

[Cierre de edición el 30 de abril del 2026]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Análisis interseccional sobre tesis de docentes indígenas. Narrativas autobiográficas de la desigualdad

Analysis of Indigenous Teachers' Theses: Autobiographical Narratives of Inequality

Análise interseccional sobre teses de docentes indígenas: Narrativas autobiográficas da desigualdade



Ana Magdalena Solís-Calvo

Universidad Nacional Autónoma de México

 <https://ror.org/01tmp8f25>

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur
Ciudad de México, México

nytasolis@gmail.com

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

Recibido • Received • Recebido: 01 / 08 / 2025

Corregido • Revised • Revisado: 23 / 03 / 2026

Aceptado • Accepted • Aprovado: 23 / 04 / 2026

Resumen

Introducción. La desigualdad estructural e histórica que afecta al personal docente indígena en México, desde la creación del sistema educativo, la racionalidad escolar y la imposición de una lengua nacional en el desconocimiento de las culturas originarias, sigue presente en sus narrativas educativas. **Métodos.** Situada desde una perspectiva sociocultural y de análisis del discurso, esta investigación recupera la teoría feminista negra y latinoamericana para realizar un análisis interseccional en 6 tesis. Con la finalidad de comprender la desigualdad presente en sus narrativas autobiográficas en cuanto al sistema raza/género/clase en la trayectoria de vida de maestras y maestros indígenas. **Resultados.** Se muestra la desigualdad que enfrentan docentes indígenas a lo largo de sus trayectorias escolares y profesionales. **Discusión.** Las líneas analíticas explicitan dominios desde lo estructural, disciplinar, hegemónico, interpersonal e intrapersonal. Siendo esta última la que revela tácticas que intentan revertir de la desigualdad desde las prácticas cotidianas. **Conclusiones y recomendaciones.** Los hallazgos analizados en las tesis proveen conocimientos urgentes para mejorar la formación docente en un subsistema de educación indígena, precario y reproductor de la desigualdad.

Palabras claves: Educación superior; género; tesis profesionales; formación docente; desigualdad interseccional; interculturalidad.

ODS: ODS 4; educación de calidad; ODS 10; reducción de las desigualdades.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Introduction. The structural and historical inequality affecting Indigenous teaching staff in Mexico –since the creation of the educational system, the rationality of schooling, and the imposition of a national language that disregards Indigenous cultures– continues to be present in their educational narratives. **Methods.** Situated within a sociocultural and discourse analysis perspective, this study draws on Black and Latin American feminist theory to conduct an intersectional analysis of six undergraduate theses. Its aim is to understand the inequality embedded in autobiographical narratives regarding the race/gender/class system throughout the life trajectories of Indigenous teachers. **Results.** The findings reveal the inequalities faced by Indigenous teachers across their educational and professional trajectories. **Discussion.** The analytical lines make explicit domains operating at structural, disciplinary, hegemonic, interpersonal, and intrapersonal levels. The latter, in particular, reveals tactics that attempt to challenge and reverse inequality through everyday practices. **Conclusion and recommendations.** The findings derived from the theses provide urgent insights for improving teacher education within an Indigenous education subsystem that remains precarious and reproduces inequality.

Keywords: Higher education; gender; professional theses; teacher training; intersectional inequality; interculturality.

SDG: SDG 4; quality education; SDG 10; reduced inequalities.

Resumo

Introdução. A desigualdade estrutural e histórica que afeta o corpo docente indígena no México – desde a criação do sistema educacional, a racionalidade escolar e a imposição de uma língua nacional que desconsidera as culturas originárias– permanece presente em suas narrativas educativas. **Métodos.** Situada em uma perspectiva sociocultural e de análise do discurso, esta pesquisa recorre à teoria feminista negra e latino-americana para realizar uma análise interseccional de seis trabalhos de conclusão de curso. O objetivo é compreender a desigualdade presente nas narrativas autobiográficas no que diz respeito ao sistema raça/gênero/classe ao longo das trajetórias de vida de professoras e professores indígenas. **Resultados.** Evidencia-se a desigualdade enfrentada por docentes indígenas ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais. **Discussão.** As linhas analíticas explicitam domínios que operam nos níveis estrutural, disciplinar, hegemônico, interpessoal e intrapessoal. Este último, em particular, revela táticas que buscam enfrentar e reverter a desigualdade a partir das práticas cotidianas. **Conclusões e recomendações.** Os achados analisados nos trabalhos acadêmicos fornecem conhecimentos urgentes para aprimorar a formação docente em um subsistema de educação indígena que permanece precário e reprodutor de desigualdades.

Palavras-chave: Ensino superior; gênero; teses profissionais; formação docente; desigualdade interseccional; interculturalidade.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; ODS 10; reduzir as desigualdades.

Introducción

El presente documento se desprende de una investigación posdoctoral más amplia, sobre el análisis realizado a ciento cinco tesis elaboradas por docentes indígenas en servicio en

el periodo de 2011 al 2021, que cursaron la educación superior en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas para obtener el título de maestros y maestras. En el Estado de Chiapas, en México, según datos del [Instituto Nacional de Estadística y Geografía \(INEGI, 2020\)](#), la población indígena representa un cuarto del total de sus habitantes. Estas personas son hablantes en primera lengua de la lengua maya correspondiente a su comunidad; en esta región, 12 personas indígenas de cada 100 no hablan español.

