

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN:

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA AFRONTAR LA DIVERSIDAD EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO



MARTÍN YOSHIO CRUZ NAKAMURA • GUADALUPE YANETH OSORIO DE LEÓN
COORDINADORES

Sinue Hamed Fuentes Malo • Lucía Juanita Rodríguez López
Krystal del Rosario Licona Alcalán • Claudia Mendoza Mérida
Alberto Jorge Fong Ochoa • Marcel Arvea Damián
Adriana Delgado Román



INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA AFRONTAR LA DIVERSIDAD
EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA AFRONTAR LA DIVERSIDAD
EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO

Martín Yoshio Cruz Nakamura • Guadalupe Yaneth Osorio de León

COORDINADORES

AUTORES

Sinue Hammed Fuentes Malo • Lucía Juanita Rodríguez López

Krystal del Rosario Licona Alcalán • Claudia Mendoza Mérida

Alberto Jorge Fong Ochoa • Marcel Arvea Damián

Adriana Delgado Román



Interculturalidad y educación: perspectivas teóricas para afrontar la diversidad en la frontera sur de México, es una obra editada por la Universidad Autónoma de Chiapas, sus autores son Sinue Hammed Fuentes Malo, Lucía Juanita Rodríguez López, Krystal del Rosario Licona Alcalá, Claudia Mendoza Mérida, Alberto Jorge Fong Ochoa, Martín Yoshio Cruz Nakamura, Marcel Arvea Damiá, Guadalupe Yaneth Osorio de León y Adriana Delgado Román, bajo la coordinación de Martín Yoshio Cruz Nakamura y Guadalupe Yaneth Osorio de León. La obra fue dictaminada por el método de par ciego externo.

Dirección editorial: Luis Adrián Maza Trujillo

Diseño de interiores, cubierta y cuidado: José Urióstegui

1ª. edición 2024

ISBN: 978-607-561-187-7

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Boulevard Belisario Domínguez

km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050,

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial,
número de afiliación 3932

El diseño y la composición de esta obra son propiedad
de la Universidad Autónoma de Chiapas
Editada e impresa en México / Edited and printed in Mexico

CONTENIDO

Prefacio..... 9
Guadalupe Yaneth Osorio de León

Introducción 11
Martín Yoshio Cruz Nakamura

PRIMERA PARTE

HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS

[p. 15]

Representaciones sobre la educación en Tapachula, Chiapas,
en las Memorias de Gobierno de 1920-1925 17
Sinue Hammed Fuentes Malo y Laura Itzel Ramírez Ramos

Análisis y desafíos de la educación intercultural en Chiapas:
una perspectiva crítica de la política educativa 39
*Lucía Juanita Rodríguez López, Krystal del Rosario Licona Alcalán
y Claudia Mendoza Mérida*

SEGUNDA PARTE

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS HUMANOS

[p. 53]

Escuela y niñez migrantes en Tapachula, Chiapas, hacia una educación
intercultural a través de la lingüística aplicada 55
Alberto Jorge Fong Ochoa y Martín Yoshio Cruz Nakamura

Discriminación múltiple y derechos humanos en una diversidad
social vulnerable 71
Marcel Arvea Damián y Guadalupe Yaneth Osorio de León

TERCERA PARTE

FRONTERAS CULTURALES, DIVERSIDAD Y MIGRACIÓN

[p. 89]

Una mirada a las representaciones ideológicas feministas,
desde los estudios críticos del discurso 91
Adriana Delgado Román

PREFACIO

La imperante necesidad de reflexionar sobre las problemáticas y requerimientos en materia educativa, social y cultural, que se han diversificado en nuestro contexto sociocultural en la frontera sur de México, es uno de los motivos que impulsó a un grupo de académicos de la licenciatura en Pedagogía, de la Escuela de Humanidades Campus IV, a propiciar un espacio que permitiera a docentes, pedagogos, educadores e investigadores, participar y generar propuestas para que atiendan la interculturalidad y la inclusión como una alternativa y afronten la diversidad como parte de las identidades humanas y culturales.

El objetivo central que se estableció desde la idea primaria de esta propuesta, hasta su concreción como parte del Primer Congreso Nacional para la Educación Intercultural: una Alternativa Educativa para Fortalecer la Identidad, fue generar espacios que contribuyeran a socializar los retos sobre la educación intercultural desde las aulas, en un contexto nacional, estatal y local, con miras a establecer puntos de encuentro que permitieran converger hacia nuevas alternativas o propuestas educativas que fortalezcan la identidad en contextos de desigualdad y exclusión.

Por tanto, la presente propuesta materializada en este libro, incluye trabajos de docentes e investigadores que se permitieron compartir y socializar sus investigaciones en nuestro contexto, al enfatizar las problemáticas de la frontera sur de México. Sin duda, este trabajo es una exploración de la academia de pedagogía en el transitar de lo diverso y complejo que el sureste mexicano representa para los estudios sociales y humanísticos, por lo que es necesario diversificar, así como profundizar en su análisis y comprensión.

Guadalupe Yaneth Osorio de León

INTRODUCCIÓN

Quienes vivimos en el Soconusco,¹ específicamente en la ciudad de Tapachula, en el estado de Chiapas, tenemos conocimiento histórico de la existencia de una diversidad cultural compleja en esta región fronteriza. Como lugar destino, se sabe que a finales del siglo XIX ingresaron a México de manera oficial migrantes provenientes de Europa, Asia y Norteamérica, asentándose en diversos estados del norte, tanto como del sur del país. De esta manera, la presencia de migrantes alemanes, ingleses, franceses, italianos, canadienses, norteamericanos, japoneses, chinos, imprimió una simbología diferente en códigos culturales, sociales y económicos. Algunos de estos códigos permanecen vigentes en una simbología cultural de manera local, como es el caso de los ascendientes alemanes, chinos y japoneses.

En cuanto a la migración centroamericana² que define el mosaico cultural de esta región, por relaciones históricas antes y después de las delimitaciones fronterizas, se puede afirmar que su persistente conexión económica y cultural sigue representando un escenario de disputa social. En este encuentro de diversidad cultural, la identidad del Soconusco

1 El Soconusco, nombre náhuatl que significa “lugar de la tuna agria”, se localiza al sur del estado de Chiapas, en la costa del Pacífico; tiene un territorio de 5 827 km². Sus límites geográficos son al Norte, las regiones Frailesca y Sierra, al Este la República de Guatemala, al Sur el Océano Pacífico y al Oeste la región Istmo-Costa. Lo componen 16 municipios: Acacoyagua, Acapetahua, Cacahoatán, Escuintla, Frontera Hidalgo, Mapastepec, Huehuetán, Huixtla, Mazatán, Metapa, Suchiate, Tapachula, Tuxtla Chico, Tuzantán, Villa Comaltitlán y Unión Juárez.

2 Consúltense Manuel Ángel Castillo y Mónica Toussaint (2015), *En la frontera sur de México: orígenes y desarrollo de la migración centroamericana*. Martha Luz Rojas-Wiesner (2018), *Remontar fronteras para trabajar en el sur de México: el caso de adolescentes de Guatemala en Tapachula*. Ambas investigaciones abordan los procesos de cambio de la migración desde un período sociohistórico de larga duración y las complejidades que se viven en la cotidianidad desde la misma juventud migrante.

multicultural resignifica el espacio de encuentro cultural, donde subyace un reconocimiento y negación de “unas” identidades frente a “otras” por criterios fenotípicos, lingüísticos, culturales y económicos, envueltos en discursos y estereotipos.

En la actualidad, el crecimiento “desbordado” de otros grupos migrantes de latitudes diversas y trascontinentales entre africanos, árabes, cubanos, haitianos, han redefinido el abanico cultural de esta región; con ello las formas de socialización, hábitos, lenguaje y en particular la educación, se convierte en una realidad compleja que demanda la necesidad de releer nuestro contexto local al margen de las nuevas migraciones.

Por consiguiente, sabemos que el municipio de Tapachula, Chiapas, en la frontera sur de México, se considera un punto de internación estratégica para los migrantes y refugiados, esto debido a su ubicación geográfica, lo que permite situarla como un punto de origen, tránsito, destino o retorno del flujo migratorio.³

A pesar de que esta ciudad ha sido refugio para inmigrantes de diversas nacionalidades, hoy las migraciones a gran escala como las acontecidas en los últimos cinco años con las caravanas de migrantes, desde el 22 de octubre de 2018 hasta enero de 2019, marcó un antes y un después de la presencia migrante en el sur de México. Este hecho histórico no sólo representó un parteaguas del éxodo migratorio centroamericano, si no también del choque cultural regional.

En relación con este complejo contexto sociocultural, pensar y asumir los desafíos de la educación intercultural en la frontera sur de México es lo que impulsó a realizar este libro, organizado en tres partes y un total de seis capítulos.

Las autoras y autores de esta obra forman parte de diversas instituciones superiores así como de centros de investigación y nos comparten sus investigaciones contextualizando la historiografía de la educación en Chiapas; políticas educativas interculturales;

3 Organización Internacional para las Migraciones (2019) presentó gráficas sobre el diagnóstico y monitoreo de flujos y seguimiento a la movilidad en Tapachula, Chiapas. Expone que de año 2016 al 2019, el conteo del flujo migratorio cambió abruptamente: de 300 a 500 personas migrantes que transitaban diario por la ciudad, en el 2019, llegó a 1 000 personas diarias, provenientes de Honduras, Guatemala, El Salvador, Haití y Cuba (pág. 8).

Introducción

inclusión educativa y derechos humanos en la diversidad cultural; así como los debates al analizar las fronteras culturales, la diversidad y la migración que caracterizan dicho espacio fronterizo. Por lo anterior, el libro es un aporte a los estudios sociales y humanísticos, que son tan necesarios para esta población y región.

Martín Yoshio Cruz Nakamura



“Todo es un espectáculo”, decían unos que esperaban abordar una balsa para ir al lado guatemalteco del río. Es aquí donde el espectáculo y el performance son más explícitos: mientras se despliega una enorme fuerza de seguridad para detener la caravana, el intercambio de mercancías sigue fluyendo libremente por el río.

Jorge Choy Gómez
Diciembre de 2019

PRIMERA PARTE
HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS

REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN TAPACHULA, CHIAPAS, EN LAS MEMORIAS DE GOBIERNO DE 1920-1925

Sinue Hamed Fuentes Malo

COLEGIO DE SONORA

Laura Itzel Ramírez Ramos

COLEGIO DE LA FRONTERA SUR

RESUMEN

La actual historiografía chiapaneca ha evidenciado la importancia de los conflictos políticos, sociales y económicos como directrices en las líneas de acción de los gobiernos sobre el tema de la educación. En esta perspectiva, este trabajo es una aproximación al estudio histórico de la educación en Tapachula, Chiapas, desde las representaciones en las Memorias de Gobierno, de 1920 a 1925, en donde se describen las acciones gubernamentales en el estado para fortalecer el sistema educativo de Chiapas. El análisis parte de las propuestas de Clifford Geertz y Paul Ricoeur para comprender las representaciones de las Memorias. Se utilizan como fuente las Memorias de Gobierno del Estado de Chiapas correspondientes al periodo de 1920 a 1925.

PALABRAS CLAVE: Soconusco, escuelas, política, Nación, Estado.

INTRODUCCIÓN

El periodo de 1920 a 1930 en México se caracterizó por la efervescencia y necesidad de reconstrucción y fortalecimiento del régimen postrevolucionario. La educación en México ha sido un componente esencial de los proyectos del Estado; el sistema educativo durante esa década recogió las demandas de la revolución; pero de acuerdo con Gutiérrez Herrera y Rodríguez Garza (1997), fue un periodo en el que todos los niveles escolares fueron articulados a un sistema educativo cuyo objetivo era integrar a toda la Nación al desarrollo ampliando la cobertura y llevando a todos los rincones del país las primeras letras.

Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921, y el cuerpo de maestros federales, además de impartir la enseñanza tradicional debían “forjar patria” e introducir las reformas e instituciones federales a todos los rincones del territorio, incluso en aquellos caracterizados por el conflicto (Lewis 2010). En este contexto, el estudio historiográfico de Chiapas ha versado principalmente sobre temas relacionados con la administración pública, el problema de las tierras y los conflictos armados, los cuales terminaron definiendo la administración estatal en la década de 1920.

Sobre el sistema educativo y su importancia, algunas publicaciones como la de Torres (2019) dan cuenta del atraso educativo en el estado de Chiapas desde la Colonia, cuando se visibilizan las primeras escuelas estatales formadas bajo dogmas religiosos. Salinas (2019) y Lewis (2015) desarrollan el tema durante el Porfiriato, señalando la ausencia de escuelas fuera de ciudades y de centros municipales, así como las escuelas rurales caracterizadas por ser impopulares, insuficientes y efímeras. Los autores también muestran el panorama de la educación durante la Revolución Mexicana, caracterizada por cuestionar estructuras de poder, como el control de la élite conservadora de San Cristóbal de Las Casas, el clero y el trabajo en condiciones de esclavitud. Camacho (2019) desarrolla el tema durante la etapa postrevolucionaria; destaca las estrategias del Estado para generar una nueva dinámica social. En este contexto, trabajos que aborden el análisis historiográfico de la educación en Tapachula son marginales, debido a que predomina el interés sobre la situación estatal.

Con la finalidad de realizar un aporte a la línea de investigación sobre los estudios históricos de la educación en Chiapas, en este trabajo se presenta, a partir de la revisión y análisis de las representaciones en las *Memorias del Gobierno del Estado de Chiapas*, de 1920 a 1925, una aproximación a lo sucedido en el campo de la educación en Tapachula, centro económico, político y social de importancia central para la región Soconusco, y también punto estratégico para el desarrollo del estado. En este sentido, se plantearon las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles fueron las características de la educación durante esta década?
- 2) ¿Cuáles fueron las líneas de acción tomadas por cada uno de estos gobiernos con respecto al tema?

