

**Educación intercultural y violencia en el Makem:
Mujeres de Tierra Colorada, Chiapas**



**Tesis que para obtener el grado de
Maestra es estudios culturales**

Presenta

Adriana Hernández Silvano PS771

Directora de Tesis:

Dra. Rosana Santiago García

Codirectora:

Dra. Emma Hilda Ortega Rodríguez



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 19 de septiembre del 2022
No. Oficio: CIP/306/2022

C. Hernández Silvano Adriana
Promoción: 9ª promoción
Matrícula: PS771
Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: ESTUDIOS CULTURALES**

para la defensa de la Tesis intitulada:

Educación intercultural y violencia en el Makem: Mujeres de Tierra colorada, Chiapas.

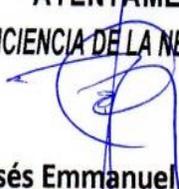
Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dr. Moisés Emmanuel Trujillo Zozaya
COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Adriana Hernández Silvano,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ Educación intercultural y violencia en el Makem:
Mujeres de Tierra Colorada, Chiapas ”,
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado
de Maestra en Estudios Culturales, autorizo a la
Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que
realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que
contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se
produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de octubre del año 20 22.

Adriana Hernández silvano

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento que recibí como becaria de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante el periodo agosto 2019 a julio 2021.

Dedicatorias y agradecimientos

Agradezco infinitamente a cada una de las personas con quienes tuve la oportunidad de dialogar y compartir reflexivamente a lo largo de estos años de formación académica porque, gracias a sus sugerencias y observaciones críticas, estoy concluyendo esta investigación. Mención especial a las alumnas, madres, padres y profesores que contribuyeron con su voz para construir este trabajo el cual apenas inicia.

Mención especial a mis maestras, Dra. Rosana y Dra. Emma, por haber aceptado dirigir la tesis con mucha responsabilidad, amabilidad, compromiso y rigurosidad en todo momento, asimismo por su comprensión, apoyo y motivación en los momentos más difíciles de la investigación y de mi existencia personal, y por insistir, una y otra vez, en la necesidad de *pensar sentir decir hacer* desde el *stalel tseltal*.

Dr. Madrigal, su tono de voz, su crítica constructiva sin duda da muestra sobre la humildad al formar a las nuevas y nuevos maestros en Estudios Culturales, a todo mi comité tutorial porque bajo un enfoque humanista siempre me sentí cobijada, este encuentro y desencuentro es sin duda gracias a ustedes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO I

VIOLENCIA Y MUJER INDÍGENA EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD Y LOS ESTUDIOS CULTURALES

1.1 Mujer indígena: desafíos y problemas actuales	19
1.1.1 Violencia hacia las mujeres indígenas	22
1.2 Acercamiento a la definición de violencia	25
1.2.1 Violencia y posibles factores	27
1.3 Políticas educativas	29
1.4 Makem: formas de violencia en el noviazgo	31

CAPÍTULO II

DIVERSIDAD CULTURAL: EDUCACIÓN, IDENTIDAD, INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO

2.1 Educación en contextos indígenas	36
2.1.1 Educación indígena en Chiapas	40
2.1.2 Educación CONAFE: para comunidades marginadas.....	43
2.2 Enfoques de atención a la diversidad cultural	44
2.2.1 La exclusión.....	45
2.2.2 Asimilación – integración.....	46
2.2.3 Multiculturalidad como propuesta de inclusión	48
2.2.4 Interculturalidad.....	49
2.3 Cultura e identidad	53

2.3.1 La cultura patriarcal	56
-----------------------------------	----

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA: ACERCAMIENTO AI JALEL JK'OPTIK Y'UNANTSETIK

3.1. Tipo de investigación: Etnografía y las voces de las mujeres de Tierra colorada	59
3.1.1 Sujetos de investigación y criterios de selección	62
3.1.2. Técnicas de investigación: entrevista en profundidad	64
3.1.3 Observación participante.....	68
3.1.3. Instrumentos.....	70
3.2. Trabajo de campo.....	71
3.1.1. Aplicación de entrevistas y procesos de observación	72
3.1.2. Registro y sistematización de datos	73

CAPÍTULO IV

MUJER DE TIERRA COLORADA. EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA EN EL *MAKEM*

4.1 Tierra Colorada: habitantes, lengua y cultura	78
4.2 Contexto educativo: sobre la exclusión	82
4.3 <i>Makem</i> : una relación de sometimiento y violencia.....	89
4.4 Identidad y rol de la mujer: constructos entre la iglesia y la cultura local.....	94
4.5 Interculturalidad: la perspectiva pendiente en la investigación y la educación	98
4.6. Entre veredas, sueños y esperanzas: ¡Sarita quiere ser maestra!	101
Reflexiones finales	105
REFERENCIAS	109

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Triangulación	61
Ilustración 2, Entrevistas programadas y realizadas.....	63
Ilustración 3, Registro de docentes.....	64
Ilustración 4 Contenedor de agua	79
Ilustración 5 Cargando a su hermano menor	83
Ilustración 6 Con el hermano menor	85

Índice de tablas de contenido

Tabla 1 Habitantes de Tierra colorada.....	81
Tabla 2 Matrícula por nivel educativo.....	86

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad en un contexto de diversidad se ha visualizado como un proceso institucional de simples relaciones humanas, reivindicativo y de consideración a la diferencia como un valor para el aprendizaje mutuo, etc. También es cierto que es un tema demasiado amplio para ser abordado fácilmente y en una sola investigación, por lo que este trabajo no pretenderá dar una definición del concepto en cuestión sino abrir otros posibles significados del mismo y entender por medio de este, aspectos que no han sido alcanzados y atendidos en el programa de estudios, tales como los procesos sociales que conllevan a la construcción de la identidad de la mujer, específicamente en contextos indígenas.

En el plano educativo, los programas de estudio se rigen bajo un enfoque de interculturalidad funcional que solo considera en el plano constitucional el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, dejando fuera circunstancias como la desigualdad, marginación, violaciones a sus derechos, entre otros aspectos importantes como el género o procesos socioculturales que conllevan a la construcción identitaria de la mujer en contextos indígenas. Con lo anterior, de acuerdo con Montesinos (2005) asumen roles subalternos que las marginan y minusvaloran, dejándolas en desventaja donde el hombre es la cabeza del hogar.

Partiendo de la premisa anterior, en Tierra Colorada, comunidad tseltal ubicada en las faldas del Cañón del sumidero de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, es posible observar a hogares donde la esposa y madre es una persona de 14,15 o 16 años y a otras de 11 a 15 años en el proceso conocido por ellos como *Makem* (noviazgo).

Del mismo modo, en la escuela secundaria la matrícula está constituida por 32 alumnos, de 1º a 3º año, de los cuales 25 son hombres y 7 mujeres, una proporción

desigual si se considera que del último grado de primaria egresan en cantidades similares, algunas ya no se inscriben, o bien se dan de baja en el proceso del ciclo escolar, y por comentarios del profesor a cargo, se sabe que las inasistencias más visibles son de las mujeres, esto alude a lo que INEGI (2016) reporta respecto una mayor deserción escolar de mujeres de 15 años en comunidades indígenas, estando en desventaja los hombres.

En la secundaria Niños Héroeas la deserción escolar se visualiza más en las alumnas, prueba de ello es que las últimas dos bajas han sido de ellas, el motivo principal han sido las inasistencias con justificación de las madres de familia y autorización del padre, ya que son de mucha ayuda en casa. En ciclos escolares anteriores tres bajas han sido por matrimonio, dos de ellas embarazadas y la última actualmente con un bebé.

El proceso del *makem* se observa en la institución educativa, eso no significa que no se dé en otro espacio, pero fuera de la escuela niñas-mujeres, novia, madre o adolescentes, sencillamente se mantienen dentro de sus casas, negándose a entablar conversación fuera del área escolar. Considérese para este caso que la mayoría, como se mencionó con anterioridad, ya no sigue estudiando. Por la madrugada se alcanzan a ver alumnas y alumnos llegar a la escuela, algunos por la distancia de su hogar caminan media hora, y antes de ir a la escuela realizan actividades desde muy temprano, “muelo y hacemos tortilla con mis hermanitas porque mi mamá no puede, nació mi hermanito, y tengo que mandar desayuno para mi papa” (Sofía, entrevista realizada el 17 de noviembre de 2019)

Después de un día de clase, las alumnas barren el salón aun cuando hay un rol de aseo establecido por el profesor, no toman Big-cola a la hora de receso, se escuchan comentarios tales como: *jmakem las liton pero jmakem* (mi novio me jaloneó pero es mi novio), “ellas son viejas no saben jugar básquet ni fut” (mientras ellas se

alejan al campo viejo), “la cancha nueva es para los hombres, las mujeres solo sirven para tener hijos” , “la escuela es para los hombres”, entre otros comentarios surgen en una jornada escolar donde se observan diferencias entre el hombre y la mujer, con ventajas sociales y educativas sobre el primero. Por ello Lamas, (1997) hace referencia que cada grupo humano elabora una determinada manera de concebir lo masculino y lo femenino, así como las relaciones entre ambos y esa elaboración tiene que ver con su historia particular y con su modo específico de vivir en el mundo.

Como consecuencia de lo anterior, surgen las interrogantes ¿De qué manera el referente constitutivo de la cultura tseltal conlleva a la construcción identitaria de las mujeres indígenas de Tierra Colorada, Chiapas? y ¿Cómo se vive ese proceso del *makem* desarrollado al interior de la escuela? ¿Las mujeres de Tierra Colorada desempeñan roles de género derivados de una formación basada en su educación formal e informal?, ¿Cuál es el papel de la escuela y su enfoque intercultural ante la práctica de violencia en el *Makem*, donde el proceso resulta ser determinante en la construcción identitaria de la mujer? ¿La violencia vivida en el *Makem* deriva de una situación familiar interna o de un aspecto sociocultural construido de manera comunitaria? ¿De qué manera afrontan la violencia en el *makem* las mujeres que asisten a la escuela? Derivado de los cuestionamientos surgen los siguientes objetivos.

Como Objetivo general se pretende analizar cómo se construye la identidad de la mujer indígena dentro de la cultura tseltal de Tierra Colorada, Chiapas, recopilando las vivencias de violencia en el proceso del *makem* desarrollado al interior de la escuela.

Los específicos consisten en:

- 1) Reflexionar sobre los roles de género que desempeñan las mujeres de Tierra Colorada derivados de la formación formal e informal.

- 2) Analizar el papel de la escuela y su enfoque intercultural ante la práctica de violencia en el *makem* y su incidencia en la construcción identitaria de la mujer.
- 3) Documentar las experiencias de las mujeres que asisten a la escuela sobre cómo viven o afrontan las situaciones de violencia en el *makem*.

Para fines de este trabajo se considera una perspectiva crítica en coordinación con los estudios culturales, para ello se abordarán identidad, género y educación intercultural como ejes centrales.

Puede partirse de la idea de que la sociedad ha subsistido según sus necesidades, ha puesto un nombre a todo lo que él ha creído, es evidente que nuestro “yo” ha sido un cúmulo de significaciones adaptadas en el transcurso de nuestro vivir como como hijas (os), madres, padres, trabajadores o profesionistas. Creemos lo que nos han enseñado.

Lacan (1984), considera los procesos sociales y lo externo como elementos necesarios para la construcción de la identidad. De esta manera Yáñez (2006) puntualiza que la identidad es “un proceso que es continuo de autorreconocerse y ser reconocidos”. Por lo que la identidad es una construcción dinámica entre la interioridad del ser y su representación social.

Giménez (2004) menciona que la identidad individual es un proceso subjetivo y autorreflexivo a través del cual los sujetos se diferencian de otros mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales valorizados. Para referirse a la identidad colectiva, menciona que ésta apunta a la capacidad autorreflexiva de los actores sociales que la conforman para reconocer el alcance de sus acciones y de los otros.

La identidad, en palabras más sencillas, es como el ser humano se define, de una manera individual y colectiva, está apto para construirse y reconstruirse en el contexto social que se desenvuelve. Es una forma de cómo se ubica en el mundo y actúa dependiendo la situación de vida en la que se encuentre, sin duda en ocasiones este concepto sirve para excluir a otros, es decir, puede identificarse como mujer, hombre, indígena, provinciano, etc.

Ahora bien, el género es una construcción social que alude a los mandatos, significados, ideas, sentimientos, estereotipos, conductas y expectativas que se le atribuyen al rol femenino y al masculino y prescriben diferentes papeles y responsabilidades. Es un término diferente al sexo, el cual se refiere al conjunto de diferencias físicas y fisiológicas que distinguen a las mujeres de los hombres (Barrios: 2008), pues el sexo hace referencia a las características biológicas y físicas diferenciales entre hombre y mujeres como los genitales hormonas.

Este mismo autor ilustra que el género tiene cuando menos cuatro elementos importantes, que son los siguientes:

1) Género de asignatura: Se da de acuerdo con los órganos sexuales externos, poco después del nacimiento. Se fundamenta en el fenotipo o aspecto exterior de la persona.

2) Rol o papel de género: Éste se aprende de acuerdo con las actitudes y comportamiento que impone la cultura, la primera instancia que otorga un papel es la familia, por ser la base de educación, realiza una diferencia en los géneros, reforzada con actividades lúdicas; después continúa en la escuela trabajo, calle y otros escenarios.

3) Identidad de género. Es la creencia psicológica de pertenecer al género masculino o femenino. Las diferencias entre los sexos marcan la pauta para las

conductas socialmente esperadas en cada individuo, por ser biológicamente distintos no actúan de la misma forma, pero sí de forma incluyente, lo que hace que se identifiquen con su género.

4) Preferencia genérica u orientación sexual. Es la manera de establecer relaciones amorosas y eróticas con determinado sexo. Pueden ser basadas en la heterosexualidad, cuando a la persona le atrae el género contrario; en el caso de la homosexualidad la atracción es hacia el mismo género, y si hay bisexualidad la persona se ve atraída por ambos sexos.

Dentro de las construcciones sociales, es necesario aclarar que la interculturalidad en educación debe apostar a las relaciones de cordialidad o de aprendizaje mutuo, lo cual hasta el momento no se da. La interculturalidad, es una evolución de la multiculturalidad y debiera ser entendida como un cruce de culturas, visualizando a la diversidad como una riqueza, donde esas asimetrías culturales pueden ser el punto de referencia para un aprendizaje mutuo y de ayuda solidaria, creándose ese espacio de confrontación positiva que conlleve a la comprensión y valoración del otro (Muñoz, 2002).

Hay diversas maneras de entender la interculturalidad. Siendo un concepto en construcción, está relacionada con las distintas realidades que se viven dentro de cada sociedad. Pero precisamente al estar en construcción, se tiene que abonar al concepto de género y ampliar cada día más aspectos que han sido poco visibles.

Schmelkes (2005) menciona que la interculturalidad no admite decir desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros, por lo que es preciso resaltar se entiende como un ideal y se queda todo en la relación armónica y enriquecedora que como ideal es válido, pero tiene el riesgo de que no se profundice en el asunto del conflicto intercultural.

El interculturalismo funcional responde y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes, en este sentido los programas de estudio se rigen bajo este enfoque, que solo considera en el plano constitucional el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, deja fuera aspectos como la desigualdad, marginación, violaciones a sus derechos, entre otros aspectos importantes como el género o procesos socioculturales que conllevan a la construcción identitaria de la mujer en contextos indígenas. Por ello la mira hacia una interculturalidad crítica, es partir desde una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, es decir, una construcción “desde abajo”. De esta manera la interculturalidad crítica de ser vista como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones. (Walsh, 2009)

En este sentido, el trabajo se divide en cuatro capítulos los cuales se desglosan de la siguiente manera:

El primer capítulo aborda algunos aspectos sobre la mujer indígena y sus desafíos actuales, se plantea un pequeño recorrido sobre movimientos sociales que dieran origen sobre movimientos de la mujer en contextos indígenas. Resalta también la ley revolucionaria misma que presenta una serie de normativas sobre el deber ser de la mujer indígena en el contexto de lucha. También, siendo un tema el cual trata la violencia dentro del *makem*, se consideró prudente el abordaje de conceptos sobre la definición de violencia y algunos de los posibles factores implícitos.

Cierro el primer capítulo con algunos planteamientos en términos de políticas educativas recientes, plasmadas y sustentadas desde el artículo tercero y cuarto de

la constitución política, lo anterior, con la finalidad de visualizar que en el plano normativo existen derechos a los cuales las mujeres de Tierra Colorada podrían tener acceso pero el fuerte analfabetismo y la triple discriminación del cual son producto les imposibilita conocer.

El segundo capítulo se centra en definir algunos aspectos sobre la educación indígena o para indígenas, la intención es dar el recorrido y entender la conformación de la educación en estos contextos, viendo de esta manera que los servicios educativos incluyendo el sistema CONAFE, se plantean exclusivamente para zonas marginadas, como si ellos no tuvieran el derecho a acceder a una educación en términos de igualdad.

El reconocimiento a la diversidad, o el reconocimiento a los grupos culturales indígenas es otro apartado del capítulo dos y presenta el debate sobre el proceso de integración de estos a la nación mexicana, misma que, sin necesidad de hacer un análisis exhaustivo, refleja la inexistencia de un debate sobre el papel o situación de la mujer indígena.

El tercer capítulo se describe el recorrido metodológico llevado a cabo para la elaboración de la presente tesis, mismo que se caracteriza por ser cualitativo con un enfoque hermenéutico, cuyo método principal es la etnografía educativa planteada por María Bertely. Se hace una descripción de los sujetos de investigación, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de información pertinente para el presente trabajo.

El cuarto y último capítulo refiere a ciertos aspectos socioculturales que intervienen en la construcción identitaria de la mujer de Tierra Colorada y cómo dentro y fuera de la institución escolar interviene para ellas tener una actitud de obediencia y sumisión ante las normas patriarcales establecidas por la comunidad por medio de la cultura local, reforzándose del mismo modo por la religión la cual

plantea el sometimiento y respeto al hombre. Lo anterior, reforzado con una educación y profesores que poco o nada hacen ante los procesos de violencia ejercidos durante el *makem* al interior de la escuela.

Las reflexiones finales representan el cierre de la tesis y en ellas se podrá encontrar los resultados de la investigación, así como las dificultades presentadas durante la elaboración del presente, así como las tareas pendientes para la construcción de una sociedad más justa donde las mujeres indígenas no tengan que pertenecer al último escalón de la sociedad.

CAPÍTULO I

VIOLENCIA Y MUJER INDÍGENA EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD Y LOS ESTUDIOS CULTURALES

En este capítulo se presentan conceptos centrales para la comprensión del trabajo, tales como: interculturalidad, identidad, educación intercultural, género, cultura, feminismo, mujer indígena y discriminación; se realiza un bosquejo general que permite situar a la mujer indígena en un contexto local, global e histórico.

Se tiene que particularizar porque hablar de las mujeres un tema complicado, pero agregar el concepto indígena se vuelve aún más complicado por la dificultad misma de realizar un proceso de investigación en un sistema cuyos “usos y costumbres” se ven normalizados por un sinnúmero de trabajos académicos que han llegado a ser institucionalizados, avalando o reproduciendo el sistema patriarcal que mantiene a la mujer en un lugar desfavorable

La forma en la que las mujeres indígenas desarrollan su lucha, es en relación con el contexto cultural y económico que viven. La mujer indígena vive en una realidad diferente a la que viven otras mujeres y con base en ello es que va a dirigir sus exigencias. En la tradición indígena es común que la mujer luche al lado de sus compañeros, no es algo extraordinario, es un requerimiento dentro de la comunidad, es importante que tanto hombres como mujeres luchen en busca del desarrollo pleno de sus comunidades, en este caso sin distinción de género, pero, también es importante mencionar que las comunidades indígenas también han crecido con un sistema patriarcal y, si de derechos se trata, la mujer indígena siempre ha tenido un papel inferior al del varón, de ahí el fenómeno que se suscitó dentro de las comunidades cuando las mujeres indígenas comenzaron a proclamar sus derechos y a cuestionar tradiciones que las oprimían. (Madrid, 2015, p.28)

En este sentido, es necesario mencionar, que la perspectiva crítica de los estudios culturales permite hacer una reconstrucción interpretativa de las realidades en contextos indígenas ya dados como hechos, por ello en este capítulo se establece una relación con el primer objetivo de la investigación, centrándose como ya se mencionó en el primer párrafo, en aspectos endógenos y exógenos que permitan documentar aspectos inherentes a la construcción identitaria de las mujeres en contextos indígenas.