De los documentos de titulación revisados se rescataron las reflexiones autobiográficas encontradas en sus narrativas al describir sus tramas educativas y profesionales. A través del análisis del discurso y la teoría interseccional se da a conocer la forma en que la desigualdad estructural opera sobre las vidas de estas personas maestras indígenas. Desde la perspectiva sociocultural y la paridad de género, para los fines de este documento, se seleccionaron las narrativas autobiográficas contenidas en 6 tesinas elaboradas por 3 hombres y 3 mujeres docentes. Las líneas analíticas explicitan dominios desde lo estructural, disciplinar, hegemónico, interpersonal, intrapersonal, siendo esta última la que revela tácticas que intentan la reversión de la desigualdad desde las prácticas cotidianas, las cuales aportan conocimientos urgentes para mejorar la formación docente en el subsistema de educación indígena, precarizado y reproductor de la desigualdad.

Esta investigación recupera la matriz de dominios, término acuñado por [Collins \(2000\)](#), como sustento teórico metodológico para analizar las formas estructurales, disciplinarias, hegemónicas, interpersonales e intrapersonales en que la desigualdad y la opresión condiciona de forma particular, pero también colectiva, la vida de este personal docente. Conocer y recuperar estas narrativas permitió ampliar la comprensión de lo que significa ser maestra o maestro indígena, de la complejidad y necesidades que afrontaron en sus trayectorias formativas, su ejercicio docente, pero también las tácticas que desde las prácticas cotidianas implementan para intentar revertir sus efectos ([de Certeau, 2000](#)).

En México el sesgo de la división por raza/etnia en la formación docente, propicia la reproducción de la desigualdad dentro del subsistema de educación indígena, donde las mujeres bajo los marcadores sociales de género/raza/clase se encuentran en situaciones de inequidad debido a su condición de género ([Solís Calvo, 2021](#); [Vaillant, 2004](#)). Es importante aclarar que este estudio se adscribe a las teorías feministas negras y latinoamericanas, las cuales, en un acto de reapropiación, utilizan el término *raza*, en lugar de *etnia*, con el fin de visibilizar el racismo existente en la actualidad en las diversas esferas sociales. [Segato & Monque \(2021\)](#) aclaran que los gobiernos latinoamericanos no utilizan el término raza porque este acto es anticonstitucional, implica un acto de racismo, va en contra de la igualdad que se proclama. Sin embargo, esta igualdad está situada desde la desigualdad de los Estados-nación racistas/clasistas de la América Latina, donde ser mestizo replica la blanquitud de las élites europeas. Por su parte [Ruiz Trejo \(2016\)](#), al recuperar los pensamientos feministas latinoamericanos, evidencia que en las ciencias sociales, a pesar de evitarse el término *raza*, “el sexismo, el racismo, el clasismo, la homofobia y la transfobia continúan existiendo” (p. 30), y se viven en carne propia, por las personas pertenecientes a estos grupos.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Revisión de literatura. El subsistema de educación indígena en México

Históricamente, en el sistema educativo mexicano, se ha privilegiado a los sectores dominantes; de este modo, las instituciones encargadas de la formación docente reproducen la desigualdad étnica (Bourdieu & Passeron, 1981), al implementar escuelas específicas para la preparación profesional de docentes indígenas o para el medio indígena donde la cultura dominante se impone sobre la cultura minoritaria.

En México, la atención a la población indígena se remonta a la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, institución encargada, entre otras funciones, de la capacitación de personal bilingüe. Posteriormente, en 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con lo cual se estableció el subsistema de educación indígena, caracterizado por la implementación de métodos y contenidos orientados a la castellanización de la población indígena. Esto derivó en una situación de diglosia (Pérez, 2004) que persiste hasta la actualidad en el sistema educativo, donde se impone el español como lengua superior sobre otras lenguas y culturas.

Siguiendo a Velasco, se advierte que el personal docente de educación básica indígena carece, en muchos casos, de formación profesional, como consecuencia del abandono estructural por parte del Estado. La educación impartida resulta deficiente, en parte debido a la contratación temporal y de bajo costo de bachilleres bilingües habilitados como docentes. La brecha de desigualdad en la formación entre el profesorado de origen indígena y el que no lo es resulta evidente: el 68,67% del personal docente de preescolar indígena carece de estudios de licenciatura, según datos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008, citado en Velasco Cruz, 2015).

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), 1 515 026 docentes indígenas trabajaban en regiones de difícil acceso geográfico, expuestos a condiciones de violencia e inseguridad, así como a la carencia de servicios básicos. A ello se suma, en algunos casos, el desconocimiento de la lengua y de las prácticas socioculturales de las comunidades, lo que sitúa a este profesorado en condiciones de clara desventaja frente a quienes laboran en contextos urbanos.

En el marco de las desigualdades regionales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En particular, la meta 4.5 propone “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y la niñez en situación de vulnerabilidad” (Naciones Unidas, 2023).

No obstante, diversas investigaciones sobre educación indígena e intercultural (Bertely Busquets, 1998; Echarri & Cánovas, 2020) señalan que el profesorado indígena carece de preparación suficiente para el trabajo en aulas multigrado y multilingües. A ello se suman las condiciones económicas adversas en las que se desarrolla la práctica docente, la baja eficiencia terminal y la disminución de la matrícula, en un contexto donde los intereses del estudiantado suelen verse subordinados a relaciones de poder asociadas al conocimiento hegemónico. Desde un enfoque interseccional, estos estudios evidencian cómo la estratificación social, las desigualdades territoriales y la condición de hablante de lengua indígena se entrecruzan, situando particularmente a las mujeres indígenas en condiciones de desigualdad estructural.