Este análisis fue realizado a partir del estudio de esas representaciones. Consideramos como *representación* aquello que “permite ver una cosa que es ausente y que a la vez resulta ser la exhibición de una presencia, que dentro de una determinada sociedad pueden ser comunes, colectivas, espontáneas y compartidas universalmente” (Pérez y Pérez 2021). De acuerdo con Bolaños de Miguel (2011), una *representación* es a la vez narrativa e interpretativa, dado que describen y descubren los elementos y características de un tiempo; pero también permiten interpretaciones de dicha realidad y tiempo. En este sentido, se considera que la realidad histórica no puede ser comprendida si no en el seno del contexto social y cultural que la produce.

De acuerdo con las propuestas de Clifford Geertz (1979: 90-110), se considera que los símbolos contienen representaciones que a su vez incluyen distintas situaciones fijadas, es decir, todo tipo de vivencias que se encuentran vinculadas a un objeto o recuerdos que finalmente se verán evidenciadas por las representaciones. Aquí se encuentran algunos contenidos de carácter cultural, que en ocasiones pueden ser tan complejos que no podrían resumirse fácilmente en una palabra.

Además, retomamos algunos preceptos de la teoría de la memoria, propuesta por Paul Ricoeur (2004), para observar que la memoria abarca un precepto fenomenológico que le permite ubicar las representaciones sociales que se van a ver contrapuestas al peligro que supone un “olvido”. Ante esto se opta por la escritura para poder mediar acontecimientos, coyunturas y estructuras que marquen un ritmo en el pasado histórico. En este

sentido, la memoria se vale de las representaciones para asumir un recuerdo, considerando que en este aspecto la memoria ubica las representaciones que le permitan identificar las vivencias más significativas, como las que pudieron generar el deseo de escribir unas memorias para que no se pierdan al paso del tiempo.

REGISTROS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN TAPACHULA

Tapachula es un municipio ubicado a 30 km del volcán Tacaná, la ciudad se encuentra limitada al Oeste por los cauces del río Coatán y al este por el río Cahoacán. Debido a sus características es un punto estratégico para la economía de la región Soconusco y del estado de Chiapas, incluso está considerado como la capital económica del estado (Murcia y Macías 2009: 2).¹ Su colindancia con Guatemala le confiere un papel destacado como espacio fronterizo receptor de diversos flujos migratorios por ser el centro de la macrorregión conformada por estados del Sur-Sureste de México y países de Centroamérica (Viqueira 2008, De Vos 2001, Lisboa 2013).

CAMINO A LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS, DÉCADA DE 1920

De acuerdo con Torres (2019: 331-332) existen registros históricos que indican que las primeras escuelas de Tapachula se construyeron durante el siglo XIX, de 1851 a 1870. Se caracterizaron por ser escuelas nocturnas de instrucción básica enfocadas a la educación adulta. El año 1877 significó un periodo de recuperación para el estado de Chiapas. Tras la Guerra de Reforma, el Estado arrastraba distintos problemas de orden económico, entre

1 La Región X Soconusco abarca 4 605.4 km², que representan 6.28% de la superficie estatal. Es la séptima región más extensa del estado, la conforman 15 municipios: Acacoyagua, Acapetahua, Cacahoatán, Escuintla, Frontera Hidalgo, Huehuetán, Huixtla, Mazatán, Metapa, Suchiate, Tapachula, Tuxtla Chico, Tuzantán, Unión Juárez y Villa Comaltitlán (Gobierno del Estado de Chiapas 2013: 4)

ellos los del desarrollo regional. Por este motivo, no se contaba con recursos que permitieran solventar distintas necesidades tanto del estado como de sus regiones.

Esta situación mejoraría hacia 1889, aunque la fragmentación política de la entidad aún era un problema que se reflejaba en los impuestos, los cuales se destinaban al desarrollo y modernización de la entidad. En Soconusco, Sebastián Escobar, quien prácticamente era dueño de la región, se oponía a las decisiones gubernamentales que impactaran sus intereses personales. Esta problemática afectaba al ramo de la educación pública.² En 1891, al llegar Emilio Rabasa a la gubernatura, éste modificó un impuesto “personal” y lo cambió por el de “fomento de instrucción pública” con un monto de 12 centavos mensuales que finqueros y hacendados debían pagar para sufragar gastos y el sostenimiento de centros educativos (Salinas 2019: 1-9).³

De 1895 a 1899 gobernó Chiapas Francisco León, quien estuvo de acuerdo con las propuestas de Rabasa e intentó mejorar algunas situaciones. Por ejemplo, para aligerar la carga a los municipios, con respecto a la instrucción pública, los ayuntamientos sólo contribuirían con 30% para el sostenimiento de las escuelas y para útiles escolares, muebles y material que se necesitara. León intentó impulsar la Escuela Normal para Profesores; sin embargo, esto concluyó en la administración de Rafael Pimentel (1900-1905), pero mantuvo el apoyo a la educación, siendo uno de sus logros la Escuela Normal de Profesoras, inaugurada el 15 de septiembre de 1902. En 1905 queda como gobernador Ramón Rabasa, para quien la labor educativa del estado representaba un asunto urgente (Salinas 2019: 10-15).

Rabasa, interesado en la educación, mejoró al profesorado, desplazando maestros empíricos por otros con una trayectoria de entrenamiento en las academias de maestros

2 Salinas (2019) sugiere que en el estado los caudillos que controlaban distintas regiones eran el principal obstáculo para el desarrollo y la modernización de la entidad. Julián Grajales dominaba Tuxtla y Chiapa de Corzo; Sebastián Escobar controlaba Soconusco; José Pantaleón Domínguez, Comitán y Miguel Utrilla, San Cristóbal de Las Casas.

3 El impuesto personal establecía que todos los varones de 16 a 60 años deberían trabajar cuatro días al año en mejoras materiales (Salinas 2019).

y escuelas normales. Sin embargo, los problemas continuaron, las escuelas eran insuficientes, no había material de trabajo ni inmuebles; muchos alumnos no asistían a clases, sobre todo en las zonas rurales y muy pocos alcanzaban un título profesional (Salinas 2019: 10-15).

El inicio del siglo XX no sería fácil para Chiapas, pese a que ya había concluido el enfrentamiento revolucionario resultando victorioso el ejército “mapachista”, al mando de Tiburcio Fernández Ruiz, en 1920, quien también fungía como gobernador del estado.⁴ Este orden administrativo se enfocaría, en primera instancia, en el bienestar de la clase terrateniente y de los simpatizantes de la rebelión anticonstitucionalista; esto generaría descontento entre constitucionalistas, socialistas, gremios de trabajadores y comités agrarios que se oponían al gobierno. En 1925 ocurrió que el gobierno mapache fue derrotado y entró en vigor un gobierno de reforma, que a su vez fue derrocado por el gobierno federal (Benjamín 1990).⁵

Durante esos primeros 20 años, se lleva a cabo una serie de movimientos militares que terminan por reconstituir el sistema político estatal. Queda al mando un nuevo régimen que prometía cambios, no sólo de orden político si no también diversos beneficios que dieran al estado una nueva cara (Arce Moguel 2013). Durante la década de 1920, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sería la encargada de llevar a cabo un programa de educación que además de elevar el índice de escolaridad, tenía como objetivo impartir campañas de nacionalización que permitieran contrarrestar problemas de larga data relacionados con el reparto de la tierra e incluso con los límites geográficos con Guatemala (Benjamín 1990, Lewis 2010, Nolan-Ferrell 2010).

4 Los “mapaches” o “mapachistas”, era el grupo que hacía la contra a los carrancistas en el estado de Chiapas.

5 De acuerdo con Arce (2013), de 1913 a 1920 en Chiapas no se lograba una estabilidad administrativa debido a la sucesión de gobernadores que se dio en esa década, la cual estuvo sometida directamente a los requerimientos del poder central, pero siguiendo un corte militar que terminó languideciendo al subestimar el poder de las oligarquías chiapanecas.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN CHIAPAS DE 1920 A 1930

La educación en el estado de Chiapas se vio vinculada a los movimientos armados, en especial el impuesto por el general carrancista Jesús Agustín Castro, nativo de Durango, quien aprobó leyes que ponían en oposición a distintos organismos; sin embargo, generó importantes reformas educativas. Entre sus logros se encuentran, quitar el control que mantenían las élites de San Cristóbal de Las Casas sobre la política educativa del estado. También convocó al Primer Congreso de Pedagogía al cual asistieron los futuros directores de la SEP estatal, Mauro Calderón y Raúl Isidro Burgos, y los futuros inspectores de zona Daniel Tamayo y Epigmenio de León (Lewis 2015: 50-51).

En dicho congreso se sentaron las bases que darían trayectoria a la escolarización revolucionaria, y se cuestionaron las del régimen disciplinario de las aulas porfirianas. Se buscaba educar a los niños en fincas y ranchos y se observó la necesidad de incorporar las lenguas indígenas en las escuelas normales, además se discutió sobre las escuelas mixtas. Como resultado de este congreso la mitad de los presupuestos constitucionalistas, desde 1915, ahora fueron destinados a la construcción de carreteras y escuelas (Lewis 2015: 50-51). Pese a estos esfuerzos, la educación escolarizada constitucionalista de 1915 a 1922 se caracterizó por su falta de eficiencia debido a viejas costumbres, entre ellas el desinterés de los maestros (Lewis 2015: 56-60).

Muchos maestros ocupaban puestos de gobierno y estaban más interesados en éstos que en sus respectivas plazas, además, algunos tampoco tenían una formación de calidad. Durante este período por medio de la Escuela de Regeneración Indígena, se llevaron a cabo campañas de educación enfocadas en cambiar aquello que en cierta medida no parecía mexicano, como la vestimenta de los pueblos indígenas. Esta escuela se valía de técnicas represivas y el uso de violencia para mantener a los indígenas en las aulas y no les permitían volver a sus casas hasta dos años después de su inscripción. Además, los gobiernos posrevolucionarios debían contemplar los insistentes intentos de Guatemala por ganar terreno en la población de Soconusco (Lewis 2015: 56-60).

Las escuelas eran mantenidas por los municipios, pero ante los movimientos revolucionarios cada vez encontraron mayor dificultad para financiarlas. En 1921 se crea la SEP, dejando así el asunto de la educación en manos federales, para 1922 solo quedaban 136

primarias en el estado (Lewis 2015: 56-60). De acuerdo con Camacho (2019), la educación en el estado de Chiapas de 1920 a 1930, presentaba tres dificultades principales, problemas de acceso, falta de recursos y falta de profesores. Dicha problemática se inserta en un contexto donde los diferentes niveles de gobierno se encontraban en conflicto.

De esta manera, dos son las políticas educativas reconocidas, por un lado, los maestros ambulantes y, por el otro, la puesta en marcha de misiones federales. Las misiones federales tenían como objetivo no solo la transformación de los individuos a partir de la práctica educativa, sino el mejoramiento de las comunidades rurales. Buscaban la transformación del medio social a partir de la práctica educativa inspirada en el “aprender haciendo” de John Dewey.⁶ Esta pedagogía se alineó con la realidad mexicana postrevolucionaria, cuyo objetivo era la consolidación del régimen posrevolucionario. Buscaba lograr que todos los hombres fueran agentes de producción dentro del grupo en el que vivían y de que la educación debería capacitarlos para cumplir esta función (Vaughan 1982: 246-247, en Camacho Chacón 2019).⁷

En Chiapas lo estipulado por la ley de acuerdo con Lewis (2010: 446) “estuvo condenado al fracaso casi desde el principio” debido a la negativa de los finqueros por los costos asociados a las escuelas. También porque en la SEP se originó un movimiento donde los docentes tomaron un papel de inspectores de trabajo y promotores de la reforma agraria y de la creación de poderosos sindicatos afiliados al gobierno federal. A partir de la Constitución de 1917, en el artículo 123 se establecía la obligación de los propietarios terratenientes de pagar la educación de los niños en edad escolar residentes en sus tierras. Considerando esto, en el estado la mayoría de las escuelas de acuerdo con el artículo en mención se establecieron en las fincas cafetaleras de la región Soconusco, siendo el parteaguas para la reforma agraria.

6 La cual enfatiza la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación para generar un sentido de comunidad y propósitos compartidos.

7 La autora señala que, si bien los planes para el ejercicio educativo durante este periodo fueron construidos de manera vertical, estuvieron determinados por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las autoridades, profesores y las comunidades.

MEMORIAS DE LA EDUCACIÓN TAPACHULTECA

En las memorias de Gobierno de 1920 referentes a la educación, la administración del gobernador provisional de Chiapas, Francisco G. Ruiz, externaba la necesaria reorganización de la instrucción pública, con la intención de poder cumplir con los objetivos federales. Con este objetivo se giran circulares a los presidentes municipales, donde se les recomienda “también a las propias autoridades, el cumplimiento del artículo 3 de la Ley Orgánica del ramo, en el sentido de que se procurase con la mejor eficacia posible hacer efectiva la instrucción elemental obligatoria”.⁸ Si bien se buscaba cumplir con las leyes vigentes, los medios no quedaban del todo claros, por lo que seguía siendo obligación de los municipios ver que estas indicaciones se cumplieran. Aquí se hace evidente por parte del estado un intento de representación que como sugiere Pérez Pérez, M. (2021) permite resaltar la imagen federal, tomando su lugar “significativamente” para ordenar se cumplieran los mandatos.

El gobernador provisional buscaba que a través de la educación se lograra incentivar la confraternidad y cooperativismo de los jóvenes a la nación, es decir, afianzar ese sentido nacional de pertenencia. Lo anterior se entiende más cuando consideramos la propuesta de Ricoeur (2004) que plantea que las memorias también reflejan hábitos. Éstos se ven expresados en el recuerdo mismo, ante la rememoración y el recuerdo de una lección aprendida, corresponde al uso del recuerdo-representación.

Como vemos, por medio de incentivar el cooperativismo se buscaba no solo se repitieran los estándares nacionales, sino que objetivamente se lograra una permeabilidad por medio del estado por mantener los estándares nacionales en el sistema educativo estatal. Respecto a Tapachula u otros municipios, en estas memorias no se plantea nada, se entiende que esta línea de acción debía respetarse en todo el estado como una representación más de los poderes federales. En 1921 con la gubernatura de Tiburcio Fernández Ruiz se dan las nuevas dinámicas políticas y administrativas de inicio de siglo (Benjamín 1990,

⁸ Archivo Histórico de Chiapas-UNICACH (en adelante AHC-UNICACH) /Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1920/ Francisco G. Ruiz/ página 8/16 de septiembre.

