

Nociones, conceptos y preocupaciones del profesorado bilingüe en Chiapas. Una aproximación desde la perspectiva de género

Notions, Concepts, and Concerns of Bilingual Teachers in Chiapas from a Gender Perspective

Ana Magdalena Solís Calvo

 <https://orcid.org/0000-0003-0844-6130>

Becaria del Programa de Becas Posdoctorales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur. Universidad Nacional Autónoma de México, México

nytasolis@gmail.com

Resumen

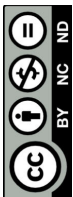
Este documento muestra los hallazgos de una investigación realizada sobre documentos recepcionales elaborados por docentes para obtener el título en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. El estudio se situó desde la perspectiva sociocultural, de género y el análisis conceptual del discurso, con el fin de conocer los conceptos y nociones vertidos en el *corpus* de 708 tesis desde el año 2011 al 2021. Las líneas analíticas contemplan temas curriculares e identitarios, en los que se observan preocupaciones y concepciones culturales sobre identidad, saberes comunitarios y sexualidad-género. Las contribuciones culturales que desde sus concepciones reflejan los y las docentes en sus escritos constituyen valiosas aportaciones para el diseño curricular de planes y programas de formación y profesionalización en el medio indígena.

Palabras clave: tesis profesionales, género, análisis de contenido, educación intercultural, docentes.

Abstract

This document reviews the findings of a research about the dissertations written by teachers in order to receive their BA obtain the title in the Bachelor's degree in Preschool and Elementary Education for the Indigenous Context at the Universidad Pedagógica Nacional [National University of Education Sciences] in San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. The study was made from a sociocultural, gender perspective, and conceptual discourse analysis aimed at examining the concepts and notions used in 708 theses from 2011 to 2021. The analytical framework include curricular and identity-related issues in which cultural concerns and concepts about identity, community knowled-ge, and sexuality-gender are observed. The cultural contributions that teachers reflect in their writings drawn from their worldviews constitute valuable contributions to the design of training and professionaliza-tion curricula and programs of study for the indigenous context.

Key words: professional dissertations, gender, content analysis, intercultural education, teachers.



Introducción

El propósito principal de este artículo es presentar los principales hallazgos de una investigación¹ realizada para conocer los temas, nociones y conceptos que se abordan en los documentos recepcionales² de los docentes que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEPEPMI 90), de la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. El corte generacional contempla 10 años, desde 2011 a 2021. Este estudio permitió conocer cuáles son las principales preocupaciones o temas de estudio abordados por los y las docentes durante su formación a través de sus tesis y tesinas.

Situada desde la perspectiva sociocultural y con enfoque de género, la revisión de los documentos recepcionales se llevó a cabo por medio del análisis conceptual del discurso (Granja, 2003) con la finalidad de analizar de qué manera los docentes le dan sentido a los conceptos y nociones desarrollados durante su trayecto formativo en esta licenciatura (Calvo, 2009). Parto de reconocer que los documentos recepcionales seleccionados para este estudio fueron productos textuales circunscritos a lógicas institucionales elaborados por docentes, mujeres y hombres, originarios de pueblos indígenas de la zona Altos de Chiapas,³ México, hablantes de alguna lengua indígena como primera lengua y de español como segunda. Esto permite generar consideraciones relevantes, como que escribieron sus documentos en una lengua ajena a la suya, lo que podría ser una cuestión limitativa por los problemas que representa escribir en un segundo idioma, así como por la disglosia (Pérez, 2004) en el ámbito escolar nacional, que implica la jerarquización superior del español sobre cualquier otra lengua. Es importante aclarar estos aspectos porque en el presente estudio no fue de interés particular la normativa del español escrito, ni tampoco centrarse en faltas u omisiones de forma o fondo de los documentos recepcionales. Si bien se reportaron algunas cuestiones estructurales de estos, la intención fue concentrarse en el contenido

¹ Este artículo se desprende de un proyecto de investigación derivado del Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México en el que la autora fue becaria en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias asesorada por el Dr. Gabriel Ascencio Franco

² En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para obtener el título de licenciatura y recibirse es necesario elaborar una tesis, proyecto de intervención o tesina que se denomina documento recepcional.

³ Según el INEGI (2020), en la zona Altos de Chiapas habitan 562 120 personas del grupo originario tseltal, 531 662 del grupo tsotsil, 210 771 del grupo ch'ol y 66 092 del grupo tojolabal. Esta población en su conjunto representa un cuarto de la población de la región. Asimismo, de cada 100 habitantes indígenas 12 no hablan español.

para recuperar los intereses, temas y conceptos tratados de cara a contribuir a un mayor conocimiento de las aportaciones culturales y de las prácticas interculturales que estos docentes comparten desde sus escritos.

Para los fines de este estudio, las prácticas interculturales se consideran como prácticas socioculturales en contextos de intercambio comunidad-escuela. Desde la visión de Sánchez son «prácticas interculturales capaces de legitimar principios fundamentales de identidad y reconocimiento» (Sánchez, 2018: 178), entre los docentes y en conjunto con sus estudiantes, para generar espacios de diálogo y encuentro. En ello radica la importancia de revisar los documentos recepcionales en búsqueda de aportaciones de los docentes que legitimen principios fundamentales de identidad y reconocimiento, y sistematizarlas de forma tal que estos conocimientos puedan retomarse para el diseño de planes y programas de estudio dirigidos a la formación docente para el medio indígena.

Las principales aportaciones de este estudio se presentan por medio de dos categorías analíticas que se desprenden del análisis de contenido de los documentos recepcionales revisados: 1) temas curriculares: conceptos o contenidos establecidos en los planes de estudio en educación básica, y 2) temas identitarios: preocupaciones o concepciones culturales. Esta última línea analítica se considera relevante y justifica la recuperación de dichas contribuciones debido a que las aportaciones son valiosas para retomarse en el diseño curricular de planes y programas de formación y profesionalización de docentes para el medio indígena. El conocimiento de los intereses particulares y la riqueza de las prácticas de estos docentes proporciona más que un contexto específico de formación y práctica profesional, pues contiene saberes sobre pueblos, comunidades particulares, visiones del mundo y procesos socioculturales que se desconocen en el diseño teórico e institucional de planes y programas para la formación de docentes indígenas que trabajan en escuelas rurales, lo cual se considera como una de sus principales carencias (Ramírez y Cruz, 2019; Carrete-Marín, 2023). La línea transversal desde la perspectiva de género aportó conocimiento sobre diferencias y semejanzas en las temáticas abordadas entre hombres y mujeres, información que en clave de género permitió analizar ciertos prejuicios sobre egreso, capacidades para el abordaje de asignaturas, intereses o preocupaciones divergentes y convergentes.

Esta investigación está enmarcada en las actuales políticas internacionales diseñadas por organismos supranacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que intervienen para atender las

necesidades educativas de la población indígena de Latinoamérica y el Caribe. Dichas organizaciones «señalan el compromiso internacional de brindar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas, con atención particular a los grupos vulnerables, dentro de los que destacan los pueblos indígenas» (UNESCO, 2019a: 3). Estas declaraciones se desprenden de la Agenda de la ONU 2030, en la que se priorizan los derechos de los pueblos indígenas.

No obstante, en reportes publicados por este mismo organismo se afirma que, a pesar de que los docentes son la clave para la inclusión de niños, niñas y jóvenes, en las escuelas interculturales: «los maestros que trabajan con estas poblaciones necesitan formación para hacer frente a clases atestadas, multilingües o con alumnos de diferentes edades, pero a menudo reciben solo un apoyo esporádico» (UNESCO, 2019b: 32). Al referirse al derecho humano a la educación de calidad, y en particular a la educación intercultural, Ascencio (2011) señala que los compromisos de los organismos internacionales se asumen con una cobertura deficiente y discursivamente en los principios del currículo oficial, pero se reflejan escasamente en la práctica del personal docente porque este carece de profesionalización y no cuenta con textos escolares pertinentes. En ese marco, la educación de las personas culturalmente diferentes es «atendida en todo el país bajo un esquema estatal de cobertura que pocas oportunidades ofrece de evitar la exclusión, mientras los proyectos alternativos, aunque importantes, siguen relegados a espacios muy estrechos» (Ascencio, 2013: 10).

En este mismo sentido Navarro y Saldívar señalan que históricamente las políticas educativas son integracionistas, por lo que en consecuencia el desarrollo de programas para los pueblos indígenas lo es también.

Se ha pretendido homogeneizar a la sociedad sin tomar en cuenta las particularidades de cada cultura dando como resultado que el sistema educativo no vea necesario — hasta hace poco y de forma limitada— la incorporación de elementos socioculturales y lingüísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación ha originado una serie de conflictos y contradicciones entre el proceso educativo y los usos, prácticas y costumbres de los pueblos originarios. La educación se presenta entonces como una forma de imposición, en la mayoría de los casos, de los valores y actitudes de la cultura dominante, la occidental (Navarro y Saldívar, 2011: 69).

