

Interculturalidad negada y desigualdad de género. Subjetividades y experiencias docentes en la Nueva Escuela Mexicana en Chiapas

Denied Interculturality and Gender Inequality. Subjectivities and Teaching Experiences in Chiapas's Nueva Escuela Mexicana

Ana Magdalena Solís Calvo¹

Resumen

Los hallazgos de esta investigación versan sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las prácticas docentes en relación con los ejes de interculturalidad crítica y género en una escuela primaria vespertina con niñas trabajadoras de pueblos originarios, cuyas lenguas nativas son el tseltal y el tsotsil, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Desde la perspectiva sociocultural, y a través de la observación participante y entrevistas, se analizaron las prácticas docentes en la complejidad de la escuela cotidiana. Un análisis interseccional evidenció el sistema de opresiones estructurales raza-género-clase que converge sobre las vidas de estudiantes indígenas, quienes son negados y anulados en la escuela cotidiana. Generar conocimiento de las prácticas escolares en relación con la interculturalidad crítica y la igualdad de género permitió mostrar subjetividades y experiencias docentes que preservan y reproducen el sistema raza-género-clase. La ausencia e incapacidad del Estado mexicano para transformar las condiciones de desigualdad estructural de las niñas indígenas y acompañar desde la formación docente inicial y continua impide revertir opresiones y dominios de género e interculturales, lo cual es un eje transversal en la propuesta curricular de la NEM.

Palabras clave: análisis interseccional, Nueva Escuela Mexicana, interculturalidad, género, práctica docente

¹Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Posdoctorante en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur. Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0844-6130> Correo electrónico: nytasolis@gmail.com

Abstract

The findings of this study focus on the Nueva Escuela Mexicana (NEM) and teaching practices in relation to the axes of critical interculturality and gender in an afternoon primary school serving working children from Indigenous communities, whose native languages are Tseltal and Tsotsil, in the city of San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. From a sociocultural perspective, and through participant observation and interviews, teaching practices were analyzed within the complexity of everyday school life. An intersectional analysis revealed the system of structural race-gender-class oppressions that converges on the lives of Indigenous students, who are denied and rendered invisible in everyday school settings. Generating knowledge about everyday school practices in relation to critical interculturality and gender equality made it possible to highlight subjectivities and teaching experiences that preserve and reproduce the race-gender-class system. The absence and inability of the Mexican state to transform the conditions of structural inequality affecting Indigenous children, and to provide support through both initial and ongoing teacher education, prevents the reversal of gendered and intercultural forms of oppression and domination, which constitute a cross-cutting axis in the NEM's curricular proposal.

Keywords: intersectional analysis, Nueva Escuela Mexicana, interculturality, gender, teaching practice

Introducción

Desde el año 1988, la ONU, en la Convención sobre Derechos de la Infancia, se estableció como prioridad mundial eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres. En la actual *Agenda para el desarrollo sostenible 2030*, “el objetivo de desarrollo sostenible 5 (ODS 5) propone lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, y su primera meta es finalizar todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas en el mundo” (ONU, 2015, p. 346). Además, se pretende lograr el ODS 4 para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 327). En el Pacto para el Futuro, una reunión cumbre realizada con la participación de los gobiernos pertenecientes a este organismo supranacional, se acordó redoblar esfuerzos para lograr “la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas como contribución decisiva para avanzar en todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas 2030” (ONU, 2024, p. 63).

A partir de estas recomendaciones emitidas por organismos internacionales, en México, la reforma educativa implementada en el año 2020, denominada *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), busca “atender el principio de justicia curricular”, con énfasis en la inclusión de todos los grupos sociales y la igualdad de género en todos los niveles de la educación básica, donde el enfoque intercultural y la perspectiva de género se constituyen en ejes transversales del mapa curricular y todos los procesos formativos (SEP, 2020, p. 72). En este marco, resulta necesario conocer de qué manera los docentes han implementado estos dos ejes transversales de la NEM, con base en sus saberes y haceres, en una escuela primaria urbana que atiende población indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas². Este artículo muestra algunas brechas entre la propuesta curricular de la NEM, los ejes articuladores de igualdad de género e interculturalidad crítica, y los resultados de diversas investigaciones sobre su implementación. Posteriormente, describe la metodología de investigación desde la perspectiva sociocultural y el análisis interseccional. Los resultados dan cuenta de los *niveles de dominio* que persisten sobre saberes, haceres y prácticas, los cuales se observan en fragmentos analíticos de entrevistas y descripciones densas de observación. Se concluye que la diversidad intercultural es negada debido a la diglosia lingüística que coloca al español sobre la lengua indígena, y que la reproducción de prácticas sexistas en la escuela perpetúa el sistema género/raza/clase desde la subjetividad y las experiencias de docentes culturalizados en esta sociedad patriarcal, racista y clasista.