En este sentido, el capítulo presenta una serie de conceptos necesarios para la presente tesis, pero también busca visualizar las limitaciones y poco alcance de los proyectos encaminados al reconocimiento a la diversidad cultural, así también el casi nulo proceso investigativo sobre la violencia vivida por mujeres en contextos indígenas.

1.1 Mujer indígena: desafíos y problemas actuales

El tema de la mujer indígena se enmarca en los estudios culturales, considerando que su importancia no se reduce a estudios de la cultura, sino a una crítica de la misma, visualiza la necesidad de entenderse desde la intersección de distintas disciplinas, conocer esas historias que forman parte de la cultura pero invisibilizadas a través de la imposición de los roles de género, lo anterior, resultado de la religión, escuela, familia y sociedad, todos bajo el sistema patriarcal que somete a la mujer.

Si hablar del concepto mismo de indígena causa una serie de conflictos para visualizar su significado en el contexto mexicano, y más aún su participación en la vida nacional, se necesitaría agregar solamente la palabra mujer para ser de esto un tema mucho más complicado. En este sentido, el tema tiene poco tiempo de ser

estudiado, es a partir del movimiento zapatista de liberación nacional surgido en 1994 cuando se habla de la mujer tseltal y su condición. (Sánchez, 2000).

La lucha por el reconocimiento tiene principios en la década de los 80, Sylvia Marcos plantea la visibilización de la siguiente manera:

En los años ochenta, las mujeres de los sectores urbanos-populares, las obreras y sindicalistas, las campesinas e indígenas y las migrantes rurales que vivían en condiciones de pobreza, comenzaron a conjuntar sus demandas específicas con aquellas de las mujeres del movimiento feminista, académicas y políticas. (Marcos, 2011, p.14)

Considerando lo anterior, se puede visualizar una alianza entre distintos grupos de mujeres que eran oprimidas por el sistema patriarcal, desconozco si este antecedente puede llamarse un movimiento feminista, pero es cierto que a partir de aquí se empieza a analizar y observar las condiciones en las que las mujeres en contextos indígenas se encontraban, sumidas por un sistema hasta ese entonces protegido por el misticismo y la folclorización de diversas investigaciones antropológicas, cuyos enfoques manifestaban que todo lo ocurrido en esos espacios sociales era correcto.

Es muy importante recordar y señalar la importancia del estado chiapaneco como precursor del movimiento de mujeres indígenas, es por medio del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) cuando se conforman una serie de principios para reconocer su participación en el proceso revolucionario de 1994, donde se exigía respeto e igualdad entre hombres y mujeres.

Así se plasma dentro de la denominada "Ley Revolucionaria de Mujeres".

Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.

Las mujeres tienen derecho de trabajar y recibir un salario justo.

Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.

Las mujeres y sus hijos tienen derecho a atención primaria en su salud y alimentación.

Las mujeres tienen derecho a la educación.

Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.

Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente.

Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.

Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalen las leyes y reglamentos revolucionarios. (Sánchez, 2000, p.85)

Estos puntos revelan la situación de la mujer en contextos indígenas, sucesos no muy alejados de la realidad ocurridos en Tierra Colorada; por ello, estos fragmentos serán necesarios para entender cómo se construye una identidad y las mujeres asumen un rol de género, ante una sociedad local que la visualiza como un objeto, cuyas opciones se limitan a tener hijos, una pareja elegida por los propios padres, ser víctimas de violencia física y psicológica, sucesos donde la educación no es un aspecto relevante.

Por eso señalaba la importancia de los puntos planteados por las mujeres zapatistas, porque recoge el sentir no sólo de una, sino de miles de mujeres cuyo sistema social no les permiten levantar la voz, para exigir lo que por derecho nos corresponde.

1.1.1 Violencia hacia las mujeres indígenas

Dentro del proceso de construcción de la tesis, se pudo visualizar la necesidad de entender la identidad de la mujer dentro del contexto comunitario y escolar, pero en este proceso fue imposible despejar el concepto de violencia, porque la construcción identitaria y la asignación de roles en Tierra Colorada se ve marcada por una constante violencia hacia las mujeres desde el *Makem*, pero también en aspectos económicos, afectivos, políticos, psicológicos y educativos.

Por ello, este apartado tiene la intención de visualizar algunos antecedentes y definiciones conceptuales acerca de la violencia hacia los contextos indígenas y hacia la mujer, el cual es un tema pendiente, porque pese al reconocimiento a las comunidades indígenas o la diversidad cultural existente en nuestro país, esto ha sido un proceso largo y costoso, las leyes al respecto son recientes a nivel nacional como internacional: *Acuerdo 169* (1989), en nacional en el artículo dos (publicado en 2001). Pese a lo anterior, es reconocido por todos que la deuda histórica hacia estos grupos culturales sigue siendo una herida abierta, y más aún en el caso de las mujeres donde aplica la doble discriminación, ser mujer y ser indígena.

Sigue siendo una realidad universal y el racismo y la discriminación agravan esta situación. Así las mujeres en general y las mujeres indígenas en particular, continuamos viviendo en condiciones marcadas por una continua discriminación, exclusión y falta de poder. (Mux, 2006, p. 319)

La cita anterior pone en manifiesto lo ya planteado, se sigue viviendo en condiciones desfavorables, donde se violenta su cuerpo, también el derecho de acceder libremente a la escuela, a un trabajo digno, o decidir por sí mismas lo que mejor convenga a sus intereses personales.

Existen leyes que amparan a la mujer, dentro de ellas se encuentra la *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*, en su artículo quinto define

violencia como “cualquier acción u omisión, basado en su género, y les causen daños o sufrimiento, psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. (Congreso de la Unión, 2020, p.1)

Considerando lo anterior, se puede observar claramente que la violencia es ejercida desde distintos ámbitos, y se regionaliza dependiendo de varios aspectos sociales considerados como tradiciones, pero perjudican directamente a los derechos de la mujer.

Es importante retomar el párrafo anterior para hablar acerca de los usos y costumbres, que en el mayor de los casos es construida por una visión patriarcal, cuyos aspectos generales no favorecen las condiciones de vida de las mujeres, por el contrario, las mantienen subyugadas, bajo el lema “así son ellos”, o “así son sus usos y costumbres”.

Las mujeres indígenas siguen siendo violentadas en diversos ámbitos, pero son invisibilizadas por estas tradiciones, como consecuencia no son reconocidas, por esta razón, se ven pisoteados sus derechos colectivos e individuales, sin que las leyes hagan algo al respecto. (Sánchez, 2000)

Las mujeres indígenas están sometidas a una triple opresión que se genera en tres formas de adscripción sociales y culturales, cada una de las cuales es opresiva; se trata de opresión genérica, la opresión clasista y la opresión étnica:

I. Es genérica porque se trata de mujeres que, en un mundo patriarcal, comparten esta opresión con todas las mujeres.

II. Es clasista porque las indígenas pertenecen en su mayoría a las clases explotadas y comparten la opresión de clase con los explotados.

III. Es étnica, y a ella están sometidas, como los hombres de sus grupos, por el sólo hecho de ser parte de las minorías étnicas. (Lagarde, 2015, p. 107)

Lagarde plantea precisamente esto que ya se ha mencionado, pero refiere a una triple opresión, ser mujer en un mundo patriarcal significa desventaja, pero si a eso

se le agrega el hecho de pertenecer un grupo indígena que históricamente ha sido rezagado por la clase opresora, el problema se agrava más por la filiación étnica, por lo cual son producto de una discriminación estructural.

Considerando el párrafo anterior, me atrevería a mencionar que a la triple discriminación se sumaría la cuarta “la pobreza”, pues el recurso económico, al menos en el contexto comunitario de Tierra Colorada, es administrado exclusivamente por el hombre, por tanto, las mujeres no tienen ingresos propios y su alimentación, vestimenta, calzado, entre otros aspectos, se ven condicionados a la disposición del jefe de hogar “el hombre”¹.

El tema de la educación no se aleja mucho de las otras realidades, ya descritas, según datos del INEE (2015) “la tasa de inasistencia escolar para hombres y mujeres indígenas de 15 a 17 años fue 41.5 y 51.9%”, como consecuencia de la cifra anterior es más probable que una mujer indígena abandone la escuela en contra del hombre.

La violencia hacia la mujer indígena desde los ámbitos ya expuestos se traduce en desigualdad de género, que las pone en desventaja, en muchos de los ámbitos de la vida; en lo educativo, porque se les ha dicho que las mujeres deben ser buenas esposas y madres, por lo tanto, se dirige hacia allá su educación, se les niega en su mayoría la oportunidad de estudiar la primaria o secundaria.

A través de la sociedad se les dice a las mujeres indígenas que deben respetar el rol establecido para las mujeres, por lo tanto, se le encamina a la educación

¹ Sin el afán de iniciar un diálogo con los resultados de la investigación, pero sí con la firme intención de que la parte teórica tenga conexión con la misma, me atrevo a señalar un extracto de una conversación con doña Tavita, “yo no veo nada de dinero, mi marido trabaja como vigilante en la caseta del cañón del sumidero, pero caso yo lo agarro el dinero, ni siquiera sé cuánto es lo que gana, igual cuando lo vendo mi morral le doy a el dinero, porque el sale a Tuxtla y compra lo que se usa en la casa, pero solo va cuando tiene tiempo, yo nunca voy sola, regaña, se enoja si salgo aquí nomás al mirador”.

asistencialista; cuando llegan a estudiar una carrera deben de cargar con esta doble o triple jornada, como profesionistas, esposas y madres. O dejar la profesión a un lado, para dedicarse a cuidar a la familia. (Sánchez, 2000, p. 87)

Si se cuenta con estudios, en ocasiones tendrán puestos inferiores a los hombres y, por lo tanto, ganarán menos; por consecuencia se limita la libertad de expresión, movilidad; siendo casadas se ve mal que ande sola la mujer, porque si salen se encuentran expuestas al acoso callejero a través de piropos, o las asechan o las violan por el camino².

1.2 Acercamiento a la definición de violencia

Etimológicamente, la palabra violencia proviene del latín “vis” que significa fuerza, es decir “hacerlo a la fuerza”. Su definición ha cambiado porque los hallazgos, producto de su estudio, tornan incompletas las definiciones. Para fines de la presente tesis, no se busca acuñar una definición del concepto en cuestión, pero si visualizar múltiples definiciones los cuales permitan entender la violencia dentro del *Makem* en la comunidad de Tierra Colorada.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001), define violencia como “cualidad de violento, acción y efecto de violentar o violentarse”. Donde violento es “el que obra con ímpetu y fuerza” y violentar es “la aplicación de medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia”.

² Josefina, profesora de educación primaria para el medio indígena expresó, precisamente en una conversación, que ella tuvo diversos problemas para poder ser profesora para el medio indígena, sus papás no querían y tuvo que salir huyendo de su casa para poder ingresar a la docencia.

Para Torres (2001), violencia es “comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona, y en el que la acción transgrede el derecho de otro individuo”.

De acuerdo con Corsi (1994), la raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza. El sustantivo violencia corresponde con verbos tales como violentar, violar, forzar, para la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal la violencia es “todo acto de abuso o coerción que una persona ejerce sobre otra y que se puede presentar en varios ámbitos (la calle, trabajo, hogar, etc.)”

Velázquez (2003) menciona que las definiciones de violencia deben ser útiles para describir las formas de violencia con que habitualmente nos encontramos: maltrato físico, abuso emocional, incesto y violación. Pero una definición de violencia no debe ser sólo descriptiva del fenómeno, sino que debe tener un valor explicativo acerca de ¿qué es la violencia de género? y ¿por qué se ejerce mayoritariamente en mujeres? ¿cómo podemos entenderla en un contexto indígena? La violencia entonces es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos. La violencia por motivos de género es universal y la única diferencia entre una sociedad y otras, es el orden de magnitud; gran parte de esta violencia es infligida a las niñas y las mujeres por esposos, padres u otros parientes masculinos, para el caso específico

En 1996 la Organización Mundial de la Salud define violencia como: “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Erradicar la violencia en la pareja parecer ser una tarea difícil. La violencia se ve propiciada por la experiencia y por determinadas características del individuo,

por las normas de la cultura en que está inmerso y las condiciones en las que vive, por la dinámica de su relación, etcétera. Para poder pretender explicar el porqué de esta situación, se tiene que hacer una revisión acerca de los diferentes conceptos de violencia que han surgido.

1.2.1 Violencia y posibles factores

La violencia se ejerce de diferentes maneras, desde una ofensa verbal hasta el homicidio. En términos generales existen cinco tipos de violencia: verbal, emocional, económica, física y sexual. IMJUVE (2007). Es importante precisar que estas manifestaciones de la violencia se pueden ejercer al mismo tiempo en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, tanto en los espacios públicos como privados.

Luciano y Tapia (2003) plantean de manera oportuna diferentes formas de violencia las cuales son y serán necesarios para identificar los procesos o tipos de violencia vividas en las alumnas quienes participaron en este proceso investigativo.

- **Violencia verbal:** Insultos, gritos, palabras hirientes, ofensivas, descalificaciones, humillaciones, amenazas, etc.
- **Violencia emocional:** Gritos, gestos agresivos, malos tratos, falta de atención, silencio y chantajes, que busca denigrar, intimidar, amenazar o manipular a la persona violentada, y aunque aparentemente no dañan, lo hacen profundamente, destrozando la autoestima y la estabilidad emocional de la víctima.
- **Violencia económica:** Consiste en el control, restricción del dinero o de los bienes materiales como forma de dominación o castigo.
- **Violencia física:** Son los actos que dañan el cuerpo y la salud física: empujones, bofetadas, puñetazos, puntapiés y los golpes con objetos. Este tipo de violencia muchas veces deja cicatrices, lesiones leves o severas que incluso pueden

causar la muerte.

- **Violencia sexual:** Es todo acto verbal o físico con connotaciones sexuales que se realiza contra cualquier persona sin su consentimiento, que vulnera su libertad y daña su autoestima y desarrollo psicosexual, y que le genera inseguridad, sometimiento y frustración. Incluye el hostigamiento, el acoso, el tráfico y la explotación sexual y la violación

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres, también se encuentran la Violencia Psicoemocional, Violencia Patrimonial, Violencia contra los Derechos Reproductivos y Violencia Femicida.

Violencia psicoemocional: Está dirigida a desvalorar, intimidar o controlar las acciones, comportamientos y decisiones de las mujeres. Consiste en una serie de prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, insultos, amenazas, celotipia, desdén, indiferencia, descuido reiterado, chantaje, humillaciones, comparaciones destructivas, abandono o actitudes devaluatorias, o cualquier otra, que provoca en las mujeres alteración autocognitiva y autovalorativa que integran su autoestima o alteraciones en alguna esfera o área de su estructura psíquica.

Violencia patrimonial: Ocasiona daños o menoscabos en los bienes muebles o inmuebles de las mujeres y de su patrimonio; también puede consistir en la sustracción, destrucción, desaparición, ocultamiento o retención de objetos, documentos personales, bienes o valores o recursos económicos.

Violencia contra los Derechos Reproductivos: Limita o vulnera el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente sobre su función reproductiva, en relación con el número y espaciamiento de las hijas e hijos, acceso a métodos anticonceptivos de su elección, acceso a una maternidad elegida y segura, así como el acceso a servicios de aborto seguro en el marco previsto por la Ley para la Interrupción Legal

del Embarazo, a servicios de atención prenatal, así como a servicios obstétricos de emergencia.

Violencia Femicida: Constituye la violencia extrema de violencia contra las mujeres producto de la violación de sus derechos humanos, y que puede culminar en el homicidio u otras formas de muerte violenta de mujeres.

Dada la necesidad de establecer cuáles son las causas de la violencia en una relación en la que aparentemente la base es un lazo afectivo y deseos de protección, es necesario hacer un recuento de algunas circunstancias que están alrededor de la relación.

1.3 Políticas educativas

Dentro del plano educativo nacional el artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* es la piedra angular de la educación en México. En ella se establece el derecho universal de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y también el sentido que habrá de tener, el cual establece lo siguiente:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (2021, p.12)

A partir del objetivo que tiene la educación dentro de la constitución política, se puede inferir que la pretensión marcada por ella, “el desarrollo armónico del ser humano”, es un anhelo universal hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos colectivos para realizarlo. También se marca en esta definición del quehacer educativo una de las acciones que van a la par de este proceso, como el fomento a los derechos humanos, sin el cual sería imposible siquiera concebir este objetivo, ya que los derechos humanos son la condición de posibilidad para garantizarnos a

todos no sólo el acceso a la educación sino el “desarrollo armónico” hacia el cual pretende llevarnos ésta.

En este sentido es que existen en torno a la labor educadora del estado una serie de mecanismos que conducen y apoyan la agenda gubernamental, los cuales se han percatado ya de la importancia de los derechos humanos y la perspectiva de género como propulsores de la educación en un país donde la discriminación y la desigualdad por sexo, raza, clase y etnia derivan posteriormente en pobreza, desempleo, violencia y problemas de salud graves.

En el sexenio pasado, 2012-2018, se creó el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) a fin de establecer una estrategia sexenal y transversal de perspectiva de género que permeara a toda la administración pública, es decir, sus programas (sectoriales, especiales, institucionales y regionales), acciones y políticas. El núcleo del PROIGUALDAD era “realizar acciones afirmativas que permitan reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres” y uno de los campos de acción que se consideró para ello fue la educación.

En el documento se resaltan varios problemas ya mencionados aquí sobre el papel del contexto educativo en la reproducción de valores, reglas, normas y formas de comportarse, que pueden estar fuertemente influidos por estereotipos de género.

En este sentido, puede leerse en el PROIGUALDAD, que en materia educativa las acciones deben dirigirse a la modernización de los planes, los programas de estudio y el material didáctico, eliminando estereotipos, con lenguaje incluyente, sin discriminación de género; hay que [...] capacitar al personal docente en los derechos de las mujeres; promover la cultura de la igualdad, así como las relaciones violentas al interior de las escuelas (INMUJERES, 2013).

La modernización de los planes de estudio también se instruyó en el *Plan Nacional de Desarrollo* del periodo 2013-2018. El documento marca que

la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres deberá verse reflejada en la educación, ... se propiciará que la igualdad de género permee en los planes de estudio de todos los niveles de educación, para resaltar su relevancia desde una temprana edad.

Sobre la base de estos ejes rectores existió en el último sexenio (2012-2018) una línea de trabajo abocada a instrumentar la equidad de género en el ámbito educativo en más de un aspecto, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, aunque nosotros queremos subrayar sólo lo que corresponde a la llamada “modernización de los programas de educación”.

1.4 Makem: formas de violencia en el noviazgo

Puede considerarse que en la actualidad existen pocos trabajos sobre la situación que se vive en los noviazgos en contextos indígenas. El *makem* es un proceso en el cual dos jóvenes inician una relación de enamoramiento, mismos que en apartados posteriores serán explicados.

Es preciso mencionar, sin el afán de establecer una discusión en el primer capítulo sobre las múltiples aristas del *Makem*, si puedo hacer alusión que este podría ser el primer trabajo en abordar el concepto en cuestión, porque pese a una revisión exhaustiva no se encontraron hallazgos sobre la misma, con esto podemos percatarnos sobre la ausencia de estudios con perspectiva de género en estos contextos *indígenas*, específicamente en tierra colorada.

Al no encontrar referentes teóricos se recurrió a los sabios de la comunidad, a las personas con mayor edad, para conocer un poco sobre el origen de este concepto

el cual presentamos como parte fundamental de este proceso académico llamado tesis.

Don Faustino establece lo siguiente:

El *makem* es cuando dos personas se hablan para enamorarse, no solo es decir que es su *lekol* (novio o novia), es diferente es cuando ya se aparta la mujer y ella acepta al hombre, cuando ya es cerca que se casen o están próximos a pedir su mano y ya la mujer tiene que obedecer al que será su *mamalal*. (Entrevista realizada el 16/10/2020)

Es interesante ver que dentro del *makem* del cual habla don Faustino (nombre ficticio para el presente trabajo) hace una diferencia entre *makem* y *lekol*, por ello cuando el INALI (2018) define *makem* como noviazgo, únicamente se queda en una definición equivocada, porque efectivamente son novios, pero también los roles los cuales se asumen implica una carga cultural sobre la mujer.