Bertely coincide con lo anterior al señalar que el resultado de las políticas educativas en el subsistema indígena mexicano es paradójico; por una parte, avanza

en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica, mientras por otra se reconoce la desigualdad económica, política y social, pero se le impone a la población indígena un modelo de educación sectario y precario que «borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad» (Bertely, 1998: 95). En México la diversidad se ha tratado de atender con un modelo de educación intercultural que comenzó a impulsarse en la década de los noventa. Con relación a los logros obtenidos desde sus inicios hasta la llamada «modernidad educativa» gestada en 2005, Barriga señala:

[...] la interculturalidad es un problema multifactorial, relacionado con todos los ámbitos de la vida social, la escuela es un espacio ideal para fomentarla. Una intervención planeada con actores idóneos —maestros indígenas bilingües— podría superar muchos vicios ancestrales. La interculturalidad, en definitiva, no puede reducirse a buenas intenciones, a actitudes compasivas y paternalistas, a artículos constitucionales y a discursos elocuentes. Para que llegara a consolidarse, debería tener tras de sí un complejo andamiaje de actores conscientes comprometidos con acciones ancladas a una realidad asumida (Barriga, 2018: 128).

La creación de universidades interculturales en todo el país a partir del año 2000, según Ramírez y Cruz (2019), fue una respuesta del gobierno federal al movimiento de insurgencia zapatista que promovieron varios grupos indígenas en los Altos de Chiapas. Estas autoras señalan que, no obstante el esfuerzo de brindar una alternativa de formación superior a «culturas que habían sido desplazadas y minusvaloradas por la cultura mestiza hegemónica» (Ramírez y Cruz, 2019: 16), la educación que se brinda en estas universidades genera en el alumnado indígena frustración y desencanto porque nuevamente se enfrentan con el modelo educativo general, que desconoce las condiciones de desigualdad en las que viven y estudian.

En México, además de las universidades interculturales y de las escuelas normales, otra de las instituciones que se dedica a formar docentes para este subsistema educativo ha sido la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que en 1990 creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90). En esta licenciatura inicialmente se contemplaba la profesionalización de docentes en servicio que no contaban con la formación superior, y cursando este programa podrían obtener el título. Sin embargo, el programa se cerró en el año 2021 a pesar de su alta demanda en el estado de Chiapas sin que

los motivos de esta determinación se hayan comunicado a usuarios potenciales ni a la comunidad educativa en general.

La investigación educativa sobre la LEPEPMI 90 es incipiente. Existen algunos trabajos como el realizado por Lucas Campo, quien señala que, debido a las diversas configuraciones políticas y sociales, los docentes que se formaban en ella carecían de experiencia docente y «ya no se autodefinen como indígenas» (Lucas Campo, 2019: 3). Pérez reportó que en la práctica no se preparaba a los docentes tseltales para el ejercicio profesional en un modelo intercultural bilingüe porque: «Dentro del sistema educativo nacional en los planes y programas de estudio el español se ha mantenido como la lengua de autoridad máxima, incluso dentro del sistema bilingüe» (Pérez, 2004: 138). Esta última autora expone que las prácticas pedagógicas de los docentes indígenas en este sistema se reducen a una diglosia que implica relaciones de poder entre una lengua fuerte y una subordinada, en lugar del bilingüismo que se pretende impulsar. Salgado, Keyser y Ruiz (2018), al contrastar tres programas diseñados para atender la educación indígena intercultural bilingüe,⁴ entre ellos la LEPEPMI 90, insisten en la urgencia de que los docentes que trabajan en las comunidades participen e investiguen para lograr una educación basada en conocimientos indígenas.

Lucas Campo y Cornelio Cruz (2018), en su investigación sobre la LEPEPMI 90, dan cuenta del proceso de titulación a través de un recuento histórico del ingreso y egreso de docentes. Sin embargo, en su estudio no consideraron los temas de las tesis y las aportaciones al estado del conocimiento de los documentos recepcionales. Mayagoitia (2011), por su parte, realizó un análisis descriptivo de la dimensión formativa y del mercado laboral de los egresados para dar cuenta de las difíciles condiciones económicas de los docentes. En concordancia, el análisis interseccional de la LEPEPMI 90 en los Altos de Chiapas realizado por Solís (2021) muestra las condiciones de desigualdad estructural en que se encuentran de manera particular las docentes de educación preescolar que cursan dicho programa, y a partir de ello señala la importancia de incluir la perspectiva de género para comprender la desigualdad educativa entre mujeres y hombres. Por otra parte, en su estudio Cabrera (2000) indaga sobre las prácticas y la titulación en la UPN, y señala la desarticulación que existe entre el plan de estudios y las necesidades de formación profesional de los docentes.

⁴ En el estudio comparan, además de la LEPEPMI 90, el Método Inductivo Intercultural (MII) y el Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH).

En este escenario, y para los fines de esta investigación, los documentos recepcionales producidos por docentes frente a grupo que cursaron la LEPEPMI 90, diseñada exprofeso para la enseñanza de la educación básica en el medio indígena, significan, como señalan Gutiérrez y Barrón, «un reflejo de la investigación en el campo y del ejercicio de reflexión sobre la práctica profesional del docente» (Gutiérrez y Barrón, 2008: 82). En este sentido, Calvo afirma que: «En el nivel de licenciatura el conocimiento producido no tiende a ser innovador, pero sí permite al tesista movilizar conceptos y posturas en su tesis, es decir, poner en movimiento significados» (Calvo, 2009: 26). En estas reflexiones es precisamente donde se encuentra la relevancia del presente estudio y sus aportaciones al estado del conocimiento sobre la formación docente indígena.

Desde la perspectiva sociocultural, en este estudio se utilizó una metodología basada en la revisión documental de las tesis y tesinas —documentos recepcionales— presentadas por el alumnado egresado de la LEPEPMI 90. Asimismo, se revisó el archivo de la biblioteca y los libros de actas de exámenes profesionales de la subselección San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Se organizaron las tesis o tesinas de acuerdo con los temas abordados en ellas y se analizaron las posibles relaciones con asignaturas o conceptos curriculares. Además, se sistematizaron desde la perspectiva de género, diferenciando los temas desarrollados por hombres y por mujeres. En este sentido, incorporar la perspectiva de género al análisis de lo educativo es necesario porque el sistema de género:

[...] está construido en tres niveles; estructural, donde se establece la división social del trabajo, el nivel institucional que a través de normas y regulaciones controlan la distribución de recursos y oportunidades entre hombres y mujeres; y el nivel simbólico que circunscribe conceptos, mentalidades y representaciones colectivas de feminidad y masculinidad [...] (Stromquist, 2006).

Analizar lo educativo en clave de género permite comprender el género como una construcción social, además de reconocer el poder socializador de la escuela para reproducir la masculinidad y la feminidad a través de los niveles estructural, institucional y simbólico. Así, la perspectiva de género en el análisis de lo educativo posibilita evidenciar las prácticas socioculturales que reproducen las lógicas de género a fin de lograr su transformación en relaciones igualitarias para todos los seres humanos. En esta investigación se desarrolló una aproximación desde la perspectiva de género al tratamiento del *corpus* de documentos recepcionales

para alcanzar un mayor conocimiento sobre la formación y los intereses convergentes y diferenciados de maestras y maestros.

Para comprender el tratamiento de los documentos recepcionales recolectados se retomaron elementos de la visión de Calvo, quien asegura que la titulación universitaria no puede considerarse como un mero trámite, sino como un proceso complejo en el que se produce conocimiento: «la movilidad de temas, conceptos y problemas expuestos en la tesis a manera de red de significaciones, donde los estudiantes se apropian de los significados y los plasman mediante el despliegue de recursos de escritura» (Calvo, 2009: 39).

Para el análisis del contenido de los documentos recepcionales fue necesario situarse desde la visión sociocultural del lenguaje. Desde esta perspectiva, la educación, que es el campo de análisis que ocupa este estudio, según Blommaert se entiende como: «la mayor área para la reproducción de las relaciones sociales, que incluye las representaciones» (2005, citada en Moreno, 2016: 6). Por su parte, Granja (1998) asegura que el discurso que constituye al texto nos confronta con el papel del lenguaje en las construcciones disciplinarias, mientras Fairclough (1992) considera los discursos con relación al uso lingüístico hablado o escrito, como prácticas sociales del lenguaje que se caracterizan por tratarse de formas habituales vinculadas a tiempos y lugares particulares. En este sentido fue necesario comprender que los documentos recepcionales son textos producidos por docentes a partir de sus prácticas y están circunscritos al ámbito de la institución, por lo que contemplan sus normas, especificidades y requerimientos.