Brechas entre la propuesta curricular de la NEM y la práctica docente en cuanto a sus ejes articuladores: igualdad de género e interculturalidad crítica

La reforma educativa de 2019 surgió en una coyuntura que limó hostilidades entre el gobierno de López Obrador y el magisterio. Su resultado posicionó la educación pública en sintonía con “el derecho internacional de los derechos humanos” (García

²Según el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 73 500 habitantes mayores de tres años hablan alguna lengua indígena. De ellos, 54 603 son hablantes de tsotsil y 662 hablan tseltal. Esto representa al 34.1 % de su población total. Diversas investigaciones han revelado la presencia urbana y la segregación histórica de población indígena tsotsil y tseltal desde la fundación de la ciudad (Figueroa y Figueroa, 2022).

y Guerrero, 2024 p. 259). Se estableció que la tarea sustantiva de la NEM es propiciar el encuentro humano, considerando la escuela como un “espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad” (SEP, 2020, p. 14). La estructura curricular del plan de estudios se sustenta en la comunidad como núcleo de los procesos educativos. Los ejes transversales guían “los contenidos disciplinares y generarán acciones de enseñanza y aprendizaje desde la vida cotidiana” (SEP, 2020, p. 99). El eje articulador curricular, i.e., la interculturalidad crítica, que es de interés particular en la investigación, permite expresarse

a través del desarrollo de subjetividades sensibles y ser capaces de indignarse ante la violación de los derechos, a toda forma de violencia y discriminación para actuar en contra de la exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género. (SEP, 2020, p. 115)

Si bien la propuesta curricular a favor de la igualdad y la no discriminación es un acierto, históricamente, las acciones para corregir la desigualdad educativa que afrontan los estudiantes indígenas en la educación básica han sido insuficientes debido a la precariedad de la propia formación de los docentes, los cuales atienden a la población indígena en condiciones precarizadas (Didou y Remedi, 2008; Hernández, 2022; Solís, 2021). Según datos suministrados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008, citado en Velasco, 2015), en el nivel preescolar, el 68.67 % de los docentes en México no cuentan con educación superior. Debido a ello, estudios como el de Navarro y Saldívar (2015) señalan que “la educación intercultural presenta nuevas formas de neointegración y enajenación cultural” (p. 5). Esto genera desinterés de parte de los estudiantes indígenas, pues se sienten dentro de un sistema que continúa ignorándolos.

Investigaciones recientes sobre la implementación de la NEM señalan que los nuevos libros de texto gratuito evidencian problemas didácticos y pedagógicos, además de que las preconcepciones sobre igualdad, diversidad sexual y derechos humanos de los docentes y padres de familia dificultan su implementación en la práctica (García y Guerrero, 2024; Guel, 2025). Por su parte, Tiburcio y Jiménez (2020) señalan que, para la construcción crítica que se busca en la NEM, es necesario trascender la conceptualización y trabajar didácticamente la diversidad desde el enfoque intercultural-relacional.

En este sentido, Walsh (2011) cita tres perspectivas sobre interculturalidad que han sido implementadas en diferentes momentos históricos por los gobiernos de América Latina. En primer lugar, la perspectiva relacional es la forma más básica y general del intercambio entre culturas. Dicha perspectiva limita la interculturalidad a nivel individual, encubriendo las estructuras de poder en la organización social y el racismo estructural e institucional. En segundo lugar, la perspectiva funcional se comprende desde el interés de los Estados por legitimar a las minorías a través del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural como estrategia de dominación para el control del conflicto étnico desde la funcionalidad del modelo económico neoliberalista. Por último, la perspectiva de la interculturalidad crítica parte del problema estructural-colonial-racial.

Uno de los principales aciertos de la actual propuesta curricular al retomar a Walsh, es reconocer en la escuela, “diferentes formas de opresión y exclusión sustentadas en la clase social, la raza, la identidad sexual y el género que de acuerdo con las condiciones históricas, sociales, culturales, territoriales y económicas” (SEP, 2020, p. 114). Por ello, el eje articulador de igualdad de género propicia una ciudadanía democrática donde las mujeres y los hombres son iguales en derechos, a fin de cuestionarse las prácticas institucionalizadas sexistas.

Estos avances en materia de igualdad reflejan un esfuerzo curricular por impulsar el desarrollo de las mujeres, las adolescentes y las niñas. No obstante, investigaciones recientes advierten que en el ámbito de la educación inicial se desarrollan estereotipos de género manifestados en la práctica docente (Pozo *et al.*, 2020). En el mismo sentido, Virgen (2024) evidenció que la propuesta de la NEM necesita una integración transversal desde la formación docente para prevenir la violencia de género en la escuela y fuera de ella. Por su parte, la investigación de Guel (2025) reveló que la limitada formación docente en perspectiva de género y la resistencia cultural de las familias desde sus usos y costumbres generan tensiones y resistencias en detrimento de la implementación de la NEM en materia de igualdad de género.

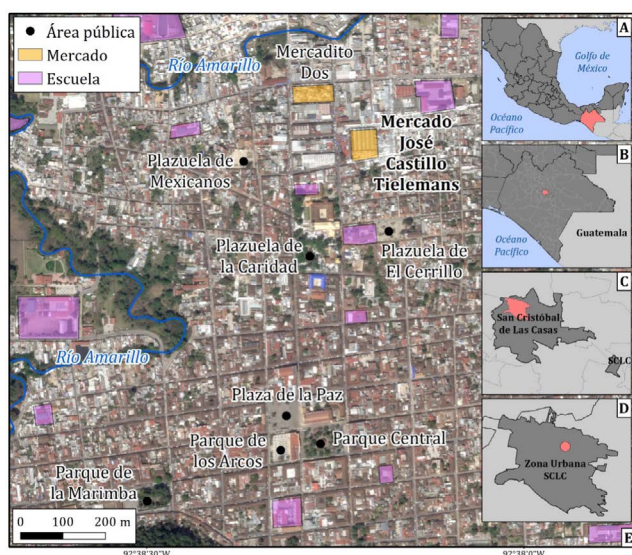
Al referirse de forma específica a la interculturalidad crítica, Walsh (2009) señala que no es un constructo terminado, enfatizando la necesidad de la transformación estructural de la sociedad; es un proyecto “político, social, ético y epistémico—de saberes y conocimientos—, para cambiar no solo relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (p. 4). En este sentido, incluir la interculturalidad crítica y la perspectiva de género en la propuesta curricular de la NEM “no asegura cambios reales en los sistemas educativos cuando sus prácticas y significados están separados de un proyecto político de justicia racial social, reparación y transformación educativa y epistémica” (Walsh, 2011, p. 12). Es aquí donde surge la necesidad de este estudio, que implementó el análisis interseccional para conocer, desde una perspectiva sociocultural, las condiciones de desigualdad estructural que se reflejan “sobre las prácticas: saberes y haceres de docentes” (Rockwell, 1995 p. 26) en relación con las niñas indígenas en un contexto urbano.