Lewis 2010). Por este motivo, las gestiones realizadas en el rubro de la educación del estado se caracterizan por buscar el diálogo con la federación.

Se puede observar cierta disposición del gobierno federal por conocer la situación del estado y colaborar con el desarrollo de la entidad. Con objeto de tratar con la federación algunos asuntos de importancia para el Estado, fue necesario hacer un viaje a la capital de la República, habiendo conseguido el establecimiento de una Escuela Granja en esta cabecera, correspondiendo a Chiapas la gloria de ser la primera que se inaugura en todo el país. El estado de Chiapas tuvo la honra de ser visitado por el Señor Ministro de Gobernación, General de División don Plutarco Elías Calles, dándose cuenta exacta de la verdadera situación del Estado y de sus necesidades. Después de su corta permanencia en las ciudades de Tapachula, Chiapa de Corzo y esta capital, regresó al centro con los mejores deseos de ayudarnos y colaborar para el progreso y desarrollo de esta entidad federativa.⁹

Siguiendo a Geertz (1987) encontramos en la cita anterior una característica básica de representación política. En este aspecto, y por medio de la materialización de un edificio escolar, el sistema estatal replicó al pueblo en general, las realizaciones de un poder mayor que no solo representaba algo en que creer. Así, se favoreció un modelo para creer o tener fe en una entidad federativa que facilitara el progreso y desarrollo.

Debido a lo anterior, el gobierno del estado procuró mantener todo el año una agenda que reformara los programas de enseñanza. Incluso se realizó el Tercer Congreso Pedagógico, que para el gobernador no había sido del todo exitoso debido a la lenta respuesta sobre el reporte que los maestros debían entregar. Esto para el gobierno representaba las malas prácticas de algunos maestros que se alejaban de los objetivos nacionales por lo que para hacer valer el nuevo orden administrativo decide suspender la Dirección General del Ramo. También limitó las inspecciones escolares a uno o dos inspectores según resultara necesario.¹⁰

9 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1921/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 3, foja 2/ sección gobernación/1 de noviembre

10 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1921/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 19, foja 18/ página 20, foja 19/ página 21, foja 20/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

El gobierno identificó también la falta de interés de algunos municipios respecto a la educación y reportó que pese a la situación varias escuelas funcionaron con regularidad. Sin embargo, la escuela de Soconusco (Tapachula) se encontraba en condiciones difíciles por lo que como parte de la ayuda designa un subsidio mensual de \$1,000.00 cts y la cantidad de \$4,490.00 cts que la Compañía Industrial Eléctrica de Soconusco S.A. debía al erario.¹¹ El gobernador Fernández explicó que aún tras los esfuerzos emprendidos por el gobierno, no fueron correspondidos debidamente y, se dejaba ver una clara diferencia ya que los alumnos matriculados de preparatorias arrojaban números muy pequeños. Únicamente 54 en la capital, 28 San Cristóbal de Las Casas y 14 en Tapachula.¹²

Esto también se reflejaba en otro tipo de apoyos como las becas a estudiantes, siendo nuevamente en la capital donde más beneficiados había, de 27 alumnos becados por el estado, se becó solo a un alumno de primaria en Tapachula con una cuota mensual de \$20,00 cts.¹³ Ante la pobre inversión que en este caso se evidencia para Tapachula, surge otra característica de las propuestas de Geertz (1987) y es que no importa en sí la cantidad de becados para el municipio sino “el becado”. Este funciona como una representación de la presencia y aceptación del estado como autoridad y, la periferia en la que este existe.

La situación parece mejorar un poco para 1922, ese año el gobernador evidencia las intenciones de lograr algún tipo de progreso, principalmente consolidado por la instrucción. Con esta intención entregó a los municipios material escolar como un incentivo, exhortó a mantener sus propias escuelas para sostener y fomentar la instrucción pública. Según reportó, ese año funcionaron 220 escuelas de instrucción primaria en todo el estado con la inscripción de 10.414 alumnos, de los cuales 6.228 eran niños, 3.700 niñas y 486 adultos.

11 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1921/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 19, foja 18/ página 20, foja 19/ página 21, foja 20/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

12 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1921/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 21, foja 20/ página 22, foja 21/ página 23, foja 22/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

13 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1922/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 18, foja 17/ página 19, foja 18/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

Respecto a Tapachula, reportó que la preparatoria funcionó con normalidad al igual que la Escuela Granja de la capital.¹⁴

Sin embargo, en Tapachula se hicieron evidentes deserciones o faltas en distintos grados de la Escuela Normal para Profesores y la Escuela Normal para Profesoras. Este año se inscribieron 18 alumnos en la preparatoria de Tapachula para el primer grado, 5 en segundo y 7 en tercero, sin un cuarto grado, debido a la todavía reciente fundación del plantel.¹⁵ Es importante anotar que durante el periodo Fernández se logró el establecimiento de la primera Escuela Granja, proyecto educativo que, de acuerdo con Moraga Valle (2016) tenía objetivos más ambiciosos que formar profesionales o técnicos aptos para integrarse a la estructura productiva de un país, era un proyecto pedagógico, político y civilizatorio.¹⁶

Para lograr estos objetivos en 1922, se pide que los municipios manden alumnos que cumplan con los requisitos para ser parte de la Granja Escolar. Aun ofreciendo becas no hubo una respuesta favorable a dicha convocatoria. En la Escuela Granja de Chiapas se registra [sic] una inscripción de 55 alumnos, de los cuales 32 son becas de este gobierno; este plantel ha venido percibiendo un subsidio de \$1,000.00 cts mensuales que este H. Congreso tuvo a bien designarle en el presupuesto de egresos. Para conseguir que este establecimiento llene el objeto por el cual se creó, con fecha 11 de marzo el gobierno pidió a algunos municipios que mandaran alumnos que llenaran los requisitos de admisión, ofreciéndoles las becas necesarias, pero esta oferta muy pocos de los invitados la aprovecharon.¹⁷

Tiburcio Fernández Ruiz veía el proyecto con mucha expectativa, aunque el gremio de maestros no le parecían del todo comprometidos, tras la suspensión de las inspeccio-

14 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1922/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 18, foja 17/ página 19, foja 18/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

15 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1922/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 20, foja 19/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre.

16 Las Escuelas Granja fueron promovidas por Vasconcelos con inspiración tolstoiana y tagorena, son un proyecto centrado en la cuestión agraria, tenían un trasfondo experimental, político y educativo (Moraga Valle, 2016).

17 Ruiz/ página 20, foja 19/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

nes escolares, la falta de recursos y el argumento de que no se obtuvieron los resultados esperados, como vimos anteriormente, se redujo el número de inspectores, lo que seguramente permitió permear las malas prácticas de los maestros, que se habían evidenciado en 1921. Sin embargo, por dos años aseguró mantener el apoyo a las escuelas, cosa que se veía muy limitada en cuanto a materiales y becas. Por ejemplo, durante 1922 se pensionaron “6 alumnos en la Escuela Normal para Profesores y 13 en su Anexa de Aplicación; 6 alumnas en la Escuela Normal para Profesoras, e igual número en su Anexa de Aplicación”.¹⁸

Curiosamente, ese año solo se pensionó una alumna en la preparatoria de la capital y un alumno en la preparatoria de Tapachula. Los gastos totales con respecto al concepto llegaron a la suma de \$6,381.26 cts de esta cantidad, \$1,039.26 cts, correspondía solo a los meses de noviembre y diciembre de 1921 y, \$5,342.00 cts a lo transcurrido hasta el reporte de 1922.¹⁹ En el Archivo Histórico de Chiapas-Unicach no hay registro de las memorias de 1923; sin embargo, sí están las de 1924, último año de la gestión de Fernández, donde muy en general reportó que funcionaron en el estado casi todas las escuelas primarias, pero por algunos “trastornos rebeldes” no fue posible lograr el funcionamiento de todas.²⁰

Durante 1924 también se mantuvo el apoyo de materiales y útiles escolares y se reportó que las preparatorias estatales funcionaron con regularidad. Respecto a la preparatoria Tapachula, aclaró y en mayúsculas, que para ésta se dio “UN MIL PESOS” mensuales otorgados por el gobierno del estado. Cabe mencionar que, respecto al proyecto de la Escuela Granja de Chiapas, se tomó la opción de suspender la subvención de mil pesos mensuales, con las que el estado contribuía. Esto sucedió porque el gobierno federal también había retirado la subvención mensual con la que se sostenía el proyecto. Sin embargo, menciona en un último párrafo que esperaba “un mejoramiento de las Arcas

18 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 5, foja 5/ sección ramo de hacienda/ 20 de mayo.

19 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 6, foja 6/ sección ramo de hacienda/ 20 de mayo

20 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1924/ General Tiburcio Fernández Ruiz/ página 17, foja 16/ página 18, foja 17/ sección educación pública/ 1 de noviembre

Públicas para la reapertura de dicha Escuela que ya había comenzado a dar tan fructíferos resultados.²¹

Interpretando a Ricoeur (2004: 50-61), entendemos que la memoria o, en nuestro caso, las “memorias de gobierno”, contienen elementos fenomenológicos que se vinculan directamente con el recuerdo. En este sentido, las representaciones que ahí se encuentran pueden estar ocultas y no contienen una guía o un formato de interpretación. Funciona más como un proceso esquemático que se vale de un esfuerzo de rememoración para facilitar la interpretación de una o varias representaciones. Considerando esto, la cita anterior evidencia el proceso seguido por el gobernador Fernández, sin embargo, en las memorias mismas no se refleja lo que publicaciones como la de Moraga (2016) evidencian.

El gobernador no mencionó el proyecto de la Escuela Granja como un fracaso, sin embargo, tampoco mencionó al pie los beneficios de éste, igual que la cantidad que se dio a la preparatoria de Tapachula, similar a la del proyecto (Moraga 2016). Estas evidencias nos permiten identificar el trabajo de análisis e interpretación que han realizado las distintas investigaciones que en la actualidad construyen la historiografía chiapaneca.

César Córdova ocupa la gubernatura como interino en 1925. Durante su gobierno se concede a los ayuntamientos 10.0% de las recaudaciones por concepto de fincas rústicas, giros mercantiles e industriales y patente. El porcentaje de recaudaciones se distribuiría de la siguiente manera, 5.0% para la apertura y reparación de caminos y el otro 5.0% para el sostenimiento de escuelas primarias. Pese a este señalamiento en el mismo mes se condonan deudas a las fincas rústicas y hay una reducción de los valores fiscales de las fincas del estado en un 10.0%, concesión restringida en Soconusco y Tonalá quienes para obtenerla debían comprobar el demérito de la propiedad.²²

Por decreto número 14 de fecha 4 de febrero último, se condonaron las contribuciones sobre fincas rústicas de todo el estado y que adeuden hasta el 31 de diciembre de 1923, y

21 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 14, foja 14/ sección instrucción pública/ 20 de mayo

22 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 5, foja 5/ sección ramo de hacienda/ 20 de mayo

los recargos que por las mismas contribuciones han dejado de pagarse en el año de 1924 y el primer trimestre del presente año. El día primero de abril quedaron reducidos los valores fiscales de las fincas rústicas del estado, en un 10%. Esta concesión está restringida en los distritos hacendarios de Soconusco y Tonalá, y para obtenerla se necesita la comprobación del desmérito de la propiedad que justifique la reducción del 10% mencionado.²³

Con la iniciativa tomada por la administración estatal el 7 de enero iniciaron labores las Escuelas Normales para Profesores y Profesoras, así como las preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, las Regionales de Tapachula y San Cristóbal las Casas. Entre éstas se reporta la particular de Leyes de San Cristóbal, las Escuelas de Aplicación de las respectivas Normales ya mencionadas y los “kinderGartens”[sic] de San Cristóbal y la capital del estado. Respecto a Tapachula resalta un subsidio que se concedió a la preparatoria de Tapachula, para el pago de nómina.²⁴ Se concedió un subsidio a la escuela regional preparatoria de Tapachula, de \$300.00 cts, por uno de los meses de febrero, marzo y abril, por no completar con el marcado en el Presupuesto de Egresos vigente para el pago de la nómina del profesorado.²⁵

Antes de concluir 1925 entra en funciones el gobernador Carlos A. Vidal, durante su gobierno se estableció como objetivo impulsar la enseñanza popular, no solo en el área urbana, sino de manera preferente la educación en áreas rurales y campesinas. De forma indirecta evidencia que había municipios que aún no contaban con escuelas, por lo que en su periodo pretende incentivarlos. Para esto se reconoce que, constitucionalmente, es obligación de los ayuntamientos sostener la enseñanza elemental y superior, pero se destaca el apoyo por parte del estado en el pago de salarios, proporcionando útiles e insumos para los establecimientos. Durante su gobierno y gracias a las gestiones realizadas al gobierno fede-

23 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 6, foja 6/ sección ramo de hacienda/ 20 de mayo

24 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 13, foja 13/ sección instrucción pública/ 20 de mayo

25 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ César Córdova/ página 14, foja 14/ sección instrucción pública/ 20 de mayo

ral, se logró la construcción de 200 escuelas rurales en poblados y rancherías.²⁶ “[...] donde más urgente se hace este servicio público, pero la labor emprendida no se concretará solamente a solicitar la ayuda del Gobierno Federal en este sentido, sino que llevar a la escuela donde quiera que se necesite, siempre que lo permitan las cajas del erario del Estado”.²⁷

En este mismo año a través del decreto 19 se establece la escuela industrial de Chiapas, cuyo objetivo es preparar a la juventud para que pueda ejercer una profesión, arte u oficio lucrativos, orientando el progreso social. En esta memoria se reporta la continuidad en el funcionamiento de las Escuelas Preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal y Tapachula, incluyendo las escuelas que eran Anexas a las Normales denominadas Escuela Primaria Elemental y Superior, así como una ampliación en el subsidio destinado a la Escuela Preparatoria de Tapachula.²⁸

Se amplió a \$1,300.00 la cantidad de \$1,000.00 que tenía como subsidio la Escuela Preparatoria de Tapachula. Asimismo, se suministró al C. Director de la Preparatoria de San Cristóbal L. C., la cantidad de \$1,000.00 para que los alumnos que estudian en dicho establecimiento puedan terminar el curso en el presente año.²⁹

Finalmente se nombró un inspector escolar para los distritos de Tonalá, Soconusco y Mariscal, con la finalidad de cumplir con lo establecido en el inciso XII del Artículo 1^o, 123 de la Constitución General de la República, y a través de lo cual se logró la instalación de escuelas para los hijos de los peones en la mayoría de las fincas cafeteras de esta región.³⁰

26 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ Carlos A. Vidal/ página 18, foja 18/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

27 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ Carlos A. Vidal/ página 18, foja 18/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

28 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ Carlos A. Vidal/ página 19, foja 19/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

29 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ Carlos A. Vidal/ página 19, foja 19/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

30 AHC-UNICACH/Memorias de Gobierno Siglo XX/ 1925/ Carlos A. Vidal/ página 19, foja 19/ sección instrucción pública/ 1 de noviembre

REFLEXIONES FINALES

La educación en Chiapas, sobre todo en el municipio de Tapachula, se desarrolló a partir de procesos vinculados con los movimientos armados y con la búsqueda de estabilidad política en el orden administrativo. De acuerdo con Lewis (2015), por medio de la educación el estado pretendía consolidar su imagen y fortalecer la idea de Nación, sobre todo en los sectores más vulnerables. En este contexto, no resulta extraño que se mantuviera el apoyo a las escuelas de la región Soconusco, en especial las de Tapachula, como en un intento por consolidar la presencia nacional en las colindancias con Guatemala. Sin embargo, aun con los apoyos realizados, los avances en materia no dieron los resultados esperados por diversos factores, entre ellos las discrepancias en los intereses entre el gobierno federal, estatal y los gobiernos municipales.