Retomando la visión De Peretti (1989) y Moreno (2016), para el análisis de los documentos recepcionales estos se categorizaron a partir de significados e interpretaciones expresados en ciertos fragmentos seleccionados de los textos. Por su parte, retomar a Granja (2003) y Wallace (2003) permitió conocer cómo se gesta el conocimiento local desde los contextos indígenas. Se consideró necesario recuperar estos usos y significados para hacer una devolución al conocimiento global sobre la práctica docente y las posibles transformaciones de los currículos para la formación de los y las docentes indígenas.

Para identificar el uso de nociones, conceptos y significados, así como para generar las líneas analíticas, fue relevante considerar las contribuciones de Calvo, quien expone que la elaboración conceptual de las tesis y su escritura da cuenta de la apropiación del conocimiento «mediante un reenvío de sentidos sociales producidos» (Calvo, 2009: 40). De este modo, la sistematización se orientó a develar la apropiación de los conocimientos que cada docente ha producido a tra-

vés de sus textos, en búsqueda de lo que se denominó temas identitarios, para develar los principios fundamentales de identidad y reconocimiento expuestos por los docentes en sus documentos recepcionales. Los fragmentos seleccionados se desprenden de las líneas analíticas de los discursos comunitarios e identitarios. Los instrumentos para la recogida y el análisis de información utilizados fueron:

- Base de datos en el gestor bibliográfico Mendeley. De manera particular se realizó una revisión que integró la perspectiva de género para observar cuáles eran los intereses particulares y diferenciales entre las y los docentes.
- Base de datos en el programa Excel para la elaboración de cuadros, tablas y otros gráficos en los que se sistematizó la información obtenida.

Sistematizar el acervo de documentos recepcionales seleccionados permitió, en primer lugar, conocer cuáles son los temas o preocupaciones sobre los que deciden indagar los docentes desde sus prácticas; en segundo lugar, «atender el conocimiento local como un insumo indispensable del conocimiento global» (Gutiérrez y Barrón, 2008: 82) y, finalmente, observar las necesidades formativas y las desigualdades educativas entre hombres y mujeres. Desde la perspectiva de género se considera urgente integrar este tema en el diseño curricular de los programas dirigidos a atender la formación de los y las docentes con la finalidad de incidir en la transformación de los constructos de género en la educación para el medio indígena.

La sistematización del corpus de documentos recepcionales: una aproximación diferenciada entre hombres-mujeres

Se efectuó una sistematización básica de 708 documentos recepcionales por medio de cuadros, lo que permitió efectuar una organización de acuerdo con los contenidos de los textos en tesinas y tesis. Asimismo, incluir una clasificación diferenciada entre autores y autoras permitió un primer acercamiento a las nociones, conceptos y preocupaciones docentes por género. De manera general, la primera clasificación de los documentos recepcionales se organizó de la siguiente manera.

- Tesina: relato autobiográfico sobre la trayectoria escolar y experiencia docente.

— Tesis o propuesta pedagógica: diagnóstico del contexto donde labora el docente y, con base en un problema o necesidad identificada, diseña una propuesta pedagógica que incluye la planeación didáctica del tratamiento del tema considerando referentes teóricos que le permitan contribuir a la mejora de su práctica. Estos documentos se centran en diferentes áreas de conocimiento o contenidos curriculares como: lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

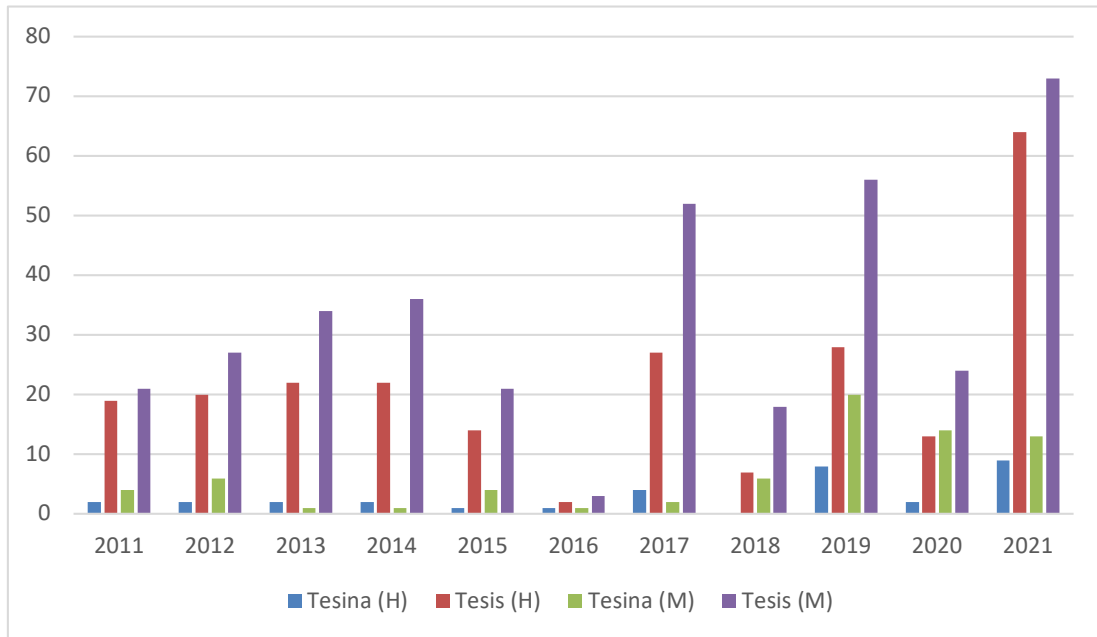
Más adelante se mostrarán temas identitarios que se alejan de los temas comunes. La sistematización de la información recabada permitió organizar el *corpus* de los 708 documentos recepcionales por año, formato y género de los autores (véanse Tabla 1 y Gráfico 1).

Tabla 1. *Corpus* de documentos recepcionales 2011-2021

Año	Hombres			Mujeres			Total general
	Tesina	Tesis	Total	Tesina	Tesis	Total	
2011	2	19	21	4	21	25	46
2012	2	20	22	6	27	33	55
2013	2	22	24	1	34	35	59
2014	2	22	24	1	36	37	61
2015	1	14	15	4	21	25	40
2016	1	2	3	1	3	4	7
2017	4	27	31	2	52	54	85
2018		7	7	6	18	24	31
2019	8	28	36	20	56	76	112
2020	2	13	15	14	24	38	53
2021	9	64	73	13	73	86	159
Sumas parciales	33	238	271	72	365	437	708

Fuente: elaboración propia con apoyo de la Unidad de Información de la Frontera Sur del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (UIFS-CIMSUR) con base en la revisión del acervo documental.

Gráfico 1. Corpus de documentos recepcionales 2011-2021 por tesis, tesina y género



Fuente: elaboración propia con apoyo de la UIFS-CIMSUR con base en la revisión del acervo de tesis.

Nota: (H) hombres, (M) mujeres.

En la Tabla 1 y en el Gráfico 1 se puede apreciar que, de los 708 documentos analizados, 437 fueron elaborados por mujeres y 271 por hombres, de tal modo que las primeras representan el 61.7 % y los segundos el 38.3 %. Es necesario aclarar que no se cuenta con el registro histórico para conocer el número de hombres y de mujeres que ingresaron en la licenciatura, por lo que solo se puede reportar la información sobre este punto tras catalogar y clasificar el acervo, además de que el propósito de esta investigación versa sobre los temas desarrollados en los documentos recepcionales. Sin embargo, de este estudio se desprende que las mujeres que estudian para ser maestras de educación básica en el medio indígena son mayoría.

El incremento de mujeres que estudian para formarse como maestras en educación básica se relaciona con la tendencia a la feminización de la labor docente (Mohanty, 1984; Vaillant, 2004; Solís, 2021). Este fenómeno tiene repercusiones en la precarización de las mujeres trabajadoras, porque las docentes se desempeñan en los primeros niveles de la educación básica, precisamente en preescolar y primaria, mientras tienen menor representatividad en el nivel superior y en la

educación media; en esta línea, la representación femenina es de tan solo el 5 % en los puestos de liderazgo en docencia.

En cuanto a la cantidad de documentos, 2017, 2019 y 2021 fueron los años de mayor producción, en contraste con 2016, cuando se registraron únicamente siete documentos, dos tesinas y cinco tesis, de los cuales tres fueron elaborados por hombres y cuatro por mujeres. Llama la atención que los años en que se observa mayor producción fueron 2019 y 2021. El primero fue un año previo a la pandemia por covid-19, mientras en el segundo la pandemia comenzó a controlarse y las actividades presenciales se reanudaron paulatinamente. Es también significativo que en el año 2020 se encontraron 53 documentos recepcionales, de los cuales 38 fueron elaborados por mujeres y 15 por hombres; es decir, las mujeres representan el 71.6 %, en contraste con el 30.4 % de hombres.