El *makem*, es un antecedente directo al matrimonio, en el se dan los primeros indicios de los roles los cuales habrán de asumir la mujer y el hombre en este proceso, existe una violencia simbólica cuando el género femenino debe aceptar desde ese momento un rol subordinado ante el varón “la mujer tiene que obedecer al que será su marido”.

Como más adelante se explicará con más detalle, es un proceso en ocasiones a escondidas por las implicaciones y responsabilidades los cuales conlleva, es un ejercicio de virilidad y de éxito para el hombre pero un acto de subordinación para la mujer.

El hombre es el que tiene que buscar, si la mujer acepta será porque va obedecer, no puede estar jugando con hombre, si la mujer acepta el *Makem* el hombre ya ganó porque encuentra su *me cha'jil* (la dueña del humo de su cocina) ya así se busca los papás y se habla para que se casen. (Entrevista a anciano de la comunidad el 13/10/2020)

Nuevamente en este comentario es muy claro visualizar al *makem* desde la perspectiva de un adulto mayor, como antecedente directo al matrimonio, pero insisto en visualizar la relación dispareja, para el hombre es un éxito encontrar a quién le cocinará toda la vida, porque la mujer será la dueña del humo, al parecer la única aspiración al que podrían o tendrían derecho a acceder.

En este sentido, *makem* puede ser vista desde dos ángulos, la visión de los adultos y de los jóvenes adolescentes quienes lo llevan acabo asumiendo los roles mencionados con anterioridad pero que se limitan a darle una formalidad ante los mayores por las implicaciones de la misma. En este sentido, podría reflexionarse el *makem* no sólo desde una perspectiva lingüística, es decir, no solo basta con traducir, sino que al ser un proceso donde se ven inmiscuidos patrones culturales de dominación y poder, es necesario ver la violencia, física, lingüística y simbólica que este concepto en cuestión trae consigo.

Por esta razón, la presente tesis desde un ejercicio de investigación intercultural, que mezcla la conexión del lenguaje denominado *tseltal* durante las entrevistas y la simpatía por las causas, miedo, sueños y esperanzas de las niñas, adolescentes y madres de Tierra Colorada, el *makem* no es un concepto neutral, es una palabra que violenta al género femenino y las limita a roles subyugados al hombre.

En el afán de hacer más representativo el concepto en cuestión, podrá entenderse entonces como una etapa de la vida de hombres y mujeres de Tierra colorada, donde los novios asumen o distinguen de manera previo los roles los cuales habrán de asumir durante su matrimonio, mismo donde lastimosamente la mujer es quien tiene todas las desventajas.

Seria interesante comprender en este sentido, la existencia de posibilidades después del *makem*, pero no hay, no existe, los roles se afirman y la única alternativa

de lograrlo es cambiando los patrones culturales desde la educación el cual también carece de una perspectiva de género.

En los próximos apartados, se abordará de manera más explícita algunos aspectos necesarios para entender con mayor cercanía esta palabra, cuyo estudio inició como una simple curiosidad, pero al momento de estructurar el presente trabajo pude percatarme que en un principio me estaba dejando llevar por una visión romántica el cual fue cambiando con el avance de mi ejercicio investigativo.

CAPÍTULO II

DIVERSIDAD CULTURAL: EDUCACIÓN, IDENTIDAD, INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO

La educación indígena en México refleja el tránsito de un trato discriminatorio y paternal para las culturas indígenas a otro que intentó crear una cultura única y homogénea; finalmente, a un tipo de relación fundamentada en la aceptación y reconocimiento de la importancia que aquéllas tienen para la construcción de un país democrático. Las propuestas pedagógicas se siguen transformando y dejan de manifiesto que, más que un asunto solucionado, el tema de los pueblos indígenas y su lugar en la sociedad actual sigue en la mesa de discusión y en el terreno de la lucha social.

Por eso la importancia de este capítulo porque ofrece una aproximación teórica a conceptos que se estarán abordando a lo largo de la tesis. Se hace un recorrido histórico de la educación brindada en contextos indígenas como una forma de ver la histórica exclusión hacia estos grupos culturales. El punto central es ver el discurso, el reconocimiento en el plano legislativo el cual no se ha traducido a la realidad y con ello, también, se establece la pauta para el análisis del cuarto capítulo para analizar y entender que la mujer, aparte de ser discriminada por ser indígena, también se le excluye por ser mujer.

Considerando el párrafo anterior, se hace prioritario entender conceptos como la interculturalidad, cultura, identidad, género, entre otros porque será de amplia

necesidad para argumentar la importancia de reinterpretar quizá estos conceptos, porque ¿de qué sirve hablar de interculturalidad si no se plasma en el respeto a las mujeres en el contexto educativo?, lo mismo pasa cuando se habla de respeto a los valores culturales e identidad étnica, cuando en muchos de esos llamados pueblos originarios, excluyen a las mujeres, amparados bajo el precepto de usos y costumbres.

Es cierto, la intención de este capítulo no es brindar una discusión, sino únicamente tener el acercamiento a las definiciones y sus antecedentes teóricos e históricos como una forma de acercamiento a la realidad construida en el plano académico, legislativo o educativo.

2.1 Educación en contextos indígenas

Sin duda alguna, la educación en México ha atravesado múltiples etapas y cambios. Estos cambios tienen sus inicios desde la independencia en 1810 cuando se asigna al español como lengua única sin importar aquellos grupos que hablaban otra lengua minoritaria por considerarlos individuos que no necesitaban de ningún tipo de alfabetización. (Nolasco, 1988 en García, 2004)

Posteriormente, después de la revolución, se implementó la política de “mexicanizar” a los indígenas, es decir, que estos se incluyeran a la mayoría para formar una sola lengua, una sola nación (Martínez, 2011). Se prohibió el uso de las lenguas indígenas en materia de educación “por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación tanto de los alumnos como de la sociedad nacional” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, p.12) y se llevó a cabo una castellanización a todos los indígenas pues, de esta forma, pasarían a formar parte de los ciudadanos nacionales (Martínez, 2011). Esta nueva ley se llamó *Ley de Instrucción Rudimentaria*, en la que todas las escuelas del país debían enseñar

a leer, escribir y hablar a los indígenas en español, asimismo poder llevar a cabo las operaciones más usuales y sencillas de las matemáticas. (García, 2004)

Como paso siguiente, en 1925, Plutarco Elías Calles, el entonces presidente de la República, inauguró la Casa del Estudiante Indígena, en la Ciudad de México. El objetivo de este proyecto era reclutar a un cierto número de indígenas “puros” en dicha casa con la finalidad de hacerlos “civilizados” y cambiar su perspectiva frente al mundo y sus costumbres, para que al momento de regresar a sus comunidades fueran ellos quienes se encargaran de transmitir la cultura aprendida e integraran a su comunidad a una sola nación monolingüe (Aguilar, 2013). Sin embargo, pese a tal iniciativa, ésta fracasó al poco tiempo pues al terminar el reclutamiento, estos jóvenes ya no querían regresar a sus comunidades para generar un cambio en la cultura que ya poseían.

Finalmente, en los años 30 es cuando se toman cartas en el asunto y se atienden algunas necesidades de los indígenas, una de estas es la educación. Por esta razón, en 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena y posteriormente, en 1939, se crea el *Proyecto Tarasco* en el cual se encontraba al frente el lingüista Mauricio Swadesh quien trabajó en una zona p'urhepecha impulsando la alfabetización en la lengua materna (Martínez, 2011). Gracias a este trabajo se aclara más el panorama educativo que por años se había estado llevando y se prosigue a implementar un sistema educativo en el cual los niños indígenas reciban la alfabetización y educación en su lengua materna para, posteriormente, dar paso a la enseñanza del español (García, 2004).

Sin embargo, como explica Brice Heath en Martínez, 2011, cuando ya se había logrado un gran avance en la educación bilingüe con el *Proyecto Tarasco*, se vuelve a retroceder con la aparición de una oposición que prohíbe a los niños indígenas hablar en su lengua materna en las escuelas.

Posteriormente, en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) totalmente separado y autónomo de la SEP, el cual tenía diferentes objetivos como “formación de maestros y promotores bilingües, acción regional integral a partir de centros coordinadores indigenistas y educación bilingüe” (De la Peña, 2002, p. 2). Sin embargo, no se obtuvo el resultado previsto. En réplica, surgieron un número de “luchas”, por llamarlas algún modo, de los pueblos indígenas y de algunos individuos de la sociedad civil nacional, quienes exigieron normas participativas e incluyentes con su propia cultura y lengua.

De esta forma, en los años sesenta se destinó a profesores bilingües, originarios de las diferentes comunidades, para que en los primeros niveles de escuela primaria se encargaran de alfabetizar a los niños indígenas en su lengua materna y posteriormente, en niveles más avanzados, se les enseñara el español (García, 2004).

Así es como en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual pasa a sustituir las labores de regulación educativa del INI. Ésta se encarga de “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico ya que por las condiciones de la población, requieren de atención especial” (DGEI, 2008 en Martínez 2011: 2). De esta forma se pudo percibir un gran avance en cuanto a materiales educativos, pues a finales de los años setenta y principios de los ochenta, es cuando se empieza a crear un gran número de textos en aproximadamente 20 lenguas indígenas, así como también guías para los maestros y mapas curriculares (García, 2004).

Como resultado de tantos años de gestión por dichos pueblos y civiles, se logra que la SEP tome en cuenta a la educación bilingüe bicultural que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas (lengua indígena y el español) y “el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional” (Coordinación

General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, p. 14) y posteriormente, en la última década del siglo XX, se propone la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esto implica que desde la escuela se reconoce la diversidad cultural, se fomenta el diálogo, el conocimiento de lenguas, de valores, de principios y se den a conocer distintas visiones del mundo para que se pueda fortalecer la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas e igualmente de la sociedad en general (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004). La política educativa del país establece que la educación enfocada a la diversidad no es solamente para los pueblos indígenas, sino también para todos los mexicanos en general.

Bajo los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) se crea en el año 2000, un programa educativo bilingüe para pueblos indígenas, el programa de EIB que se propone mantener y revitalizar a las lenguas indígenas para que los individuos también contrasten las mismas habilidades comunicativas en español (Martínez, 2011). Posteriormente se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) quien, a través de dicho enfoque, adapta proyectos y líneas de acción para dicho programa. A pesar de su reciente creación, el 22 de enero de 2001, la CGEIB tiene el objetivo claro de la construcción colectiva de una plataforma común “que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB, así como las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, p. 9). Por lo tanto se pretende promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos.

De acuerdo con lo establecido en las *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México* (2004), el programa de EIB tiene dos objetivos: el primero consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales para asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad; el segundo, implica replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Lo anterior implica hacer conciencia de la propia identidad cultural para que de esta forma sea posible aceptar la existencia de otras culturas que son igualmente válidas y valiosas como la lengua franca. Esto es “intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, p. 59). En otras palabras, interesa reconocer el valor de la propia cultura para que de esta forma se pueda comprender el conocimiento de otras; asimismo, hacer comprender al individuo que, a lo largo de la historia, también han existido nuevas culturas diferentes a la suyas, pero con el mismo valor e importancia. De esta forma se busca realizar un diálogo que implique confrontar su cultura y tradiciones con otras ajenas.

2.1.1 Educación indígena en Chiapas

Chiapas es el segundo estado después de Oaxaca con más hablantes de lengua indígena (con más del 15 y hasta el 30% en su totalidad) (INEGI, 2010). Sin embargo estos hablantes se encuentran rezagados en comparación con el resto de la población ya que desde tiempos de la independencia y posteriores a la revolución no se han desarrollado de manera equitativa en comparación con el resto de la sociedad en general y, asimismo, es fuertemente reflejado en la educación.

Ser indígena implica tener muchas desventajas sociales y educativas; León (1998) explica que las comunidades indígenas de Chiapas son:

Los grupos más marginados de la vida social y cultural, quienes reciben menores beneficios y una educación más pobre, tanto en lo que a oportunidades y recursos disponibles se refiere, como en la naturaleza misma de la educación impartida (León, 1998, p. 93).

Sin embargo, gracias a los movimientos indígenas que levantaron sus voces para recibir los mismos beneficios y ser tratados como todos los demás, se logró contribuir a las reformas constitucionales de 1992 en donde se reconoce que México es un país pluricultural. El movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas surge en 1994 y propone un proyecto de nación incluyente. Es decir, que dichos pueblos indígenas establezcan una relación entre el estado y el resto de la sociedad (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en Lengua Indígena, 2004) para que formen parte de ésta sin distinción alguna.

No obstante, se creó en 1948 un organismo que se encargó de la capacitación y formación de maestros bilingües, el Instituto Nacional Indigenista (INI). Sin embargo, los resultados no eran los esperados. Guiteras (1965) lo describe de la siguiente manera:

Más del ochenta por ciento de los pedranos no habla castellano. El resto ha recibido uno o dos años, hasta cuatro, de educación escolar, [y ha aprendido] un poco de español; se le ha enseñado a poner sus nombres, a firmar, a leer a la pata coja en sus sencillísimas cartillas, y quizá a escribir. Cuando los alumnos salen de la escuela, olvidan casi por completo, en su mayoría, estos reducidos conocimientos, y sólo recuerdan las frases que se usan en el comercio, y algunas generalidades (Guiteras, 1965, p. 15).

Por consiguiente, las escuelas bilingües-biculturales llegaron a Chiapas desde 1951. Entre 1950 y 1970 el INI contribuyó al desarrollo de la institución pública, aunque, tal y como se describió con anterioridad, sus resultados fueron criticados muchas veces (De la Peña, 2002). De esta forma y a partir de los trabajos del INI, en materia

educativa, se funda en 1970 lo que hoy en día se conoce como Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quien retoma el sistema de enseñanza bilingüe-bicultural (Gómez, 2011) pues de ella dependerían todos los maestros y las escuelas de las zonas indígenas; por su parte, el INI seguía siendo quien supervisaba todas las actividades de ésta. La siguiente cita expresada por un vocero de dicha dirección, explica claramente lo se tendría como objetivo:

El trabajo que se realiza en esta Dirección tiene como planteamiento pedagógico la educación bilingüe y bicultural, que enunciamos como la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua la permanencia de un patrón educativo vigente en la familia y en las comunidades étnicas (en De la Peña, 2002).

Este programa, de igual manera, se interesa en la preservación de la lengua materna para que de esta forma se siga transmitiendo de generación en generación, ya que la primera lengua constituye uno de los elementos más sólidos de la identidad cultural y juega el rol de matriz referencial debido a que en ella se reproducen los valores culturales de los pueblos.

Se sabe, pues, que, si bien existe un programa para la educación bilingüe intercultural, éste muchas veces no es seguido al pie de la letra o los profesores no cumplen el perfil que, de acuerdo los parámetros curriculares, es el adecuado. Sin embargo, es alentador saber que, a pesar de que la educación primaria en zonas indígenas y en todo el estado de Chiapas en general, tanto a nivel educativo como de infraestructura, es bastante deficiente, existen secundarias y preparatorias que se distribuyen a lo largo del estado para que la mayoría pueda tener acceso a la educación. También es importante mencionar que en 2008, Juan Sabinés Guerrero, quien era entonces gobernador del estado, inauguró la primer Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB): "Jacinto Canek", única en el país, edificada

en la comunidad de Zinacantán, esto con la finalidad de formar a los maestros que atienden a la población escolar de las comunidades de 39 municipios indígenas de la región Altos, Norte y Selva de Chiapas (*El Heraldillo de Chiapas*, 2008). Asimismo, en Tuxtla, Gutiérrez, capital del estado, se encuentra ubicada la Escuela Normal Rural Mactumactzá que ha formado por más de 80 años a maestros rurales, campesinos e indígenas (Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas, 2013), lo cual alienta a los jóvenes indígenas a seguir estudiando en el nivel superior.}

2.1.2 Educación CONAFE: para comunidades marginadas

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), fue creado por decreto presidencial del 10 de septiembre de 1971, fue concebido como un organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio (SEP, 1982). La justificación de tal acto fue que los recursos de los organismos que entonces compartían la responsabilidad de hacer llegar la educación al mayor número posible de mexicanos eran insuficientes para tal fin.

En la actualidad, el CONAFE ofrece educación básica a las comunidades con mayor rezago educativo y social, para ello es necesario mencionar que trabaja con base en dos grandes vertientes: la educación comunitaria y los programas compensatorios.

La educación comunitaria es una respuesta del Gobierno Federal para cumplir con el mandato constitucional de ofrecer educación básica a la población que, por diversas circunstancias, no tiene acceso en condiciones de equidad a la oferta del sistema educativo regular (SEP, 2000), todo esto sin dejar de atender la calidad del servicio educativo. Es por ello que el Consejo ofrece educación básica de calidad a comunidades rurales e indígenas en situaciones de muy alta marginalidad mediante

una propuesta flexible, es decir, adaptable al contexto sociocultural en que se implemente, de carácter bilingüe e intercultural.

La educación comunitaria se ofrece a través de escuelas multigrado las cuales propician el trabajo conjunto entre diversos conocimientos y alumnos de distintas edades y en donde la figura docente es llamada instructor comunitario, quien es el responsable de generar situaciones de aprendizaje que generen conocimientos a partir de la convivencia con el entorno natural y social.

Los principales actores en la operación de la educación comunitaria son los instructores, los cuales son jóvenes de entre 15 y 29 años que prestan su servicio social voluntario a cambio de becas para continuar sus estudios y un apoyo económico mensual; los miembros de la comunidad, los cuales se organizan en una Asociación Promotora de Educación Comunitaria con la finalidad de intervenir en la instauración del servicio educativo, así como ayudar con el hospedaje y alimentación del instructor comunitario; y por supuesto, el CONAFE, que es responsable de brindar el material de apoyo, formar a los instructores y de otorgarles las becas y apoyos económicos. (Moreno, 1999)

2.2 Enfoques de atención a la diversidad cultural

Lo diverso en el contexto nacional, no puede entenderse sin la conquista española, aunque claro está que, antes de la llegada de estos, también existían diferentes grupos culturales sometidos al yugo europeo, lo cual dio paso a la construcción del otro. Es así como surge el indio, el indígena, o ese ser cuestionado en las juntas de Valladolid en 1542 entre Ginés de Sepúlveda y Fray Bartolomé de las casas. (Hernández, 2016).

Retomando los párrafos anteriores, en el ámbito académico se puede visualizar que la diversidad cultural ha pasado por distintos momentos entre los cuales podemos encontrar: la exclusión, asimilación, integración, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (Sedano, 2008), cada uno de estos respondieron a situaciones específicas y necesidades de gobernanza (Walsh, 2009), es decir, los enfoques fueron o son empleados como una política de atención del estado.

2.2.1 *La exclusión*

Durante la época colonial, gran parte de la comunidad indígena se vio afectada por las enfermedades traídas por los españoles, esto combinado con los trabajos forzosos causó gran mortalidad, habría que agregar también el rechazo y la exclusión sufrida por los conquistadores por ser considerados como seres inferiores. Por estos aspectos es que en la época colonial se habla de una exclusión, no había espacio en la sociedad para personas que no fuesen de origen europeo.

La denominada independencia nacional, en realidad no fue una independencia, se trató de un cambio de poderes de hijos de españoles nacidos en el continente americano nombrados como criollos. Por esta razón, en los primeros años de la nueva nación mexicana la exclusión a los distintos grupos culturales permaneció, y se mantuvo durante todo el siglo XIX (Naranjo, 2009) y sigue hasta nuestros días.

Enrique Florescano en *Etnia Estado y Nación* (1997) presenta que el proyecto del México independiente es la creación de una identidad nacional, aunque este proceso trajo consigo la resistencia de distintos grupos indígenas que se negaron a aceptar dicha imposición, tenemos entre ellos la guerra de castas, un alzamiento maya en

contra de las imposiciones gubernamentales donde la respuesta del Estado Mexicano fue la represión.

En este sentido, la exclusión como enfoque de atención a la diversidad se centra en la segregación total de aquello que es diferente, se trata de separar o no mantener contactos con lo diferente a nuestro patrón cultural. En el marco normativo, México se caracterizó por tener esa visión durante el primer siglo como nación independiente, salvo algunos destellos durante el gobierno de Maximiliano de Habsburgo quien implementó algunas políticas de atención a los grupos culturales denominados como indígenas.