Siguiendo a Nolan-Ferrell (2010) entendemos que los resultados obtenidos se vinculan directamente con quienes ostentan el poder en la región. Resulta evidente que durante este periodo e incluso llegando hasta 1990, el asunto de las tierras y su propiedad fueron fundamentales para las acciones que definieron el siglo XX en Chiapas.

Referencias

- ARCE MOGUEL, M. H. (2013). “La sucesión de los gobernadores en el estado de Chiapas durante la Revolución Mexicana, 1913-1920”, en M. E. Claps Arenas y S. N. Gutiérrez (eds.), *Formación y gestión del Estado en Chiapas. Algunas aproximaciones históricas*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- BENJAMIN, T. L. (1990). *El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- BOLAÑOS DE MIGUEL, A. (2011). “Historiografía y postmodernidad: la teoría de la representación de F. R. Ankersmit (1)”. *Historia y política*, (25), 271-308. Disponible en: http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/bolanos-representaci%C3%B3n_ankersmit.pdf
- CAMACHO CHACÓN, A. K. (2019). “La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VII (14), 147-165.
- DE VOS, J. (2001). *Fray Pedro Lorenzo de la Nada. Misionero de Chiapas y Tabasco*. Conecta Chiapas.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. GEDISA.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. (2013). Programa Regional de Desarrollo. Región X Soconusco. Chiapas, México: Gobierno del Estado. <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/SOCONUSCO.pdf>
- GUTIÉRREZ HERRERA, L. Y RODRÍGUEZ GARZA, F. J. (1997). “El pensamiento educativo en el México posrevolucionario”. *Revista de la Educación Superior*, 26(103), 1-16. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf

- LEWIS, S. E. (2010). “Una victoria pírrica en el México posrevolucionario: los finqueros alemanes, las escuelas Artículo 123 y la formación del Estado en la costa de Chiapas, 1934-1942”, en *Anuario de Estudios Americanos*, 67(2), 445-465. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2010.v67.i2.515>
- LEWIS, S. E. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur, México.
- LISBONA GUILLÉN, M. (2013). “Obras, festejos y besamanos en la integración de los chinos en Chiapas. Del proceder histórico a la definición étnica presente”, en *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, julio-diciembre (58), 129-154.
- MORAGA VALLE, F. (2017). “¿Una escuela tolstoiana para la Revolución Mexicana? La Escuela-Granja Francisco I. Madero de la colonia La Bolsa, 1921-1940”, en *Pacarina del Sur*, año 8(32), 51-88.
- MURCIA, H. F. Y MACÍAS, J. L. (2009). “Registro geológico de inundaciones recurrentes e inundación del 4 de octubre de 2005 en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México”, en *Revista Mexicana de Ciencias Geológicas*, 26(1), 1-17.
- NOLAN-FERRELL, C. (2010). “Agrarian Reform and Revolutionary Justice in Soconusco, Chiapas: Campesinos and the Mexican State, 1934-1940”, en *Journal of Latin American Studies*, 42(3), 551-585. <http://www.jstor.org/stable/40984895>
- PÉREZ PÉREZ, M. C. (2021). “Representación, fabricación y apropiación de símbolos católicos por el orden republicano en el Distrito del Centro de la Gran Colombia (1819-1831)”. en *Secuencia*, 0(110), 1-23. <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1815/2182>
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SALINAS, J. M. (2019). “Financiamiento de la educación elemental en Chiapas: dura tarea: (1880-1914)”, *Revista pueblos y fronteras digitales*, 14 (e482), 1-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152019000100101
- TORRES AGUILAR, M. (2019). *Facetas de la educación en Chiapas en el siglo XIX*. In M. L. TREJO SIRVENT (ED.) *Investigación en lenguas, educación y literatura* (p. 496). Universidad Autónoma de Chiapas, México.

VIQUEIRA, J. P. (2008). Indios y ladinos, arraigados y migrantes en Chiapas: un esbozo de historia demográfica de larga duración, en Villafuerte, D. y M. del Carmen García, *Migraciones en el sur de México y Centroamérica*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Miguel Ángel Porrúa, México.

Archivo

Archivo Histórico de Chiapas–UNICACH.

ANÁLISIS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Lucia Juanita Rodríguez López

Krystal del Rosario Licona Alcalán

Claudia Mendoza Mérida

Laura Itzel Ramírez Ramos

FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS IV, UNACH

RESUMEN

El presente artículo expone un análisis conceptual del origen y desarrollo de la interculturalidad en México, tomando como punto central el caso chiapaneco. El recorrido histórico de una política indigenista nacional que se aborda mediante la metodología hermenéutica que parte de una revisión crítica bibliográfica en los aportes más significativos de los conceptos en el ámbito de la educación intercultural desde un enfoque institucional descriptivo. Se presentan los retos pedagógicos que se asumen en el proceso educativo de manera contextual hacia la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: indigenismo, educación intercultural bilingüe, multiculturalismo, política educativa, educación comunitaria. Estado.

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación intercultural bilingüe en México demanda como necesario contextualizar el surgimiento de proyectos educativos que institucionalizaron el indigenismo en el país como política educativa nacional. A través del análisis de este proceso se puede tener una mejor comprensión de la realidad educativa, enmascarada en un discurso denominado “intercultural”. Al respecto, el espacio-tiempo histórico de la emergencia de la educación indigenista en México deviene de programas educativos como parte de la centralización de una educación homogeneizante que se acentuó a partir de las políticas educativas postrevolucionarias, y que tomó forma con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y el ideal de la “raza cósmica” de José Vasconcelos.

Con el ideal de Vasconcelos de construir la cultura mexicana se formó la base de un proyecto que se encaminó a consolidar la nación moderna. En este sentido, la educación apareció como el principal factor y vehículo para crear una educación nacionalista, occidentalizada, que llegara a las masas, entre ellas, a la de los pueblos originarios. Es así como se pusieron en marcha fuertes campañas de alfabetización en las comunidades indígenas del país, para fortalecer a través del proyecto de “misiones culturales”, la conciencia nacional. Lograr tal objetivo implicó occidentalizar a los pueblos indígenas para desarrollar la identidad nacional debido que “la única solución consistía en la incorporación del indio a una civilización básicamente europea” (Raby 1974: 28). Este propósito se fortaleció con el Departamento de Educación y Cultura Indígena, que dirigió el entonces subsecretario, Manuel Gamio, que además amplió la labor de los centros de educación indígena regionales y el programa de los “misioneros educativos”, propuesto por Vasconcelos.

Entre 1922 y 1925 los proyectos de institucionalización del indigenismo que promovió la SEP permitieron crear la Escuela Normal Rural, bajo el cargo del entonces subsecretario de educación Moisés Sáenz, quien acentuó las reformas educativas integracionistas del pragmatismo educativo de la escuela activa de John Dewey.

En 1926, durante el periodo Callista y bajo la dirección de José M. Puig Casauranc como secretario de la SEP, se fomentó la creación de las casas del Pueblo o del Estudiante indígena. Para 1935 las políticas de educación indígena propician la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), mismo que cambió su nombre en 1937, por el Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación Pública. En 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual continuó con los objetivos de antiguas reformas educativas para “mexicanizar al indígena”.

A partir de las reformas educativas de 1917 la política indigenista comenzó a formar una política educativa integracionista, cohesionadora y homogénea. Este proyecto se extendió en las diversas campañas educativas hasta formar una segunda etapa del indigenismo institucionalizado en la década de 1940, a través del INI, institución que agudizó las reformas educativas en favor de una sola educación nacional, y siguió los antiguos ideales reformistas de “forjar patria”, como señaló Manuel Gamio en su obra *Forjando patria* (1916).

Ante este proceso de construcción de nuevas reformas educativas a favor de una educación indígena, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para “responder a las demandas de los maestros bilingües que participan en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y que constituyen, más tarde, la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC)” (Bertely 1998: 87). De esta manera, la DGEI adquirió mayor fuerza en cuanto a las reformulaciones pedagógicas para el mejoramiento de la educación indígena, con la finalidad de revalorizar la educación bilingüe ante el proceso de castellanización. De tal forma que las propuestas fueron las siguientes:

- 1) “Proponer los contenidos y métodos, así como los procedimientos pedagógicos para la educación de la población indígena que no habla castellano.
- 2) Organizar, desarrollar, operar y evaluar los programas utilizados para la enseñanza del castellano a la población indígena.
- 3) Empezar programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas donde prevalece el monolingüismo y no se habla castellano” (Bonfil 2004: 36).

Es a través de la reforma curricular de los planes y programas de estudios que los contenidos pedagógicos se adecuaron a la población indígena para propiciar una educación contextualizada. De esta manera, el programa de educación bilingüe bicultural,

sobre el que se fundaron las bases de la DGEI, pronto fue modificado por el de interculturalidad. Con la emergencia de este concepto como propuesta pedagógica “en 1990, el término bicultural se modificó por el calificativo de interculturalidad y en 1992 se reforma el artículo 4º constitucional, reconociendo la composición pluricultural de la nación mexicana” (Bertely 1998: 89). La emergencia de un nuevo modelo educativo denominado *educación intercultural bilingüe*, se propuso responder a las necesidades educativas con el programa Educación para Todos.

DEL MULTICULTURALISMO A LO INTERCULTURAL: EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHIAPAS-MÉXICO

En el contexto global

la interculturalidad surge como respuesta ante la política del multiculturalismo, entendida ésta como la política del reconocimiento a la diferencia, y el derecho a la igualdad que en las décadas de los años 70' y 80', se definió como una propuesta política filosófica, para abogar por los derechos de las culturas subalternas (mujeres, indígenas, homosexuales y afroamericanos) con el objetivo de eliminar las prácticas discriminatorias hacia estos grupos (Cruz 2012).

De esta manera, los diversos movimientos como el afroamericano, el de las mujeres, y el movimiento por los derechos de los homosexuales, evidenciaron la existencia de una diversidad cultural, y el reconocimiento de las otras identidades. Tras este acontecimiento el enfoque multicultural acentuó la importancia del reconocimiento de las culturas y diversificó su análisis en los estudios culturales.

Como parte de este fenómeno envolvente el sistema educativo incorporó las políticas del multiculturalismo a la educación multicultural (EM) para atender a los grupos minoritarios y concebir a la escuela como el espacio idóneo para operar la política del reconocimiento, que surge en Norteamérica y se expande en Europa con teóricos como Charles Taylor con “multiculturalismo y la política del reconocimiento” y Will Kymlicka con “La ciudadanía multicultural”, quienes apoyaron este enfoque. No obstante, los

cuestionamientos no se hicieron esperar, como el del sociólogo Sartori que señalaba que los multiculturalistas son “los que fabrican las culturas y las separan, bajo el supuesto de la política del reconocimiento, que las aísla y las encierra en sí mismas” (Sartori 2001: 89).

Como respuesta a la política del reconocimiento, la diferencia y al derecho a la igualdad (multiculturalismo), se planteó la construcción de un proyecto propiamente latinoamericano que pusiera en la esfera pública la libre determinación de los pueblos indígenas. Es así como dentro de este marco político la educación se consolidó como una alternativa político-pedagógica para encaminar acciones que permitieran hacer manifiesto los derechos de todas y todos: educar para la convivencia y el diálogo, así como para la igualdad, la equidad y la inclusión. De esta manera, la educación como principal factor de reproducción social cobró importancia ante el discurso establecido por la educación nacional.

Es así como “en 1982 y 1983 la interculturalidad empieza a ser utilizada como concepto en Bolivia, junto con el de educación popular” (Díez 2011: 96). Bolivia inicia la incorporación de las políticas interculturales al sistema educativo con la finalidad de “reformular radicalmente la concepción de escuela, sus contenidos, valores, y el papel de los actores sociales que intervienen en tan profundo proceso” (Gigante 2004: 141). De acuerdo con Díez, “la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad como categoría “descriptiva”, surge la interculturalidad como categoría “propositiva” (Díez 2004: 194).