De los dos tipos de documentos recepcionales encontrados, las tesis o propuestas pedagógicas son mayoría; en total se encontraron 603, que representan el 85.5 % en el acervo de datos. Las 365 mujeres que presentaron tesis constituyen el 60.5 %, y los hombres, con 238 tesis elaboradas, representan el 39.5 % (véase Gráfico 1).

Finalmente, con relación a los documentos denominados tesinas, que contienen el recuento autobiográfico de las trayectorias de vida y formativas de los y las docentes, se encontraron 105, que representan el 14.8 % del *corpus* de documentos recepcionales. Las mujeres son autoras de 72 de estos documentos, por lo que representan el 68.5 %, mientras fueron 33 las tesinas elaboradas por hombres, que representan el 31.5 %. Llama la atención que en el año 2018 ningún hombre eligió la tesina como opción de titulación.

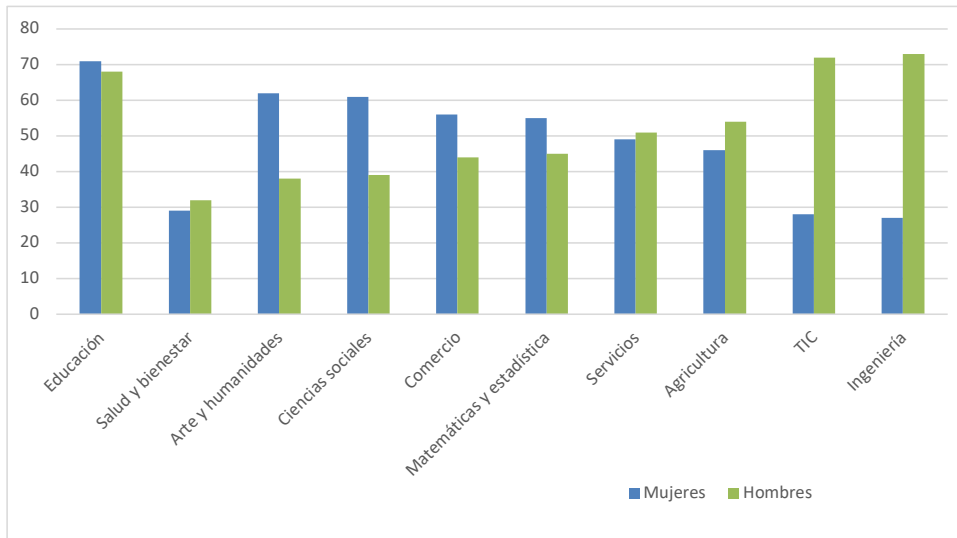
De manera general esta sistematización permitió conocer que la mayoría de los documentos recepcionales fueron producidos por mujeres que egresaron de esta licenciatura. En la misma sintonía, en el reporte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021) sobre educación superior en el ciclo escolar 2020-2021 a nivel nacional se registra que, de las 65 826 que se matricularon, el 26.78 % de mujeres egresaron, en contraste con el 23.97 % de hombres, de 58 783 que se matricularon. Es importante mencionar además que Chiapas es el estado de México donde las personas cursan menos grados de educación a nivel nacional (INEGI, 2020), pues el grado promedio de escolaridad de la población de más de 15 años de edad es segundo año de secundaria. Estos datos brindan un panorama en el que se observa que las mujeres que concluyeron esta licenciatura llegaron más allá de la educación

básica a pesar de las condiciones de desigualdad en el estado de Chiapas. No obstante, desde la visión de Forteza (2018) las mujeres a nivel mundial concluyen satisfactoriamente la educación superior en mayor porcentaje que los hombres que ingresan a este grado académico, pero ellas ocupan los puestos con menores ingresos, e incluso ganan menos que hombres con carreras trucas o con solo el bachillerato. Esta autora señala también que, debido a los estereotipos de género, las mujeres tienen menos acceso a la educación superior, pero en cuanto llegan a este nivel educativo por lo general cuentan con apoyo de sus madres/figuras maternas/otras mujeres que las impulsan a continuar sus estudios para que tengan una mejor vida que la que ellas tuvieron sin estudios. Esto se refleja en mejor rendimiento y mayor permanencia femenina en la escuela en comparación con los hombres, quienes por estos estereotipos de género tienden desde la masculinidad a generar resistencias frente a la disciplina y la cultura escolar, además de que, en caso de ser responsables del sustento de sus familias, si abandonan su educación, a pesar de no concluir su carrera, tendrán mejores sueldos que la mayoría de mujeres que egresen y se titulen (Forteza, 2018).

Con relación a los estereotipos de género que influyen en la elección de carreras, diversas investigaciones (Ruiz, Ayala y Zapata, 2014; Forteza, 2018, UNESCO, 2020) muestran que la matriculación en áreas de conocimiento específicas de las personas de acuerdo con su género se ve influenciada principalmente por las construcciones socioculturales en que son formadas y educadas. En este sentido, Díaz señala que desde la escuela, en el caso particular de las mujeres: «La orientación profesional tiende a desalentar las elecciones no convencionales que se aprecien como amenazantes para la formación de la familia y la identidad sexual» (Díaz, 2003: 8). En el Gráfico 2 se puede constatar el sesgo mundial por género de la orientación profesional según la UNESCO.

Al comparar las tendencias mundiales se puede observar que, si bien las mujeres tienen más acceso a la educación superior, las áreas de conocimiento en las que se concentran no están vinculadas con el desarrollo tecnológico, informático o de ingeniería. Es un gran sesgo de género con relación a los hombres, que tienen mayor participación en las disciplinas de este tipo. Las mujeres participan en áreas de desarrollo profesional encaminadas al cuidado, como la educación, la salud, el arte o las humanidades, entre otras. En este sentido, es necesario aprovechar que son las mujeres quienes más se titulan y promover desde la escuela su incursión en otras áreas de desarrollo profesional.

Gráfico 2. Proporción de mujeres y hombres matriculados en educación superior a nivel mundial en 2020



Fuente: UNESCO (2020).

Nociones, conceptos y preocupaciones expuestas en las tesis o propuestas pedagógicas de manera diferenciada hombres/mujeres

El análisis que se presenta a continuación se desprende de la sistematización de los documentos recepcionales de acuerdo con los temas curriculares abordados en las tesis o propuestas pedagógicas de las y los graduados. De manera general, puede mencionarse que el contenido de las tesis se centra en propuestas pedagógicas que presentan un modelo de clase para abordar un contenido curricular.

Las tesis están conformadas por tres capítulos. En el primero se presentan datos de la comunidad donde los docentes realizan sus prácticas, en el segundo se muestran algunas definiciones sobre los conceptos o el contenido que pretenden enseñar y, finalmente, en el último capítulo presentan una planeación de clase para mostrar el tratamiento pedagógico que pondrán en juego con el alumnado y resultados sucintos sobre la propuesta de intervención pedagógica que diseñaron. Estas reflexiones finales incluyen también una breve narrativa sobre su experiencia formativa en la licenciatura.

En cuanto a los contenidos curriculares abordados, los temas sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua se muestran como preocupaciones principales, y su tratamiento tiene que ver principalmente con el desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora. Se observa cómo los docentes se centran en la enseñanza del español, dato que es importante debido a que la mayoría de las tesis revisadas se realizaron con base en prácticas en escuelas bilingües. Sin embargo, la lengua a la que se da relevancia es el español, no la lengua originaria de la comunidad donde se desarrolla la práctica docente. Otro aspecto observable es que la mayoría de las propuestas no muestran claridad en la separación entre las lenguas originarias y el tratamiento de la enseñanza del español como segunda lengua. Desde la visión de Pérez (2004), a los profesores en Chiapas no los preparan para el ejercicio docente en un modelo intercultural bilingüe debido a que sus prácticas pedagógicas en este sistema se ciñen a una disglosia generada por las relaciones de poder entre una lengua fuerte y una subordinada —sistema en el que se considera el español como lengua de autoridad—, de modo que se preserva la desigualdad social.

Respecto a los temas relacionados con matemáticas, que ocupan el segundo lugar en cuanto a la cantidad de trabajos dedicados a su tratamiento, se enfocan por lo general en contenidos curriculares: el concepto de número, la resolución de problemas, operaciones matemáticas —suma, resta y multiplicación—, entre otros. Es importante señalar que estos temas se tratan en documentos vinculados con el nivel preescolar y los primeros grados de educación primaria, y no se han encontrado documentos enfocados en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento matemático; en general se abordan las operaciones básicas.