Es precisamente en el contexto intercultural de Chiapas, México, donde se realizó la investigación posdoctoral en la que se conformó y revisó un corpus de 105 tesis elaboradas en el periodo de 2011 a 2021 por 32 hombres y 73 mujeres docentes. En México, el último censo de población del INEGI (2020) reportó que en la región Altos de Chiapas habitan 562 120 personas tseltales, 531 662 tsotsiles, 210 771 ch'oles y 66 092 tojolabales; asimismo, de cada 100 habitantes indígenas, 12 son hablantes de lengua originaria y no hablan español. De la investigación realizada se desprende este artículo; la Figura 1 muestra la ubicación geográfica de la región Altos de Chiapas, al sur del país.

Figura 1: Mapa de ubicación. A) Estado de Chiapas en México; B) Región Altos en Chiapas: región tselta, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al



Nota: Elaborado por Nicolás Vargas-Ramírez a partir de INEGI (2015), World Food Programme (2019).

Como se puede observar en la Figura 1, la región sureste del país se encuentra ubicada cerca de la frontera con Guatemala. Chiapas actualmente es el Estado con mayor rezago educativo y con el más alto índice de analfabetismo y la región Altos. Según el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno del Estado de Chiapas, 2025), el 13,69% de población analfabeta mayor

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de 15 años, representan el porcentaje más alto del país, condición articulada a la situación en la que viven el 67% de la población, ubicados en pobreza extrema. Esta condición evidencia la relación histórica entre rezago educativo y exclusión social del contexto rural e indígena.

Enfoque metodológico: El análisis interseccional de las narrativas autobiográficas para comprender la articulación de la desigualdad sobre la vida de docentes indígenas

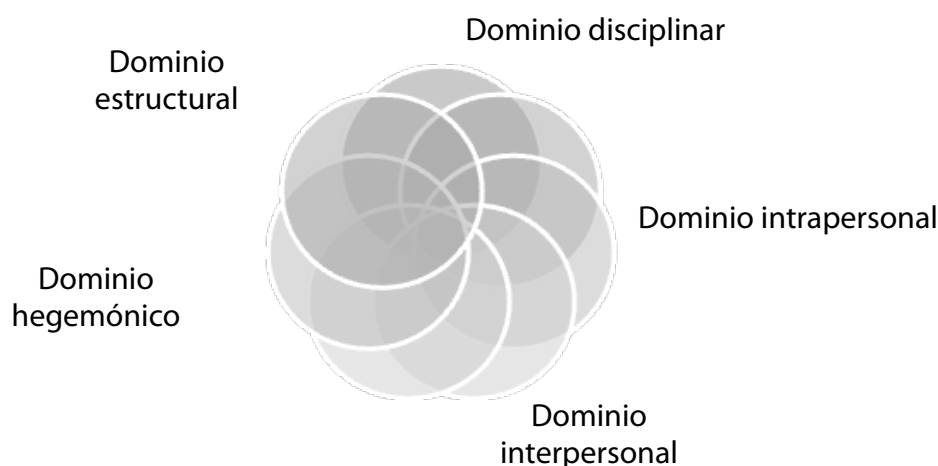
Situada desde la perspectiva sociocultural, la interseccionalidad se retoma a partir de [Crenshaw \(1989\)](#), quien, desde el ámbito de la jurisprudencia, la define como un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas que se manifiestan de manera específica en la vida de las personas y los grupos sociales. Incorporar esta perspectiva en el presente estudio permitió analizar tanto dimensiones estructurales como subjetivas, con el fin de comprender la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa a la que se enfrenta el personal docente indígena durante su formación profesional.

En este sentido, la teoría interseccional, al identificar diversos dominios de opresión en función de categorías como dominación hegemónica, privilegio social y desigualdad estructural, permite comprender cómo estas constriñen a las personas y posibilitan distintos entrecruces o intersecciones de opresión. Estas opresiones pueden ser múltiples y operar como formas simultáneas de exclusión, estableciendo relaciones de poder; por ejemplo, entre géneros, donde lo masculino se sitúa como superior a lo femenino. A su vez, cuando lo femenino se articula con pertenencias a una raza no blanca, a la clase trabajadora o al uso de una lengua socialmente discriminada, se configuran condiciones más profundas de desigualdad, dominación y exclusión.

De este modo, en una suerte de anillos concéntricos que transitan desde lo hegemónico hacia distintos niveles de lo no hegemónico, las condiciones de desigualdad, dominación y exclusión adquieren características particulares en la vida de las personas, configurándose como fenómenos de carácter estructural.

Categorías de análisis

Para generar la comprensión de la relación que existe entre los dominios o sistema de opresiones y la desigualdad estructural se retomó la matriz de dominios de [Collins \(2000\)](#). Esta herramienta logra “encapsular la universalidad de opresiones y la organización social global en la que se originan, desarrollan y retienen intersectadas de manera históricamente específica y en diversas realidades locales” ([Collins & Bilge, 2016, p. 228](#)). Con base en la matriz de dominios se tamizó cada uno de los fragmentos narrativos, a través de las cinco líneas analíticas convirtiéndolos en fragmentos analíticos ([Granja, 2003](#)). La [Figura 2](#), da cuenta de las líneas analíticas desarrolladas en esta investigación.