Para el caso de México, la política intercultural en la educación “fue adoptada de manera oficial en el sistema educativo en 1996” (Díez 2011: 96), como una alternativa para la educación bilingüe, redefinida como bilingüe intercultural, misma que propuso romper la forma asimétrica y perjudicial instaurada en una educación homogénea. En ese mismo año, como resultado de un programa integral de la SEP y la DGEI, publicó los primeros acuerdos establecidos para la educación intercultural bilingüe, registrado en las obras “hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas, publicado en 1999” (Corona 2010: 20). De acuerdo con Sarah Corona, esto significó la construcción de reformas educativas adecuadas a las necesidades de un proyecto de educación indígena, que durante el sexenio de Ernesto Zedillo se suspendió debido al desinterés de las políticas nacionales.

De esta forma, la educación indígena en ese sexenio volvió a estar relegada ante supuestas necesidades nacionales. Será hasta el ingreso de Vicente Fox a la presidencia, en el año 2000, que estableció las relaciones disueltas con las comunidades indígenas, con ello “se retoma oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo para la atención a los grupos indígenas desde la DGEI” (Corona 2010: 21).

Los objetivos de la DGEI se crearon en el 2001 con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB),¹ que promovió la evaluación de las políticas educativas de la educación intercultural bilingüe en diversas instancias del sistema educativo nacional. Las tareas encomendadas (investigación, evaluación y promoción), sobre las cuales se soportan los principios de la CGEIB, definieron el concepto central de su acción a la interculturalidad. Es así como el modelo intercultural se incorporó a las políticas educativas, dirigida por las instituciones DGEI y CGEIB, como una puesta en marcha para hacer práctica la educación indígena y revalorar, según este proyecto, los esfuerzos por una educación integral.

Ante el reto que exige hacer práctica la educación intercultural es importante señalar que la función de la política educativa, que se comenzó a consolidar desde 1996, fue utilizado, por mencionar un ejemplo, por las políticas estatales del gobernador Juan Sabines Guerrero para dar cabida al supuesto reconocimiento y diálogo entre Estado y pueblos indígenas. La propuesta se quedó en un plano discursivo, que se desvaneció en el quehacer educativo debido a que los objetivos se plantearon desde el marco institucional como una educación monolingüe bajo el lema de “interculturalidad” que impone el idioma castellano a la práctica de la lengua materna, llámese tsotsil, tseltal o cho’l, entre otras lenguas originarias. En este proceso de reconocimiento y apertura de los saberes de los pueblos hay una barrera desde el sistema educativo estatal que evidencia todas esas viejas campañas educativas posrevolucionarias por incorporar a una sola cultura la diversidad de los pueblos de México.

1 El proyecto educativo propuesto por la DGEI es dirigido al nivel básico de las escuelas primarias indígenas. Por su parte, la CGEIB se enfoca a todos los niveles educativos, sean escuelas para educación indígena o no. Lo cierto es que ambas instituciones trabajan sobre el mismo modelo educativo operante (intercultural)

Por tanto, referir la intervención de ciertos organismos estatales como la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH), la que otorga plazas para los maestros y determina los espacios laborales para los mismos, el problema se agudiza al momento en que los docentes son ubicados en zonas no hablantes de la lengua local, por lo que recurrir al uso del idioma castellano es lo más cómodo. En las visitas a escuelas bilingües interculturales de la zona cho' l de Sabanilla y municipios cercanos, pudimos percatarnos de que maestros hablantes de tsotsil deben usar el castellano para llevar a cabo su tarea docente en comunidades de hablantes cho' l. De este modo, la figura del docente intercultural bilingüe, en varios casos, funge nuevamente como intermediario de una cultura monolingüe. Por eso es importante especificar que este problema no es propio de esta zona y que esto se agrava en diversos espacios de la educación indígena en el estado de Chiapas.

Con esta tesitura, el modelo intercultural surge como una alternativa con pretensiones a superar el modelo multiculturalista, y se orienta como una propuesta que permita descolonizar a los pueblos latinoamericanos de las prácticas de discriminación y la visión eurocéntrica arraigada en una colonialidad interna que nos ha penetrado de tal modo que la reproducimos. Esto nos convierte a cada uno en agentes reproductores de capitalismo, es decir, “el poder ya no domina desde afuera, parasitariamente, sino desde adentro de la propia vida social” (Adanovsky 2006: 353). Por tanto, la interculturalidad propone la coexistencia de culturas diferentes, que va más allá de la mera tolerancia y el respeto; plantea la importancia de reconocer la diversidad ya no desde un nivel retórico, sino desde un posicionamiento que permita construir un mundo de otra manera, de pensar la otredad, ya no desde la tolerancia, sino desde la construcción de diálogos entre los otros mundos posibles, en la reciprocidad lejos del parcelamiento, separatismos culturales y la atomización social.

La pedagogía intercultural debe orientarse a la toma de conciencia del devenir histórico de los pueblos latinoamericanos, pero no desde una postura de víctimas, sino desde un plano que permita situar nuestro compromiso con los mismos. Como expuso Fornet, “tenemos que hacernos responsables del daño que ha significado el Estado nacional con su manera homogénea de educar para una vida uniforme que ignora la diversidad de las memorias históricas de este continente. La llamada educación nacional no da cuenta de la diversidad latinoamericana” (2004: 45).

La educación intercultural dentro de este marco se incorpora como el punto medular que permite construir un espacio propicio para la práctica de la democracia. El gran reto que se enfrenta hoy para una educación intercultural, es construir una convivencia en estos mismos términos en sociedades multiculturales como la nuestra. De esta manera, el sistema educativo homogéneo propio del Estado nación se pone en debate, pero esto es solo un punto de partida, para pensar que sí es posible la refundación del Estado. Por lo que parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, podemos decir que la interculturalidad es un camino que se forja, por lo que “no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas” (2010: 44).

La ardua labor por hacer factible una pedagogía intercultural, no solo depende del sector educativo, es importante dejar de pensar que la escuela es el centro de la educación, cuando existen otros espacios que son puntos centrales que conforman la educación. Por ello es importante recordar las palabras de Paulo Freire, “nadie se educa solo, nos educamos en comunión”, así como “nadie se libera solo, nos liberamos en comunión”. La escuela por sí misma no va a ser la que redima una propuesta al diálogo, es cierto que es parte consustancial de un proyecto de emancipación, pero esto no será viable si no se conjuntan los otros sectores políticos que conforman al Estado. De no ser así, seguiremos teniendo lemas de educación intercultural, cuando en la práctica se desvanece y da paso al multiculturalismo, como actualmente sucede en la educación intercultural en México, que se enfrenta a diversos problemas, por lo que su reestructuración curricular bajo los principios de competencias y modelos emergentes de atención contextual deben ser factibles.

En definitiva, no podemos sostener que se ha superado el multiculturalismo en nuestro contexto social y que éste desapareció con la interculturalidad. Al contrario, es importante aclarar que el modelo multiculturalista y la política del reconocimiento a la diferencia, sigue vigente. Sin embargo, reiteramos que la interculturalidad es una propuesta sólida para pensarnos, desde y para América Latina, haciendo visible cada vez más que no podemos concebirnos sin los otros, puesto que es a través de los otros como podemos relacionarnos en un inter-mundo dialógico, construido desde la cotidianidad.

Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio. Tiene que haber mundos en los que la gente que quiera confesar una tradición tenga también su

lugar real, y no solamente en el museo. El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales (Fornet 2004: 65)

Finalmente, podemos decir que encaminarse a un proyecto que permita los procesos de inclusión y transformación social “consiste en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamientos que “naturalizan” la colonialidad del saber y del ser” (Mignolo 2006: 15) mismas que se consolidan en un pensamiento hegemónico eurocéntrico, que resalta la discriminación, xenofobia y racismo.

REFLEXIONES FINALES

Como parte de los desafíos que se enfrentan al pensar una verdadera educación intercultural en el caso de Chiapas, se debe eliminar el supuesto de que la escuela es el centro de la educación, porque existen otros espacios (formal, no formal e informal), en donde se necesita poner en práctica los principios de dicho modelo intercultural, pues estos universos son puntos centrales que conforman a la educación. La escuela por sí misma no va a ser la que redima una propuesta al diálogo, a pesar de que es parte sustancial de un proyecto de emancipación; pero esto no será viable de una manera tal que no conjunte a los otros sectores políticos que conforman al Estado. De no ser así seguiremos teniendo lemas de educación intercultural, cuando en la práctica se desvanece evidenciando el multiculturalismo, como actualmente sucede en la educación intercultural de Chiapas.

De esta forma es importante señalar que pensar la educación intercultural no es solo para las comunidades alejadas, sino también para la ciudad, como sucede en Tapachula, con la diversidad migrante trascontinental, o San Cristóbal de Las Casas, que en las últimas décadas incrementó el desplazamiento de grupos indígenas a la periferia de la ciudad, los hijos de éstos, en su mayoría hablantes de tsotsil y tsetal, tienen como única alternativa las escuelas monolingües del estado.

Finalmente, es importante tomar conciencia del devenir histórico de los pueblos indígenas; pero no desde una postura de víctimas, sino desde un plano que nos permita vernos en la historia reconstruyendo el presente. Para que esto exista, se debe estar abierto

a las propuestas educativas que emergen de las comunidades indígenas, las que tienen derecho a pensar qué tipo de educación quieren y reformular sus propios contenidos para construir esos modelos educativos desde otros escenarios, en donde los únicos actores son los pueblos indígenas y nadie más. Tal vez sea posible dejar de ser ese “pueblo en el que conviven sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores (Mariátegui 1969 en por Puiggros 1996: 102).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARONNET, B. (2008). “La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek»”: Movilización étnica y autonomía negada”, en *Chiapas TRACE*, núm. 53, 2008. <http://trace.revues.org/405?file=1>
- BARONNET, B. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México. Debates, tendencias, problemas y desafíos*, Universidad Pedagógica Nacional.
- BEREITER, C., Y M. SCARDAMALIA (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL, Open Court.
- BERTELY BUSQUETS, M. (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Lapatí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, FCE-CENCA.
- BOLAM, R. Y A. MCMAHON (2004). “Literature, definitions and models: towards a conceptual map”, en C. Day y J. Sachs (es.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maiden head, Berkshire, Open University Press.
- BONFIL, P. (2004). “Niñas e Indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México”, en Sichra Inge (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Morata.
- BRUTHIAUX, P. (2000). *Supping With the Dismal Scientists: Practical Interdisciplinarity in Language Education and Development Economics*. July 2000 *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434630008666405
- CORONA B., SARAH, D. PÉREZ Y R. MYRIAM (2010). “Cinco desaciertos en la educación intercultural y una estrategia indígena”, en Juliana Ströbele Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler (comp.), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Alemania, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo / Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Recuperado de: <http://www.gtz.de/de/dokumente/sp-pueblos-indigenas-construyendo-interculturalidad.pdf> >
- CERDA GARCÍA, A. (2007). “Multiculturalismo y Educación Intercultural entre el neoindigenismo y la autonomía”, en *Andamios*, vol. 3, núm. 6, junio 2007. Disponible en

<www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=62830605>

- DIETZ G., M. CORTÉS Y L. SELENE (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.
- DÍEZ, M. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>
- EVANS, K. (2006). “Improving Workplace Learning”. *Journal of Social Research and Policy*, no. 1, July 2010. Routledge, England.
- FORNET, B. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: Consorcio Intercultural disponible en: <http://www.uimqroo.edu.mx/intranet/00%20art%c3%8dculos%20sobre%20educ%20sup%20intercultural/concepto%20de%20interculturalidad.%20ra%c3%bal%20fornet-betancourt.pdf>
- FULLAN, M. (1993). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.” *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Toronto, Canadá.
- GIGANTE, E. (2004). “La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género”, en Sichra Inge (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Morata.
- GÓMEZ LARA, H. (2008). “Entre el zapatismo y el estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)”, en *Anuario CESMECA-UNICACH*, México.
- LINDEMAN, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New Republic Inc. New York.
- PUIGGROS, A. (1996). “Presencias y ausencias en la histografía pedagógica latinoamericana”, en Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en Debate*, Miño y Dávila Editores.
- RABY, D. (1974). *Educación y revolución social en México*, Secretaría de Educación Pública, México.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus.



Bruno, 5 años. En una de las tantas colonias periféricas de Tapachula, junto al río que rodea la ciudad, Bruno aprende, juega, se alimenta y escucha. Entre personas adultas y no tan adultas se adapta a los cambios repentinos. Hace dos meses estaba en Guatemala; ahora, mientras su mamá espera recibir la constancia de condición de refugiada, él espera que ambos lleguen a Estados Unidos.

*Jorge Choy Gómez
diciembre de 2019*

SEGUNDA PARTE
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS HUMANOS

ESCUELA Y NIÑEZ MIGRANTES EN TAPACHULA, CHIAPAS. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Alberto Jorge Fong Ochoa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC)

Martín Yoshio Cruz Nakamura

ESCUELA DE HUMANIDADES, CAMPUS IV, UNACH

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir, a manera de diagnóstico, la necesidad educativa de la niñez migrante haitiana en su integración a la sociedad tapachulteca como parte del éxodo migratorio. A través del método etnográfico esta investigación centra su interés en características particulares: aspectos culturales, lingüísticos y sociales; pero resalta el fenómeno lingüístico de las lenguas en contacto. Los resultados se presentan como reflexiones para contribuir a construir una propuesta sensible, enfocada en la interculturalidad, y para convivir en un espacio multicultural, como la localidad de la que se ocupa esta investigación.

PALABRAS CLAVE: niñez, migración, educación, lenguas en contacto.

INTRODUCCIÓN

México es un país grande, en cuanto a extensión territorial se refiere, y muy diverso cultural y lingüísticamente. Gracias a tal diversidad resulta interesante analizar trabajos realizados en contextos migratorios que destacan por su desarrollo inter y multidisciplinario, que estudian la migración e identidad, las representaciones y los espacios sociales transnacionales.

Explorar la identidad en contextos históricamente marcados por el fenómeno migratorio permite comprender la dinámica social y las prácticas socioculturales que la definen. En consonancia, el trabajo de Cruz (2012) sobre la identidad Nikkei en el Soconusco, nos permite tener un panorama histórico del fenómeno migratorio y de la construcción de la identidad japonesa, como en la colonia Enomoto, fundada por 35 jóvenes migrantes que llegaron a tierras chiapanecas para activarse económicamente como agricultores (Ono 2005).