Metodología

Esta investigación desarrolló un estudio de caso en la escuela primaria Benito Juárez García, que, clasificada como urbana, no pertenece al medio indígena. Sin embargo, está ubicada en las inmediaciones del mercado Municipal José Castillo Tielemans, en el centro de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, y, dado el contexto en el que se encuentra, su población es preponderantemente bilingüe, con estudiantes de diversos grupos mayas de la zona Altos de Chiapas. Se trata de familias migrantes establecidas en la ciudad que realizan actividades de comercio. La Figura 1 muestra la ubicación del mercado municipal y varias escuelas colindantes en la zona centro de la ciudad.

Figura 1

Mapa de ubicación Mercado municipal José Castillo Tielmans en la zona centro de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas



Nota: A) estado de Chiapas en México; B) municipio de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) en Chiapas; C) ciudad de SCLC en el municipio homónimo; D) Mercado José Castillo Tielmans en la ciudad de SCLC; E) localización del mercado con respecto a las áreas públicas y escuelas de la zona céntrica de SCLC.

Fuente: Nicolás Vargas-Ramírez a partir de Equipo Planeta (2024), INEGI (2017, 2022), World Food Programme (2019)

Como se puede observar, el mercado municipal se encuentra en el centro de la zona urbana, y varias escuelas están en la periferia. Para resguardar las identidades de los participantes, no se hace referencia exacta a la escuela donde se llevó a cabo esta investigación. Desde la visión de Rockwell (1995), las acciones concretas de los profesores que se observan en el aula tienden a ser una “mezcla de diversas tradiciones” (p. 15) que responde a sus ideas acerca del aprendizaje, su comprensión del papel docente, sus nociones de evaluación e incluso su manejo disciplinario. Esta investigación consideró las prácticas docentes como prácticas socioculturales escolares y retomó la perspectiva de género como enfoque analítico para analizar las dimensiones de las relaciones sociales desiguales que “crean, producen y reproducen diferencias de poder entre géneros, atravesadas por la clase y la raza” (Pittari *et al.*, 2010, p. 5).

En este trabajo se desarrolla un estudio de caso, una metodología que permite comprender “como personas específicas en situaciones específicas” (Dyson, 2005, p. 6) participan en actividades complejas. No se revelan factores causales ni se predicen resultados precisos. Nuestro estudio de caso analizó una situación concreta en una escuela para reconocer situaciones análogas en otras, con énfasis en los “niveles micro del sistema educativo” (Vidal *et al.*, 2020, p. 23), el aula y las interacciones que allí suceden. El desarrollo del estudio se enfocó en el análisis de las nociones sobre interculturalidad crítica e igualdad de género desde las concepciones docentes, en contraste con las prescripciones curriculares y las prácticas observadas. Esta investigación no pretendió evaluar la calidad del trabajo docente, sino la complejidad del proceso escolar en la comprensión de la escuela cotidiana (Rockwell, 1995; Solís, 2009).

Realizar un análisis interseccional desde la visión de Crenshaw (1991 p. 1243) permitió “explicar las subjetividades y experiencias de las personas que se definen a través de un conjunto complejo y entrelazado de identidades”. La interseccionalidad corresponde a “complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial, se intersectan en contextos históricos específicos” (Brah, 2013, p. 14). A partir del conocimiento situado (Haraway, 1995), generado desde las prácticas docentes en la cotidianeidad de la escuela, se realizaron 28 observaciones no participantes con el fin de dar seguimiento a las acciones, los diálogos y las interacciones en el aula y fuera de ella. Esto, por medio de conversaciones informales, tres entrevistas a profundidad, una a la maestra de tercer grado, una al maestro de sexto grado, un grupo donde se realizaron las observaciones no participantes y un entrevista al director de la escuela primaria. Estos insumos se obtuvieron para el posterior análisis y la descripción densa (Geertz, 1987) de la escuela cotidiana. Los nombres de los involucrados se omiten por temas de confidencialidad, pero se contó con autorizaciones informadas para su participación en este estudio.

Los instrumentos para la recolección y el análisis de información utilizados durante la observación no participante y la elaboración del diario de campo conformaron 28 registros de observación ampliados. Se elaboraron cuadros y tablas para sistematizar la información obtenida de las entrevistas y las observaciones de campo. Por razones de espacio, en este documento solo se presentará el análisis de las observaciones de campo sobre las prácticas y las entrevistas a los adultos participantes.

Se utilizaron los programas Atlas.ti y Mendeley para identificar familias y relaciones entre las categorías analíticas emergentes, así como para facilitar la sistematización de la revisión bibliográfica, la elaboración del estado del conocimiento y la producción digital de referencias. Se estudió tanto lo que se hace como lo que se piensa de lo que se hace. En este sentido, la conceptualización compleja de práctica sociocultural ubicó las prácticas docentes en contextos sociales e institucionales más amplios (Street, 1993). Como unidad básica de análisis, se tomó el evento comunicativo, el cual, desde la visión de Hymes (1972), corresponde a un entramado de interacciones comunes con el mismo propósito o tema comunicativo general e involucra a los participantes en un contexto cultural, social, histórica y políticamente determinado.