Figura 2: Líneas analíticas: dominios interseccionales

Nota: Elaboración propia, a partir de Collins (2000).

En la Figura 2 puede observarse que no existe un orden jerárquico de los dominios, básicamente son referidos a diversos aspectos sociales, así las líneas analíticas observaron desde lo estructural cuestiones relacionadas al acceso al poder o al ejercicio efectivo que tienen las personas sobre sus derechos. Lo disciplinario implicó la imposición y subordinación que ejercen las instituciones burocráticas o civiles sobre las personas. Las cuestiones hegemónicas dieron cuenta de cómo la opresión se articula y se reproduce al ser validada disimuladamente por la sociedad, y se instala en la intersubjetividad individual y colectiva a través de las creencias y prejuicios. La línea interpersonal mostró las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.

Finalmente, el análisis de la dimensión intrapersonal dio cuenta de negociaciones que evidencian los procesos internos que experimenta el personal docente en la toma de decisiones respecto a las tácticas que desarrolla frente a la opresión.

En total, el acervo revisado estuvo conformado por 703 documentos de titulación, de los cuales 508 correspondían a tesis y 105 a tesinas. Para los fines de este estudio, se seleccionaron seis tesinas. El criterio de selección se basó en la paridad de género, la relevancia de las categorías analíticas identificadas en las narrativas y las limitaciones de extensión del presente artículo.

En cuanto a los instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de la información, se elaboraron cuadros, tablas y fichas de registro, con el fin de construir una base de datos en el programa Excel que permitiera organizar y sistematizar los datos obtenidos. Asimismo, las tesinas fueron catalogadas de forma digital en el gestor bibliográfico Mendeley.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El tratamiento analítico de las tesinas consideró la perspectiva sociocultural del lenguaje, esto permitió recuperar las narrativas autobiográficas desde el enfoque de Appel (2005) quien advierte que el narrador como protagonista y dueño de su biografía, describe los personajes significativos y las tramas sociales compartidas con ellos. Evalúa experiencias personales en refuerzo de su identidad. El hilo conductor que liga acontecimientos externos y cambios internos, junto con los sedimentos de esta cadena de experiencias le permiten explicar su teoría personal sobre su propia vida. El uso lingüístico escrito, como práctica social del lenguaje, que se caracteriza por ser una práctica habitual vinculada a tiempos y lugares particulares (Granja, 2003), estuvo presente en la selección de los fragmentos analíticos presentados en este documento. Así las tesinas se consideraron textos producidos por docentes desde las prácticas cotidianas pertenecientes al ámbito de la institución; observan sus normas, especificidades y requerimientos.

Para analizar la desigualdad que enfrenta el personal docente indígena debido al sistema género/raza/clase y la manera en que la opresión actúa en cada esfera de su vida, el análisis interseccional permitió tomar fragmentos analíticos de cada una de las narrativas autobiográficas para identificar los niveles de opresión (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016), considerándolos categorías analíticas. Posteriormente, cada fragmento se codificó de acuerdo con dominio o categoría: estructural, hegemónica, disciplinar, interpersonal e intrapersonal. Las líneas analíticas transversales se circunscribieron al género, la clase y la raza al comprender que "la interseccionalidad es un paradigma complejo y sutil, que nos recuerda, que la dominación no se reduce a un tipo fundamental y que las dominaciones colaboran para producir injusticia" (Collins & Bilge, 2016 p. 16), por lo tanto, los entrecruces entre las categorías analíticas y las líneas transversales de análisis son interdependientes e indivisibles, condición particular de las personas que narraron sus vidas a través de las tesinas profesionales presentadas.

Resultados: Narrativas autobiográficas, trayectorias de la desigualdad interseccional

De manera general, las tesinas presentan una estructura compuesta por tres apartados: inician con la historia familiar y el trayecto en la educación básica en el medio indígena; continúan con la descripción de la comunidad, datos sociodemográficos y fotografías que ilustran el contexto en el que laboran; y finalizan con el recorrido profesional docente, junto con reflexiones y experiencias durante la licenciatura.

Debido a los propósitos de este documento y a las limitaciones de espacio, a continuación se presentan seis fragmentos autobiográficos. En cada uno de ellos se incluye una breve caracterización basada en los datos autobiográficos contenidos en las tesinas, con el fin de contextualizar los pasajes de vida seleccionados. Cabe señalar que estos documentos no solo exponen trayectorias breves, sino que también aportan elementos valiosos sobre experiencias personales, educativas y profesionales.

Es importante aclarar que se cuenta con la autorización institucional para el uso de la información contenida en las tesinas, dado que se trata de documentos de consulta pública, disponibles en el acervo documental de la Universidad Pedagógica Nacional, subselección San Cristóbal de Las Casas, en el estado de Chiapas, México. Asimismo, las referencias autorales de cada tesina se encuentran debidamente consignadas en este documento.

Sara Noemí López López es de origen tsotsil y recibió su educación en una escuela indígena multigrado. Su docente, de origen tseltal, no hablaba tsotsil, por lo que las clases se impartían en español, situación avalada por las autoridades comunitarias. Ante la dificultad para comprender el idioma, Sara consideró abandonar la escuela; sin embargo, su madre la motivó a continuar sus estudios y, a pesar de las limitaciones económicas, la apoyó para que siguiera formándose.