Con referencia a ciencias naturales, los temas desarrollados en los documentos se refieren a la contaminación, el cuidado de las plantas o la clasificación de animales, entre otros. En cuanto a ciencias sociales, asunto tratado en una minoría de documentos, los egresados trabajaron temas sobre geografía e historia. Llama la atención que varios documentos recepcionales tienen títulos idénticos, y algunos fueron dirigidos por el mismo asesor o asesora. Esto presumiblemente se debe a la intervención de los asesores de la UPN en las decisiones sobre los temas que seleccionaron los docentes, además de que se considera que los contenidos curriculares en educación básica son los elementos centrales de las prácticas docentes; por lo tanto, la influencia institucional se ve reflejada de manera general en las temáticas de sus tesis o propuestas pedagógicas. En las Tablas 2 y 3 se muestran de manera diferenciada los temas que abordados por hombres y mujeres en sus tesis.

Tabla 2. Temas en las tesis o propuestas pedagógicas elaboradas por hombres

Año/Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Cambios adolescencia	1	1										2
Ciencias naturales	4	3	1	7			6	3	7	2	7	40
Civismo								1				1
Convivencia	1	1								1		3
Dibujo			1									1
Elaboración objetos digitales educativos			1									1
Enfermedades infecciosas			1									1
Equidad de género			2	2					1	2	1	8
Tesinas	1	2	3	2	2	1	4		7	2	8	33
Higiene							1				3	4
Historia	1	1										2
Lengua	9	9	6	7	9	1	14	1	10	4	15	85
Matemáticas	3	4	6	6	4		4	1	9	3	30	70
Plantas medicinales			4								2	6
Reciclaje			1									1
Sexualidad	1	1										2
Socialización							1					1
Valores										1	2	3
Narrativa autobiográfica					1							1
Trabajo colaborativo						1						1
Emociones							1					1
Derechos humanos								1				1
Identidad									1			1
Covid											1	1
Derechos infantiles											1	1
Discriminación bilingüismo											1	1
Geografía región											1	1
Disciplina escolar											1	1
Total por año	21	22	24	24	15	3	31	7	36	15	73	271

Fuente: elaboración propia con apoyo de la UIFS-CIMSUR con base en la revisión del acervo de tesis.

Tabla 3. Temas de tesis o propuestas pedagógicas elaboradas por mujeres

Año/Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Alimentos			1	1							2	4
Ciencias naturales	2	5	3	7	2		12	3	11	3	8	56
Civismo			1	1								2
Competencias	1	1										2
Convivencia				1	1				1	1	2	6
Danza	1	1										2
Discriminación	1	1					1					3
Miedo a ser indígena	1	1										2
Equidad de género						1	1			1	2	5
Tesinas	3	5	1	1	4	1	2	6	20	14	10	67
Higiene			1	1			1		1			4
Historia				1						1	1	3
Integración social				1								1
Juego	2	2										4
Lengua	5	5	9	9	9		15	7	20	10	17	106
Matemáticas	6	9	10	10	8	1	13	4	15	2	25	103
Material didáctico	1	1	2									4
Plantas medicinales			2								2	4
Reciclaje											2	2
Sexualidad			1	1			1		1			4
Socialización			3	1			5	1	1	4		15
Tejedoras intercultural				1								1
Valores	2	2	1	1			1	1	1	1		10
Alcoholismo					1							1
Desarrollo personal						1						1
Emociones							1		1		1	3
Reseña histórica del modelo indígena							1					1
Desarrollo								1				1
Derechos humanos									1			1
Colores								1				1
Sismos									1			1
Canción originaria									1			1
Escuela para padres									1			1

Año/Temas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Coros infantiles										1		1
Salud											2	2
Covid											3	3
Inclusión barreras aprendizaje											1	1
Autoestima											1	1
Identidad comida											1	1
Identidad dramatización											1	1
Autocuidado											1	1
Identidad cultural											1	1
Rendimiento escolar											1	1
Familia y desempeño escolar											1	1
Saberes comunitarios artesanías											1	1
Total por año	25	33	35	37	25	4	54	24	76	38	86	437

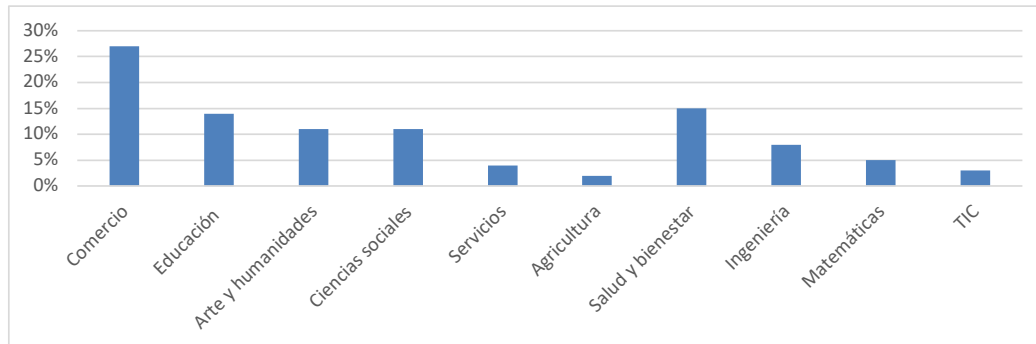
Fuente: elaboración propia con apoyo de la UIFS-CIMSUR con base en la revisión del acervo de tesis.

Al contrastar las Tablas 2 y 3 se observa que el principal tema o preocupación de los docentes es la lengua, tanto para hombres como para mujeres, seguido de otros referentes a matemáticas. Llama la atención que son las mujeres las que desarrollan más temas curriculares relacionados con las matemáticas, aunque se circunscriben a las prácticas institucionales y a los contenidos curriculares de los planes y programas de educación básica. Esto contrasta con la tendencia mundial, en la que, según la UNESCO (2020), son las mujeres las que menos se matriculan en educación superior en campos de estudio relacionados con ingeniería, TIC y matemáticas. El Gráfico 3 da cuenta de las áreas de conocimiento en las que se ha registrado menos matrícula de mujeres.

En el caso de las maestras de esta licenciatura, el interés por los temas de matemáticas se observó en el 60 % de las tesis; este dato es relevante debido a los estereotipos de género y a cómo se reproducen en la escuela desde los grados básicos hasta la educación superior debido al prejuicio de género según el cual se considera que los hombres tienen habilidades superiores a las de las mujeres en estas áreas de conocimiento (Ruiz, Ayala y Zapata, 2004). Palacios señala que

para eliminar los efectos de inequidad y de discriminación en la formación de las mujeres es inminente incorporar la teoría de género: «que ha sostenido una crítica de gran alcance al modo de pensar occidental y al estilo de construcción del conocimiento científico desde una mirada androcentrista» (Palacios, 2009: 18).

Gráfico 3. Distribución de alumnas matriculadas en educación superior por campo de estudio. Promedio mundial en 2020



Fuente: UNESCO (2020).

Será importante retomar los intereses genuinos de mujeres y hombres por todas las ciencias, el desarrollo de las matemáticas aplicadas, las ingenierías y el desarrollo de las tecnologías, desde los primeros grados escolares para impulsar su incursión en ellos por todas las personas sin importar el género ni lo que se espera de su comportamiento en el mundo, como casarse, tener hijos, mantener a una familia o dedicarse a los cuidados, entre otras asignaciones de género sobre cualquier estudiante.

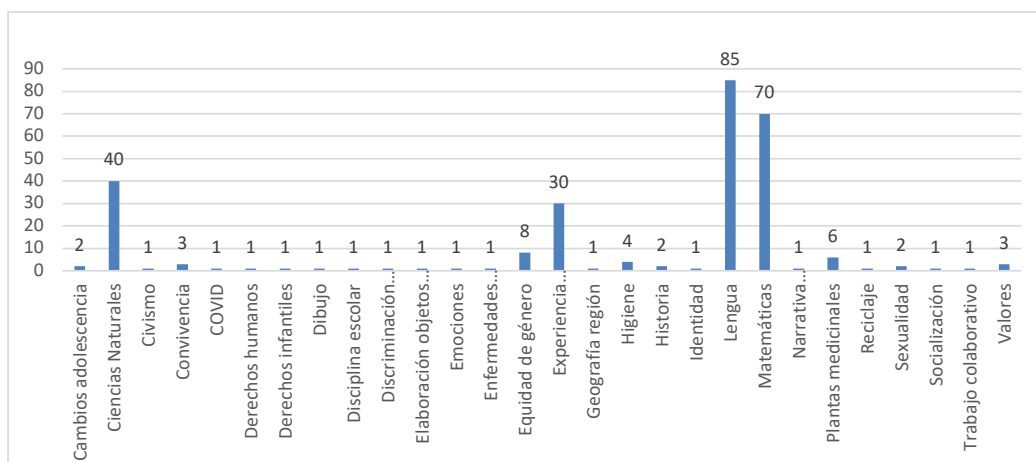
Temas identitarios: preocupaciones de docentes por género

Como se puede observar en las Tablas 2 y 3, se encontraron propuestas pedagógicas que no se relacionan con temas centrados en contenidos curriculares, sino con otras áreas como cuestiones identitarias, comunitarias y contextuales particulares, de ahí que sean de interés particular para este estudio.