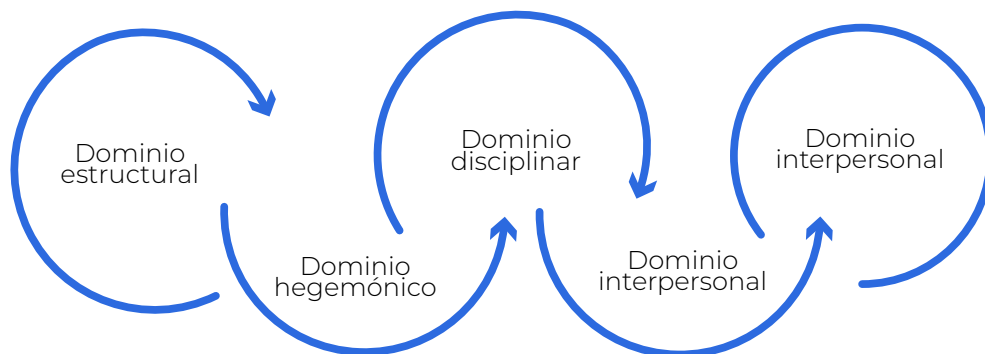
Se seleccionaron, clasificaron y analizaron diversos eventos comunicativos para identificar fragmentos analíticos relacionados con situaciones en la escuela, donde los participantes (profesores y estudiantes) interactuaban con respecto a la interculturalidad y la igualdad de género. Se buscó analizar qué es lo que decían (al estudiar la interacción verbal), qué es lo que hacían (al considerar sus acciones concretas) y qué es lo que pensaban de lo que decían y hacían (al examinar su discurso).

Para analizar los diversos niveles de dominio que colocan a las personas en condiciones particulares de desigualdad desde las concepciones y prácticas docentes, se retomó a Collins (2020). El análisis interseccional muestra relaciones recíprocas que se generan entre categorías, marcadores sociales o niveles de dominio, que no solo se pueden entender en términos de exclusión social, sino también de privilegio. El dominio estructural se refiere al acceso al ejercicio de derechos, el disciplinario

muestra la imposición y subordinación de las personas frente instituciones burocráticas o civiles, y el hegemónico muestra cómo la opresión es articulada, validada y reproducida por la sociedad. Finalmente, los dominios inter- e intrapersonal se instalan en la intersubjetividad colectiva e individual a través de las creencias y prejuicios, implicando negociaciones internas que configuran la trayectoria vital de las personas y los grupos. La Figura 2 explicita las representaciones a modo de anillos concéntricos de los dominios sobre las personas.

Figura 2

Análisis interseccional



Fuente: Adaptado de Collins (2000)

La Figura 2 representa los dominios, que, en una suerte de anillos concéntricos, constriñen la forma particular la vida de una persona o de un grupo de personas. Los dominios actúan de forma sincrónica e indivisible. Identificar y analizar las desigualdades interculturales y de género observadas en las prácticas socioculturales e este contexto escolar permitió generar la línea analítica de subjetividades y experiencias de los docentes para la clasificar eventos de interacción en el aula. Dicha línea ayudó a esclarecer cómo opera, de forma indivisible, el sistema raza-clase-género, a través de lo que piensan, saben y hacen los participantes en relación con la interculturalidad crítica y la igualdad de género el contexto de la escuela cotidiana.

Resultados

A esta escuela asisten 531 alumnos, y el 85 % de sus familias trabajan en el mercado. El 40 % de esas familias tienen negocios establecidos, y el 40 % se dedica al negocio informal. Del 20 % restante, las madres son empleadas domésticas y los padres desempeñan oficios como plomería, carpintería o cerrajería por su cuenta, no en empleos formales. Según cifras del registro escolar, la tasa de madres solteras en la escuela es del 60 %. Al respecto, el director explicó que, al registrarse de este modo, las madres de familia obtienen un apoyo económico de parte del estado. Aproximadamente el 60 % de los estudiantes son trabajadores en el mercado. El 55 % de ellos apoya el negocio familiar o presta sus servicios en comercios establecidos, y el 45 % restante trabaja en el comercio ambulante.

Aproximadamente el 70 % de los estudiantes de sexto grado trabaja en negocios familiares, algunos en tiendas de ropa o hilos, o en ventas ambulantes de pan o tamales. En el grupo está el campanero de la iglesia del barrio vecino, y otro más es repartidor de tortillas. Las estudiantes que trabajan venden pan o atienden las

máquinas tragamonedas. En puestos informales, venden elotes hervidos, frituras, frutas y plantas medicinales. Las que se contratan como empleadas cuidan de niños más pequeños, atienden tiendas de ropa o lavan trastes en puestos de comida. Más del 85 % de los niños y las niñas que asisten a esta escuela son hablantes tsotsil y tzeltal como primera lengua. Algunos de ellos, se comunican de manera indistinta en ambas lenguas, además de usar el español.

Al ser tamizados a través de la teoría interseccional, las prácticas, los saberes, los haceres, las subjetividades y las experiencias docentes en la escuela cotidiana (Collins, 2020), muestran evidencia del dominio estructural, donde, a pesar de existir leyes internacionales (ONU, 2015) y constitucionales desde la legislación nacional, que es la base de la NEM, el acceso al derecho a la educación en la lengua materna de los estudiantes indígenas es negado en esta escuela urbana. Desde el marco constitucional y de derechos humanos, las niñas indígenas deben tener los mismos derechos de igualdad en educación. Sin embargo, al concluir la educación primaria, no tendrán acceso a dicho derecho, dadas las condiciones estructurales en las que estudian y trabajan—al ser niñas y además indígenas.