En este sentido, el encuentro con lo extraño manifiesta la alteridad, es decir, *el otro*, presenta y establece un estilo de vida distinto, y es justo en este punto en donde se reafirman la distinción y la pertenencia a un lugar, es decir, la identidad. En este proceso de identificación, el fenómeno migratorio responde a una serie de razones (naturales, económicas, conflictos políticos) que obligan al sujeto a atreverse a migrar y con él un “conjunto de creencias, valores, prácticas y tradiciones cobra importancia en la subjetividad del migrante” (Cruz 2012: 52) que se resignifican en el lugar destino.

Por tanto, en la exploración de la representación social en un contexto migratorio y multicultural, como lo es Tapachula, es importante tener a la mano información que permita dimensionar la influencia de un grupo migrante en un espacio receptor a través del número de miembros de dicha comunidad. La sola presencia puede generar tensiones sociales, tal como sostiene Yarto (2011: 108) quien afirma: “indudablemente que el multiculturalismo o la pluriétnicidad pueden ser fuente de riqueza económica y cultural, pero también puede ser fuente de tensiones sociales e incluso de temor entre ciertos sectores, por la desaparición de la homogeneidad sociocultural”.

Es cierto que la frontera sur mexicana es históricamente un espacio social en donde interactúan múltiples actores sociales provenientes de culturas y lenguas tan diversas como lo fueron las primeras olas migrantes, entre otras, la alemana, árabe, china y japonesa, hasta las más actuales, como la asiática, desde Sri Lanka o Pakistán, y las centroamericana, cubana y haitiana.

Este grupo migrante haitiano ha recibido muchas trabas en su proceso de migración, y contrario a lo que muestran los medios de comunicación, no es un grupo flotante. En otras palabras, lo que se creyó que sería una migración de tránsito es hoy un grupo numeroso establecido en varios puntos de la ciudad de Tapachula, con el que se ha creado una lista larga de necesidades por satisfacer para este grupo.

En este sentido, la educación para la niñez migrante es una de las problemáticas por abordar, por lo que explorar la alternancia de códigos creol/francés, francés/español, español/portugués en las interacciones sociales diarias en el contexto sur fronterizo mexicano y su influencia en las interacciones interculturales entre migrantes-migrantes y migrantes-nativos, es el objeto central de esta investigación. Se acompaña de preguntas centrales:

- 1) ¿Cómo se producen las interacciones interculturales entre migrantes y locales?
- 2) ¿Qué complicaciones se presentan en los contextos escolares, tanto para la niñez migrante como para los docentes e instituciones?

ENCUENTROS CULTURALES DE LA NIÑEZ MIGRANTE EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

Si bien es cierto que en diversas escuelas del centro y periferia de la ciudad de Tapachula se permitió la inserción de la niñez migrante haitiana, hay en ese proceso de integración barreras estructurales visibles, como la lengua. En trabajo etnográfico realizado durante el 2021, se entrevistó a diez docentes con el objetivo de conocer su quehacer educativo. La escuela que se visitó fue la “5 de Febrero”, que al igual que muchas instituciones públicas en la ciudad enfrenta el reto de enseñar contenidos escolares a pesar de la diferencia de lenguas. Una de las problemáticas encontradas en el espacio áulico, la expresa el docente a cargo, Profesor Alonso:

Me dicen, “no lo sé escribir”, me lo dice otra niña que sabe pues que no lo saben escribir en el pizarrón, no saben nada, pero no saben escribirlo en español. Porque también platicamos con otra maestra, la lengua por parte de nosotros nos limita también; me mencionaba que no se reciben tantas capacitaciones seguidas por parte de la SEP, aquí usted estará de acuerdo con ello, de hecho no sé, no tenemos ni una capacitación desde hace dos años. Dijeron que iban a capacitarnos para dar la clase mejor, pero hasta ahorita no [...].

La lengua representa un gran desafío en la construcción de relaciones interpersonales, y más aún en la construcción de nuevos conocimientos, que para este caso queda sólo en la interpretación. La falta de la capacitación que debería proveer el sistema educativo mexicano conlleva una serie de problemas sociales que disminuyen las posibilidades de mejorar la calidad de vida de cada una de las regiones en el país. Para el caso de las fronteras sur y norte, son visibles los contrastes entre las mismas que, de manera específica, tienen un impacto directo en la coexistencia de culturas y lenguas en un mismo lugar.

Las identidades colectivas de migrantes y locales en la región fronteriza sur de México, adquieren una característica distintiva que conlleva a replantear actitudes y aptitudes que se reflejan en la lengua. Por ejemplo, la competencia comunicativa es regulada por aspectos sociales, que cada comunidad establece a través de sus prácticas sociales, y que la impactan en los intercambios comunicativos diarios, de tal manera que se construyen normas acerca de cómo hablar, cuándo hablar, quién puede hablar, de qué y con quién.

En este sentido, el contacto lingüístico entre las lenguas creole, francés y español que se da en cada interacción intercultural en la ciudad de Tapachula, representa una negociación entre las culturas y lenguas que se encuentran entre sí. Es decir, el contexto funciona como un regulador que nos permite identificar lo que normalmente se espera en ese espacio y nos guiará a la hora de optar por una lengua o una variedad de la misma. En el caso de la comunicación en el aula, es posible que nos inclinemos por seleccionar temas académicos y no personales y que los exponamos de una determinada manera, que nos dirijamos al profesor con determinadas formas y no otras, o que respetemos su derecho a mantener el orden de las intervenciones, por mencionar sólo algunos aspectos.

LENGUAS EN CONTACTO Y BARRERAS LINGÜÍSTICAS

Es necesario enfatizar que el estado de Chiapas cuenta con 12 lenguas originarias diversificadas a lo largo de su territorio, y que muchos docentes se encuentran con lenguas que no entienden. En concreto, la falta de capacitación del profesorado para desempeñarse socialmente dentro de las comunidades multiculturales, indígenas o migrantes, refleja el poco interés de las instituciones mexicanas por promover la interculturalidad, irónicamente en el contexto de una de las entidades federativas más diversas de la nación. Las voces de los docentes, principales constructores de la educación, evidencian sus propias necesidades extracurriculares. Uno de los docentes en nuestra investigación se refirió a esto: “[no nos enseñaron] ni la lengua que se habla aquí [mam]. Dijeron que nos iban a capacitar para aprender. Yo he estado buscando libros, por ejemplo, de náhuatl y todo eso es con palabras. Estoy aprendiendo por mi cuenta; pero, pues... Aquí ya casi no quise hacerlo, porque me vienen más haitianos. Las necesidades son otras. Así ya no se puede”¹

La experiencia del profesor con respecto a las lenguas originarias del estado no hace más que evidenciar el poco trabajo en materia educativa para concebir la diversidad cultural y lingüística de la zona. El fuerte flujo migratorio de la región, histórico y actual, hace pensar que a las autoridades les faltan visión y preparación para crear las condiciones óptimas de la educación intercultural, que tanto hace falta en el desarrollo social integral de la frontera sur mexicana. En este sentido, el profesorado se plantea la necesidad educativa a partir de su realidad social en este contexto fronterizo, y aunque instituciones como la SEP busquen conocer y dar rumbo a la educación nacional, la realidad educativa es triste, pues las carencias tecnológicas ante las necesidades del siglo XXI impiden el cumplimiento de varios de los objetivos establecidos por la misma SEP. Al respecto, la maestra Angélica comentó:

Me decía la maestra [directora] que incluso uno de los objetivos era tecnológico: que supieran [enseñarlos a] utilizar la computadora y todo esto. Ya hemos ido a Protección Civil, nos invitaron

1 Fragmento 2. E2-27/11/2019. Mario: sin herramientas lingüísticas para la comunicación.

allá y también fueron a ver a la casa Telmex y les dieron la oportunidad de tener una computadora, que salga uno que no la conocen, pues no se sabe nada. Así que nos dieron una oportunidad para ir en el tiempo que [cuando] nosotros queramos, pues o cuando podamos tener una capacitación, tanto nosotros como los niños, y sobre todo, estar actualizados, para también después a ellos poder enseñar. Te cuento, no tenemos un *cañón* [proyector] para ver algunos videos, no se puede. Pues así estamos.²

La educación está imposibilitada para crecer, no tanto por la falta de recursos materiales y tecnológicos, si no, desafortunadamente, por la falta de visión y análisis del contexto que caracteriza la zona. Además, es necesario crear condiciones óptimas para la capacitación y desarrollo del profesorado.

En las entrevistas aplicadas a docentes y directivos, estos expusieron que en su mayoría la niñez migrante haitiana habla creole, francés y portugués, y que esta diversidad lingüística resalta en los espacios escolares. Hablar de *lenguas en contacto* significa entender, como señala Weinreich, que “hay que estudiar si la diferencia está determinada por la estructura de las dos lenguas en contacto, en contraposición con los factores no lingüísticos en el contexto sociocultural” (en Lastra 1992: 174). Por tanto, antes de poder realizar propuestas pedagógicas, como la educación intercultural, y proveer con mejores recursos pedagógicos a los profesores de educación básica de la ciudad de Tapachula, se necesita saber en qué condiciones una lengua afecta a otra.

El grupo sociocultural migrante haitiano lleva consigo un elemento identitario tan indispensable y propio como es la lengua creole; pero esta se encuentra en un espacio donde debe ajustarse a las normas sociales, culturales y lingüísticas del español como lengua dominante. En este sentido, y de acuerdo con Weinreich “el contacto [lingüístico] existe sea cual fuere la diferencia entre los sistemas” (en Lastra 1992). Es decir, el contacto lingüístico puede entenderse entre lenguas, dialectos o variedades del mismo dialecto.

Para ilustrar mejor esta idea, algunos profesores de primaria en Tapachula han tenido experiencia en aulas multiculturales donde la lengua de instrucción es el castellano

² Fragmento 3. E2-27/11/2019. Angélica: objetivos educativos de la SEP.

y la lengua materna de los alumnos es una lengua originaria, por lo que las necesidades pedagógicas quedan insatisfechas. El aprendizaje del profesorado debe centrarse tanto en el aprendizaje interior (intrapersonal) como en el aprendizaje exterior (interpersonal) (véase fotografía 1).



Fotografía 1: Reunión con padres de familia.

Profundizar en los aspectos de las necesidades heterogéneas de sociedades multiculturales como Tapachula, y en las estrategias pedagógicas establecidas de acuerdo con la realidad social presente en el aula, es una necesidad y un requerimiento pedagógico. A esto Fullan (1993) lo refiere como “aprendizaje en el contexto de cambio”.

De igual forma, la dinámica social en el aula presenta cambios significativos, dado que los nuevos participantes difieren de la comunidad local en sus aspectos lingüístico y cultural; no obstante, la niñez migrante desarrollará estrategias sociolingüísticas fundamentales para captar los elementos léxicos y usarlos en su adaptación e inclusión social.

Los préstamos lingüísticos tienen lugar en cada interacción intercultural que se presenta dentro y fuera del aula. De acuerdo con Lastra (1992), los préstamos son adiciones

léxicas a nuestro repertorio lingüístico y, una vez en nuestro lenguaje reestructuran oposiciones; por lo tanto, se producen cambios en el sistema lingüístico del individuo.

Ahora bien, los préstamos lingüísticos están presentes en situaciones como la migración, puesto que los individuos migrantes se encuentran en espacios donde se habla una lengua distinta a la suya. Por otro lado, sus condiciones económicas no les permiten integrarse en algún curso de idiomas para adaptarse al nuevo espacio. Entonces realizan y aceptan préstamos porque necesitan designar objetos, personas y conceptos nuevos.

Pero hay otras razones, como evitar homónimos, tener más sinónimos, diferenciar bien o mejor los campos semánticos, conservar u obtener el prestigio social, evitar el descuido (Lastra 1992). En particular, en las clases en donde la niñez migrante haitiana está presente y participa, encontramos muchos de esos préstamos que les permiten interactuar de forma rápida con los otros.

Hay que mencionar, además, que muchas de las interacciones entre maestros y niñez haitiana que fueron observadas, mostraban elementos lingüísticos que deben ser estudiados, como la diglosia. En palabras de Ferguson, la diglosia es,

una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua [que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales] hay una variedad superpuesta, muy divergente, muy codificada [a menudo gramaticalmente más compleja] vehículo de gran parte de la literatura escrita ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria (1974: 260).

Esta situación lingüística en Tapachula está presente en las aulas en donde la población migrante inscribe a sus hijos. En este caso particular, el español como lengua formal se usa con fines administrativos, como cuando los padres de familia atienden las juntas escolares. Si bien el español se usa para las actividades formales que conciernen a este grupo migrante, el creole se usa en el ámbito familiar, y es ahí en donde su impacto sociolingüístico tiene sus mayores repercusiones. Por ejemplo, en los juegos de mesa entre los integrantes masculinos en las vecindades habitadas por familias haitianas se permite

participar a cada uno de los miembros de la familia a través de la lengua materna creole, así, esta lengua tiene usos y funciones familiares.

Conocer el contexto de los contactos lingüísticos es situar el trasfondo sociocultural de ese encuentro, tal como sostiene Weinreich (1974). Al momento de atender detalladamente una situación de contacto lingüístico, la relación entre las condiciones socioculturales y los fenómenos lingüísticos se hacen evidentes. Finalmente, al identificar los puntos de contacto lingüístico es necesario atender a las necesidades educativas de los grupos migrantes; en concreto, la de crear propuestas pedagógicas que fortalezcan los programas educativos de la región en donde la niñez migrante haitiana, y otras, busca ser parte.

