https://regionysociedad.colson.edu.mx:8086/index.php/rys/article/>

ANEXO FOTOGRAFICO

























Los rostros de la desigualdad educativa: sexismo, racismo y discriminación en la educación superior, de Flor Marina Bermúdez Urbina y Dulce Karol Ramírez López, en enero de 2019. Se tiraron 1 000 ejemplares. La edición estuvo al cuidado de David Moreno Soto. Formación de originales: Maribel Rodríguez Olivares.