En cuanto al dominio disciplinario, se observó la imposición y subordinación de los estudiantes indígenas ante la institución escolar, que privilegia el español y la cultura dominante sobre otras culturas, además de lo masculino sobre lo femenino, preservando condiciones sexistas que colocan a las estudiantes mujeres en relaciones desiguales.

En el dominio hegemónico, se evidencia cómo la opresión se articula, valida y reproduce desde lo social. Esto se materializa al prohibir la comunicación en lengua indígena frente a la superioridad del español—e incluso del inglés. Esta creencia se hace visible en los saberes y haceres docentes en la escuela cotidiana. Además, los estereotipos de género y las concepciones sexistas están presentes en las prácticas de los adultos, en detrimento de las concepciones de las y los estudiantes, cuyo desarrollo integral se ve desfavorecido por la reproducción de condiciones sexistas.

En cuanto a los dominios inter- e intrapersonal instalados en la intersubjetividad colectiva e individual a través de las creencias y prejuicios, se observa cómo las creencias y los prejuicios sobre lo indígena exacerban el estigma y el miedo por la otredad en las condiciones de violencia e inseguridad que actualmente se viven en la región de Los Altos en Chiapas; se delimita aún más el “ellos y nosotros”.

Discusión

Acá no se puede enseñar eso; a los papás no les gusta que se hable de eso – subjetividades y experiencias docentes en relación con la igualdad de género

A continuación, se muestran varios fragmentos de entrevistas a los docentes y al director. Se evidencian las subjetividades y experiencias de los docentes en relación con la igualdad de género.

Fragmento analítico de entrevista al director

A los niños a pesar de que son más violentos que las niñas, les enseñamos a que deben respetarlas porque son como sus mamás, a las mujeres las deben de cuidar. Son delicadas, como flores, como sus hermanas o abuelas. [...] Lo de la diversidad de gustos de género, eso acá no se puede enseñar. A los papás no les gusta que se les hable de eso, aunque hay una mamá que tiene apariencia distinta y gusto diferente, pero acá dice que es madre soltera [Entrevista al director, FA22].

Fragmento de entrevista al docente de sexto grado

[...] Mire esas niñas sentadas junto a la ventana [señala a cuatro niñas sentadas en última fila de bancas]. Ellas, sus papás no les dieron para su guía de estudios del examen de la secundaria. Esas niñas ya no van a seguir estudiando. Se van a regresar a su comunidad a casarse o van a quedarse en su casa acá cuidando a sus hermanos [Entrevista a docente de sexto, FA12].

Fragmento de entrevista a la docente de cuarto grado

[...] No voy a tocar los temas de sexualidad porque en los libros se muestran muchas cosas que entre la gente de la comunidad no se puede abordar. Los padres de familia no están de acuerdo con que se eduque a sus hijos con esas ideas [Entrevista a docente de cuarto, FA5].

Los dos primeros fragmentos dan cuenta del discurso sexista que directores y docentes ejercen sin darse cuenta ni reconocerlo, según la investigación realizada por Nava y López (2010). El *sexismo*, pues, se define como “la sobrevaloración de un grupo humano sobre otro a razón de su condición sexual. Ideas avaladas por un conjunto de prácticas sociales que reproducen constantemente la subordinación y explotación de las mujeres” (Nava y López, 2010, p. 52). Lo que se espera de las alumnas en ambos casos es que sean tranquilas y tiernas, que se hagan cargo de los cuidados sin tener la oportunidad de continuar sus estudios por decisión de sus padres. Lo anterior reafirma también el estereotipo de género de que todos los hombres son violentos. Dichos estereotipos actúan en detrimento del desarrollo integral de niños y niñas. Tal vez, si desde la escuela se motivara a las niñas a continuar aprendiendo, podría despertarse en ellas el deseo de seguir estudiando después de concluir la educación primaria. Si a los niños no se los considerara de entrada violentos, podrían desarrollarse para generar vínculos afectivos y participar de otras lógicas más igualitarias en la escuela cotidiana.

En relación con la diversidad sexual y otras identidades no hegemónicas, la educación sexual en adolescentes es un derecho. De acuerdo con el enfoque de la NEM, “se pretende garantizar los principios de derechos humanos y perspectiva de género, para erradicar prácticas discriminatorias y promover la igualdad sustantiva” (SEP, 2024, p. 22). Sin embargo, estos derechos son vulnerados en la escuela por temor a los padres de familia y la carencia de espacios para tratar estos temas desde la escuela. No se trata de violentar formas de vida, sino de enriquecer los contextos comunitarios escolares por medio de especialistas que acompañen a estudiantes, docentes y padres de familia en materia de derechos sexuales y reproductivos.

En la comunidad se habla su lengua pero acá en la ciudad ya no – subjetividades y experiencias docentes en relación con la interculturalidad crítica

En su entrevista, el director nos brindó una breve semblanza de su trayectoria—hace más de 10 años que asumió la dirección de esta escuela. Señaló que, al llegar como autoridad en el turno vespertino, existieron diversos conflictos, principalmente con los docentes, que estaban acostumbrados a otro tipo de dinámicas de trabajo, pero que se ganó la confianza del personal y de los padres de familia, a tal grado que, desde su llegada, ningún profesor ha pedido cambio de escuela. Ahora es bien aceptado por la comunidad escolar en general. Señaló que, indebidamente, los padres de familia del turno vespertino no envían a clases a sus hijos. La mayor parte de su población trabaja en el mercado y le da prioridad a que se aprende en “el comercio. Eso no pasa en el turno de la mañana; el compromiso de los padres con la educación de sus hijos se nota”. A continuación, se comparte un fragmento analítico de la entrevista realizada.