CONTACTO LINGÜÍSTICO Y POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO MIGRANTE

Los contactos lingüísticos son producto de movimientos poblacionales en los que los actores sociales permean las fronteras y mantienen el uso de su lengua materna en el país receptor. La escuela es el espacio más importante en donde el contacto lingüístico tiene lugar, y sin duda, representa el principal reto para las sociedades receptoras de grupos migrantes. En este sentido, Mitchell (2000) establece que en países “desarrollados”, como Reino Unido, Estados Unidos y Australia, la formulación de políticas educativas se ha hecho más y más política, con el incremento de la intervención del Estado en asuntos previamente vistos como sólo profesionales, en consecuencia se entrega un producto educativo estandarizado que dará resultados con base en evidencias sobre los procesos educativos. Pero desafortunadamente, en materia de política educativa no se discuten las necesidades, y entonces es necesario replantear metodologías educativas que consideren las características del contexto social, como las del estado de Chiapas. En este sentido, Bruthiaux (2000) argumenta que, en países en vías de desarrollo, con grandes necesidades en la mejora de la calidad de vida de sus pobladores, enseñanza de lenguas y desarrollo económico deben ir mano a mano; pero “la enseñanza de lenguas ha logrado mantenerse distanciada de la economía convencional” (Bruthiaux 2000: 273). Hay que mencionar, además, que en lo que respecta a la enseñanza de lenguas, la dirección tomada es contraria a una enseñanza

intercultural que contemple como puntos de partida la diversidad cultural y lingüística de la región.

La política lingüística mexicana está fuertemente influida por su el impacto económico al desarrollarla e implementarla; por una parte, luego, por nuestra vecindad con la primera economía del mundo y, por último, por el rol económico de nuestro territorio debido a los flujos turísticos desde países angloparlantes, en su gran mayoría. Teniendo en cuenta este panorama económico, es necesario mencionar que en la mayoría de los lugares donde la lengua inglesa no es lengua nacional u oficial se advierte que hay una necesidad mayor de preparar a muchos, si no es que a todos, con una competencia lingüística en el idioma inglés. Esta postura, en tanto política lingüística, puede tener un efecto negativo al captar otras lenguas extranjeras, y principalmente para la herencia local y las comunidades lingüísticas locales.

En concreto, la situación migratoria que ha caracterizado a la zona del Soconusco debería propiciar un cambio de percepción en la enseñanza de lenguas en la región y en la política lingüística para satisfacer las necesidades sociales de los miembros de las diferentes comunidades lingüísticas establecidas.

En consonancia con lo dicho en el párrafo anterior, el caso del Soconusco, y como condición para una política educativa bien implementada para la región, nos requiere voltear la mirada hacia las lenguas originarias y las lenguas minoritarias extranjeras en tres sentidos: por una parte, hacia el reconocimiento de culturas y lenguas presentes para lograr una fuerte identidad. El segundo sentido debe seguirse al beneficiar a los estudiantes con herramientas lingüísticas en las lenguas extranjeras presentes en la zona. Por último, debe integrarse en la sociedad a los miembros de grupos minoritarios e incrementar su participación en los niveles local y nacional (Fong 2019). El Soconusco es un espacio singular en la frontera sur mexicana, en donde el fenómeno de las lenguas en contacto se ve como un factor lingüístico que influye en la dinámica social de tal espacio.

La competencia intercultural es una herramienta para la formación de una ciudadanía más tolerante e indispensable para aquellas personas que se encuentren en contextos culturales que no sean sus originarios. Por esto, comprender mejor lo que conlleva la interculturalidad implica el escudriño de la cultura, como:

Un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc. Que pueden afectar a variables de tipo etnográficas (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión) que pueden afectar identidades, imágenes, pertenencias, cuya meta es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven. Que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional (Pedersen: 115).

La cultura es, sin duda alguna, un factor muy importante para el individuo pues define su identidad, visión del mundo, metas, expectativas, valores y rol social. Al respecto, Lévy-Leboyer (1996) define la competencia intercultural como una capacidad del individuo “respecto al grado de preparación, de saber hacer, los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales” (Lévy-Leboyer 1996: 8). Es de esta forma que la competencia intercultural implica que el individuo ponga total disposición y ejercicio de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan llevar a cabo su tarea sobreponiéndose a los retos que surjan de las interacciones interculturales en su contexto. Cada sociedad tiene rasgos que la caracterizan y estos las mueven hacia el crecimiento, desarrollo, o por el contrario, a mantener sus prácticas socioculturales actuales. Sobre esto, Rey (2002) menciona:

La cultura no es lo valiosamente accesorio, el cadáver exquisito que se agrega a los temas duros del desarrollo como el ingreso per cápita, el empleo o los índices de productividad y competitividad, si no una dimensión que cuenta decisivamente en todo proceso de desarrollo, tanto como el fortalecimiento institucional, la existencia de tejido y capital social y la movilización de la ciudadanía (Rey 2002: 19).

En concordancia con este autor, los capitales sociales y la movilización de la ciudadanía llevan consigo elementos distintivos con los que destacará la presencia de actores sociales en prácticas socioculturales diferentes a las de los otros. Igualmente, la cultura, en términos sociales, promueve el desarrollo de la comunidad a través de elementos sociales

como el respeto, tolerancia y valores. Estos elementos, dicen Macionis y Plummer, están implícitos en la cultura: “la cultura es como diseños de formas de vida: los valores, las creencias, la conducta, las costumbres y los objetos materiales que conforman la forma de vida de un pueblo. La cultura es una caja de herramientas con soluciones para problemas cotidianos” (2011: 118).

En definitiva, es fundamental que los fenómenos sociales en la región sean explorados desde perspectivas académicas y que estén acompañados, en la medida de lo posible, por las instituciones educativas de la región. Por tanto, estamos convencidos de que a través de la educación los grupos migrantes en la región lograrán una inserción social menos complicada que les permitirá construir relaciones efectivas con la sociedad local.

REFLEXIONES FINALES

En esta primera etapa de la investigación se han identificado espacios variados en donde la población migrante se visibiliza y el fenómeno lingüístico se convierte en un elemento clave en la interacción social, y vital en los estudios. La iglesia, el parque y, muy importante, la escuela primaria en Tapachula, son espacios de congregación migrante en donde hoy día se presenta el efecto inmediato de la globalización de la sociedad y sus consecuencias en la movilidad de la población mundial. En este trabajo enfatizamos en el espacio educativo, hemos explorado el muy intenso efecto social de la lengua en la sociedad y cómo a partir de ésta se crea un sentido de pertenencia y se construye la identidad, es decir, identidad y cultura.

Se debe considerar que a través de los documentos visuales es posible generar un mayor impacto sobre lo que se vive en la frontera sur de México. De igual forma, las voces de sus participantes son fundamentales para valorar la situación de la educación en Chiapas y que, de no cambiar, el desarrollo social y económico de la región se verá fuertemente limitado por la poca visión que se tiene sobre la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza. Finalmente, aunque esta investigación está en su fase de desarrollo, esperamos ser capaces de identificar más elementos sociales y lingüísticos que permitan comprender la realidad social y los efectos directos de las movilidades sociales actuales.

En este sentido, habrá que explorar este espacio y recolectar mucha información con el fin de documentar de la mejor manera qué sucede en el fenómeno migratorio, los contactos lingüísticos, culturales y educativos en el marco contextual de esta franja fronteriza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUTHIAUX, P. (2000). "Supping with the dismal scientists: Practical interdisciplinarity in language education and development economics", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(4).
- CRUZ, M. (2012). *El Japón del Soconusco. Comunidad e identidad japonesa Nikkei en el Soconusco: una mirada desde adentro*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- FERGUSON, C. A. (1974). "Diglossia", *Word*, 15(2).
- FONG, A. (2019). "Exploración de la identidad en el aula a través de actividades didácticas: Casas de Cultura Japonesa de Tapachula". Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Lenguas Tuxtla. Tesis de Maestría, México.
- LASTRA, Y. Y C. DE MÉXICO (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*, El Colegio de México.
- LÉVI-LEBOYER (1996). "Gestión de competencias", en Aneas, M. (2003). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*, Ediciones 2000, Universidad de Barcelona.
- MACIONIS, J.J. Y PLUMMER, K. (2011), *Sociología*. Prentice-Hall, Pearson. Pp. 118- 129.
- MITCHELL, D. (2000). *Cultural geography: a critical introduction* (No. 306 M681c). Blackwell.

- PEDERSEN, P. (1997). "Culture-Centred Counselling Interventions", Sage, en Aenas, M. (2003), *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*, Universidad de Barcelona.
- REY, G. (2002). "Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan", en *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*, vol. 10, núm. 0.
- YARTO, M. (2011). "Representación social de los regiomontanos desde la óptica de las comunidades extranjeras en Monterrey", en Olvera, J. y B. Vázquez (2011), *Procesos Comunicativos en la Migración de la Feria Popular*, Colegio de la Frontera Sur, México.
- WEINREICH, U. (1974). *Languages in contact. Languages in Contact*.

DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE Y DERECHOS HUMANOS EN UNA DIVERSIDAD SOCIAL VULNERABLE

Marcel Arvea Damián

CESIDEH

Guadalupe Yaneth Osorio de León

ESCUELA DE HUMANIDADES CAMPUS IV, UNACH

RESUMEN

Una problemática acontece en la diversidad social y humana y se vive día con día como discriminaciones múltiples que vulneran y violentan los derechos humanos de la ciudadanía, y se hace cada vez más urgente evidenciarlos. Por lo tanto, en este texto se pretende definir y explicar cómo la “discriminación múltiple” actúa de manera inhumana, agravada y simultánea contra las personas que menos recursos económicos tienen y no pueden apelar por sus derechos. Al mismo tiempo, se pretende un acercamiento a demostrar que la mayoría de las autoridades desatienden esta problemática e incluso la invisibilizan y muestran indiferencia. Este trabajo también refiere la falta de figura jurídica que precise y defina la violencia agravada de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: discriminación múltiple, diversidad social, derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

Este documento pretende demostrar que la discriminación sobre la diversidad humana posee diversas formas y expresiones de complejidad que han permanecido ocultas al escrutinio de la legislación y de las autoridades mexicanas. A partir de diversos estudios, especialistas del Derecho han podido definir y delimitar con bastante precisión que detrás de cualquier discriminación directa (racismo, sexismo, gerontofobia) sobre las identidades humanas, subyace una dimensión invisibilizada que describe una complejidad agravada que no ha sido considerada en México, tal es el caso de la *discriminación múltiple*.

La discriminación múltiple implica entonces que una persona puede ser discriminada por varios motivos de manera simultánea y en un mismo momento, lo cual constituye un agravamiento del acto discriminatorio mismo. Se trata, según Fernando Martínez (2008), de una “categoría niebla” que resulta en una práctica muy difícil de definir y delimitar. Por lo general, las leyes y tribunales determinan los actos de discriminación por separado, a falta de una figura jurídica que les permita englobarlas.

Lo cierto es que las expresiones de discriminación difícilmente se presentan sobre un solo aspecto particular; por el contrario, en cualquier acto de discriminación pueden concurrir e interrelacionarse diferentes formas de discriminación más crudas, complejas y violentas. Por ejemplo, el caso de una mujer adulta mayor, migrante y con discapacidad que solicita trabajo en una empresa, la cual puede ser simultáneamente discriminada “laboralmente” por su condición de “mujer”, “migrante”, “adulta mayor” y por su “discapacidad”. Esto evidentemente demuestra que la discriminación múltiple integra en un mismo acto discriminatorio distintos motivos y formas de la misma, lo cual supone una condición agravada y acumulada que no ha sido considerada en el marco legal mexicano, en la impartición de justicia (para que imcida en el monto de las indemnizaciones) ni en el diseño de las políticas públicas.

La falta en México de una figura jurídica que defina con precisión a personas que sufren o han sufrido “discriminación múltiple”, impide que el Estado mexicano pueda

generar leyes y garantizar la impartición de justicia. Evidentemente, la falta de jurisprudencia en esta materia impide también que dicha figura jurídica pueda ser efectivamente considerada en el diseño de las políticas públicas y en las acciones que puedan tomar las organizaciones de la sociedad civil.

Todo indica que el Estado mexicano permanece indiferente a esta forma compleja de discriminación, pues México ha sido señalado como ejecutor de esta forma agravada de discriminación, especialmente con población migrante de Centroamérica. El Informe del Alto Comisionado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU 2017) dice lo siguiente:

El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial expresó su preocupación ante los abusos sufridos por las migrantes indígenas procedentes de Guatemala, Honduras y Nicaragua al atravesar o llegar a México, ante la vulnerabilidad de éstas a los secuestros, las torturas y los asesinatos, y ante el hecho de que la discriminación y la xenofobia les impide buscar ayuda y protección (ONU 2017: 9).

En resumen, la discriminación múltiple es una práctica cotidiana que atenta gravemente contra los derechos humanos de personas y grupos humanos de diversa índole. Es resultado de la concurrencia de dos o más formas de discriminación ejecutadas en un mismo tiempo y lugar y con formas de expresión que pueden alcanzar diferentes tipos y niveles de violencia. Ante ello, el Estado mexicano ha permanecido reacio al respecto. Tan es así, que en el Informe del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED: 2017), ni siquiera se menciona esta forma de discriminación.

Este trabajo quiere demostrar el letargo jurídico del Estado mexicano en materia de discriminación múltiple; el vacío legislativo ante la carencia de una figura jurídica que pueda definirla y determinarla, y, finalmente, la ausencia de dicha figura en el diseño de leyes y, principalmente en las acciones que la sociedad civil organizada pueda determinar en la defensa de sus derechos humanos. Se trata, según Enrique Dussel (1998), de una acumulación de negatividades contra la cual reacciona el sistema. Dussel describe dicha situación a partir del caso de Rigoberta Menchú, premio Nobel, Según este autor se trata de,

Una mujer dominada, pobre, como clase campesina, maya como etnia conquistada desde hace 500 años, de raza morena, de una Guatemala periférica y explotada por el capitalismo norteamericano. ¡Cinco dominaciones simultáneas y articuladas! ¡Y aún más!

En la persona de Rigoberta Menchú conviven todas las calamidades que una víctima de la totalización puede sufrir. Rigoberta Menchú es una huérfana, una exiliada, una extranjera, una indígena, una pobre, una analfabeta, una explotada, una condenada, una desheredada, una colonizada, una mujer sin hijos.