En la primaria éramos 13 niños en un solo salón de todos los grados de primaria, el maestro hablaba solo en español. Cuando entré a la secundaria no sabía nada, pensé en retirarme de la escuela, también por las condiciones económicas de mi casa. Pero mi mamá a pesar de tampoco hablar español me alentó a seguir, no quería que viviera como ella. (López, 2016, p.14) [Categorías: estructural, disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f1-SL]

José Luis Méndez Gómez es hablante de tseltal como primera lengua y cursó la escuela primaria en un sistema monolingüe en español al tener que migrar a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y dejar su comunidad a muy corta edad.

Al ingresar a la escuela de San Cristóbal tuve que mejorar mi expresión en español reprimiendo mi lengua materna tseltal. Recibí discriminación te llamaban indio pata rajada, fuera de la comunidad hablaba español y negaba ser tseltal, mi pueblo, mi comunidad. (Méndez, 2011, p. 21) [Categorías: estructural, disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f8-JM]

Carmela Hernández Patishtán, durante la pandemia por COVID en 2021, daba clases en una comunidad tsotsil. Durante el confinamiento la capacitaron para dejar materiales en las comunidades y que el estudiantado continuara llenando los materiales, pero esa estrategia no estaba contextualizada a las necesidades de la comunidad y las madres deciden dejar de enviar a sus hijos(as) a la escuela. La maestra continuó visitando la comunidad a pesar del COVID, inclusive puso en riesgo su propia integridad, con tal de que sus estudiantes no dejaran de tener acceso a la educación.

Durante el COVID nos capacitaron con guías y libros de texto descontextualizados para atender 2 días a la semana a los 20 niños del grupo multigrado de primaria de 1ro. a 3ro. a mi cargo ... los niños no entendían las actividades de la tarea y la escuela les era inútil, los padres optaron por llevárselos a trabajar al campo, me preocupé de que dejaran la escuela y volví cada semana a la comunidad. (Hernández, 2021, p. 22) [Categorías: estructural, disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f14-CH]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Sebastián Sántiz Girón es originario de una comunidad tseltal, narra que cuando cursó la escuela primaria, el castigo corporal era el método aceptado por la escuela y sus padres estaban de acuerdo. Valora la disciplina, pero no la violencia física. En su tesina comparte:

La letra con sangre entra. La regla de madera siempre estaba a un lado del maestro como método de corrección cuando nos portábamos mal. Está bien tener disciplina, pero nunca golpearía a mis alumnos, no olvido todavía el miedo que daba el maestro y no quería entrar al salón. (Sántiz, 2013, p. 24) [Categorías: disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f18-SS]

Olga Lidia Cruz Morales, hablante de tzeltal, cursó la educación básica en una escuela comunitaria en español. En este contexto, el Estado cubre las necesidades educativas mediante la incorporación de docentes indígenas sin formación profesional. En su caso, la maestra, carente de preparación formal, impartía clases en todos los niveles de educación básica, sin contrato ni prestaciones de ningún tipo. Para Olga Lidia, cursar la educación superior en la UPN y obtener el título docente representa una promesa de movilidad social:

Dejé mi comunidad para cursar el bachillerato a pesar de no leer muy bien en español, al terminar ingresé a la CONAFE, esa fue mi gran oportunidad he dado clases en preescolar, primaria y secundaria. Ahora continuo mi formación en la UPN y espero tener contrato de maestra cuando termine. (Cruz, 2021, p. 27). [Categorías: estructural, disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f5-OC]

Alfredo Gómez Sántiz, originario de una comunidad Ch'ol, considera que en la escuela las mujeres y las niñas son rechazadas y minimizadas. En las asambleas las mujeres no tienen derecho a la palabra. Ahora que es profesor, está atento a promover la equidad de género en la comunidad desde su aula:

Mi papá me dijo que las mujeres tenían otro trabajo que ellas deben de cuidar la casa, los hijos, los animales. Los niños tratábamos mal a las niñas, sabíamos que no eran buenas para la escuela. Pero ahora tengo hijas, esposa, pienso en mi madre y los maltratos recibidos, en la comunidad promuevo otras formas de convivencia en mi salón. (Gómez, 2018, p. 16) [Categorías: disciplinar, hegemónica, intra e interpersonal. f26-AG]

Discusión

Al seguir a Collins (2000), las líneas analíticas que se desprenden de la matriz de dominios develan la organización social global en la que se originan, desarrollan y retienen opresiones múltiples que confluyen al mismo tiempo. Se clarifican las desigualdades históricamente específicas y encapsula la universalidad de opresiones interseccionales en diversas realidades

locales. Existen derechos constitucionales con base en la igualdad de género e intercultural que aseguran a todas las personas nacidas en el territorio mexicano ([Congreso de la Unión, 1917](#)). Además, el artículo tercero constitucional establece que el Estado garantizará una educación de calidad en su lengua a todos los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos originarios, en el marco de una educación plurilingüe e intercultural ([Congreso de la Unión, 1917, art. 3](#)). No obstante, los fragmentos analíticos presentados desde el análisis interseccional dan cuenta de la forma en que los derechos constitucionales distan de ser realidad para este personal docente.

El análisis interseccional realizado a partir de los fragmentos narrativos autobiográficos permite observar, desde las dimensiones analíticas hegemónica, estructural, disciplinar, inter e intrapersonal, que ninguna de las personas docentes recibió educación básica en su lengua materna durante los primeros años de su trayectoria educativa y formativa. En consecuencia, se les negó el derecho a aprender en su propia lengua. Asimismo, se evidencian experiencias de violencia psicológica y física, como en el caso de Sebastián Sántiz, derivadas de la diglosia ejercida por la institución escolar al imponer la superioridad del español frente a las lenguas indígenas ([Pérez, 2004](#)).