Fragmento analítico de entrevista con el director

Mayoritariamente los niños vienen de padres que hablan tsotsil y tseltal. Sin embargo, está la creencia de los padres de familia que únicamente se les debe de enseñar español porque es lo que lo va a sacar más adelante y que en las comunidades se habla su otra lengua, pero acá en la ciudad ya no. Ellos piensan que les favorece más el hablar el español. [...] En el caso de primero y segundo grado, los maestros ahí se enteran de que viene con otro lenguaje, pero, en el caso particular de los que vivimos en la ciudad, por lo general los niños traen preescolar y tienen un lenguaje más castellanizado. Por ese motivo, el docente que los recibe, aunque no es la lengua materna, verdad, puede entenderle más fácilmente porque el alumno ya tuvo un conocimiento previo del castellano, por lo tanto, más se refiere a la enseñanza de la lengua que tenemos nosotros, el español, el castellano, como se diría, y ya no hay un momento en que el docente tenga que aprender tseltal o tsotsil, como en las comunidades vecinas. No significa que el docente no tenga antecedentes. La mayor parte de los docentes que tenemos aquí ya tiene antecedentes básicos de lo que es una lengua materna. Inclusive tienen nociones por el programa Proni de hablar inglés. [...] Tenía yo un docente que fomentó la lengua materna en los docentes, pero ya se jubiló. Si bien es cierto, hay proyectos en el programa de realizar poemas o canciones en náhuatl. Se les ha pedido que ellos también vean lo que es el uso de las lenguas maternas. Una cosa es hablarlo y otra cosa es escribirlo. Los alumnos pueden hablar, pero no pueden escribirlo como se debiera en lengua materna. Sin embargo, se respeta la lengua materna, la forma de vestir, de hablar y de comportarse porque no todos son iguales. [Entrevista con el director, FA15]

Este fragmento analítico da cuenta de la diglosia que prevalece sobre las otras lenguas, imponiendo al español de manera hegemónica desde las prácticas docentes. Astudillo (2016) concibe la diglosia como delatora del racismo, pues compara, jerarquiza y discrimina las lenguas. El director compara la escuela rural con la escuela de la ciudad y señala: “acá en la ciudad”, “el lenguaje que hablamos nosotros”. Estas prácticas imponen la castellanización de los sujetos, como él mismo señala, sin que se reconozca la primera lengua como la forma en que los alumnos aprenden, adquieren y desarrollan capacidades y conocimientos. Hay un privilegio del español y de lo urbano sobre lo rural. En este mismo sentido, al referirse a los docentes, el director señala: “se les ha pedido que ellos también vean lo que es el uso de las lenguas maternas”, “se

rescate y se respete la lengua materna, la forma de vestir”. Al final, enfatiza: “no todos somos iguales”. Si bien el reconocimiento de la diferencia es una de las bases de la interculturalidad, la visión que nos comparte el director, reproduce la desigualdad entre lo urbano y lo rural, entre ellos y nosotros. Esta visión del quehacer de la escuela y de la educación “legitima un mecanismo de control que refuerza la aceptación del orden social existente [...] actúa como un mecanismo reproductor de desigualdades sociales, de raza y de clase social” (Nava y López, 2010, p. 49).

El siguiente fragmento pertenece a la entrevista realizada a la maestra de cuarto grado, quien comparte que tiene más de 15 años trabajando en esta escuela y sabe que el turno de la tarde es complicado—y cada vez más porque ha aumentado la violencia entre la población indígena y el narcotráfico; la zona es conflictiva porque está junto al mercado y allí suele haber enfrentamientos y balaceras. Casi al final de la entrevista, baja la voz y discretamente comenta que las familias de sus estudiantes no solo se dedican al comercio; también realizan otras actividades ilícitas. Eso hace que la población de niños y niñas sea cada vez más violenta, pero ella se lleva bien con todos y hay temas de los que es mejor no hablar.

Fragmento analítico de la entrevista a la docente de cuarto grado

[...] Esta es una escuela urbana con población rural. En realidad, esta es una escuela rural indígena por el tipo de material humano que tenemos que atender. No dejo hablar en su lengua, solo en español. ¿Qué tal si me dicen groserías y ni cuenta me doy? Eso no lo permito. El rezago educativo de los niños es por los padres; les importa más que les ayuden en el negocio. No saben leer ni escribir porque no saben hablar correctamente. No hacen la tarea; no puedo hacer nada. Tengo cuatro alumnos con necesidades especiales y los tengo que tratar igual que a todos para que no se den cuenta de que están malitos [Entrevista a la docente de cuarto, FA37].

En este fragmento, a pesar de que la maestra reconoce que la mayoría de los estudiantes provienen de comunidades indígenas y que la escuela, a pesar de ser considerada urbana, necesita tener en cuenta las necesidades de sus alumnos como migrantes del campo hacia la ciudad. El fragmento también muestra concepciones y ciertas acciones punitivas basadas en el desconocimiento pedagógico sobre lo que expone Näslund-Hadley (2022): “para cerrar brechas de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas, los estudiantes deben recibir clases en su lengua materna” (p. 47). Astudillo (2016) señala que estas prácticas escolares de “naturaleza racista, para erradicarlas no basta con transformar la lengua y su relación con otras lenguas, se requiere de una transformación profunda y sistemática sobre el engranaje completo de las culturas basadas en sistemas de opresión y colonización” (p. 5).