2.2.2 *Asimilación – integración*

La asimilación y la integración forman parte del proceso de institucionalización de los pueblos indígenas. Concluida la revolución mexicana se empieza a visualizar posibilidades de atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo, así como en diversas políticas nacionales.

La *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* en su artículo tercero constitucional viene a garantizar la posibilidad de ofrecer educación gratuita, laica y obligatoria, pero ¿cómo hacerlo llegar a los diferentes pueblos de México?, ¿qué hacer con ellos?, sin duda debieron ser cuestionamientos serios de aquella época, los cuales siguen vigentes.

Con la conformación de la *Secretaría de Educación Pública* en 1921 se abre la posibilidad por medio de José Vasconcelos, de que los diferentes grupos indígenas fueran integrados a un proyecto nacional, la idea era crear una identidad nacional, homogenizar el país bajo la idea del mestizaje, mismo que el primer secretario de educación, más tarde haría referencia en su libro llamado *La raza cósmica*.

Es en la década de los años 20 y años 30, cuando bajo el liderazgo de Vasconcelos, se inicia una campaña denominada misiones culturales, en ella se debía enseñar al indígena aspectos de cultura general, mismos que deberían de apropiárselos para llegar a ser parte de la nación mexicana, para integrarse se debía pasar un proceso de asimilación que implicaba hacer a un lado todos sus referentes culturales y quedar bajo un solo esquema, una identidad que fuera propio de todos los mexicanos y permita crear una cohesión nacional.

La asimilación significa en general una total negación de los valores propios. La identidad adquirida no tiene raíces ni tradición, sino que se queda como un reflejo, una borrosa imitación del nuevo modelo adoptado. La asimilación es una especie de suicidio cultural, que es el peligro más fuerte que origina la subestimación de un pueblo. (Tubino, 1994, p.4)

Considerando al autor, la asimilación como programa de atención a la diversidad cultural en las primeras décadas del siglo XX, no respetaba las diferencias culturales, únicamente se busca o buscaba la posibilidad de integrar al otro diferente bajo un esquema homogéneo, pero para ello se tenía que hacer a un lado todos los referentes culturales que la persona traía consigo.

Dentro del asimilacionismo e integracionismo, no se puede hablar de un respeto a la diversidad cultural, son enfoques claramente discriminatorios, porque no acepta las diferencias para poder convivir, por el contrario, busca erradicarlas para que pueda ser parte de un mismo patrón cultural.

Pero el problema no termina en ese sentido, si culturalmente la asimilación e integración no son las respuestas a la problemática de la diversidad social existente, mucho menos lo es para la mujer mientras no se tenga un enfoque de género en ese proceso. Toda lucha será inútil mientras no nos veamos involucradas en el proceso por el reconocimiento de nuestros derechos.

2.2.3 Multiculturalidad como propuesta de inclusión

Se debe entender que la diversidad cultural ha existido desde los mismos orígenes de la humanidad. No puede concebirse un mundo en el que todos seamos iguales, el problema surge cuando uno trata de ejercer dominio sobre el otro haciendo uso de distintos medios para hacer valer su supremacía.

Los enfoques de estudio son las formas en cómo se percibe o ha percibido las diferencias culturales a lo largo de la historia, que incluso ya no solamente se refiere a aspectos culturales, también la diversidad debiera de atender aspectos de género, marginación, grupos vulnerables (no solamente indígenas), mismos que son necesarios para conformar una sociedad más justa e igualitaria (Hernández, 2016).

En este sentido la multiculturalidad refiere a los diferentes grupos culturales que convergen dentro de un espacio territorial (Dietz, 2012), en el caso de la nación mexicana puede decirse que es multicultural porque dentro de sus límites geográficos se encuentran más de 66 grupos culturales.

Algunas de las desventajas de este enfoque o modelo de atención a la diversidad es que se reduce únicamente a describir de manera gráfica los grupos que se encuentran en un territorio, pero no visualiza las pugnas, los procesos de interacción que suelen generar conflictos.

La multiculturalidad no acaba de satisfacerlos. Se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas. (Schmelkes, 2006, p.2)

Schemelkes, es contundente en este sentido, la multiculturalidad no es la respuesta para resolver los conflictos o problemas emanados de la diversidad cultural. Con lo anterior se puede entender la insuficiencia de plasmar en los discursos o leyes oficiales un reconocimiento que no busca un verdadero entendimiento con el otro, o simplemente disfraza las políticas homogeneizadoras de la década 30.

2.2.4 Interculturalidad

Entiéndase como cultura al constructo social e histórico que proporciona: costumbres, tradiciones, mitos, normas, etc. La cultura nos proporciona una identidad, misma que no puede ser considerada como algo estático, es una realidad dinámica, que se construye y a la vez nos construye. (Sáenz 2008)

Se define cultura, porque es importante para entender la educación intercultural, darse cuenta que nacemos y nos formamos en una matriz determinada. En este sentido, todos poseemos una identidad cultural que nos configura y nos da sentido, bajo el cual somos reconocidos (los coletos, los cositias, conejos, solo por dar unos ejemplos).

La interculturalidad puede ser entendida como un encuentro de culturas tomando en cuenta a la diversidad como un tesoro, donde esas asimetrías culturales pueden ser el punto de referencia para un aprendizaje mutuo y de ayuda solidaria, creándose ese espacio de confrontación positiva que conlleve a la comprensión y valoración del otro.

Se debe entender que la interculturalidad se enseña y por tanto, se aprende, por esta razón la educación cobra importancia teniendo la misión de contribuir a que las personas de este siglo desarrollen las capacidades necesarias para

desenvolverse como ciudadanos. Así, la educación llevará a que el alumno valore su cultura, la dignifique y valore recíprocamente a otras.

La propuesta educativa intercultural debe encontrar, en esta realidad social, sus propias condiciones y prácticas adecuadas, sin incorporar, carente de reflexión alguna, como ha sucedido hasta ahora. Conocer los enfoques y modelos educativos interculturales que se desarrollan en otros contextos constituye una posibilidad para la formación intercultural en educación, pero nunca representará la respuesta idónea para un país. (Hernández, 2012)

De acuerdo con el planteamiento de Santiago, et al:

El siglo XXI está caracterizado por un conjunto de transformaciones, las cuales en su mayoría han sido altamente vertiginosas [...] Esta circunstancia ha conducido a las distintas culturas a abrirse al mundo, básicamente desde dos principios que son: tolerancia y respeto, lo cual ha permitido el establecimiento de relaciones de convivencia con individuos culturalmente diferentes, producto de reconocimiento de que ni las culturas ni los individuos que las conforman son iguales u homogéneos y que la diferencia es una fortaleza que no solo vale la pena considerar como tal, sino que es indispensable reconocer para el cabal desarrollo del ser humano y el respeto estricto a los derechos humanos.

Ello ha originado el creciente desarrollo de estudios sobre la multiculturalidad e interculturalidad, temas que en el pasado se consideraban innecesarios en virtud de considerar a las sociedades monoculturales. (2015, p. 260)

La interculturalidad implica no sólo valorar mi cultura como la mejor y absoluta, sino además reconocer la existencia de otras culturas diferentes, pero tan valiosas igual que la mía, el caso es reconocer y valorar que unas y otras se requieren para su preservación y desarrollo en el marco de una relación social horizontal, que privilegie el respeto mutuo, la tolerancia en aras de una interacción armónica y dinámica.

Ahora bien, después de un breve análisis acerca de las posibles definiciones existentes sería prudente cuestionarse ¿cómo surge la interculturalidad?, y es que no

ha surgido de la nada, los diferentes movimientos de resistencia han dado paso a esto que hoy podemos ver en los programas de estudio o en diversos textos académicos.

Los movimientos sociales dan inicio a una carrera en el reconocimiento de los otros. La primera tarea consistió en integrar a todos en un sistema de unidad nacional, tener a todos bajo la idea de un proyecto de nación en la cual se encontrará a la cabeza una cultura hegemónica (Dietz, 2013).

Es necesario reconocer este recorrido histórico incluso desde el propio esclavismo, la asimilación, la integración, la multiculturalidad hasta llegar al concepto que hoy se conoce como interculturalidad. En este sentido podría mencionar que la interculturalidad es una evolución de la multiculturalidad. (Dietz, 2012)

Entender las causas que llevaron a la evolución conceptual nos lleva a analizar los distintos movimientos sociales que se dieron en cada momento histórico. La multiculturalidad tuvo que pasar en primera instancia por el análisis conceptual para posteriormente llegar a un reconocimiento académico y, por último, llegar a la institucionalización.

En esta idea, es preciso mencionar también que lo fáctico refiere a los hechos verbales, la multiculturalidad hace referencia a la diversidad lingüística y religiosa, la interculturalidad se centra en reacciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas. En un plano normativo debería apreciarse al multiculturalismo como reconocimiento de la diferencia teniendo principio de igualdad y principio de diferencia, al interculturalismo como convivencia en la diversidad teniendo: principio de diferencia, principio de igualdad y principio de interacción positiva.

Hay un conflicto entre lo que debería de ser y lo que es, pareciera que hay una definición académica excelente, pero en el plano de la aplicación, las instituciones

tratan de una forma abstracte o esencialista a los otros y su integración sólo resulta reduccionista.

El término intercultural es adoptado en Francia en la década de los setenta, siendo asociado al fenómeno inmigratorio. “Lo intercultural se desarrolla y enriquece debido a la adopción de múltiples conceptos procedentes de distintos ámbitos” (Abdallah, 2001, p.45). Actualmente, el concepto se ha retomado en distintos campos disciplinarios, uno de ellos el educativo.

A partir de 1992, en México se preparó el camino para hablar de interculturalidad, cuando se le reconoció como un país pluricultural. Tanto el pluralismo como el multiculturalismo, “son distintos modelos posibles de estudio de la diversidad. Ambos hacen hincapié en el reconocimiento y la coexistencia de entidades diferentes” (Abdallah, 2001, p.36). En 1994, el alzamiento zapatista también trajo a debate el tema, además de las autonomías y los derechos indígenas.

El ideal de una educación intercultural para todos aparece durante el sexenio del gobierno de Vicente Fox como un objetivo de la política educativa que “responde a la visión de un país intercultural, y sostiene que la educación intercultural sólo se entiende cuando es para todos” (Schmelkes, 2005, p. 3).

La categoría interculturalidad ha sido usada en proyectos multiculturales y liberales para el reconocimiento de la diversidad. En el caso mexicano, ni el proyecto de Estado multiculturalista ni la llamada educación intercultural han sido suficientes para contemplar las realidades tan diversas que se viven en el país. Hasta ahora, no existe un proyecto de educación intercultural oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública y tampoco es muy claro el enfoque de interculturalidad que se busca (o que se espera) alcanzar con una educación en este enfoque.

2.3 Cultura e identidad

Una primera definición es la de Luis Villoro (1998), para quien la cultura es "un conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituida por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos; formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos". Lo cual da lugar a un mundo propio constituido de objetos y relaciones normativas animado por un sistema de significados común.

De esta manera se puede decir que la cultura nos acoge, nos da una pertenencia y nos otorga referentes que permean nuestro modo de percibir, los cuales están implícitos en cada acción que realizamos y creencia que tenemos, sin que seamos conscientes de tal hecho.

Teniendo como referencia la diferencia cultural, la idea de identidad construida en torno al otro es la que lleva a establecer ciertos límites y no puede ser vista como un hecho biológico, sino como el resultado de relaciones sociales, procesos históricos, económicos, políticos, etc., donde las percepciones que conducen a la exclusión del otro son construidas desde la experiencia personal o grupal.

Cultura e identidad son conceptos que no significan lo mismo, pero se relacionan ampliamente, aclarando que la segunda se da a partir de características culturales que se encuentran en constante cambio. En este sentido, la identidad es la cultura adentrada en los sujetos que les permite establecer una diferenciación con respecto a los otros, es preciso aclarar que ambos términos no son estáticos, por el contrario, son momentos que se construyen y modifican en torno al espacio social e histórico.

Daniel Gutiérrez (2005) plantea la idea de las identidades individuales y colectivas mencionando que éstas se encuentran muy relacionadas con el proyecto encaminado a la construcción de la identidad nacional enmarcando las características que debieran de poseer los habitantes o sectores sociales de un país. Hay que aclarar que para el autor identidad no es lo mismo que identidades ya que la última puede unificar y fragmentar. “La identidad (es) la apropiación de elementos que permite la constitución de imágenes, símbolos, discursos, etc.; que generan parámetros de interpretación y de representación en el proceso de interacción” (Gutiérrez, 2010, p.80).

Entiéndase como cultura al constructo social e histórico que proporciona: costumbres, tradiciones, mitos, normas, etc. La cultura nos proporciona una identidad, misma que no puede ser considerada como algo estático, es una realidad dinámica, que se construye y a la vez nos construye. (Sáenz, 2004)

La cultura encarnada en la identidad crea imágenes desde un imaginario social en una construcción social del otro, donde los valores propios se ven sobre valorizados y los otros son percibidos como inferiores creando una diferencia que orienta las prácticas que excluyen al otro por ser diferente. (Sáenz, 2004)

Para Alberto Melucci (2003), los movimientos sociales son una forma de buscar identidad y autonomía (autonomía del mismo poder ejercido por la clase dominante, podrían ser un ejemplo claro las organizaciones civiles con distintos fines), mismos que avanzan desde la acción social y ciudadana que van tejiendo redes de movimiento donde se comparte distintos aspectos. Como referencia a lo anterior, se visualiza que los sucesos sociales son forjadores de identidades colectivas, ¿por qué razón?, porque se generan acciones en común o colectivas que permiten al individuo conocer nuevas formas de concebir la realidad e identificarse al compartir o establecer relación con todos los actores y consigo mismo.

En este sentido, la cultura e identidad, pueden ser analizadas desde distintos aspectos ángulos o teorías que, si bien no todas coinciden, sirven para ayudar acercarnos teóricamente a dichos conceptos. No se trata de visualizar a estos conceptos desde visiones reduccionistas, esencializadas o folclorizadas, se parte de la idea de significados compartidos desde los individuos que día a día construyen su aprendizaje.

Para abordar la cultura desde una postura antropológica se parte desde el posicionamiento de Clifford Geertz y Turner (2001) que plantean la dimensión simbólica de la praxis cultural, teniendo en cuenta a los símbolos que está en proceso de interacción. En este sentido la comunicación establecida por el ser humano, las mediaciones e interacciones que se dan entre sí, son también símbolos.

La perspectiva de Geertz referente a la cultura no puede ser concebida como una entidad, no son precisamente costumbres, tradiciones, etc., es más bien un contexto donde se pueden establecer todos los fenómenos de manera inteligible (Geertz, 1992): por esta razón a la cultura no puede vérselo como algo estático si no como el resultado de interacciones sociales y que se reconfiguran de acuerdo al contexto social e histórico en el que se encuentre determinado grupo.

De esta forma las relaciones culturales dadas en un espacio específico crean en nosotros un sentido de pertenencia que se deben a la caracterización propia de la cultura, situación que conlleva a crear una identidad con la cual generalmente somos reconocidos por otros, de esta manera es fácil que una persona perteneciente a un grupo distinto te identifique como chilango, chiapaneco, etc., con el simple hecho de mostrar tu faceta cultural.

Este concepto no es más que una categorización social que se forma y desarrolla en el interior de las personas como producto de los procesos de

socialización llevado a cabo dentro de su cultura, de esta manera se crea un imaginario de la otredad desde una visión particularista.

2.3.1 La cultura patriarcal

La cultura es un hecho social que pasa de generación en generación. El proceso social de transmisión de la cultura está presente tanto la historia de la sociedad como la del individuo; tal proceso a su vez da contenido tanto a la visión global del mundo como a las formas específicas de participación institucional propias de una sociedad y cultura determinada (Ortiz, 1999), las formas de comportarse tanto del hombre como de la mujer son producidas por la cultura que determina la sociedad, esta cultura principalmente es la patriarcal.

La cultura patriarcal es de gran importancia y es por eso que hay que poner énfasis a ese campo que nos permite ver a la sociedad como tal, dicha cultura concierne a la formación del hombre y la mujer en su contextualización histórica, cultural y social. Una formación que se estructura en sentido de crecimiento en diferentes ámbitos (políticos, económicos, laborales, emocionales, educativos, intelectuales, afectiva) (Frabboni, 2006). La mujer gira en torno a una formación cultural impuesta por el hombre, ya que al tener éste el poder, la cultura determinada en la sociedad es la patriarcal.

Podríamos definir el patriarcado "como la relación de poder directa entre los hombres y las mujeres en las que los hombres, que tienen intereses concretos y fundamentales en el control, uso, sumisión y opresión de las mujeres, llevan a cabo efectivamente sus intereses". Esta relación de poder provoca desigualdad entre los dominadores: los hombres, y los subordinados: las mujeres. Esa opresión y subordinación está profunda y poderosamente arraigada en la organización de la sociedad, lo cual no es consecuencia del azar o de otros factores como la biología o la socialización en roles de sexo. Es una estructura

primaria de poder que se mantiene de manera intencionada y deliberada. (Arriazú, 2000, p. 308)

La cultura en la cual se encuentra la mujer la reduce a las labores domésticas y aquellas mujeres que deciden incorporarse a la fuerza laboral han tenido que arreglárselas a modo de poder cumplir con ambas tareas, las del hogar y la del trabajo, en esa segunda jornada laboral la mujer se coloca en una desventaja ante el hombre para poder tener una participación más justa en el mercado de trabajo, la cultura es la encargada de proponer mitos que normalizan la aceptación de esta desventaja, ya que desde el nacimiento, se le asigna a la mujer ciertas actividades, creando así características normas y valores sociales que neutralizan leyes y producen que la mujer acepte con resignación el lugar que ocupa en la sociedad.

Ahora, entender la sociedad patriarcal en un contexto indígena es aún más complicado, la problemática de la exclusión, discriminación y racismo cultural a estos pueblos es una realidad, pero también es cierto la presencia de una sociedad patriarcal en estos contextos, agudizando en este sentido la diferentes problemáticas de las mujeres, más grave aún que por la misma situación de marginación se invisibilizan muchos factores que dañan los derechos de las mujeres en estos tipos de contextos, como lo es el de Tierra Colorada.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA: ACERCAMIENTO A1 JALEL JK'OPTIK Y'UNANTSETIK

El proceder metodológico cobra sentido a medida que son definidos los criterios básicos de indagación y cuando nuestro ser como investigadores se ve inmerso en el proceso investigativo. Aspectos como la disciplina desde donde se estudia, el objeto de estudio, los intereses de la investigadora y del investigador, la emergencia del tema a investigar, el lugar de enunciación política, epistémica y social del estudio, los sujetos de estudio y los referentes teóricos.

La construcción metodológica pretende precisamente, mediante la etnografía educativa, dar ese acercamiento a la voz de las mujeres y niñas en edad escolar de la comunidad Tierra Colorada. Permite reflexionar en coordinación con los objetivos de la investigación sobre los procesos de construcción identitaria de la mujer y su rol de género, entendiendo en este proceso la violencia vivida.

La construcción del objeto de estudio surge a partir a los cuestionamientos señalados en el planteamiento del problema, donde las niñas asimilan como algo normal la agresión sufrida por sus *makem*. Por esta razón, la etnografía educativa permitirá en palabras de Bertely (2000) tomar este posicionamiento político crítico, para cuestionar sobre el papel de la educación intercultural y sus alcances desde una sola perspectiva funcional (Walsh, 2009).

Con la intención de responder a las preguntas centrales de este proceso de investigación, me di a la tarea de conocer prácticas culturales comunitarias que de alguna manera tienen injerencia en el proceso formativo de las niñas y niños, que más adelante se constituyen como un rol de género. Se trató de documentar el ambiente escolar, dentro del contexto se identificó elementos culturales, lingüísticos y económicos que intervienen en la conformación identitaria de la mujer.

3.1. Tipo de investigación: Etnografía y las voces de las mujeres de Tierra colorada

El trabajo de investigación es cualitativo por poseer un carácter reflexivo de la acción social y permitir la producción de datos descriptivos y explicativos. Por otro lado, permitirá interpretar, comprender, y enfrentar el mundo empírico de los procesos sociales que constituyen la conformación identitaria de las alumnas de Tierra colorada. Lo anterior, apoyado en la perspectiva interdisciplinar que propone los estudios culturales, pues se tendrá la pauta necesaria para analizar e interpretar críticamente.