Desde la línea interpersonal se confirma que lengua indígena vale menos que el español, como en los casos narrados por los docentes Sara Noemí López, José Luis Méndez y Olga Lidia Cruz, quienes, en consecuencia, optaron por la estrategia de esconder su origen indígena y a pesar de lo limitado de sus aprendizajes escolares –al aprender en otra lengua–, casi son presas del abandono escolar, porque el estudiantado indígena piensa que no es capaz de aprender. No obstante, los esfuerzos para atender sus necesidades desde la escuela son mínimos ([Guanoluisa, Tenemaza et al., 2024](#)).

A continuación, desde las condiciones de desigualdad generadas por el sistema raza/género/clase se mostrará la interseccionalidad de opresiones encontradas a través de las líneas analíticas transversales: género, clase y raza.

El género

La línea analítica estructural da cuenta que las mujeres y las niñas en las comunidades indígenas no tienen acceso a las leyes que las protegen a pesar de que desde el año 2007 en México se estableció la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, que pretendía garantizar su seguridad frente a la creciente violencia en contra de las niñas, adolescentes y mujeres “conforme a los principios de igualdad y de no discriminación” ([Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2007, p. 1](#)). En cuanto a la dimensión disciplinar, la escuela, como institución, ejerce prácticas educativas basadas en el castigo corporal, mediante las cuales –desde una posición de poder masculino– el docente impone sanciones al alumnado, desconociendo los derechos de la niñez. En relación con la dimensión hegemónica, se observa

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la subordinación de lo femenino frente a lo masculino: tanto en las asambleas comunitarias como en los espacios escolares, las mujeres carecen de los mismos derechos que los hombres y prevalece la idea de que no son aptas para la escuela, al atribuírseles responsabilidades vinculadas al cuidado.

Las narrativas, como la de Alfredo Sánchez, describen las opresiones comunitarias hacia las mujeres, prácticas que él mismo busca cuestionar en su labor docente, con la intención de evitar su reproducción. De igual forma, se encuentra la experiencia de Lidia Cruz, docente con salario precarizado, quien se vio obligada a abandonar su comunidad para continuar sus estudios.

Desde la dimensión intrapersonal, se destaca la narrativa de Saraí López, quien evidencia que, frente a las condiciones económicas precarias de las familias indígenas, las niñas tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela. No obstante, también son las propias mujeres –como la madre de Saraí– quienes, en muchos casos, intervienen para evitar la deserción escolar (Solís Calvo, 2021).

La clase

El caso de Olga Lidia Cruz muestra, cómo desde lo estructural y disciplinar, el Estado precariza la labor docente, cubre la educación indígena con docentes que han surgido del mismo subsistema educativo con carencias educativas que se continúan reproduciendo (Bourdieu & Passeron, 1981; Vaillant, 2004). En Chiapas existen denuncias por parte del personal docente sobre abusos en contra de maestras y maestros que laboran en el medio indígena; incluso, el Estado ha reconocido que mantiene con este sector del magisterio una deuda histórica (Morales, 2022).

Además de la precarización de la labor docente sin prestaciones de ley ni salarios dignos (INEE, 2015). Lo hegemónico se ejerce durante la pandemia por COVID-19 cuando la SEP impone al personal docentes y al alumnado estrategias con el uso de la tecnología, agigantando la brecha tecnológica y las desigualdades educativas que conlleva, en desconocimiento de las condiciones de conectividad en las comunidades; en consecuencia, las familias retoman la posibilidad económica que el trabajo infantil ofrece en contraposición de lo inútil que les resulta la escuela, como lo describe en su narrativa el fragmento de la docente Carmela Hernández.

La raza

Desde la línea estructural, en los fragmentos analíticos de José Luis Méndez, Olga Lidia Cruz, Carmela Hernández, Olga Cruz y, de manera particularmente significativa, Sebastián Sántiz (quien incluso recibió castigos físicos por hablar su lengua y, al migrar de su comunidad a la

ciudad, fue nombrado de forma peyorativa como “indio pata rajada” debido a su origen indígena), se observa cómo las necesidades específicas de la educación indígena son sistemáticamente ignoradas. Esto ocurre en un contexto de diglosia persistente, en el que el español se impone como lengua dominante sobre las demás lenguas indígenas. Asimismo, se evidencia la falta de provisión de materiales y libros de enseñanza adecuados (Pérez, 2004).

La línea analítica intrapersonal: prácticas cotidianas en búsqueda de la reversión la opresión y la desigualdad

Desde la mirada de Certeau (2000), las tácticas son intentos para revertir la desigualdad desde las prácticas cotidianas, pequeños intersticios aprovechados por las personas para actuar sobre la opresión. A través de los fragmentos presentados por las personas docentes en sus reflexiones personales permitieron analizar las estrategias que implementan para revertir la desigualdad que enfrentan.