Es necesario señalar que los temas denominados identitarios se presentan para los fines de este artículo con base en una clasificación diferencial de los autores y autoras por género, pero además se observó que presentan diversos focos de interés y que cada año estos varían, como se puede observar de forma comparativa en las Tablas 2 y 3. Para completar la información, los Gráficos 4 y 5

permiten de manera particular observar los temas identitarios desarrollados por hombres y mujeres de forma diferenciada, con lo que es posible apreciar de manera particular los intereses que desarrollan en sus tesis.

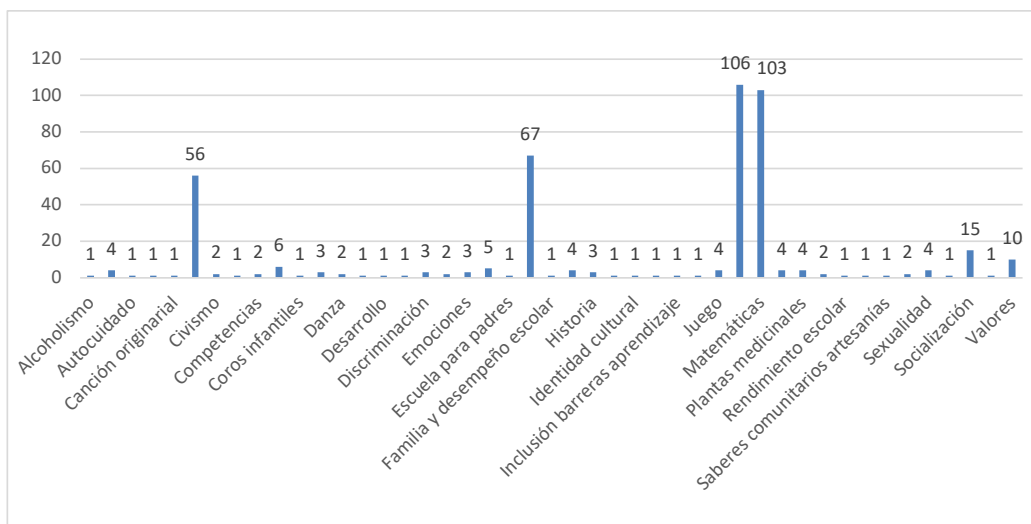
Gráfico 4. Temas en las tesis elaboradas por hombres



Fuente: elaboración propia con apoyo de la UIFS-CIMSUR con base en la revisión del acervo de tesis.

El Gráfico 4 permite observar que los docentes hombres tienen intereses o preocupaciones con cierto sesgo curricular. Sus trabajos se circunscriben a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua, matemáticas y ciencias naturales, entre otros temas, lo que muestra la influencia de los planes y programas de educación básica. En el caso específico de la lengua, se privilegia la enseñanza del español o se propone la lengua originaria como puente para aprender a leer y a escribir español. En el caso de un trabajo centrado en la elaboración de «objetos de aprendizaje», se observa que este término estuvo presente en la reforma educativa de 2011, así como el concepto «trabajo colaborativo», igualmente impulsado en esa misma reforma. Son pocas las preocupaciones de los docentes que se centran en derechos infantiles, discriminación, bilingüismo, emociones o identidad, aunque están presentes en algunos trabajos. Llama la atención el tema de la igualdad de género, que es tratado en ocho documentos y que también ha sido impulsado desde la acepción «equidad de género» en diversas administraciones educativas. La tendencia a recuperar temas como la sexualidad, el cuidado del cuerpo y las plantas también está presente en los trabajos desarrollados por hombres.

Gráfico 5. Temas abordados en las tesis elaboradas por mujeres



Fuente: elaboración propia con apoyo de la UIFS-CIMSUR con base en la revisión del acervo de tesis.

En cuanto a los intereses identitarios de las mujeres, el Gráfico 5 da cuenta de una gama más amplia de temas curriculares que los tratados en las tesis de los hombres. Asimismo, es claro cómo los estereotipos de género influyen en las áreas de exploración de conocimiento y en los intereses particulares de hombres y mujeres; por una parte, parece que los hombres muestran una tendencia por la racionalidad de la cultura escolar y, por otra, que las mujeres tienden a preocuparse por los cuidados en comunidad y por otras áreas del desarrollo, como las emociones y el autocuidado. Desde la visión de Díaz:

El sistema educativo hace un recorte del saber, incluyendo en el currículum exclusivamente los saberes considerados legítimos, racionales, producto de la actividad científica. El saber de las mujeres no es relevante para la escuela; su experiencia de vida siempre ocupa un lugar secundario (Díaz, 2003: 8).

Es preciso reconocer la necesidad de formación en la escuela desde la perspectiva de género, lo que permitirá trabajar para la desmitificación del género desde su construcción sociocultural y favorecer el desarrollo integral de todos los seres humanos, mujeres, hombres y cuerpos disidentes, o identidades otras que desde la cultura escolar de manera incipiente están siendo reconocidas.

Temas identitarios: saberes comunitarios, identidad, roles de género y sexualidad

En este apartado trataré de mostrar de forma sucinta fragmentos de los textos producidos por los y las docentes en los que se observan sus intereses y preocupaciones. Iniciaré con algunos fragmentos que permiten conocer algunos de sus saberes comunitarios.

Saberes comunitarios/identidad

Uno de los temas abordados es la importancia de rescatar los saberes ancestrales. Seleccioné algunas tesis o propuestas pedagógicas que se centran en la preservación de la identidad. Una de ellas revela un genuino interés de la docente en que los alumnos de tercer grado de preescolar a su cargo valoren la vestimenta originaria de la comunidad Yochib, ubicada en el municipio de Oxchuc, en los Altos de Chiapas. La intención de su trabajo es que los alumnos y alumnas convivan y aprendan a elaborar su propia ropa en los telares de cintura, técnica ancestral desarrollada por las mujeres tejedoras de esa comunidad. La docente narra en su tesis la preocupación por la pérdida de la identidad en esta comunidad tseltal, donde por miedo a sufrir discriminación los habitantes más jóvenes han dejado de portar el traje tradicional y existe desinterés por aprender a tejer. En su narración la docente señala:

Hablar de los saberes comunitarios es hablar de la naturaleza ya que en ella se plasman los colores, lo que la tierra nos enseña y nos da a la mano, por ejemplo de ella sacamos colores naturales en la flor de cempasúchil podemos obtener un color en tono amarillo para poder combinarlos en otros tonos, el café molido y teñirlos, las maravillas de la jamaica y la buganvilia, a las niñas y los niños se les enseña poder valorar y observar la forma en como poder darle uso lo que la madre naturaleza nos da como fuente de empleos y saberes (Gómez, 2017: 28).

En este fragmento de la tesis *La enseñanza del pasado y presente a través de las artesanías y saberes comunitarios en educación preescolar*, cuando la docente expresa «Hablar de los saberes comunitarios es hablar de la naturaleza» (Gómez, 2017: 28), denota de forma contundente la relevancia que tiene para los pueblos originarios la relación con las creaciones textiles de las mujeres tejedoras desde la cosmovisión indígena. Al respecto, Sánchez expresa:

Las prendas que tejen las mujeres en el telar de cintura no se remiten sólo a la mera reproducción de una determinada tipología, sino más bien buscan la disposición de elementos de la naturaleza: los complicados diseños que ornamentan los atuendos son flores, espigas, mariposas, buitres, sapos que traman en sus lienzos, y tienen la intención de evocar el camino al sol, a los seres protectores, la vegetación, la fertilidad de la tierra, el inframundo, el universo. Cada diseño presenta una gama de motivos decorativos que expresan la forma en que la tejedora percibe la vida y su cultura. [...] El arte de tejer en telar de cintura y elaborar telas era y es considerado un don divino. Hay comunidades donde se realizan ceremonias en las que los padres piden a los santos que den inteligencia y habilidad en las manos de sus hijas y capten las formas y diseños que tiene la vida y cuando sean mayores lleguen a ser unas excelentes tejedoras (Sánchez, 2008: 269).