Considerando lo último, el enfoque socio-crítico se visualiza como el más adecuado para atender a los objetivos del trabajo. El método será el etnográfico ya que permite el trabajo de campo e interpreta de manera cuidadosa las realidades, por ello Restrepo (2016), y Martínez (2005) afirman que: el éxito del etnógrafo dependerá de su habilidad y calificación para interpretar los hechos que vive y observa, es decir no se puede describir algo que no se ha entendido menos aun lo que no somos capaz si quiera de observar.

La etnografía tiene su origen en la antropología. Este enfoque de investigación surge a finales del siglo XIX como una necesidad de registrar la cultura de los pueblos. De acuerdo con los estudios realizados por Malinowski (1972, citado en Rockwell, 2011) ha sido considerada una descripción monográfica detallada de los

actos y cotidianidad que los sujetos de una cultura realizan (Rockwell, 2011; Erickson, 1989). La etnografía es caracterizada por estudiar “a los otros”, colocando a los pueblos en objetos de investigación, en el cual se necesita estar mucho tiempo en la localidad para conocer desde adentro los diversos procesos socioculturales y lingüísticos que determinan factores comunitarios.

La intención de emplear el método etnográfico es precisamente establecer una relación directa con las y los colaboradores de la investigación, con la intención de conocer desde adentro esas voces que debido al espacio hegemónico no les permite externar. En este sentido, la presente tesis sustentada en el método etnográfico y las técnicas empleadas, es una manera de dar voz a las mujeres de Tierra Colorada, sobre todo a las niñas en edad escolar.

Considerando lo anterior, para un acercamiento más minucioso, es importante mencionar que la etnografía planteada por María Bertely (2000) servirá para el análisis y la triangulación metodológica; a continuación, describo los tres niveles de construcción epistemológicas:

- **La acción social significativa:** útil para reconocer la realidad que viven las alumnas, distintos actores de la comunidad de Tierra colorada en el proceso del *makem*.
- **El entramado cultural:** para entender las interacciones sociales que se dan en la comunidad, así como los roles establecidos entre hombres y mujeres.
- **Hegemonía, consenso e instrumentos de significación:** considero que será el punto plantear mi posicionamiento político desde la interculturalidad crítica que plantea Catherine Walsh (2009) y que en el enfoque teórico se ha señalado. Así también retomando comentarios anteriores, es una forma de conocer por medio de

entrevistas en profundidad la realidad no conocida de la violencia vivida por las mujeres en el *makem*.

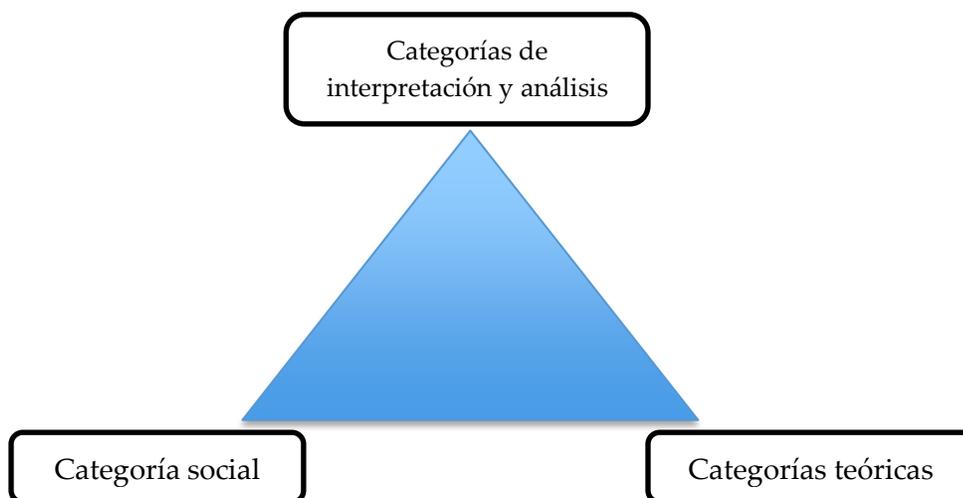
La etnografía educativa planteada por María Bertely, asume no sólo la conceptualización puesta en el acto de documentar la realidad social, sino la postura ideológica y política de la construcción etnográfica, incorporando con ello un componente ético de mi quehacer como investigador, el cual es una situación que he de asumir de una manera consciente.

En este sentido, la autora menciona:

El etnógrafo no puede concebirse a sí mismo como mosca en la pared, declarándose sin más como inductivista, si lo que quiere analizar es la cultura escolar, necesita producir una síntesis comprensiva que fusione su horizonte interpretativo. (Hekman, 1984, citado en Bertely, 2000, p.59)

Tal como plantea la autora, mi posicionamiento en la parte de la integración final del trabajo de investigación se centrará en la triangulación propuesta por la etnografía educativa, misma que rescata desde el posicionamiento teórico, los sucesos reales y la interpretación u análisis de estos dos factores.

Ilustración 1 Triangulación



Fuente: Elaboración propia, a partir de las categorías para recolección de información de María Bertely.

Ahora bien, ¿por qué etnografía educativa?, porque como se comentó al inicio de este apartado, posee un carácter comprensivo-interpretativo el cual da la oportunidad de conocer y reflexionar sobre realidades complejas, donde el dominio o acercamiento directo permite desentramar aspectos particulares que involucran lo social, cultural y educativo.

Así, la etnografía educativa se interesa en analizar la cultura de los entornos educativos en donde es importante describir los contextos, las actividades y creencias de las personas y las políticas, programas y objetivos de las instituciones en los espacios educativos. Relacionando los fenómenos que se describan con un contexto más amplio (Goetz y Lecompte, 1988).

Sin embargo, es necesario enfatizar que la etnografía no sólo se interesa en analizar y describir, sino que puede contribuir a los procesos de transformación ya que el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas (Rockwell, 2009)

3.1.1 Sujetos de investigación y criterios de selección

De acuerdo con los objetivos de la tesis, los informantes clave son maestros, alumnas, alumnos, madres y padres de familia, los anteriores fueron seleccionados previo a un vagabundeo, definido por Bernal (2008) como aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información, a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Retomando lo anterior, mis informantes claves han sido los siguientes:

Alumnas y alumnos:

Fueron observados de manera general poniendo mayor énfasis en aquellas charlas y actos que se relacionan con la temática en cuestión y, para el caso de las entrevistas, se consideró a las parejas que tienen una relación *makem*, lo que los hace una fuente invaluable para obtener la información requerida para nuestra investigación.

Madres y padres de familia:

Fueron entrevistados aquellos que decidieron participar en el proceso de investigación y cuyos hijos, de alguna forma, se han visto involucrados en los procesos del *makem*.

Docentes:

Participaron dos profesores, los cuales se desempeñan como docentes en la institución antes ya mencionadas.

Si bien los informantes claves fueron elegidos algunos por su trascendencia o implicaciones en las relaciones de *makem*, otros como los docentes estuvieron (previo consentimiento), como únicos agentes de la educación formal que ofrece el sistema educativo mexicano.

Ilustración 2, Entrevistas programadas y realizadas

Entrevistas	Nº de entrevistas consideradas para la tesis	Entrevistas realizadas
Profesores	4	3
Alumnas	12	7
Alumnos	8	4
Madres de familia	5	5
Padres de familia	5	3

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 3, Registro de docentes

Profesor	Sexo	Escolaridad	Lengua materna	Lengua en que enseña
1° y 2°	Hombre	Preparatoria	Español	Español
3°	Hombre	3semestrelicenciatura	Español	Español

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Técnicas de investigación: entrevista en profundidad

La entrevista fue entendida como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona - el “informante” que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor” (Delgado y Gutiérrez. 1993, p. 225) Ésta me permitió recopilar información por cada uno de los alumnos, maestros y padres de familia seleccionados de la institución escolar, por ser una técnica que permitió profundizar en los modos de pensar de los actores involucrados fue la primordial. Me permitió acercarme a las ideas, conocimientos, pensamientos, características de las personas y entender el funcionamiento de las representaciones con las que los sujetos de investigación dialogan. Como Hernández Sampieri (2003) señala, la técnica de la entrevista es útil para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

En una entrevista a profundidad se rescata datos relevantes con respecto al tema que se desea saber, ayuda a reflexionar más adecuadamente el problema planteado en la investigación, de este modo y para que una entrevista tenga éxito, según Restrepo (2016), en primer lugar debe de haber confianza mutua entre el entrevistador y entrevistado; segundo lugar, ser capaces de distinguir quienes pueden ser informantes clave, para ofrecer información que aporte a la

investigación; tercero, el entrevistador debe ser cuidadoso en diseñar la entrevista de modo que sea lo más natural posible, para que el entrevistado se sienta en confianza, evitando instrumentos tecnológicos que llamen la atención o pongan en desconfianza. Finalmente, el entrevistador debe tener muy claro qué tipo de información se espera registrar en cada una de las entrevistas.

Desde el luego, el tiempo de los entrevistados no es nuestro tiempo, Restrepo (2016) cita a Rosana Guber: “[...] el tiempo del investigador no es el tiempo de los informantes, estos no son máquinas para vomitar el material según los plazos que debe cumplir el investigador” (2005, p.241)

Utilizar la entrevista como técnica de investigación es importante para recabar, consolidar, ratificar y rectificar la información obtenida de las dos técnicas anteriores. La entrevista en profundidad es una conversación entre dos personas, donde una de ellas tiene el papel de entrevistador/a y la otra de entrevistado/a. Es a partir de la interacción que se crean las realidades que se investigan.

La presente técnica se utilizó con la intención de ahondar en la vida de las mujeres y niñas de Tierra Colorada. Con ello, se pudo saber si los aspectos culturales y sociolingüísticos de los tseltales de esa localidad contribuían a la determinación de una identidad femenina y como consecuencia un rol de género donde la mujer se encuentra sometida al hombre. Las características de esta técnica permiten dar cuenta de las situaciones que se pueden y deben abordar dentro del ejercicio investigativo.

La entrevista es una conversación acordada o, como se dio en este caso, de manera espontánea en la que se intentó establecer una relación de confianza, a pesar de la diferencia en los roles que desempeña cada uno de las o los participantes, a través de la interacción conversacional.

La entrevista a profundidad es una conversación y/o discusión informal (Bertely, 2000)³, donde el tópico del cual se habla puede cambiar durante el proceso, para profundizar en las opiniones, creencias e ideas de la persona entrevistada, manteniéndose abierto a los diferentes temas con los que pueda relacionarse. Por lo que el entrevistador, a partir de la información recibida, puede inferir o establecer conclusiones que permiten, más adelante, establecer relación con aspectos teóricos para contrastar con la realidad. En ese proceso conversacional fui guiando las conversaciones, resumiendo algunos aspectos o ejemplificando para poder conducir la charla. (Woods, 1987)

Para poder acceder al mundo simbólico⁴ de la persona entrevistada, Pérez (2005) asegura que hay dos elementos importantes a tomar en cuenta. Primero es la selección de las personas a entrevistar con la finalidad de no conflictuar con su formación cultural, ideológica o política. Para lo anterior, es importante reconocer que no existe una realidad, sino múltiples realidades comprendidas desde distintas fronteras culturales (Barth, 1976), por lo cual, desde el ejercicio de la investigación es necesario ser respetuoso ante la formación de la persona con la que se establece la conversación.

Entendiendo lo anterior y cuidando lo anteriormente señalado, algunas charlas o entrevistas se dieron de manera individual para cuidar la integridad de las

³ En el caso de las entrevistas, se dieron efectivamente en su mayoría de manera informal, en algunas ocasiones con las alumnas mientras hacíamos espacio para poder jugar de manera conjunta (esto último para que los varones no las corrieran de la cancha de basquetbol), en otros momentos con las madres de familia en la milpa o en su casa cuando estábamos de visita.

⁴ Entenderemos lo simbólico como una representación adoptada por una persona o grupo social sobre algún objeto, persona o institución.

personas, ante el qué dirá el *makem*, el *jmamal*, el *jlumla* (el novio, el esposo o la sociedad), otras se desarrollaron de manera colectiva, éstas últimas se dieron cuando existió disponibilidad de ambas partes.

La entrevista a profundidad se caracteriza por ser individual, holística y no directiva; es decir con un esquema flexible. A través de ella se pretende comprender, no explicar los significados, posturas e interpretaciones de las y los entrevistados, basadas en “un marco de creencias y valores, desarrollados por sí mismo para explicar, comprender y predecir los sucesos del mundo”. (Olabuénaga, 2003, p. 171)

A lo largo de la conversación la o el entrevistador debe acercarse de manera progresiva al mundo simbólico del entrevistado/a comenzando con preguntas generales, fomentando la empatía al mostrar interés por los significados, sentimientos e interpretaciones. Pérez (2005) asegura que lo anterior se logra cuando se hace referencia a una situación social concreta, que sea significativa para las y los actores sociales entrevistados.

Durante la entrevista, se buscarán respuestas espontáneas y específicas que hagan referencia a un conjunto de fenómenos diferentes que sean significativos, al ser etnográfica ahondará en las implicaciones afectivas y morales de lo dicho por la/el entrevistado. (Pérez, 2005)

El entrevistador debe prestar atención a los datos descriptivos, a las inconsistencias o ambigüedades del discurso del entrevistado/a, su desinterés y/o cansancio, el sentido común que provoca sacar conclusiones apresuradas y en la deseabilidad social del o la participante. Así mismo, el/la entrevistador/a deberá tener cuidado de la definición que se haga de la conversación, ya que dependiendo de la misma brindará determinada información (Olabuénaga, 2003).

Del mismo modo, la información que se brinde hará referencia, en palabras de Pérez (2005), a una unidad sociocultural, de la que las personas generan una interpretación de los fenómenos y el contexto que la conforman. Por ello, el/la investigador/a deberá tomar en cuenta la construcción de la unidad sociocultural que se está realizando a través de la conversación.

3.1.3 Observación participante

Observar es algo que todos los seres humanos realizamos en nuestro diario vivir, nuestra vista está activa ante el quehacer de los demás, percibimos miedos, alegrías, angustias. Pero la observación en una investigación profundiza más allá de las actitudes de las personas, se analiza, se interpreta y llega a una conclusión, es por ellos que la observación participante sirve como una técnica importante para recabar información con las estudiantes de secundaria. De este modo, Denzin (citado en Flick 2004) puntualiza que “La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”.

La observación participante, característica de la investigación cualitativa, según Gurdían (2007) se puede alargar en el tiempo, no utiliza matrices, ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto. Así también es un bastón importante dentro de la etnografía que permite estar en contacto directo con los fenómenos a estudiar. León (2010) afirma que la observación no consiste en un simple ejercicio espontáneo o solo el acto de mirar, se necesita un acercamiento minucioso a eventos o sucesos que nos proporcionen información,

pues están presentes las percepciones de observador y la interpretación que se le dé a lo observado.

Los conceptos generados a partir de la observación abarcan diferentes hechos sociales, pero al mismo tiempo se distinguen entre los mismos, generando así grupos de hechos, marcando límites que los separen. Los conceptos y categorías generadas a partir de los datos guiaron las subsecuentes observaciones (Rockwell, 2009).

En este sentido, la observación, guiada por los conceptos, responde a tres preguntas esenciales: ¿Qué aspectos están involucrados en la situación? ¿Qué importancia tienen? y ¿A quién importan? La situación es el contexto en el que se inscribe el hecho social observado que guarda una relación entre diversos contextos, en los que hay ciertos contenidos sociales que se conservan ante el paso del tiempo. Es por ello que Rockwell (2009) dice que:

Las relaciones entre diferentes escalas (contextos) son complejas y difíciles de establecer, pero es necesario resolver estos problemas para comprender tanto la especificidad de la escuela, su lógica propia, como la trama de relaciones cambiantes que la vinculan con la historia de la sociedad. (p. 137)

Comúnmente, en los estudios etnográficos se utiliza la observación participante, quien investiga parece adoptar un papel real dentro del grupo y contexto observados, experimentando situaciones en conjunto con los demás. En el presente proyecto, se realizó observación participante por mi papel como profesora de la comunidad y la estrecha relación con las niñas y mujeres de Tierra colorada.

Por ello, se trató de asumir al grupo e institución, no como algo extraño, sino como una persona más del espacio docente y comunitario, con la finalidad de dar la oportunidad a las personas de sentirse en confianza con mi persona. Así, se describen las cosas tal y como suceden con la menor interferencia posible dentro del

contexto (Woods, 1987), así pude recopilar la información en un ambiente de colaboración mutua y ambiente de respeto.

La duración de las observaciones depende fundamentalmente del propósito del estudio y las preguntas a ser contestadas, de la disponibilidad de las fuentes de información que se requirieron y del tipo de comunidad que se estudió (Ito Sujiyama y Vargas, 2005). Para el caso de la presente, era de acuerdo a las actividades programadas como docente, las tardes eran indispensables para socializar con las madres de familia, en el espacio áulico también se veían determinadas por la jornada escolar.

Sin duda, para fines de la investigación es necesario hacer un arduo trabajo de campo con la presencia del investigador en momentos necesarios, para que la observación se lleve a cabo en un ambiente cotidiano, que permita reconocer conductas espontáneas para interactuar y participar en sus actividades diarias.

3.1.3. Instrumentos

El diario de campo y cámara-fotográfica según León (2010) son instrumentos que permiten registrar información requerida por el investigador. De esta manera, el diario de campo en la investigación es un instrumento valioso para la toma de notas, es útil para el registro de las observaciones realizadas en todo momento, ya sea dentro de las entrevistas individuales y grupales, describiendo en ella las conversaciones informales que surgen durante la estancia, comentarios, acontecimientos significativos, en este caso de profesores, alumnos, padres de familia, etc.

León (2010) sigue afirmando que las notas registradas en el diario de campo deben ser escritos con lenguaje natural, incorporando la variedad lingüística y las

expresiones más típicas e informales, es decir escribir tal cual fueron nombradas las cosas, sin cambiar el sentido a que fue referida dicha conversación.

En este sentido, este instrumento de registro permite escribir todos estos encuentros no planeados pero que abona mucho a esta investigación, así como los deseos de las alumnas después de clases, las llegadas tarde a la escuela, específicamente en las alumnas, las pláticas con algunos alumnos y profesores o bien el escuchar conversaciones tales como “mi novio me jaloneó, pero es mi novio”, entre otros aspectos.

3.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye un campo de posibilidades para crear nuevas relaciones sociales más horizontales con las y los interlocutores de la investigación. Es una práctica situada desde el cual se habla, se interactúa y se pregunta a las personas para construcción de conocimientos. El trabajo de campo como práctica situada se apoya de elementos e instrumentos para anotar y escribir las experiencias para “elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos” (Guber, 2001, p.15). Algunas precisiones del trabajo que plantean facilidades y dificultades se plantean a continuación.

Ser hablante de la lengua tseltal facilitó la confianza con las alumnas y no fue gran dificultad interactuar con personas de la comunidad, me permitió realizar las observaciones entrevistas con cierta facilidad, aunque en algún momento hubo dificultades al realizar las entrevistas con los profesores.

Las objeciones presentadas en algún momento por los alumnos fueron resueltas de manera oportuna, en este hecho fue primordial la empatía para lograr un mayor acercamiento a las conversaciones que estos mantenían dentro de la

institución escolar, esta situación me lleva a reafirmar el uso de la observación participante desde el momento en el que me involucraba dentro de sus pláticas y el empleo de la entrevista en profundidad al momento de realizar esas charlas.

La mayor parte de esta labor se inició aproximadamente desde el mes de febrero culminando en octubre del año 2020, interactuando directamente en las pláticas que consideraba tenían una carga de prejuicios y estereotipos, de esta manera se fue registrando los datos debidamente seleccionados de acuerdo a los objetivos de la investigación.

3.1.1. Aplicación de entrevistas y procesos de observación

Hacer recorridos por las instalaciones, observar el ambiente y la interacción cotidiana de las y los estudiantes, registrando con el apoyo del diario de campo aquellas situaciones y comentarios que mantengan mayor relación con nuestro tema, se volvió algo común para mí y quizás también para los docentes y estudiantes, tal era el caso que en repetidas ocasiones algunos profesores eran los que iniciaban las charlas con respecto al tema.