En el caso de los hombres, para José Luis, la táctica desarrollada consistió en la competencia lingüística en ambas lenguas, de acuerdo con el contexto cotidiano en el que se encuentra: en el hogar se comunica en su primera lengua y en la escuela en español. A pesar de la vergüenza que experimenta debido a la discriminación racial que enfrenta, logra utilizar la lengua dominante como medio de integración social. La disciplina y los valores se convierten, para Sebastián, en un referente positivo en su vida como docente; a pesar del miedo, no abandona la escuela ni reproduce la violencia como método disciplinario en su práctica docente. Por su parte, Alfredo, a pesar de las normativas socioculturales aprendidas en la infancia, genera formas de convivencia orientadas a la igualdad de género en la comunidad a través de su práctica en el aula.

En cuanto a las mujeres, Sara Noemí, al estar inserta en un sistema que no le enseña en su lengua, llega a considerar que no posee la capacidad intelectual para aprender; además, sus condiciones económicas la orillan a abandonar la escuela. Sin embargo, el apoyo de su madre le permite cambiar de decisión y evitar la deserción escolar. Carmela, consciente de las necesidades de las familias y de la limitada pertinencia de las estrategias escolares, implementa la táctica de visitar casa por casa a sus estudiantes para evitar que abandonen la escuela. Olga Lidia, bajo la promesa de movilidad social al concluir la educación superior, continúa sus estudios a pesar de carecer de contrato y de condiciones laborales dignas; ha cubierto todos los niveles de educación básica con los escasos recursos de formación disponibles, lo que refuerza su necesidad de seguir preparándose en busca de estabilidad profesional y económica.

Los fragmentos autobiográficos docentes compartidos en este documento constituyen solo una muestra de los procesos que, desde el análisis interseccional, pueden observarse como un hilo conductor en la línea analítica intrapersonal. En el caso de Alfredo, a pesar de las

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

prácticas socioculturales de la comunidad ch'ol a la que pertenece, incluidas las enseñanzas de su padre sobre el rol de las mujeres y su desvalorización, desde su dimensión intrapersonal no comparte dicha visión y, desde su práctica docente, promueve un trato igualitario en el aula con la intención de transformar la realidad de sus estudiantes.

Asimismo, desde este espacio intrapersonal, Carmela decide asumir riesgos para su propia salud y continuar viajando a la comunidad con el fin de evitar la deserción escolar, lo que refleja su compromiso profesional y su convicción de la educación como una oportunidad para niñas y niños. En su mayoría, estas personas docentes indígenas son bilingües y han desarrollado habilidades comunicativas en más de dos lenguas mayenses debido a la movilidad laboral, lo que les ha exigido impartir clases a grupos hablantes de lenguas distintas a la propia, además del español. El multilingüismo constituye, en este sentido, una de sus principales habilidades comunicativas, la cual les ha permitido cursar la escolarización en la lengua oficial, al tiempo que mantienen el uso de su lengua materna en diversos contextos.

Desde la línea analítica intrapersonal, todas las tácticas que desde las prácticas cotidianas ponen en juego para revertir la desigualdad (de Certeau, 2000) son conocimientos que ellas y ellos desconocen. La articulación de cada nivel de dominio, desde lo hegemónico, lo estructural, lo hegemónico, lo interpersonal se interseccionan de tal modo sobre la persona o grupo de personas que no son capaces de reflexionar qué prácticas desde lo cotidiano ponen en juego para revertir los efectos de la desigualdad.

Si cada una de estas personas fuera capaz de reconocer el potencial que posee al ser bilingüe, en lugar de sentir vergüenza por pertenecer a un grupo indígena y ser hablante de una lengua maya además del español, se abriría la posibilidad de resignificar su experiencia lingüística como un recurso valioso. De igual modo, si un miembro docente pudiera reconocer que su postura frente a los roles de género lo sitúa como una persona que cuestiona sus propios privilegios masculinos, podría contribuir a la ruptura del pacto patriarcal mediante la construcción de otras formas de masculinidad más igualitarias.

El conocimiento que poseen sobre sí mismos constituye, en este sentido, una herramienta para que estos hombres y mujeres de origen indígena se reconozcan como sujetos políticos y retomen, ya no de manera aislada, las tácticas desarrolladas en la vida cotidiana como estrategias de supervivencia, sino como formas colectivas de reivindicación de sus derechos humanos. De este modo, podrían establecer acciones políticas desde su devenir docente orientadas a la transformación de las desigualdades y de los dominios interseccionales.

Conclusiones

Retomar la perspectiva del análisis interseccional permitió tamizar las narrativas autobiográficas de hombres y mujeres contenidas en las tesis seleccionadas, y develar las opresiones y dominaciones que enmarcan sus trayectorias educativas y formativas. El análisis interseccional mostró cómo el sistema raza/clase/género actúa de manera indivisible en todos los fragmentos narrativos autobiográficos presentados.

Se observan condiciones de desigualdad asociadas al racismo y a la clase social, derivadas de la pertenencia a pueblos indígenas en contextos de precariedad. De manera particular, se evidencia la condición de opresión de las mujeres en relación con los roles de género impuestos desde lo social y lo comunitario.

En este sentido, [Loncon \(2023, p. 6\)](#) enfatiza que “si bien sus derechos de los pueblos indígenas son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos y mucho menos en el caso de las mujeres indígenas”.

Los fragmentos analíticos mostraron las desigualdades interseccionales y, de forma particular, la línea analítica intrapersonal reveló tácticas que, desde las prácticas cotidianas, intentan revertir dichas desigualdades. Los hallazgos analizados en las tesis revisadas aportan conocimientos relevantes y urgentes para mejorar la formación docente en un subsistema de educación indígena que se caracteriza por su precariedad y por la reproducción de desigualdades estructurales.