Las prendas diseñadas en la comunidad expresan cómo las mujeres tejedoras perciben la vida y su cultura, y las características con que se realizan proveen pertenencia a sus miembros: «la pertenencia a un grupo étnico frente a otros indígenas de la región» (Sánchez, 2008) y frente a la otredad. Así, una vestimenta de Zinacantán crea diferencia con otra de alguna comunidad Chamula; aunque son grupos vecinos, su vestimenta los distingue. Sin embargo, a esta docente le preocupa que se pierda entre los más jóvenes esta práctica sociocultural, en la que la identidad se refleja a través de portar la vestimenta de su comunidad, y pretende por medio de su tesis generar estrategias pedagógicas que le permitan vincular a las tejedoras con los niños y las niñas que tiene a su cargo para que la importancia de las prácticas comunitarias del tejido se conserve.

Una situación que llama la atención es que esta docente propone el tejido como una práctica para personas de ambos géneros, a pesar de que en su documento señala que en esa comunidad esta práctica ancestral es considerada una actividad exclusiva para mujeres. Desafortunadamente, en su documento no comparte qué impacto tuvo su propuesta en la comunidad; sin embargo, considero importante destacar que, independientemente del género del estudiante, a esta docente le parece importante involucrar a todo su grupo en el rescate identitario del tejido desde la cosmovisión particular de la comunidad de Oxchuc donde ella trabaja.

Con relación a la conformación de la identidad, el siguiente fragmento de la tesis titulada *La interacción social: estrategia para la construcción de la identi-*

dad cultural en educación preescolar muestra otra visión desde la experiencia docente.

Desde mi experiencia los niños van apropiándose no solamente de conocimientos áulicos, también se están apropiando de conocimientos relacionados a su cultura, a su etnia tsotsil, a su pueblo de Chamula. Van desarrollando un sentido de originalidad y pertenencia, no solamente con la vestimenta, también con la actividad productiva y ceremonia, en el trabajo en el campo y en la casa, en el trabajo que los hombres realizan y en el trabajo que las mujeres realizan como parte de su formación cultural e identitaria, así con la convivencia y la interacción cotidiana adquieren gradualmente estas prácticas que a la edad adulta se considera en su consciencia personal (Arias, 2011: 28).

La docente ubica su práctica en una comunidad situada a una hora de la cabecera municipal de Chamula; la escuela es multigrado y el grupo de preescolar que atiende está conformado por cuatro niños y tres niñas de entre tres y seis años de edad. Ella propone realizar recorridos por la comunidad para observar las actividades de las personas que en ella viven y así enlazar los conocimientos de la escuela con los de la comunidad, como el cuidado de los animales, saber cuáles son las plantas medicinales de la región o participar en actividades de siembra y en las fiestas o ceremonias comunitarias. Para ella no basta con portar el traje típico de la comunidad, sino que es necesario que los niños y niñas conozcan la cultura chamula y se apropien de ella. A lo largo de su tesis enfatiza la necesidad de comunicarse con sus alumnos en lengua indígena, en prácticas socioculturales como saludar, dar los buenos días, preguntar cómo están, saber cómo se sienten y despedirse. No explica si sus clases son en tsotsil o en español, sin embargo, la importancia que le da a la lengua indígena sobre el español en su práctica docente se hace evidente. En su relato es contundente la diferencia de géneros en las tareas comunitarias.

Roles de género/sexualidad

El tema de los roles de género es abordado en varias tesis. El primer fragmento de la tesis *El rol sexual y la equidad de género. Una metodología de enseñanza con alumnos de quinto grado de educación primaria bilingüe* se centra en una primaria ubicada en una comunidad tsotsil, según narra el docente, a cuatro horas caminando por el monte desde la cabecera municipal de Chalchihuatán hasta Panacam, comunidad en la que todos sus habitantes hablan su lengua indígena

y pocos son quienes después de cursar la primaria hablan español. La escuela tiene los seis grupos de primaria y cuenta con biblioteca, lo cual es un gran logro considerando las condiciones de la región.

Los niños varones de esta comunidad si dejan de estudiar o termina su quinto grado de educación primaria y no continúan su estudio, entonces entran a dar cumplimiento con sus obligaciones al servicio de la comunidad en todas las actividades que sirven para el beneficio y mejoramiento. El reglamento interno de la comunidad de cualquier manera afecta la educación de las niñas y los niños, los padres de familia dicen que sus hijos es mejor que se preparen para el trabajo del campo para ser hombre de bien, en cambio la educación no lo ven como beneficio a corto plazo. [...] En esta comunidad la forma de contraer nupcias es que el muchacho elije a la joven con quien desea casarse, avisa a sus padres para ir a visitar a los padres de la muchacha, le llevan carne, galletas, pan regalo, paga de la novia. Los niños y las niñas no terminan su educación primaria. Los niños varones desde muy temprana edad eligen con quien casarse y abandonan la escuela para buscar trabajo y mantener a sus familias. Cuando los niños y las niñas piensan en hacer esto es porque se sienten ya un hombre o mujer, están en el salón de clases pensando en su vida de grandes (Gómez, 2013: 9).

En este fragmento se observan, por un lado, las costumbres o prácticas socioculturales con respecto al género y lo que se espera de ser hombre y ser mujer en este contexto; también da cuenta de que el sistema educativo es poco atractivo para la vida de la comunidad. En este sentido, es urgente emprender acciones educativas que permitan la comprensión más amplia de otras formas de ser y actuar en el mundo; asimismo, como señala Díaz, la exploración de las masculinidades y feminidades indígenas requiere la comprensión de las formas «en que éstas se involucran en los modos de producción, distribución, consumo y residualización, procesos centrales de la sobrevivencia y reproducción de los pueblos indígenas» (Díaz, 2014: 367). Es necesario comprender cómo se observa el sistema educativo en las comunidades indígenas para entender su lógica y generar estrategias que brinden mayores oportunidades educativas a niños y niñas a partir del reconocimiento de sus formas de supervivencia.

En el siguiente fragmento analítico de la tesis *La participación de las niñas para promover la equidad de género en la escuela primaria Yashanal* la docente comparte sus experiencias en la comunidad tseltal del mismo nombre que la escuela, ubicada en la región de los Altos de Chiapas, a dos horas de la cabecera municipal de Tenejapa. La escuela primaria cuenta con los seis grados, salones

y biblioteca. La comunidad no tiene calles pavimentadas, pero la escuela tiene techo colado y piso de cemento. Las niñas en esta comunidad también se casan antes de terminar la primaria y tienen que obedecer siempre a su padre, a sus hermanos varones y, cuando están casadas, a sus maridos; las madres tienen que ir acompañadas de sus hijos cuando salen de casa. Los varones se casan entre los 16 y los 18 años, y son ellos los que escogen a las muchachas con las que se casarán, llevan regalos a los padres y estos son quienes aceptan que se casen.

Las niñas indígenas campesinas se incorporan desde temprana edad a las actividades productivas y reproductivas en la esfera familiar, lo que constituye uno de los principales obstáculos para su ingreso, participación y permanencia en el sistema educativo en la primaria. Las niñas de tercer grado de educación primaria llegan cansadas a la escuela porque se levantan temprano para realizar las actividades domésticas, ir por leña, moler el maíz desde las 4 de la mañana, hacen las tortillas, preparan la comida para sus hermanos, les dan de desayunar, lavan los platos, debido a este cansancio no hacen la tarea. [...] Las niñas en clase no participan porque se les considera un ser inferior por ser mujer, los niños les dicen groserías en el salón de clases se sientan todas las niñas juntas por temor de que sus padres las regañen por convivir con niños. La convivencia entre géneros es nula, existe una gran división del trabajo por sexos, las mujeres y las niñas solo se les considera útiles en el hogar, están a cargo de la limpieza y los cuidados (Girón, 2021: 11).

Cabe señalar que esta condición de género no es exclusiva de las mujeres indígenas, sino que es reproducida en muchos otros contextos en México y en el resto del mundo. Si bien se observan desigualdades por la condición de género de las niñas y las mujeres, este relato, por otro lado, también revela que son las mujeres las que se encargan de proveer de cuidados a los otros, de preservar la vida. Esta maestra comparte su preocupación por la problemática social que viven las niñas en su comunidad. ¿Qué puede hacer ella desde su rol como docente y mujer frente a esta complejidad?, ¿cómo hacer para que las niñas que llegan cansadas y faltan continuamente aprendan y no abandonen la escuela?, ¿qué acciones educativas se ponen en marcha desde la Secretaría de Educación Pública para transformar la realidad de estas niñas en las comunidades? Es en estos puntos donde la pedagogía se queda corta, ¿qué tipo de orientaciones y herramientas didácticas y pedagógicas deben incluirse en los planes y programas de estudio para formar a las y los docentes que trabajan en las comunidades indígenas? Por lo anterior, es urgente integrar en los planes y programas de for-

mación docente la perspectiva de género y contenidos sobre derechos humanos, derechos de las mujeres y de la niñez, que permitan diseñar estrategias de convivencia y socialización intergénero para un mundo más igualitario.