Por ello es que recurrí a la observación participante como técnica de investigación, con el propósito de viabilizar las formas de interacción social entre el investigador y los sujetos de investigación dentro del ambiente escolar, cuidando de no interferir en las actividades normales y cotidianas de los actores educativos. Es decir, se trata de estar inmerso en las actividades realizadas por los actores sociales, pero sin modificar su accionar:

Este método implica que el investigador se involucre directamente con la actividad, objeto de investigación. La observación se realiza desde el interior del grupo, por lo que el investigador debe ser parte del mismo y

someterse a sus normas. (Taylor y Bogdán citado en Bustamante 2001, p 2)

Se trató de realizar una descripción de la manera más objetiva posible, a partir de las relaciones interpersonales y sociales demostradas por los agentes educativos (docentes, educandos, padres de familia y la comunidad) durante los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula, así como en conversaciones formales y no formales.

La etapa de entrevistas a los profesores de secundaria y primaria fue la que mayor dificultad presentó, y por eso mismo fue la que mayor tiempo duró en completarse. Al inicio, la aplicación de estos instrumentos se retrasó por la pandemia generada por el SARS COV2, posteriormente fue complicado coordinarme con los maestros y coincidir en su tiempo, ya que estos últimos, a pesar de laborar en la escuela, no han subido a la comunidad por indicaciones de la Secretaría de Educación. Para efectos de la redacción se emplea la abreviatura EPE (Entrevista a un profesor de la escuela), como una forma de identificarlos de los otros informantes.

3.1.2. Registro y sistematización de datos

Parte de las preguntas empleadas para los alumnos surgieron como resultado de los cuestionamientos a los docentes y padres de familia, pero también se emplearon otras que fueron elaboradas previamente con la finalidad de tener un acercamiento a la realidad vivida de las niñas

A través de estas entrevistas, se buscó conocer y documentar los factores endógenos y exógenos que intervienen en el proceso de construcción identitaria de

la mujer en Tierra colorada y que intervienen en la aceptación de la violencia en el *makem* de una manera normalizada.

Las entrevistas respondieron a aspectos de contenido; registro de percepciones de roles de género, entre otras, desde las expresiones de los sujetos de investigación. También se incorporaron para el caso de los docentes contenidos relacionados con la concepción de la educación intercultural y sus diferentes formas de manifestación dentro de la institución educativa.

1. Ingresar a los salones de clase con la intención de:

- Ver la relación alumno-alumna.
- Escuchar el lenguaje empleado por parte de maestros, alumnos y padres de familia.
- Captar la relación existente entre alumnos que llevan un proceso de *makem*.
- Registrar actitudes de sometimiento o violencia en distintas actividades del contorno escolar.
- Ver actitudes negativas entre alumnas y alumnos.

2. Recorrer diariamente la institución escolar con la finalidad de:

- Registrar momentos donde se visualicen claramente actos exclusión a las alumnas, tales como el trato de los compañeros a sus compañeras, al momento de barrer el salón, donde por ser hombres les impide hacerlo, aunque el profesor les dé las indicaciones simplemente se niegan y las alumnas lo terminan realizando. Así también, el formar equipo de hombres con una mujer dentro, hay inconformidades por parte de los alumnos provocando situaciones de molestia por parte de los hombres e inseguridad por parte de las alumnas, por lo cual el profesor opta por realizar equipos que sean del mismo sexo.

- Inmiscuirse en grupos de alumnos y maestros para ver las actitudes y escuchar comentarios. Por ejemplo, en la hora del receso que es un espacio de 30 minutos, aunque generalmente se toman una hora, los jóvenes varones toman la cancha de básquet bol casi todo el tiempo, culminando sus deportes cooperan como equipo para comprar un refresco de *Big-cola* en la tienda de doña Tabita, mientras tanto las alumnas se sientan a platicar, y en ocasiones solo están sentadas sin ninguna conversación. Es este espacio que me ha permitido realizar las pláticas informales, para un mejor acercamiento con ellas.
- Ver si existe alguna relación asimétrica entre hombres y mujeres, con la finalidad de ver procesos de construcciones identitarias que conlleven a la normalización o conformación del rol de la mujer en el *makem* y dentro de la sociedad comunitaria de Tierra Colorada.

Todas las preguntas y ejes centrales para la observación mantienen esa intencionalidad de registrar las relaciones dentro y fuera de la escuela, para posteriormente realizar un contraste con los autores establecidos dentro del marco teórico. Esta técnica ha servido para poder visualizar las actividades que realizan las y los alumnos de secundaria, en específico en horarios de clases y recesos

CAPÍTULO IV

MUJER DE TIERRA COLORADA. EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA EN EL MAKEM

¿Existe la interculturalidad dentro de las instituciones educativas? Quizás ésta sea una interrogante que muchos tenemos y que conlleva a múltiples discusiones. El hecho es que dentro de la escuela secundaria comunitaria de Tierra Colorada no se ve reflejada al menos no en esta perspectiva de género que la interculturalidad al parecer tiene olvidada.

Ciertamente las políticas de Estado han plasmado dentro de los planes y programas de estudio de educación básica, corrientes pedagógicas con el supuesto afán de contribuir al fortalecimiento de las relaciones culturales, la convivencia armónica y el rescate de nuestras culturas ancestrales (SEP, 2011).

Este capítulo muestra el resultado de la investigación, se centra en describir la marginación y pobreza extrema de la comunidad de Tierra Colorada aun cuando está cercana a la capital chiapaneca. En este sentido, en un contexto ya marcado por la desigualdad y lejanía de la educación que debiera ser de calidad, las mujeres, adolescentes y niñas de este contexto se enfrentan aún a una triple barrera (ser pobre, ser mujer y ser indígena) que les impide acceder a los derechos que como personas les corresponden, y en esta triple discriminación se encuentra el *makem*, que en términos occidentales puede ser entendido como noviazgo, periodo de enamoramiento entre jóvenes, un proceso también discriminatorio y excluyente en la cual son visualizadas como objetos.

En coordinación con el objetivo central del trabajo de investigación sobre entender cómo construye la identidad de la mujer en tierra colorada, este apartado

podrá dar cuenta que existen procesos socioculturales que influyen en la construcción identitaria de las mismas, uno de ellos es el *makem*, procesos que llevan a la mujer a asumir un rol sumiso en relación a los hombres, mismo que no puede ser desafiado, siendo lo anterior, aspectos normalizados en toda la sociedad comunitaria, este rol o identidad femenina se ve reflejada de manera preponderante en el *makem* donde ellas mismas se asumen (salvo Sarita), como las subordinadas de la relación.

En este estudio, el contenido reflejará también, los cuestionamientos de una de las alumnas colaboradoras de la investigación, quien se ha preguntado por qué a los hombres les tocan mandar y a las mujeres solo les queda obedecer, me refiero al caso de Sarita, ella es quien contra todo pronóstico guarda el sueño de ser maestra y ayudar a sus hermanitas para que no sean golpeadas como su mamá y evitar con ello que sean violentadas físicamente, su idea es prepararse para transmitir esto a sus hermanitas y que todas sepan cómo defenderse.

Ante estos aspectos surge el proceso de reflexión el cual estará marcado por el serio cuestionamiento a la propuesta de educación intercultural y la falta de atención, por parte de la política educativa indígena, que en el discurso asume la responsabilidad de la inclusión y no a la violencia, pero que en la práctica no se da, ya que los actos violentos contra las mujeres siguen existiendo, la naturalización de la violencia se da a tal grado que en ocasiones ni las mujeres la perciben como tal, lo que trae como consecuencia su reproducción automática.

También se hará la reflexión sobre aquellos planteamientos teóricos que han tendido a la folclorización de los grupos culturales o también llamados “pueblos originarios” como sociedades que, por su cultura deben valorarse y recuperarse. Con lo anterior, en parte estoy de acuerdo, pero ese mismo misticismo no permite ver los procesos de exclusión a las mujeres que sufren de violencia física, psicológica

y socioeducativo, si bien hay que recuperar y rescatar la cultura ancestral de los pueblos originarios, hay elementos de esta como lo es la violencia, que debe erradicarse por completo, en este sentido la educación juega un papel fundamental, pero ello implica que quien asume la tarea educativa lo entienda, comprenda y sea capaz de innovar proponiendo y realizando cambios en los contextos más cercanos, ello con la única intención de mejorar la relación entre hombres y mujeres, que esta sea de libertad y respeto y sobre todo libre de violencia.

4.1 Tierra Colorada: habitantes, lengua y cultura

La comunidad de Tierra Colorada, perteneciente al municipio de Tuxtla Gutiérrez Chipas, se encuentra dentro la reserva del Cañón del Sumidero, fue fundada en el año 1969 antes de que ésta se declarara reserva ecológica. Los habitantes son procedentes del municipio de Tenejapa, hablantes de la lengua tseltal, quienes decidieron asentarse en este lugar por escasez de tierra del lugar de donde son originarios, pero ante la falta de espacios para el cultivo se vieron en la necesidad de migrar, hasta llegar al territorio el cual ocupan y según don Antonio uno de los fundadores vio que las tierras eran muy fértiles para el maíz y el frijol, permitiendo con ello el establecimiento del poblado.

Esta comunidad se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, se puede llegar por transporte propio, como referencia de la entrada está entre el primero y segundo mirador llevando un aproximado de 1 hora con 20 minutos de camino, y la segunda entrada es por la vereda que en su mayoría tomamos para llegar a la comunidad, ésta se encuentra en el último mirador conocido como el Atalaya, con un tiempo de camino de 1 hora con 30 minutos dentro de la reserva ecológica.

La lengua hablada por todos los habitantes de la localidad es el tseltal, al menos la mitad de las personas son monolingües, la mayoría de éstas son mujeres, entendiendo que por la movilidad constante a Tuxtla Gutiérrez la mayoría de los hombres se han convertido en bilingües al hablar español y su lengua materna.

En un sentido estricto, no es malo ser monolingüe, lo malo es cuando por la limitación lingüística no pueden comunicarse con terceros o entender que sus derechos no se limitan únicamente a las labores del hogar o cuidado de los hijos, por ello el dominio del tseltal y el ser mujer, me permitió establecer una comunicación cordial con las y los entrevistados.

La principal fuente económica de los habitantes es la agricultura, el cultivo de frijol y maíz son la principal fuente, algunos habitantes de la localidad trabajan como vigilantes del cañón del sumidero, y se dedican a la limpieza de estos espacios, existe una pobreza y un alto grado de marginación pese a encontrarse cerca de la capital chiapaneca.

La comunidad no cuenta con agua potable ni luz eléctrica, las casas en su mayoría son construida de madera, y piso de tierra, viven a distancias lejanas a excepción de los que viven en el centro de la comunidad que son 12 familias, y las aulas educativas.

Ilustración 4 Contenedor de agua



Fuente: archivo personal

La imagen muestra un contenedor de agua, al lado de este una niña cargando a su hermanito (mismo que se explica más adelante en un apartado específico). Lo anterior, sirve para poder almacenar agua de la lluvia fuente del vital líquido al cual se tiene acceso, pues cuando es tiempo de sequía, las mujeres tienen que caminar 14 kilómetros para conseguir agua.

Después de haber hecho una revisión de documentos de la comunidad, relación de reuniones, observaciones y listas de asistencia de las escuelas, conformada por un censo realizado casa por casa, existen 340 personas entre niños y adultos. La mayor parte de los adultos no tienen un grado mayor al de primaria o secundaria, un dato curioso y con ello podría verse la exclusión de la mujer de esta localidad en el ámbito educativo, pues es alto el grado de analfabetismo de las mujeres a diferencia de los hombres. Lo anterior, es un aspecto no muy lejano a lo

ya señalado por Sánchez (2000), y la exclusión que se sufre dentro de las localidades de contexto indígena.

Tabla 1 Habitantes de Tierra colorada

Mujeres	Hombres	Niños y adolescentes en edad escolar	Niños menores de 3 años
65	58	145	72
Total de la población			340

Fuente: Elaboración propia con base en el censo realizado en septiembre del 2021.

Referente a la tabla de contenido, en el caso de mujeres y hombres tomo como referencia la edad de 18 años en adelante, niños y adolescentes en edad escolar de 3 a 17 años, y el último de 0 a 3 años. Se genera esta diferenciación porque, más adelante, serán de vital importancia para identificar las diferencias marcadas entre hombres y mujeres.

En el aspecto religioso, la comunidad cuenta con distintas denominaciones del cristianismo, dentro los cuales se encuentran: presbiterianos, pentecostés, adventistas y católicos. Se observó que la mayoría de las decisiones más importantes de carácter político, educativo o religioso son tomadas por los varones, nombrados por ellos como cabezas del hogar, cuestiones en cuanto a preparación de desayunos escolares, alimentación en los hogares y cuidado de los hijos queda a cargo de las madres de familia.

Dentro de la cultura tseltal de la comunidad, la mujer no tiene otra función que la de los quehaceres domésticos, preparar la comida, atender a los hijos y al esposo, no puede tomar decisiones sobre la vida de la familia, mucho menos de la comunidad, los aspectos importantes son determinados por los hombres, ellas

únicamente tienden a obedecer lo indicado, de hacer lo contrario ellas son reprendidas por sus esposos.

Es que maestra las mujeres no pueden estar donde quiera, tienen que estar en la casa, imagínese que digan o hagan algo que no es así, toda la comunidad se va encima de ellas, yo le dije a mi esposa, mujer cómo vas tomar decisiones por ti sola, tu trabajo está en la cocina, en el molino, pero esas cosas lo tienen que ver un hombre y por eso tienes marido, yo le dije a mi mujer que no vuelva a tomar decisiones porque siendo mujer le repito no se manda sola. (Entrevista realizada a padre de familia, 22/03/2020)

Nuevamente la construcción identitaria en esta entrevista se ve reflejada, una donde la mujer se asume como alguien que no puede estar en cualquier espacio por el que dirán las personas, es más se cuestiona incluso la capacidad de resolución de sí mismas ante cualquier problemática. Es decir existen una violencia física, verbal, se refleja una estructura o imposición autoritaria que demerita la capacidad intelectual de las mujeres.

En este sentido, nada lejano se encuentran los procesos del *makem*, los roles para el novio y la novia en este acto previo a consolidarse en el matrimonio, es algo aprendido y/o visualizado desde temprana edad, si bien el *makem* como concepto en cuestión del trabajo se reflejan aspectos de violencia, es preciso reconocer no es el único lugar, tampoco es donde inicia, mucho menos donde termina, es apenas el reflejo de un constructo de aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, entre otros, los cuales han asumido como una realidad la inferioridad de la mujer.

4.2 Contexto educativo: sobre la exclusión

La investigación se enfocó en la Escuela Secundaria Niños Héroe misma que está construida de madera, piso de cemento, cuenta con dos aulas, en una de ellas se encuentran dos grupos y en la otra específicamente el tercer año. Está constituida

por dos profesores hablantes del español, con matrícula de 32 alumnos, de primero a tercer año, de los cuales 25 son hombres y 7 mujeres, una proporción desigual si se considera que del último grado de primaria egresan en cantidades similares, algunas ya no se inscriben, o bien se dan de baja en el transcurso del ciclo escolar, y por comentarios del profesor a cargo se es posible ver que las inasistencias más visibles son de las mujeres.

Las últimas bajas fueron por inasistencias, pues las madres de familia tienen sus bebés, y generalmente las hermanas mayores son las que ayudan y ven los oficios del hogar, y los mismos padres dicen son los que vienen a pedir, o bien simplemente faltan a clases, y otro, no sé si ya vio cómo está la distancia de las casas, pues caminan y muchas de ellas dejan hecho lo que hacen de sus casas y les gana el tiempo, bueno eso dicen, pero créame que sí porque así es la costumbre de estos pueblos.

Comentarios como los del profesor son los que salen a relucir dentro del personal docente de los distintos niveles escolares, la realidad educativa vivida dentro de la comunidad. Aulas semivacías, donde los alumnos llegan cuando no hay trabajos agrícolas que hacer, o en el caso de las niñas cuando las labores domésticas (preparar comida para el hermano o el papá) y cuidado de sus hermanos menores lo permiten.

Mi mamá y mi papá me comentan que puedo ir a la escuela, pero no puedo dejar de cuidar a mi hermanito si no me regañan o me pegan, por eso tengo que venir a la escuela con mi hermanito, pero luego llora y tengo que ir por su pozol o atol para que se calme, ya si no regreso es porque mi mamá me pone a moler o me manda a dejar comida a mi papá a la milpa. (Entrevista realizada alumna el 23/06/2020)

Asistir a la escuela para el género femenino en Tierra Colorada implica un doble esfuerzo, se tiene que colaborar en el trabajo del hogar o asistir a la institución con sus hermanos menores, lo cual no les permite desenvolverse académicamente de forma adecuada. En este sentido, es muy común ver a niñas cargando a sus hermanos mientras asisten a clases.

Ilustración 5 Cargando a su hermano menor



Fuente. Fotografía propia, tomada en Tierra Colorada, Chiapas. Septiembre del 2021.

Poder llevar a un bebé a la escuela es algo bastante normal y también se convierte como una práctica en algo en la cual ellas se van a desenvolver más adelante, ese papal dentro de Tierra Colorada le corresponde exclusivamente a ellas, no podrá observar a ningún estudiante “hombre” cargando a un bebé porque es incluso hasta denigrante “*antson val maestra yun ya kuch alal*” (no soy mujer maestra para cargar a un bebé), el comentario de uno de los alumnos, es sin duda la proyección cultural sobre las mujeres y sobre el rol el cual ellos deberían desempeñar, uno donde claro está no se relaciona con la crianza de los hijos.

Dentro del mismo salón, es posible ver a las niñas cargando a los menores sin que ello implique incomodidad por parte de los docentes. En este sentido desde la misma práctica educativa del profesor se permiten estos aspectos, podría mencionar la posible falta de formación en perspectivas de género, quizá se pueda hacer alusión a una cultura global del rol de la mujer, o también la versión de los mismos profesores que ponen manifiesto la poca intervención el cual pudieran realizar ante la aceptación y aval de estos actos de los propios padres de familia.

Si bien es cierto, hay violencia de género, pero no por ello se puede negar la exclusión, marginación y pobreza en el cual se encuentra inmersa toda la comunidad, no existen las condiciones suficientes en infraestructura y materiales didácticos para el correcto desarrollo educativo y humanitario de la comunidad y como consecuencia de la escuela (esta última, solo como alternativa).

Ilustración 6 Con el hermano menor



Fuente: Fotografía propia, tomada en Tierra Colorada, Chiapas. Septiembre del 2021.

La comunidad cuenta con áreas educativas, preescolar del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), una Primaria Bilingüe, y una secundaria CONAFE, haciendo una suma de la cantidad de alumnos estos cuentan 120, desde preescolar hasta secundaria. Los que salen para hacer sus estudios en nivel medio superior, son prácticamente nulos, develando ello el rezago educativo presente en Tierra Colorada, es decir de las 65 mujeres y 58 hombres adultos, ninguno de ellos cuenta con bachillerato, mucho menos título universitario.

De las 65 mujeres adultas, 63 de ellas no saben leer ni escribir, a diferencia de los hombres quienes de un total de 58, 45 pueden leer y escribir, aspecto que les ha

permitido acceder a algunos trabajos temporales como guardia de la reserva ecológica del cañón del sumidero.

Si se hace un análisis de la tabla 1, se visualiza que la población en edad escolar de Tierra Colorada es de 145 personas, pero los estudiantes de las diferentes

Tabla 2 Matrícula por nivel educativo

Preescolar CONAFE	Primaria indígena	Secundaria CONAFE
19 alumnos	69 alumnos	32 alumnos
Total		120 alumnos

Fuente: Tabla elaborada con base al censo realizado en Tierra Colorada, Chiapas, noviembre del 2021.

instituciones suman únicamente 120, haciéndose visible a 25 de ellos los cuales no asisten o desertaron de la escuela por múltiples razones, entre ellas el rezago económico o la perspectiva de género.