La jerarquía histórica que se le da al español—e incluso al inglés—en la escuela como lengua superior es evidente. La docente no entiende la lengua indígena y la prohíbe. Esta negación de la primera lengua (o lengua materna) por ser una lengua indígena, acto diglósico y racista, es aceptada por otros docentes y el director, e incluso por las madres y padres de familia, quienes envían a sus hijos a que aprendan español: “la lengua ya la saben; la hablan en casa. Lo que los padres quieren es que sus hijos hablen bien”, comentó el director en su entrevista. Hablar bien desde la subjetividad y la experiencia en esta escuela significa hablar español, una necesidad de supervivencia para las familias indígenas migrantes, las cuales se enfrentan a las

dinámicas de una ciudad que las estigmatiza y donde comunicarse en español es imperante. Dichas prácticas socioculturales distan de los propósitos de la interculturalidad crítica implicados en el discurso curricular de la NEM, no porque esté mal que los estudiantes aprendan español en la escuela, sino porque se limitan sus capacidades de aprendizaje al no recibir educación en primera lengua. En el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1927/2024) se establece “el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a recibir educación en su lengua materna”, derecho negado por la escuela y la familia. Finalmente, referirse a la atención que brinda con respecto a otras necesidades de aprendizaje especial, la docente no refiere ninguna instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que la acompañe en esta tarea, a pesar del área de educación especial con que cuenta la institución.

A continuación, se presenta otro fragmento de entrevista realizada al docente de sexto año. El participante comenta que está próximo a jubilarse tras trabajar por más de 25 años en esta escuela en el turno vespertino—por la mañana, trabaja en otra escuela urbana. Explica que la población y la forma en que les exige a sus alumnos en ambas escuelas no se pueden comparar, pues en la tarde todo es más complicado. Es mejor no tocar ciertos temas, pero las situaciones son cada vez más conflictivas en la zona, y los padres de familia realizan actividades ilícitas, por lo que es mejor no exigirles a sus hijos y llevar todo con tranquilidad si no quiere uno amanecer tirado en el río en una zanja o en el basurero del mercado. Comenta que tiene alumnos que no hacen nada y llama a un alumno, que se acerca al escritorio del profesor.

Fragmento analítico de la entrevista al docente de sexto grado

Profesor - A ver, tú, háblale en tu lengua. [El alumno sonríe y voltea a verme, sin decir una palabra, su cara es de asombro.]

Profesor - Qué digas algo en tsotsil. Saluda, “buenas tardes”, lo que quieras.

Alumno – [Se sonroja. Pronuncia algo inaudible.]

[El profesor se ríe, y el alumno también ríe, el maestro lo abraza en un gesto de darle confianza.]

Profesor - A ver, di “¿cómo está tu corazón?”

[El alumno pronuncia algo con voz baja (inaudible).]

Profesor - ¡Ah pero sí bien que te sabes groserías! [Los dos ríen y el alumno se va rápido a su lugar. El profesor voltea a verme y continúa conversando conmigo. Este alumno llegó iniciado el año. No habla casi español. Habla con los otros niños tsotsiles y todo el tiempo está jugando. No hace nada, pero nada se puede hacer [Entrevista con el docente de sexto, FA45].

Con llamar al estudiante, presumiblemente la intención del docente fue mostrar la diversidad lingüística que existe en su aula. Sin embargo, él considera problemático a este alumno indígena migrante. En su discurso, el docente muestra una predisposición clasista y racista respecto a los estudiantes del turno vespertino. Por ser indígenas, los compara con las condiciones que tienen sus estudiantes de la maña-

na, provenientes de familias con generaciones establecidas o nacidas en San Cristóbal. Tal como señala el estudio realizado en México por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2022), “el trato desigual que han padecido histórica y sistemáticamente los pueblos indomexicanos les ha quitado oportunidades de desarrollo [...] lo que los expone a una exclusión sistemática y una situación de desventaja” (INPI, 2022). La identidad del estudiante indígena es vulnerada frente a lo no indígena, lo castellanizado o lo mestizo.

El docente teme por su seguridad e integridad física, al considerar que los padres de familia realizan actividades ilícitas. Los cree capaces de desaparecerlo en caso de exigirles compromiso con las actividades escolares de sus hijos. Considera que su tarea docente queda limitada ante las condiciones en las que da clases. Presumiblemente, sus temores pueden ser infundados. Sin embargo, en la región de Los Altos de Chiapas, desde el año 2010, la presencia del narcotráfico en territorios indígenas ha exacerbado la violencia y el desplazamiento forzado. El informe del Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (2023) da cuenta de la situación vivida por centenares de familias indígenas que tuvieron que abandonar sus comunidades ante la pérdida de acceso a los derechos humanos fundamentales. La violencia en Chiapas deja a esta escuela atrapada en un contexto de inseguridad, dada su cercanía con el mercado central, una de las principales zonas de conflicto de la ciudad. Carentes de garantías de seguridad, la actitud del director y los docentes entrevistados es el silencio, pues temen por su integridad. La ausencia del Estado en materia de seguridad a nivel nacional es más que evidente.

Conclusiones

La ausencia del Estado mexicano en la transformación de las condiciones de desigualdad estructural, la garantía de seguridad en las realidades complejas de las niñeces indígenas y el acompañamiento desde la formación inicial y continua de los docentes impide revertir opresiones y dominios de género e interculturales, a pesar de ser ejes transversales en la propuesta curricular de la NEM. Los resultados dan cuenta de los niveles de dominio interseccional que persisten en la escuela. La diversidad intercultural es negada debido a la diglosia lingüística y la persistencia de prácticas sexistas basadas en el sistema sexo-género-clase desde las subjetividades y experiencias docentes. Para transformar las opresiones y las condiciones de desigualdad, la tarea docente no basta por sí sola. Las acciones para revertir los efectos de cada uno de los dominios deben generarse desde lo estructural hasta lo inter- e intrapersonal, con la finalidad de brindar el acceso y ejercicio de los derechos humanos de los estudiantes indígenas en contextos urbanos, principalmente en lo que respecta a las niñas.