No obstante, los desafíos son las prácticas *in situ*. Los retos que enfrentan las y los docentes se ven permeados por su propia condición de género en el ejercicio cotidiano de su profesión y por sus prejuicios sobre los roles y los estereotipos de género, además de por las tensiones que se generen en una comunidad que perpetúa la visión androcéntrica y la división dicotómica sexogenérica de la lógica del mundo. Estas lógicas comunitarias a su vez han preservado y garantizado la sobrevivencia de los pueblos originarios hasta nuestros días.

Consideraciones finales

Los resultados de esta investigación muestran temas que son abordados de manera diferenciada por género en las tesis y tesinas de los docentes indígenas. Se encontró una visible racionalidad sobre temas curriculares en el caso de los hombres y una apertura en las mujeres hacia temas principalmente sociales relacionados con los cuidados, la sexualidad y las emociones, entre otros. Asimismo, se observaron intereses legítimos de las mujeres por temas relacionados con las matemáticas. Según el acervo revisado, la mayoría de las personas que estudian esta licenciatura son mujeres, dato que pudiera indicar una tendencia a la feminización de esta profesión en la región. Esto podría resultar en la precarización de la profesionalización de las mujeres porque, si bien logran cursar la educación superior, al ingresar a laborar en la educación básica tendrán salarios precarizados y pocas oportunidades de incursionar en niveles educativos superiores y de ocupar puestos de liderazgo. En cuanto a los temas clasificados como identitarios, se observó que las preocupaciones de los docentes reflejan problemáticas sociales de las comunidades donde trabajan. Para los fines de este documento se presentaron los temas referentes a saberes comunitarios, identidad, roles de género y sexualidad.

La relevancia de continuar con estudios que permitan recoger y conocer las preocupaciones de los docentes que laboran en el medio indígena radica en que sus intereses se refieren a temas como la identidad cultural, las prácticas socio-culturales desde diversas cosmovisiones indígenas, la relación cercana que tienen con la naturaleza y con los recursos que de ella transforman para convertirlos en artesanías y conocimientos, así como las relaciones de género que establecen

en la convivencia y las normas de organización comunitaria. Estos temas revelan otras formas de vida que no comparten y que desconocen los y las docentes que llegan a trabajar en estas comunidades. En este sentido, las instituciones de educación superior deben asumir un mayor conocimiento sobre los contextos y las prácticas socioculturales para preparar a los y las docentes que forman de modo que puedan intervenir desde la perspectiva de género, la interculturalidad y los derechos humanos en los contextos donde realizan su labor para alcanzar el reconocimiento, el encuentro y el diálogo entre lo propio y lo que resulta ajeno. Las instituciones de educación superior y el sistema educativo nacional que se ocupan de la formación docente y la educación básica para el medio indígena deben actuar más allá de lo pedagógico y lo curricular para responder con voluntad y acciones políticas que sostengan la tarea docente y garanticen los derechos humanos en estos contextos educativos debido a que la formación docente y las acciones educativas brindadas hasta ahora son insuficientes.

Bibliografía citada

- ANUIES. (2021). *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo Escolar 2020-2021*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consulta: 12/09/2023).
- Arias, L. (2011). *La interacción social: Estrategia para la construcción de la identidad cultural en la educación preescolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ascencio, Gabriel. (2011). Presentación. Educación intercultural, ¿escuela con calidad y equidad? *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), pp. 2-4, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12.120>
- Ascencio, Gabriel. (2013). Presentación. En Gabriel Ascencio (Coord.). *Teoría y práctica de educación intercultural en Chiapas* (pp. 9-12). México: Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.9786070249952p.2013>
- Barriga, Rebeca. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bertely, María. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Pablo Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México* (t. II, pp. 74-110). México: CONACULTA / Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, María de los Ángeles. (2000). *Titulación y prácticas curriculares: el caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Calvo, Mónica. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXI(124), pp. 22-41, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18826>
- Carrete-Marín, Núria. (2023). El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), pp. 987-998. Disponible en https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/07/RMIE_98_WEB.pdf
- De Peretti, Cristina. (1989). *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Díaz, Alba. (2003). *Educación y género*. México: Universidad Veracruzana (Colección Pedagógica Universitaria, 40, julio-diciembre). Disponible en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5601?locale-attribute=de> (consulta: 12/09/2023).
- Díaz, Rufino. (2014). La perspectiva de género en la comprensión de la masculinidad y la sobrevivencia indígena en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 11(3), pp. 359-378, doi: <https://doi.org/10.22231/asyd.v11i3.88>
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Forteza, Marina. (2018). *Abandono escolar desde una perspectiva de género* (Tesis de Licenciatura en Pedagogía). Universitat de les Illes Balears, Palma, Islas Baleares. Disponible en <http://hdl.handle.net/11201/148241> (consulta: 22/09/2023).
- Girón, A. (2021). *La participación de las niñas para promover la equidad de género en la escuela primaria de Yashanal* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gómez, A. (2013). *El rol sexual y la equidad de género. Una metodología de enseñanza con alumnos de quinto grado de educación primaria bilingüe* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gómez, A. (2017). *La enseñanza del pasado y presente a través de las artesanías y saberes comunitarios en educación preescolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Granja, Josefina. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV / Universidad Iberoamericana.
- Granja, Josefina. (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, Norma, y Barrón, Concepción. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 30(122), 78-93, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.122.60782>
- INEGI (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Lucas Campo, Laurentino. (2019). La formación en la experiencia de los estudiantes-maestros de la LEPEPMI '90 de la UPN unidad 201, Oaxaca. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019. Acapulco, Guerrero. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2741.pdf>
- Lucas Campo, Laurentino, y Cornelio Cruz, Miguel. (2018). Diagnóstico de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90 en la UPN 201, Oaxaca. En Rocío Amador, Rubí Ceballos y Lorenza Villa Lever (Coords.). *Los desafíos de la educación. Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones*

- y propuestas desde las Ciencias Sociales. México: COMECSO. Disponible en <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1971>
- Mayagoitia, Eva. (2011). Educación en el medio indígena de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), pp. 33-41, doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.535
- Mohanty, Chandra. (1984). Bajo los ojos de occidente: feminismo académico y discursos coloniales. En Liliana Suárez y Rosalva Aída Hernández (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, Emilce. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), pp. 129-148, doi: <https://doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Navarro, Sergio, y Saldívar, Antonio. (2011). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe «Jacinto Canek». *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), pp. 67-104, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12.123>
- Palacios, Loreto. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Revista Horizontes Educativos*, 14(1), pp. 65-75.
- Pérez, María Teresita (2004). *Relatos sobre el uso de la lengua tseltal y español: caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas* (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Ramírez, Claudia y Cruz, Tania. (2019). Emociones y subjetividades juveniles en torno a la experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 17(1), pp. 168-186, doi: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v17i1.653>
- Ruiz, Rosalva, Ayala, María del Rosario, y Zapata, Emma. (2014). Estereotipos de género en la deserción escolar: caso El Fuerte, Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(7), pp. 165-184. Disponible en <https://uaim.edu.mx/raximhai/index.php?view=article&id=44:volumen-10-num-7&catid=8&highlight=WyJlc3RlcmVvdGlwb3MiLCJkZSIsImdcd-TAwZTluZXJvIl0=> (consulta: 22/09/2023).
- Salgado, Rosa María, Keyser, Ulrike, y Ruiz, Gabriela. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50), pp. 1-18, doi: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- Sánchez, Emilce. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), pp. 166-181. Disponible en <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33334> (consulta: 03/10/2023).
- Sánchez, M. (2008). Los textiles de Chiapas: tradición y arte. En Margarita Nolasco, Marina Alonso, Hadlynn Cuadriello, Rodrigo Megchún, Miguel Hernández y Ana Pacheco (Coords.). *Los pueblos indígenas de Chiapas: atlas etnográfico*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Solís, Ana. (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Universidad de Alicante, México. Disponible en <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/121536>

- Stromquist, Nelly. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), pp. 361-383. Disponible en <https://www.scielo.br/j/es/a/mp7R-gRGYJCqKCdBCzBxHgn/?format=pdf&lang=es> (consulta: 07/10/2023).
- UNESCO. (2019a). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168> (consulta: 02/06/2022).
- UNESCO. (2019b). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/265996s.pdf> (consulta 02/05/2022).
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género. Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-gender-report> (consulta 12/01/2024).
- Vaillant, Denise. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Serie Documentos, 31).
- Wallace, Catherine. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Cómo citar este artículo:

Solís Calvo, Ana Magdalena. (2024), «Nociones, conceptos y preocupaciones del profesorado bilingüe en Chiapas. Una aproximación desde la perspectiva de género». *Revista Pueblos y fronteras digital*, 19, pp. 1-31, doi: <https://doi.org/10.22201/cim-sur.18704115e.2024.v19.695>