Es importante mencionar que de las 25 personas en edad escolar, la cuales no se encuentran dentro de la institución escolar, 22 de ellas son niñas, esto muestra la enorme desigualdad dentro de la ya existente desigualdad educativa de la localidad, es decir, entre quienes no estudian ni primaria ni secundaria el 88% son del género femenino. Ante esta situación, se pueden rescatar comentarios tales como:

Las mujeres no deben de ir a la escuela maestra, ellas nacieron para que atiendan a las mujeres, las que estudian es porque son personas ricas o no obedecen a sus maridos, luego si salen van a buscar rápido su marido, yo no le veo caso ellas lo que buscan es que las salgan molestando allá afuera, mejor bien se estén en su

casita con sus papás o su esposo y nada les pasa, es más como para hombres la escuela, porque ellos son los que trabajan y deben de mantener a la casa y los hijos que Dios dé. (Entrevista realizada a padre de familia el 20/10/2020)

El comentario del padre de familia muestra una visión bastante generalizada al interior de la comunidad, donde se atribuye que la escuela es más para hombres porque ellos pueden salir, se vincula también con el aspecto económico, pero es más marcado el papel otorgado al género femenino el cual se reduce a la crianza de los hijos.

Desde este contexto es posible observar a hogares donde la esposa y madre es una persona de 14, 15 o 16 años y a otras de 11 a 15 años en el proceso conocido por ellos como *makem* (noviazgo). Es decir, dentro del sector poblacional también se encuentran niñas quienes ya son madres a temprana edad y por ello dejaron de estudiar, suceso diferente en el caso de los hombres.

Mi Paolita dejó de estudiar, iba muy bien en la escuela pero empezó a caminar con su *makem*, entonces su papá lo sacó de la escuela para que no se ande escondiendo... ella tiene 14 años y ahorita ya mero va nacer su criatura, tiene como 8 meses ya... el Juan que ya es su *mamalal* (marido) ése sí sigue en la escuela, ya está muy avanzado, está en tercero de secundaria, nomás que termine buscará trabajo como guardia... sí, Paolita estaba muy bien en la escuela con buenas calificaciones, pero ya ve no terminó su sexto, por eso me regaña mi esposo porque puras hijas le di, ni un solo hombre y por eso ya ninguna va a seguir estudiando. (Entrevista a madre de familia realizada el 10/05/2020).

La madre de familia muestra lo argumentado en el párrafo anterior, así como todo mencionando en este apartado del trabajo, los hombres tienen privilegios que las mujeres no pueden tener. En este caso específico, la familia está compuestas por 5 hijas, de las cuales ninguna asiste a la escuela porque la primera encontró su *makem* ahora su *mamalal*, entonces para eso el argumento es mejor quedarse en el hogar.

La situación es compleja, al interior de la comunidad y pese que al artículo tercero y cuarto de la constitución política hablan sobre igualdad de derechos, la

realidad es distinta, pues las mujeres indígenas se sitúan en el último escalón de la opresión, por ser pobres, indígenas y mujeres (Ramírez, 2001), muestra de ello es la matrícula escolar que en palabras del profesor se encuentra de la siguiente manera.

Son 32 alumnos, de primer a tercer año, de los cuales 25 son hombres y 7 mujeres. También tres bajas han sido por matrimonio, la Mari hija de doña Tabita, la Mari, y la Josefa se casaron pues este año María estaría en tercero, pero la robaron, y de la misma manera las otras que eran de segundo, pues de ellas 2 embarazadas y la última actualmente con un bebé. (Entrevista realizada a profesor de la escuela el 12/10/2020)

Ilustración 7 Alumnas de secundaria



Fuente: Fotografía propia, tomada en Tierra Colorada, Chiapas. Octubre del 2020

En la imagen solo se perciben a cuatro alumnas, las únicas que en ese día pudieron asistir a la escuela, la ya mermada matrícula de mujeres en educación secundaria de la localidad, se ve también afectada por los roles domésticos que tienen que cumplir antes de ir a la escuela.

No entré a tiempo a la escuela porque me agarró la tarde, es que muelo y hacemos tortilla con mis hermanitas porque mi mamá no puede, nació mi hermanito, y tengo que mandar desayuno para mi papá, el maestro me dejó pasar, también mis hermanitas llegaron tarde hoy a la escuela, pero como no saben hablar bien el español no les explicaron a sus maestros solo las regañaron. (Entrevista realizada a alumna el 14/02/2020)

Para cerrar este capítulo, la educación dentro del contexto comunitario de la localidad Tierra Colorada del municipio de Tuxtla Gutiérrez, está destinado a los hombres, las mujeres no tienen los mismos derechos, pueden asistir siempre y cuando cumplan con labores extra si después de ello pueden o les alcanza el tiempo asisten a la escuela.

En este sentido los programas de estudios los cuales promueven una educación igualitaria, no cumplen con los objetivos y debería ampliarse la visión de la educación intercultural y no limitarse únicamente al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural como una forma de aprendizaje mutuo, debería de incluir dentro de su campo de estudio perspectivas de género que le permitan entender estos procesos de exclusión y violencia educativa hacia las mujeres de comunidades indígenas.

4.3 *Makem*: una relación de sometimiento y violencia.

Dentro de la comunidad Tierra Colorada las familias están conformadas por papá (*tat*), mamá (*nan*) e hijos (*kuntikil*), la perspectiva familiar está bajo esa visión, no existe otra forma de entender o visualizar la familia. La esposa se le reconoce como *ijnam* y esposo *mamalal*, no existe como tal una explicación sobre el enamoramiento o cortejo entre parejas, *sk'oponel* es lo más cercano a esa realidad y significa “están hablando”.

Cuando la mujer acepta hablar o estar hablando con el hombre, inicia una relación conocida como *makem*, ésta no es una traducción exacta, pero si la más

cercana a noviazgo o novio. El proceso del *makem* generalmente se da a escondidas para que los padres no se enteren o sospechen, por ello las parejas suelen platicar únicamente en la escuela o en las veredas a las milpas o *nak'altaja'mal* (escondidos en el monte), la razón es que si son descubiertos son obligados a casarse.

Ay maestra aquí no hay eso de estar platicando donde todos te vean, si aceptaste tu *makem*, es porque ya va ser ese tu marido y te vas a *nuijpunel* (casarse) con él... en realidad así debe de ser porque no es correcto estar jugando con muchos hombres, la mujer debe estar así nada más con uno solo, porque luego ya no valen lo mismo y los hombres ya no la ven igual, mira la Lourdes, solo le hicieron un niño y ya nadie la quiere para mujer y va estar sola toda su vida sin su costilla y así no está bien, es pecado. (Entrevista a madre de familia realizada el 09/05/2020)

En este proceso puede verse la perspectiva que se tiene sobre el *makem*, en Tierra Colorada, no hay un lapso largo de noviazgo, si se inicia una relación es porque hay un matrimonio próximo si son descubiertos por los padres, los cuales los obligan a contraer nupcias y no caer en el pecado, habiendo en esto una influencia directamente religiosa.

Las mujeres de Tierra Colorada no tienen más de un novio, mucho menos pueden quedar embarazadas sin tener un esposo, eso significa, en palabras de ellos, como una pérdida de "valor", es decir, se le ve menospreciada y excluida dentro de una cultura de por sí ya marginada del resto de la sociedad, se construyen una serie de normas donde los únicos que pueden pasar por encima de ellas son los hombres, y las mujeres deben estar sujetas para poder ser consideradas moralmente correctas

La sociedad patriarcal considera que la mujer carece de relevancia y de valía en comparación con el hombre, y que son estos los que deben ocupar predominantemente los puestos de mayor poder en empresas, en la política, en el gobierno y por supuesto también, dentro de la casa. Las mujeres tienen asignados espacios físicos y simbólicos que no han sido elegidos por ellas y que no suponen el reconocimiento ni el poder del colectivo genérico, que los hombres se reservan para sí. (Arriazú, 2000, p. 308)

La perspectiva establecida dentro de la relación es de sometimiento, es muy común percatarse al interior de la escuela y ver a alumnas jaloneadas por sus parejas bajo el consentimiento de ellas y aprobación de una sociedad machista, donde los mismos profesores ignoran los sucesos, la visión patriarcal trasciende en este sentido también los espacios educativos.

La verdad, maestra, las muchachitas también lo buscan porque en realidad si quisieran estudiar no estuvieran buscando noviecito, también ellas son culpables, luego aquí en la comunidad todas se casan joven entonces ya saben a lo que le tiran, si no son tontas, así les gusta y están acostumbradas, nosotros no podemos hacer nada al respecto, para que lo que recibimos, hacen como que nos pagan y nosotros hacemos como que trabajamos, lo único bueno de todo esto es la beca que nos darán después para seguir estudiando. (Entrevista realizada a profesor el 27/10/2020)

Los profesores comunitarios -tal como se explicó en un apartado del capítulo dos-, son jóvenes entre 18 y 20 años los cuales prestan servicios en comunidades marginadas con la intención de obtener una beca y de esta manera poder continuar con sus estudios. La visión que el docente muestra, es completamente formada desde un sistema patriarcal, la postura del docente es incorrecta, porque deja a las alumnas en este tipo de situaciones sin el amparo de la propia institución educativa y de los profesores, quienes de acuerdo a su expresión no desean meterse en problemas.

Ignorar la problemática sobre la violencia al interior del *makem* es responsabilidad de los profesores que fungen como representantes de la Secretaría de educación Pública y del artículo tercero constitucional, pero la realidad va mucho más allá, se trata también de una sociedad ignorada, de mexicanos de segunda (León, 2010), cuya educación solo les permite tener a profesores con una formación más completa, en el caso del personal laborando en la Secundaria Comunitaria cuentan con nivel de bachillerato

Bajo el amparo de los que ignoran la situación vivida dentro de la institución educativa (secretaría de educación y autoridades educativas) y ante la falta orientación por parte de los propios docentes, se pueden visualizar actos violentos (jaloneos, gritos y groserías) y comentarios de agresión y aceptación de la misma, tales como:

Ella es una.... Es mi novia, no puede estar viendo a otro hombre o hablando con El sí anda conmigo, si quiero le digo a su papá y la llevo de una vez a mi casa para que allá arregle el problema. (Entrevista realizada a alumno de la escuela el 23/09/2020)

Sí me jalonea maestra porque no quiere que platique con otros hombres (*winiketik*) pero es mi *makem* por eso me jalonea y no le digo nada por eso, nosotras no le podemos gritar a los hombres porque son hombres, si lo hago capaz me pega tiene más fuerza. Mejor por eso voy o me pongo donde Él me pueda ver, así no piensa mal y ya no me regaña... si es que yo también hablé con Braulio, porque Él quería platicar conmigo para que sea mi *makem*, pero le dije que no, por eso mi *makem* se enojó, yo no debí hablar con Braulio. (Entrevista realizada a alumna el 29/09/2020).

Bajo el comentario el alumno se siente sabedor del casi seguro respaldo del padre de la alumna, entendiéndose que de hablar con él es seguro un matrimonio. Ante tal situación, sin tener respaldo de los docentes, de la comunidad y sobre todo de los padres, se asume como algo natural la violencia hacia ellas, e incluso se ven como culpables por el simple hecho de hablar con otra persona, ante ello para evitar una agresión física más fuerte, prefieren someterse a su agresor. Esta perspectiva cultural otorga a las sociedades culturas, tradiciones y normas sociales que cambian a lo largo de la historia, también ha creado una visión de mundo desde y para los hombres, donde las más afectadas son las mujeres.

Se puede observar que la cultura patriarcal es aquella donde el hombre es el que debe estar por encima de la integridad física de la mujer, lo cual también le da derechos para violentar su espacio personal al no permitirle hablar con terceros, aspectos comunes e incuestionables para las mismas violentadas.

La organización establecida dentro del organigrama comunitario desde un contexto, económico, familiar, religioso y educativo el que se encuentra a la cabeza es el hombre. Por ejemplo, el hombre es el garante de la economía familiar, desde la visión religiosa éste mismo es considerado como la cabeza de la familia y en el plano educativo una reunión de padres de familia es validado solamente si está presente un profesor varón, en todos estos sentidos la figura del “hombre” permite dar legalidad a las decisiones que se toman en todos los ámbitos comunitarios.

Ilustración 8 *Cerca, donde pueda verte*



Fuente: Fotografía propia, tomada en Tierra Colorada, Chiapas. Septiembre del 2020

En la imagen se puede apreciar a tres niñas en la esquina de la cancha de basquetbol de la escuela, en un lugar no muy lejano de su *makem*, lo anterior como una alternativa de no ser jaloneadas, un lugar donde puedan verlas y no generar malos entendidos dentro de su relación. Otro aspecto importante el cual es prudente

mencionar, es sobre el uso del único espacio deportivo donde los varones tienen prioridad, si las mujeres llegan a ocupar ese espacio es y será únicamente cuando los hombres están descansando.

Para cerrar este apartado, puedo mencionar al *makem* como una representación más de una sociedad regida por el sistema patriarcal, el cual somete vulnera los derechos de las niñas y adolescentes en edad escolar a recibir una educación de calidad y, sobre todo, a no ser maltratadas, a no estar sujetas a una visión que las condena mantenerse dentro de la marginación y pobreza.

4.4 Identidad y rol de la mujer: constructos entre la iglesia y la cultura local

Si bien es cierto que la identidad es la forma en cómo a partir de ciertos preceptos culturales nos identificamos o establecemos fronteras ante los otros (Barth, 1976), también es cierto que muchos aspectos se posicionan desde una perspectiva de subordinación. En este sentido, la importancia de este apartado es la relación directa con los objetivos de la investigación, porque se centra en visualizar factores los cuales intervienen en la conformación identitaria de la mujer, la cual las lleva a asumir el rol jugado dentro del contexto comunitario y educativo.

Para la mujer de Tierra Colorada existen dos factores íntimamente ligados los cuales determinan la identidad femenina desde muy temprana edad, la cultura *tseltal* no se aleja mucho de la cultura patriarcal, es más, se reafirma en los diferentes comentarios ya plasmados en apartados anteriores. Las familias enseñan a sus hijas a no responderle al hombre, por ejemplo, los hermanos mayores pueden reprender a sus hermanitas sin tener escasa o nula intervención por parte de sus padres.

Las actividades están marcadas para cada género, mujeres a la labor doméstica y los hombres a las actividades agrícolas:

Cada uno tiene su trabajo, las mujeres tienen que hacer tortillas, hacer la comida, cuidar los hijos y atender al marido, los hombres tienen que ir a rajar leña, cargar maíz, frijol, hacer milpa y muchas cosas más que se requiere fuerza y las mujeres no pueden hacer. (Entrevista a padre de familia realizado el 23/02/2020)

Dentro de la perspectiva del padre de familia, la labor desempeñada por los hombres es de mayor importancia porque requiere de mayor fortaleza física, esto pone a la mujer en una situación de desventaja ante un trabajo asignado el cual tiene menor importancia dentro de la sociedad de Tierra Colorada.

Un niño que crezca en esta cultura que valora positivamente la identidad masculina, separará de forma rápida y torpe su identidad de la de su madre y posteriormente de la de todo el género femenino. Por ellas sentirá necesidad y amor, pero por otro lado, y al mismo tiempo, sentirá odio y posesión.

La niña que crezca en un ambiente de similares características, aprenderá en seguida que su género está infravalorado, aprenderá también los valores, habilidades, creencias, etc. que le son propios por ser mujer y tendrá sentimientos sobre sí misma positivos y negativos, y esa ambivalencia la reducirá a la hora de oponerse a su dominación, reproduciendo a la larga su experiencia con sus hijos. (Arriazú, 2017, p. 309)

El planteamiento de la autora tiene una relación muy estrecha con la formación familiar de los habitantes de la localidad en cuestión, las niñas crecen sabiendo que sus hermanos tienen mayor oportunidad o valor que ellas, como consecuencia desde pequeña aprenden a servir, a no responder y obedecer, esto también causa en los niños un sentimiento de superioridad y de poder sobre el género femenino, mostrándose con palabras tales como “soy hombre y hago lo que quiera”, “es que mi hermanita es mujer y no sabe lo que dice”.

De esta manera, el hombre manda y su figura representa la autoridad en todos los sentidos, no pueden ser cuestionados y mucho menos puede ignorarse un mandato de ellos porque ello justifica la agresión que pudieran infligir a sus parejas por el desacato. Cuando concluye el *makem* y se inicia una relación conyugal, las

limitaciones se vuelven mucho más fuertes, no pueden salir de la casa, mucho menos si ellas están embarazadas.

Mi hija Sofi no me visita, su marido no le da permiso venir, porque descuida su casa, de pronto se escapa cuando baja Tuxtla el Joel pero siempre se entera que hija salió porque rápido la suegra la acusa y le pegan mi hija, ya le dije que mejor no venga para que no tenga problemas con su esposo tiene que obedecer para que no le peguen más que está embarazada, (Entrevista realizada a madre de familia el 14/03/2020)

Nuevamente se percibe la libertad al cual el hombre puede acceder al salir de la comunidad y trasladarse a Tuxtla, de la mujer quien debe esperar al esposo en su hogar, de lo contrario es acusada por su suegra y la madre de cierta forma, aun con tristeza, accede a que ella debe obedecer para evitar ser golpeada, por ello se sugiere no salga definitivamente y obedezca porque es su marido.

Claramente nos podemos dar cuenta que la formación dada a las mujeres de respetar y hacer caso en todo a los hombres, va formando una postura de sumisión, la cual mantiene al género femenino en una postura de subalternidad y abnegación ante los maltratos del jefe del hogar.

Otro aspecto no menos importante en la conformación identitaria de la mujer es la religión, ésta mantiene una estrecha relación con los aspectos culturales de la localidad y con ello justifican todas las acciones cometidas ante el género opuesto, así mismo ellas avalan por ser un mandato divino incuestionable, por ejemplo, al preguntar por qué aceptar la supremacía del hombre hasta el grado de soportar violencia al interior del hogar, la respuesta fue la siguiente:

Mire maestra no sé de qué religión es usted, pero la biblia es muy clara, yo no sé leer, pero la predicación del pastor, en primera de Pedro menciona claro, *asimismo vosotras, mujeres, estad sujetas a vuestros maridos*; para que también los que no creen a la palabra, sean ganados sin palabra por la conducta de sus esposas, por eso nosotros tenemos que obedecer. Mismo el pastor menciona

cuando predica en el mismo libro de la santa biblia “vuestra conducta casta y respetuosa”.

En este sentido, las mujeres de Tierra Colorada se ven condicionadas por la cultura local quienes las induce desde niñas a obedecer y normalizar el maltrato de hermanos a hermanas, de esposo a esposas, a entender que ellas no tienen derecho a tomar decisiones sobre su propia vida o sobre decisiones importantes al interior de la comunidad, se encuentran como personas de segunda en una sociedad ya marcada por la desigualdad y la pobreza.

La religión sustentada en la biblia se convierte en un factor importante para aceptar el papel secundario dentro de la sociedad y salirse de ello implicaría contradecir al pastor y a la misma iglesia ¿Cómo podrían hacer tal cosa?, sin duda el temor a caer en pecado es también lo que los conlleva a aceptar el rol y la violencia de los hombres hacia ellas.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el *makem* no puede estar reducido únicamente a un plano discursivo o de simple traducción, es un proceso social en el que varios factores se ven inmersos. Desde cualquier ángulo, es posible encontrar el respaldo del rol identitario el cual la mujer debe asumir en todos los ámbitos de su vida.

Es entonces el concepto en cuestión, un reflejo cultural de la imposición de la estructura social de Tierra Colorada, un noviazgo previo al matrimonio marcado por condiciones asimétricas. La violencia vivida no solo en el *makem* sino en todos los ámbitos de la vida, ponen en manifiesto la necesidad de contar con un nuevo enfoque educativo, pero sin duda también una perspectiva diferente para hacer investigación, de ello trataremos en el siguiente apartado.

4.5 Interculturalidad: la perspectiva pendiente en la investigación y la educación

La interculturalidad como se ha venido mencionando en términos de Walsh (2010) se puede reconocer desde una perspectiva relacional, funcional y crítica. Ciertamente es que en este contexto plural, las mujeres *indígenas* de Tierra Colorada representan la diversidad dentro de la diversidad, porque dentro de esta sociedad ya excluida por una sociedad homogenizante, se encuentran las mujeres cuya voz apenas y es considerada en una cultura dominada por el *winik* el cual tiene privilegios sobre la *ants*.