Recomendaciones

Los hallazgos de este estudio consideramos son urgentes de atender principalmente para los agentes encargados de delinear las políticas nacionales porque mejorar las condiciones de desigualdad y las necesidades formativas de estas personas docentes es impostergable. Deberán considerar estas narrativas como datos relevantes para fortalecer el diseño de programas de formación docente para el medio indígena desde la perspectiva de género y los derechos humanos. Dar a conocer las tácticas que desde las prácticas cotidianas implementan estas personas docentes para revertir la desigualdad, esperamos sumen a la transformación de sujetos políticos en el ámbito magisterial y en la sociedad en general. Sujetos políticos que exijan y ejerzan con cada vez más fuerza el derecho a la educación intercultural de calidad, acceso a los derechos humanos y a una vida libre de violencia; en un país donde ser indígena y pobre, te coloca en condiciones de opresión y dominio estructurales, condiciones que en clave de género se agravan y frenan de manera particular el desarrollo pleno de mujeres, adolescentes y niñas.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conflictos de interés

Si bien el actual escrito se desprende del proyecto de investigación postdoctoral de la Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Becaria del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias asesorada por el doctor Gabriel Ascencio Franco y del cual existe publicado un artículo en la Revista Pueblos y fronteras digital (<https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.695>) no existe conflicto de intereses debido a que el artículo publicado previamente expone los contenidos del acervo de tesis con relación a las preocupaciones y conceptos que los docentes indígenas abordan en sus tesis profesionales. A diferencia con el presente artículo que aborda las narrativas autobiográficas desarrolladas en tesinas y realiza un análisis interseccional de las desigualdades y opresiones.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11247>

Uso de Inteligencia Artificial

La autora no reporta el uso de IA para la escritura del artículo o la elaboración de sus contenidos.

Referencias

- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 34-49. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>
- Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México*. (Vol., 2, pp. 74-110). Fondo de cultura Económica.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Fontamara.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007, febrero 1). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma *Diario Oficial de la Federación*. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/3ef43059-41a5-4a25-a24e-57a63a66448b/content>
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.

- Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://portal.insp.mx/assets/pdfs/web/viewer.html?file=https://portal.insp.mx/resources/images/stories/IgualdadINSP/Docs/Normatividad/Constitucion_Politica_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cruz, O. (2021). *Una experiencia formativa y docente en el medio indígena* [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. I, *Artes de hacer*). Universidad Iberoamericana.
- Echarri Cánovas, C. J. (2020). *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS*. ONU.
- Gobierno de Chiapas, Secretaría de Finanzas. (2025). Plan estatal de desarrollo 2025-2020. Talleres Gráficos de Chiapas. https://chiapas.gob.mx/media/ped/PED_2025_2030.pdf
- Gómez, A. (2018). *Mi experiencia docente. Una trayectoria formativa en comunidad y escuela indígena* [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guanoluisa Tenemaza, G. E., Bedoya Paucar, M. de Pilar, Neto Villagómez, D. Y., & Terrero Vásquez, J. C. (2024). Experiencias de la educación superior intercultural en América Latina. *Enfermería Investiga*. 9(1), 66-76. <https://revistas.uta.edu.ec/index.php/enfi/article/view/2288/2617>
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual del discurso: Lineamientos para una perspectiva emergente. En J. Granja Castro (Comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 229-252). Plaza y Valdés.
- Hernández, C. (2021). *Mi experiencia docente y trayectoria formativa en educación preescolar* [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Cuéntame*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Marco geoestadístico, diciembre 2022*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463770541>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*.
- Loncon, D. (2023). *Educación superior y pueblos indígenas. El reconocimiento étnico como política institucional*. Unesco. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/04/educacion-superior-y-pueblos-indigenas-el-reconocimiento-etnico-como-politica-institucional/>



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21603>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- López, S. (2016). *Mi trayecto educativo y formativo. Una experiencia docente en comunidad indígena* [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Méndez, J. (2011). *Mi trayectoria y ejercicio docente en el medio indígena intercultural* [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, Y. (2022, agosto 9). Estado mexicano tiene una deuda histórica con los pueblos originarios. *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2022/08/estado-mexicano-tiene-una-deuda-historica-con-los-pueblos-originarios-frayba/>
- Naciones Unidas. (2023). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez, M. (2004). *Relatos sobre el uso de la lengua tseltal y español: Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas* [Tesis de Maestría inédita]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ruiz Trejo, M. (2016). Aproximaciones a los estudios críticos feministas de las ciencias sociales en México y Centroamérica. *Revista Clepsydra*, (15), 11-33. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6308/CL_15_%282016%29_01.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sántiz, S. (2013). *Mi formación y trayectoria docente en la educación indígena*. [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Segato, R. L. & Monque, P. (2021). Gender and coloniality: From low-Intensity communal patriarchy to high-intensity colonial-modern patriarchy. *Hypatia*. 36(4). 781-799. <https://doi.org/10.1017/hyp.2021.58>
- Solís Calvo, A. M. (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/bitstream/10045/121536/1/tesis_doctoral_ana_magdalena_solis_calvo.pdf
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000175071>
- Velasco Cruz, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 84-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>
- World Food Programme. (2019, abril 26). *World Administrative Boundaries - Countries and Territories*. OpenDataSoft. <https://public.opendatasoft.com/explore/dataset/world-administrative-boundaries/information/>