Esta investigación proporcionó conocimientos indispensables para el diseño de programas de formación docente inicial y continua, al analizar *in situ* subjetividades y experiencias en relación con la interculturalidad y la igualdad de género a través de conocimientos situados en el contexto de donde provienen las y los docentes. Es necesario continuar con investigaciones educativas desde el análisis interseccional y desarrollar trabajos colaborativos de largo aliento entre directivos, docentes, padres de familia y especialistas en perspectiva de género y derechos humanos en la implementación de la NEM a favor de la igualdad.

Agradecimientos

Este artículo es producto de una investigación posdoctoral realizada en el marco del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, desarrollada por una becaria del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias y asesorada por el doctor Fernando Guerrero Martínez.

Contribución de autores

Autora única: conceptualización, metodología, software, curación de datos, visualización, investigación, supervisión, validación, redacción (elaboración del borrador original, revisión y edición).

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo no se usaron herramientas de inteligencia artificial, la autora revisó y editó el documento de manera integral, asumiendo plena responsabilidad por el contenido final de la publicación.

Referencias

Astudillo, C. (2016). *Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo*. *Diálogos sobre Educación*, (13), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105009/html/>

Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan (Eds.), *La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (pp. 14-20). MISEAL.

Cabnal, L. (2016). Feminismos diversos: el caminar de la palabra. En A. Amozurrutia y L. Campos (Coords.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 93-111). Universidad del Cauca-UNAM.

Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas (2023). *Chiapas: un desastre: entre la violencia criminal y la complicidad del Estado Informe Frayba 2023*. <https://www.frayba.org.mx/informe-frayba-chiapas-un-desastre>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2024). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Collins, P. (2000). *Black Feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.

Didou, S., y Remedi, E. (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*. UNESCO.

Dyson, A. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.

Equipo Planeta (2024). *Interfaz del programa de aplicación Planet: en el espacio para la vida en la Tierra*. <https://www.planet.com/>

Figueroa, T., y Figueroa, C. (2022). La segregación residencial étnica en San Cristóbal de las Casas. Espacios urbanos donde la dualidad social permanece. *Decumanus*, 9(9), 1-23. <https://doi.org/10.20983/decumanus.2022.2.4>

García, C., y Guerrero, I. (2024). Derechos humanos, educación y diversidad sexual en la Nueva Escuela Mexicana: Dificultades de implementación. En L. Rangel Bernal (Ed.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexosafectiva en el contexto educativo* (pp. 254-270). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c334>

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Guel, J. (2025). Percepciones docentes sobre La Nueva Escuela Mexicana: una mirada a la implementación del eje articulador de la igualdad de género en el aula de educación primaria. *Revista Educación*, 49(2), 646. <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.646>

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway (Coord.), *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.

Hernández, A. (2022). *La práctica del docente con perfil en educación intercultural bilingüe en el municipio de Altamirano, Chiapas y su influencia en el desarrollo comunitario* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas]. <https://repositorio.unach.mx/jspui/>

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 112-142). Holt, Rinehart and Winston.

INEGI (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx>

INEGI (2017). *Carta topográfica. E15D62a Escala: 1:20000*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463531401>

INEGI (2022). *Marco Geoestadístico, diciembre 2022*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463770541>

INPI. (2022). Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas *¿Sabes qué hacer en caso de sufrir discriminación?* <https://www.gob.mx/inpi/articulos/sabes-que-hacer-en-caso-de-sufrir-discriminacion>

Nava, D. y López, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, (164), 47-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007>

Navarro, S., y Saldívar, A. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción. *Sinéctica*, 50, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-004)

Näslund-Hadley, E. (2022). *El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003954>

ONU (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf>

ONU (2024). *El pacto para el futuro*. https://mexico.un.org/sites/default/files/2024-09/cumbre_del_futuro_final_espa%C3%B1ol.pdf

Paredes, J. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Mujeres Creando Comunidad.

Pittari, C., Canil, A., y Vilas, M. (2010). *El trabajo infantil desde una perspectiva de género: impacto de las políticas orientadas a la erradicación del trabajo infantil en el Municipio de Lanús* [Objeto de conferencia]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107600>

Pozo, A., García, R., Casa, E., y Logroño, M. (2020). Evaluación de la labor docente en la práctica igualitaria de género en educación inicial. *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(103), 4-11. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i103.350>

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

SEP (2020). *Plan de estudios de la educación básica*. La Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2024). *Nueva Escuela Mexicana: educando para la igualdad*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin30-2024.pdf>

Solís, A. (2009). *El uso del aula de medios en una escuela secundaria de la Ciudad de México* [Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5096>

Solís, A. (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/121536>

Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Tiburcio, C., y Jiménez, V. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(1), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>

Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 84-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>

Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J., y Gutiérrez, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14, 2, 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>

Virgen, M. (2024). Equidad de género en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum*, 10(2), 307-320. <https://orcid.org/0009-0008-8823-2522>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia]. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial [Ponencia]. *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*. CEDET. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>

World Food Programme (2019). *World Administrative Boundaries - Countries and Territories*. OpenDataSoft. <https://public.opendatasoft.com/explore/dataset/world-administrative-boundaries/information/>

Citar artículo como:

Solís Calvo, A. M. (2026). Interculturalidad negada y desigualdad de género. Subjetividades y experiencias docentes en la Nueva Escuela Mexicana en Chiapas. *Educación y Ciudad*, 51, e3562. <https://doi.org/10.36737/01230425.3562>

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 4 de febrero de 2026