La interculturalidad dentro del contexto de investigación debe reconocer no solo la diversidad, sino a la mujer inmersa en una sociedad dominante que la excluye y violenta sus derechos, en este caso a recibir educación. Las condiciones para un ejercicio intercultural no son parejas para mujeres y hombres. En Tierra Colorada, la violencia contra las mujeres se produce en y desde la comunidad misma, en un espacio de relaciones de poder que vulneran los derechos de las niñas mediante prácticas y sistemas de valores que deben ser visualizadas y cuestionadas.

Nosotras no vamos a poder seguir estudiando, solamente los hombres pueden estudiar, ellos son los que pueden salir porque son más inteligentes y luego a nosotras no podemos salir porque hay cosas que hacer en la casa... tenemos que obedecer el que manda en la casa es el hombre me dice mi mamá. (Entrevista realizada a alumna el 29/09/20)

El concepto de intercultural incluso desde una perspectiva crítica de los estudios *indígenas* debe pugnar por una crítica desde la misma crítica, es decir, hablar desde la diversidad no reconocida de la mujer *indígena*, no solo se trata de estudiar la comunidad, sino entender las relaciones asimétricas dadas como en el proceso del *makem* y fijar postura al respecto.

La investigación intercultural conoce y reconoce no solo a la mujer que vive el problema, sino también a la comunidad en donde la mujer vive esa violencia. La

violencia contra las mujeres indígenas en tierra colorada tal como se menciona en la narración de la alumna no solamente es física, sino también una violencia generalizada en espacios de relaciones de poder dominadas por hombres.

Hasta aquí no se ha definido el concepto de interculturalidad (al menos en este apartado del trabajo porque en el espacio del marco teórico se habló al respecto, sostengo firmemente que la definición conceptual debe también trasladarse a la visión de la investigación, porque si bien es cierto no existe desde la parte educativa una perspectiva de género en los programas de estudio, tampoco logra visualizarse este aspecto en el contexto investigativo.

Dentro de esta tesis, no se puede hacer alusión de una total neutralidad porque no se puede ser neutral ante la violencia ejercida dentro del *makem* en un contexto dominante, el ejercicio intercultural implica responsabilidad y compromiso para documentar que dentro de las sociedad *indígenas folklorizadas*, también es necesario observar las relaciones asimétricas, es decir no se puede ser objetivas sin reconocer la parte subjetiva de las personas porque construir y dar a conocer las vivencias de las mujeres tiene como intención cambiar paradigmas y realidades.

La interculturalidad debe dar ese dialogo subjetivo entre mujeres que comparten y aprenden por y desde sus vivencias, no se trata únicamente de extraer información sino también de asumir un posicionamiento político con hermanas que están siendo violentadas bajo el amparo de usos y costumbres que no pueden ser puestos en una urna de cristal por la ascendencia y sentimiento compensatorios.

Maestra no me gusta que me grabe, si vamos a platicar, pero no me grabe porque me da pena o que tal se lo muestra a mi marido o si el lo llega a mirar me van a regañar, así nada más platiquemos. Así en nuestra lengua platiquemos y tomemos pozol. (Entrevista realizada a madre de familia el 27/09/2020)

Maestra, pero no le vaya a decir a miguel que estuvimos platicando, si lo escucha se enoja conmigo, luego como mi papá ya sabe que es mi *makem* pues

con el me voy a quedar cuando termine la secundaria y no puedo hacer algo que a él le enoje. (Entrevista realizada a alumna el 28/09/2020)

Los comentarios anteriores, estuvieron apunto de no estar presente en este ejercicio académico, pero al final también es importante porque fue una lección para mi persona, se logró ese dialogo esa conexión intercultural que por temor las mujeres no expresamos, un intercambio entre sentimientos y agravios en distintos espacios y contextos. Se logró entender el dolor, temor y las limitaciones porque en algún momento también se ha vivido y eso genera un mayor significado y comprensión de la realidad.

No se trata por parte de las niñas una aceptación de imposición en el *makem*, se trata también del temor a estar en lo incorrecto, por estos valores culturales/sociales dados como únicos o verdaderos en el contexto en el cual ellas se desenvuelven. Por esta razón, la comunicación desde un mismo lenguaje, con esto no me refiero únicamente a la comunicación verbal, sino también a las vivencias propias.

Debe en este sentido la interculturalidad trascender y entender desde la subjetividad la violencia vivida en Tierra Colorada. No puede existir una educación intercultural mientras existan aún niñas que llegan a la escuela cargando a sus pequeños hermanos, no podemos negar el contexto desigual donde las adolescentes deben de cumplir con otras funciones antes que atender la escuela.

La resistencia de sarita que será tratado en el apartado posterior podría trascender hasta convertirse en un ejercicio intercultural, uno que permita el dialogo desde nuestras historias y mostrar dentro nuestros dolores las nuevas alternativas para alcanzar la igualdad.

4.6. Entre veredas, sueños y esperanzas: ¡Sarita quiere ser maestra!

El acceso a la educación en Tierra Colorada es complicado, pese a estar cercana a la capital del estado de Chiapas, la pandemia y la falta de docentes impide pueda brindarse una educación de calidad. En el caso de las mujeres la situación es aún más complicada por razones ya mencionadas con anterioridad, las múltiples responsabilidades y cargas socioculturales impiden un correcto desarrollo en una sociedad ya marginada.

Estudiar el nivel básico es toda una proeza de aquellas niñas que aparecen entre la neblina y veredas cargando a sus hermanos pequeños, cansadas de caminar y desveladas porque debieron atender a los varones antes de salir de casa, la escuela es algo totalmente secundario, para ellas no es una opción real, al menos no en la estructura social de la comunidad.

El nivel medio superior es tan solo una ilusión del cual apenas y han escuchado, la violencia no se ejerce únicamente en los espacios áulicos sino también en términos de acceso a la educación. Pero en algunos casos existen excepciones que bajo el temor conjunto de madre e hija, se han atrevido a soñar y preguntar en este ejercicio investigativo intercultural del que se habló en el apartado anterior.

Hablemos maestra en nuestra lengua, platíquele a mi hija cómo es que usted pudo ser maestra, porque ella (refiriéndose a Sarita) también quiere, yo quiero que ella no viva lo que yo estoy viviendo, quiero que salga a estudiar, no importa que se vaya pero ojalá ella no sufra lo que yo. (entrevista a madre de familia el 15/10/2020)

Sin perder la intención del trabajo el poder comunicarnos dentro del mismo lenguaje permitió generar confianza entre nosotras y saber que existen intenciones de romper con la realidad establecida en la comunidad. Ellas se enteraron de la Escuela Normal Rural Mactumatza y se ha convertido en una esperanza para cumplir sus propios sueños.

Me contaron que existe una escuela que dan comida y dan todo para que nosotras las mujeres también estudiemos, quiero saber profe también si hay otra escuela para el COBACH que también nos de todo para seguir estudiando, porque no hay dinero para que yo salga, mi papá solo apoyará a mi hermano, pero yo también quiero salir. (Entrevista realizada a alumna el 16/10/2020)

La educación es un acto revolucionario sin duda, pero romper el silencio en un espacio donde las mujeres no tienen voz ni voto, Sarita se convierte en una revolucionaria, buscar e irrumpir en otros mundos seguramente dará la posibilidad a otras compañeras (niñas, adolescentes y madres) de seguir ser irreverentes y generar una interculturalidad crítica.

Yo quiero ser maestra, si logro salir yo seré maestra por eso, aunque me levanten temprano, lo hago rápido su pozol mi papá y su atole mi hermanito y me vengo a la escuela con él, su atole es para que le dé su comida cuando estamos en el salón y no se ponga a llorar. (Entrevista a alumna el 22/10/2020)

Ser maestra para sarita se ha convertido en un sueño, su camino, su lucha es desigual, ella no tiene las condiciones en un mundo ya desigual, camina en la realidad que construye, aún teniendo a un pequeño sobre sus espaldas la cual le demanda atención en todo momento es la alumna más sobresaliente.

La interculturalidad como forma de aprendizaje en un contexto de diversidad no existe, al menos no en Tierra Colorada, los deseos de una sola alumna se convierten quizá en una interculturalidad crítica (Walsh) que permite romper con esquemas establecidos por una sociedad determinada por estructuras, principios y valores los cuales deben de seguir.

Pese a la inquietud del padre, el cual ve con preocupación la irreverencia de su hija, Sarita decide no formar parte del proceso del *makem*, varios pretendientes se han acercado a ella, pero ella bajo el apoyo de su madre, rompe los esquemas establecidos, tiene 15 años, se encuentra en tercero de secundaria y no piensa casarse, al menos no hasta ser maestra.

El camino de las mujeres *indígenas* de tierra colorada no es alentador, pero el proceso seguramente cambiara cuando desde las aulas se empiece a tener conciencia de género y se ponga en manifiesto la necesidad de una educación basada en la igualdad, esto implica romper con los esquemas sobre diversidad e interculturalidad, los cuales deben ir más allá de un simple discurso academicista y debería desde nosotras en un activismo social que permita mostrar otras alternativas.

Al ser el *makem*, un espacio reproductor más de la cultura patriarcal de tierra colorada, Sarita se presente como una alternativa seria quien pudiese cambiar las formas de entender y ver el mundo. Rompe con los esquemas establecidos, los roles no van con ella desde el momento cuando se atreve a cuestionar las posturas propias de los hombres.

La construcción identitaria de Sarita, es diferente, ella está consciente que como todo proceso y persona de su localidad tendrá su *makem* pero, espera un proceso distinto o vivirlo en un tiempo diferente, uno donde ella pueda ser autónoma y tener una profesión. Es decir, el proceso como tal desde la perspectiva de ella no es malo, lo malo son las circunstancias en las que están se reproducen y asimilan por los habitantes de la localidad.

Tantas historias encontradas, en el *makem*, al final tantas saritas podrían existir con sueños, anhelos y esperanzas en espacios donde la mujer *indígena* aun es presa de este compromiso previo al matrimonio. Porque cierto es que la dote o los regalos dados a la familia consuman el fin del *makem* y el inicio de un matrimonio.

El que era mi *makem* ya había hablado con mi papá, entregó un tut wacax (un becerro) para que ya me entregaran con el y me fuera a su casa, pero yo no quise, me pegaron con ch'ajan (bejuco de corcho), para que hiciera caso, pero no me dejaron ir porque ya el ya no me quiso (refiriéndose al novio) porque dice que

respondo mucho, ahorita dice mi papá que ya nadie me va querer, pero no me importa ya... verá que sí, yo también seré maestra.

Los sueños de una adolescente, fue o es probablemente el sueño de muchas (incluyéndome) una nueva forma de encontrar la vida, porque cierto es que muchas trayectorias se ven truncadas porque aún nos venden en estos espacios folklorizados, el *winik* o *batsiwinil*, romantizado en la traducción como hombre verdadero (aunque lingüísticamente se traduciría como hombre mono), no puede ser verdadero mientras siga violentando al género femenino y en todos los espacios se nos trate con dignidad y respeto.

Reflexiones finales

Llegar a este punto no significa concluir, los objetivos sin duda están inacabados el camino emprendido en la construcción del conocimiento desde la realidad de las niñas mujeres de Tierra Colorada ha implicado varios esfuerzos por buscar y forjar una manera distinta de hacer investigación con-desde- para nuestros pueblos y sus luchas en la búsqueda de justicia social y epistémica. Primeramente, ha implicado cuestionar y reivindicar la percepción en ocasiones románticas sobre las vivencias en los llamados pueblos originarios, sin embargo, el presente escrito no es un estudio desde afuera, por el contrario en mi caso no estudié al “otro” diferente a mí, sino a la propia sociedad, cultura, lengua y lengua de la cual soy parte.

La tesis responde a una necesidad histórica de hablar por nosotras y desde nosotras, proyectar desde los ángulos posibles la violencia ejercida también en los espacios áulicos de contextos *indígenas*. El posicionamiento metodológico apoyado en la etnografía permitió profundizar las realidades vividas durante el *makem* y las historias de alumnas que llegan a la escuela en un contexto bajo un contexto desigual. La investigación se tornó no solo en un producto académico sino también político, pues tiene que ver con la lucha para dar a conocer esperanzas e ilusiones como las de Sarita quien en un acto revolucionario busca ser maestra.

El marco teórico en contraste con los resultados de investigación, han permitido mostrar que dentro de la misma investigación o reconocimiento al a diversidad, no se ha dado una perspectiva de género, no se cuestiona ni visibiliza las relaciones de violencia existentes en los diferentes espacios donde la mujer se desenvuelve.

En necesario ayudar a configurarnos una idea de la realidad de las mujeres indígenas, de los abusos e injusticias que padecen diariamente, reentender el concepto de diversidad e interculturalidad. En este sentido, son vistas como madres, bocas que alimentar, cargas incómodas que no aportan beneficio al núcleo familiar, aunque trabajen tanto, o más, que los propios hombres.

La realidad vivida en la comunidad de Tierra Colorada es complicada, la mujer se encuentra sujeta a tabús culturales que se sostienen bajo un orden patriarcal, el cual es respaldado por la cultura local y la religión. La realidad se ve marcada por una triple barrera: la pobreza, su condición étnica de indígena y de mujer.

La intención de este trabajo interpretativo fue precisamente develar la existencia de procesos asimétricos en grupos culturales indígenas, y entender que en estos contextos la diferencia entre hombres y mujeres es también muy marcada por la desigualdad, la idea es ser el parteaguas para más trabajos sobre la presente temática, los cuales son escasos aún porque pese a la constante revisión de repositorios institucionales, así como de buscadores académicos, fueron pocos o nulos los resultados. Es decir, poco se investiga sobre la situación de la mujer en contextos indígenas.

La mujer indígena también sufre discriminación y exclusión en su contexto local, y ante una cultura patriarcal generalizada “Ser mujer es ser madre”, ser mujer es obedecer sin tener que cuestionar, ser mujer significa tener miedo y no tener sueños y esperanzas porque la escuela es exclusivamente para los hombres, ser mujer en Tierra Colorada es soportar los constantes gritos y golpes del *makem* o de *mamalal*, sin que se pueda decir o hacer nada porque la iglesia dice que el hombre es la cabeza de la casa y las mujeres deben estar sujetas a su marido.

Sin duda, la educación en este contexto comunitario debe pasar de ser un agente espectador a uno de intervención, quizá establecer talleres para cuestionar

si los papeles sociales asignados a hombres y mujeres son vigentes y acordes a las necesidades de esta sociedad que cada día demanda nuevas formas de convivencia y de relación. Resignificar y flexibilizar las funciones de ambos es conveniente para la familia que cada día plantea nuevos retos y necesidades que implican modificaciones a lo ya establecido.

Aun así, basta decir que no se trata de un camino fácil, por lo que se debería fomentar y apoyar con mayor fuerza las iniciativas llevadas a cabo por las mujeres indígenas, así como la elaboración de proyectos que sitúen a la mujer como elemento principal de desarrollo, de cooperación con las mismas mediante talleres o debates en las que participen mujeres tanto indígenas como no indígenas, de diferentes edades para que puedan compartir e intercambiar conocimientos, visiones que les permitan enriquecerse mutuamente y contribuir a este mundo pluricultural en el que nos encontramos.

Considerando todo lo anterior, sirva este ejercicio realizado para saber que el *makem* es un espacio de reproducción social, de relaciones asimétricas y no de simple noviazgo. Es necesario voltear a ver con ojos críticos la realidad vivida por estas adolescentes en este tipo de contextos indígenas, donde tristemente bajo el amparo de trabajos académicos con sentimiento compensatorio, romántico o folklorista, no permiten mostrar la realidad vivida por nuestras hermanas.

Para comprender el *makem* como proceso, es necesario posicionarse en relación a la problemática de la violencia que sufren, quizá el objetivo mismo de la investigación se ve cuestionada, porque la identidad no se construye quizá como tal, se impone desde distintos ángulos y se reproducen en círculos como lo es el *makem*

Cierto es, que poco conozco sobre la política o investigación feminista, pero en una combinación de esta con la perspectiva intercultural, podría ser la alternativa para futuros trabajos, donde la base esencial sea profundizar en la búsqueda de

conocimiento a favor de las y de su accionar crítico, en los temas y problemas que ellas necesiten, con el objetivo de aportar a erradicar las desigualdades por sexo-género, lo que implica simultáneamente trabajar en el proceso de visibilización. Así, “retomar la experiencia de las mujeres como recurso empírico y teórico se convierte en el rasgo distintivo de hacer investigación feminista” (Castañeda, 2008: 80), donde no sean tratadas como “objetos” sino como sujetas epistémicas de enunciación, rebeldía y revolución, como el caso de Sarita y tantas más que existen en estos contextos *indígenas*.

Hace falta mucho por recorrer, se empezó este trabajo viendo el *makem* como una forma más de enamoramiento en contextos *indígenas*, tratando de comprender la construcción identitaria de la mujer, se dieron espacios de encuentros y desencuentros, al final el mismo objetivo general se ve o vió cuestionado para bien, porque servirá este proceso para encontrarme a mí misma y en este sentido encontrarme con otras hermanas. Sea la academia un camino de lucha el cual he decido iniciar para lograr más adelante, una política investigativa/intercultural con perspectiva de género y feminista.

REFERENCIAS

- Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill//Interamericana
- Cámara de Diputados, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, en *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 1º de febrero de 2007, México
- Barrios, D. (2008). *Resignificar lo masculino..* Vila Editores
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. Baronnet, B. & Tapia, U. (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas*. 177-199.
- García, E. G. (2004). La sociointerculturalidad y la educación indígena. *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, 115.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Conaculta-Iteso
- Gurdián-Fernández, A. (2010) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. INIE
- Hall, S., & Gay, P. d. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? In S. Hall, *Cuestiones de Identidad Cultural*. Amorrortu
- Hernández Silvano, A. (2012). *Discriminación y racismo en la práctica educativa de una escuela intercultural: El caso de la Escuela Secundaria Técnica. N° 62 de Damasco, Ocosingo, Chiapas*. [Tesis de maestría], UPN.
- Hernández, N. (1998). *Memoria y destino de los pueblos indígenas*. Plaza y Valdés editores

- Hernández, N, (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. Plaza y Valdés editores.
- Lacan, J. (1984). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. Siglo XXI.
- Lagarde, M (1996). *El género, fragmento literal: La perspectiva de género'*, en *Género y feminismo*, Ed. horas y HORAS,
- Lamas, M, (1997). *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, México.
- Madrid Zárate, R., (2015). *Mujeres indígenas. Prácticas de reapropiación, empoderamiento y emancipación desde un feminismo indígena*, [tesis de doctorado], Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Marcos, S. (2011). *La encarnación o corporización de la teoría, en Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas* EON.
- Marcos, S. (2011). *Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas*, EON, México.
- Martínez Miguélez, M. *El Método Etnográfico de Investigación* Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Montesinos, M. J. B. D. (2007). *El cerebro femenino*. RBA.
- Muñoz Cruz, H. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.
- MUX, D. (2006). *Género, etnicidad y participación política, Diakonia gente que cambia*, Bolivia.
- OIT. (1989). *Convenio sobre Pueblos Indigenas y Tribales en Países Independientes*. http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universaldeclarationhumanrights>.

- Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia, Bogotá: Envi3n editores.
- Restrepo, E. (2010). *Sin Garantías*. Bogotá: Envi3n editores.
- Santiago Garc3a, R. & Gordillo Guill3n, J. O. (2015). Educaci3n intercultural en la construcci3n de ideas sobre matrimonio y trabajo entre los Tojolabales. Pons Bonals, L. & Hern3ndez Reyes, N. (Coords). *Debates sobre interculturalidad*. UNACH. 259-275.
- Schmelkes, S. (2005). *La Interculturalidad en la Educaci3n B3sica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educaci3n Preescolar: Curr3culum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de M3xico.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educaci3n b3sica*. Revista Prelac, 3, 120-127.
- UNESCO. (2011). *Declaraci3n Universal sobre Diversidad cultural*.
http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos. *Estado plural, pluralidad de culturas*, 63-78.
- Walsh, C. (2008). *Pensamiento cr3tico y matriz (de) colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Sim3n Bol3var Abya Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y raz3n decolonial: Refundares pol3tico-epist3micos en marcha. ALBALGI, Sarita; MACIEL, MariaLucia (edits.) *Conocimiento, capital y desarrollo: dial3cticas contempor3neas*. Buenos Aires: Editora La Cruj3a.
- Y3nez, C. (2006). *Por los Caminos Hacia la Identidad Personal*. Universidad Nacional de Colombia.