En la carne de Rigoberta están contenidos todos los estigmas discriminatorios de un totalitarismo xenófobo, clasista, racista y sexista (Dussel 1998: 416).

Este ejemplo es tan dramáticamente ilustrativo; en una sola persona se conjugó y configuró una discriminación múltiple con altos niveles y tipos de violencia y sucedió durante un periodo muy extenso.

EL AGRAVIO DE LA IGUALDAD DE LA CONDICIÓN HUMANA A TRAVÉS DE LA DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU 1948) observamos tres diferentes ámbitos de análisis para definir los sustentos teóricos y pragmáticos de su doctrina. Así, el Artículo Primero de esta *Declaración* se refiere a “seres humanos”, en su Artículo Segundo a “personas” y en el Artículo Tercero a “individuos”.

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país in-

dependiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona (Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948).

Esta comprensión variada de la condición humana (ser humano, persona e individuo) es útil para distinguir los ámbitos y derechos que se observan comprometidos por la discriminación múltiple. Con todo, valdría por sí mismo el Artículo Primero de la *Declaratoria Universal* para garantizar el respeto a la igualdad, dignidad y libertad de la *condición humana*, que es esencial, y que tendrá una importancia radical en los sustentos jurídicos utilizados para intentar resolver la problemática de la discriminación múltiple. Es decir, la igualdad de la condición humana es esencial y si ésta es agravada, entonces todas las dimensiones de la persona y del individuo por fuerza también lo serán.

La comprensión de la igualdad sustantiva de la condición humana es fundamental para la cabal comprensión del problema, pues sin el reconocimiento previo de la dignidad humana, la igualdad muy pronto se descompone y termina por convertirse en un suceso degradante que precisamente los gobiernos de *facto* han aprovechado y fomentado para eludir su responsabilidad en materia de derechos humanos.

Fue así que surgió muy pronto la política de la “igualación” ante situaciones de opresión y violencia generadas por la discriminación múltiple, lo cual es un recurrente subterfugio para que los grupos dominantes o gubernamentales persistan en ejecutar dichas prácticas discriminatorias. El problema no es nuevo, pues siempre ha existido discriminación y se ha ejercido también de manera múltiple. El fenómeno es complejo, porque este tipo de discriminación igualmente atenta contra individuos, pueblos y naciones.

También se observa en diversos ámbitos de ejecución, tanto en lo social como en lo familiar, íntimo, doméstico y laboral, cubriendo por completo a la persona que la sufre. Lo que sucede en todas sus prácticas de vida cotidiana. Se trata de un fenómeno en movimiento y crecimiento que con regularidad produce nuevas formas de discriminación; es

decir, la integración de diferentes formas de discriminación produce otras formas inéditas, aún no distinguibles ni valoradas. Por ejemplo, la reciente discriminación a personal médico y sanitario por causa de la pandemia.

Los especialistas han delimitado y definido este fenómeno como una forma compleja de discriminación, producto de la simultaneidad de diferentes prácticas discriminatorias. Se comprende que dicha simultaneidad se da conforme a una interacción entre las partes, de tal manera que es precisamente la interacción e integración de las discriminaciones particulares lo que produce una discriminación múltiple.

El propio término *discriminación* en lengua castellana es ambiguo para efectos interpretativos en materia de derechos humanos. La primera vez que la ONU definió este término fue en el Artículo Primero de la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial*, promulgada en 1965. En esta *Convención* la discriminación fue definida como,

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basadas en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (ONU 1965).

Posteriormente, en 1979, con relación a la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (ONU 1979), aprobada por la Asamblea General de la ONU, la expresión “discriminación contra la mujer” se definió como:

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquiera otra esfera. Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre la «Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27 (ONU 2006).

En el año 2006, la Asamblea General de la ONU aprobó los resolutivos de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU 2006), que define la “discriminación de personas con discapacidad” como, “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (ONU 2006).

La comprensión de la ONU sobre discriminación es muy semejante en estos tres casos expuestos. La palabra *preferencia* sólo aparece en la *Convención sobre la Eliminación del Racismo*. Con todo, los miembros de la Asamblea General no se percataron de que estas tres formas diferentes de discriminación concurren con frecuencia en una sola persona o grupo humano, en un solo momento y acto discriminatorio. Así, conforme a las definiciones presentadas, una persona puede ser discriminada de manera múltiple por su condición de raza, género y discapacidad.

Lo relevante de la discriminación por discapacidad —refiere la *Convención*—, es que “incluye todas las formas de discriminación” (ONU 2006). Esto significa que la discriminación por discapacidad ya había sido considerada por la Asamblea General como “discriminación múltiple”, aunque increíblemente nunca señaló esta figura jurídica; por lo tanto, importa definirla con precisión porque en México diferentes personas o grupos humanos la sufren. Interesa también establecer en tales casos las relaciones posibles entre el carácter acumulativo o interseccional de la discriminación múltiple y la impartición de justicia.

Todo esto para que el articulado constitucional las tenga en estima y consideración, pues no asistimos a una discriminación cualquiera, si no que enfrentamos una discriminación agravada ante la cual el Estado mexicano ha permanecido indiferente. Esto se expone así porque la omisión de dicha categoría o figura jurídica ya es en sí misma discriminatoria, es decir, es el propio Estado mexicano quien, por omisión, discrimina a grupos que, por su condición vulnerada, sufren ya de múltiples discriminaciones simultáneas.

Su estudio surgió en Estados Unidos, a finales de la década de 1970, gracias a la crítica de académicas feministas afrodescendientes a los postulados de los grupos feministas blancos que no se percataron de que su propuesta feminista ignoraba las discriminaciones

múltiples que sufrían mujeres afrodescendientes por motivos de raza o color de piel. Surgió así un “Manifiesto feminista negro”, documento fundamental para su comprensión, producto de opresiones múltiples y simultáneas.

Posteriormente, Kimberlé Crenshaw tuvo la oportunidad de registrarla en la Conferencia de las Naciones Unidas contra el Racismo, celebrada en 2001 en Durban, Sudáfrica (ONU). Esta autora retomó la experiencia de los grupos feministas afrodescendientes de Estados Unidos y los extendió a la mujer asiática y “latina”, incluso a hombres, lo que resultó muy aleccionador porque dejó evidente la jerarquización subyacente a la vulnerabilidad y las consecuencias que esto podría tener en los grupos vulnerables. Por ejemplo, en el Título VII del Acta de los Derechos Civiles de 1964, sólo se permitía, en principio, plantear demandas por discriminación de género o raza, pero no por ambas.

En el año 2000, Patricia Hill Collins definió que la discriminación múltiple no sólo está configurada social y culturalmente por patrones de opresión, si no que tales discriminaciones son inseparables, especialmente en cuanto a discriminación de género, raza, clase social y orientación sexual. Aun cuando la observación de Collins es pertinente y acertada, lo cierto es que no reflexionó sobre personas y grupos con discapacidad, los cuales, según lo dicho, son los que resultan ser vulnerados. Fue en la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia (ONU 2001), celebrada en Durban, Sudáfrica, que la discriminación múltiple fue reconocida por el Derecho Internacional. Al respecto, la Declaratoria dice,

Reconocemos que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia se producen por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico y que las víctimas pueden sufrir formas múltiples o agravadas de discriminación por otros motivos conexos, como el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra índole, el origen social, la situación económica, el nacimiento u otra condición.

En el año 2002, el finlandés Timo Makkonen definió que, “una discriminación múltiple se produce cuando una persona es discriminada (tratada de modo distinto y peor que otra) por diferentes factores (raza, género, clase, credo) en diversos momentos”. Definición que adoptó la Comisión Europea.

Evidentemente, la concurrencia de factores de discriminación es un punto que hace inválida la definición de Makkonen. Ciertamente es el factor acumulado de la discriminación el agravante que por necesidad debe ser considerado, esto es, la discriminación múltiple se observa en acto, es ejecutiva y sucede en un mismo tiempo y lugar, lo cual excluye esta definición. Makkonen propuso además una división sobre las formas de expresión de la discriminación múltiple, pero sus posturas poco a poco han perdido fuerza.

Fernando Martínez (2008), al analizar la teoría de Makkonen, descubrió el núcleo del problema al plantear la situación concreta de discriminación, pues sin su determinación se difumina el carácter múltiple del acto discriminatorio, situación que aprovechan los grupos dominantes conforme a sus propios intereses. Al respecto, escribe Martínez, “el caso concreto es fundamental, a mi juicio, para poder calificar a una discriminación en puridad como una discriminación múltiple” (Martínez 2008: 265).

LA COMPLEJIDAD CONCEPTUAL Y EL VACÍO JURÍDICO

La dificultad en definir el carácter múltiple de la discriminación hace más difícil la correcta comprensión del fenómeno. Ni siquiera la categoría está convenientemente delimitada; existen infinidad de sinónimos, sucedáneos y variantes, de tal modo que no es difícil encontrar términos como “discriminación interseccional”, “doble”, “triple”, “acumulativa”, “multidimensionales”, “aditivas”, “compuestas”, “interactivas” y “combinadas”.

Ante esta complejidad conceptual, delimitando la polisemia del fenómeno y considerando lo que especialistas han determinado y definido al respecto, la discriminación múltiple puede ser comprendida, entonces, como aquella forma de discriminación en donde se dan dos o más motivos de discriminación, ya sea de forma acumulativa o interseccional, por ejemplo. El error metodológico es privilegiar lo adjetivo sobre lo sustantivo.

Lo sustantivo es que toda discriminación es siempre múltiple. En primer lugar, sustantivamente, porque se atenta contra el ser humano, que es el término universal que nos define sin excepción. Esta es la condición sustantiva. Y la adjetiva, que son todos los calificativos y agravantes de cada condición de la persona y el individuo, su raza, credo, nacionalidad.

El primer atentado discriminatorio es esencialmente contra la condición humana. Luego discrimina de manera adjetiva y ello puede ser y suceder en cualquier relación humana. La discriminación múltiple supone que un ser humano es tratado desigualmente, de tal manera que es afectado en su dignidad, libertad y derechos, esencia de la condición humana. Así, la discriminación múltiple supone que tal acto deriva en distintos caminos. Puede ser acumulativa o interseccional, aunque con frecuencia puede derivar en discriminación interseccional.

La discriminación múltiple es aquella discriminación producida con base en dos o más factores que presentan un punto de unión que supone que actúan de forma interrelacionada. Cuando esa interrelación implica una forma agravada de discriminación hablaremos de discriminación múltiple adicional o acumulativa y cuando supone que afloran experiencias discriminatorias que permanecerían ocultas de no considerarse los factores unitariamente, hablaremos de discriminación múltiple interseccional (De la Lama 2013: 279).

Es observable que la categoría *discriminación múltiple* está todavía en proceso de definición. Existen dificultades importantes para poderla tipificar jurídicamente, esto por que sin ponerlo en discusión en las políticas públicas, el tema sigue postergándose y así se considera a toda discriminación como simple. Existe ese factor adicional que se observa generalmente asociado al tiempo durante el cual la persona agraviada es vulnerada en sus derechos. Lo cierto es que generalmente a la discriminación múltiple se agregan acumulativamente otros tipos de discriminaciones tributarias, de tal modo que existe omisión del Estado mexicano para determinar la jerarquización de agravios contra los derechos humanos y, en consecuencia, determinar jurídicamente la discriminación múltiple y dictar las sanciones e indemnizaciones correspondientes.

Las naciones que todavía reflexionan el punto muy pronto se encontraron en un callejón sin salida, pues lo cierto es que no se trata de comprender cómo se agrega acumulativamente una discriminación a otra, si no las formas complejas y agravadas que surgen de dicha interacción. Es precisamente la interrelación de ellas lo que agrega el factor agravante. Puede anticiparse que en dicha jerarquía lo más importante por preservar debe ser la condición humana en igualdad y dignidad, lo cual es sustantivo e intrínseco al ejercicio

responsable de los derechos humanos, pues no puede responderse qué discriminación a la dignidad humana suele ser la que más compromete sus derechos. Esto, por supuesto, no solo es difícil si no inútil. Primero porque lo importante a considerar que de la discriminación múltiple la interacción es el factor agravante. Segundo, porque cualquier forma de discriminación ya es, por sí misma, múltiple y aberrante, y debe ser desterrada de cualquier relación humana y de toda práctica social.

LA OBSERVANCIA JURÍDICA DE LA IGUALDAD Y DIGNIDAD HUMANA

Las naciones que han logrado desarrollar un marco legal a partir de la definición de *discriminación múltiple* como figura jurídica, son principalmente Canadá y Sudáfrica. Ambas han consolidado un referente desde el carácter sustantivo de la igualdad humana, partiendo de allí y vinculándola a la dignidad, concentrándose específicamente en el Artículo Primero de la *Declaratoria Universal de los Derechos Humanos*.

El ordenamiento sudafricano, como el canadiense, parten de la idea de igualdad como igualdad sustantiva dirigida a eliminar las desigualdades sistémicas que sufren determinados grupos especialmente vulnerables y recurre al concepto de *dignidad de la persona* para definir la igualdad. Por ello, la consecución de la igualdad pasa por una intervención estatal dirigida a eliminar las desigualdades sociales de grupos oprimidos (De la Lama 2013: 289).

Lo cierto es que no puede determinarse cuál discriminación es primaria y cuáles serían las tributarias, sin definir la igualdad en dignidad como punto de partida y referencia. No puede existir criterio que determine cuál forma de discriminación es peor, pues lo cierto es que todas ellas son injustas y atentan contra la dignidad humana de múltiples modos. El agravamiento de la discriminación múltiple, como se ha dicho, obedece a la interrelación que surge cuando dos o más actos discriminatorios acontecen en un mismo acto, tiempo y lugar.

Sudáfrica y Canadá propusieron introducir el término *igualdad* como prerequisite necesario a la comprensión de la dignidad humana, es decir, el desmedro a la dignidad sucede de múltiples modos porque una parte o ambas no reconocen la igualdad humana,

lo hace porque piensa y actúa desde la desigualdad y discrimina contra su dignidad, estableciendo así la desigualdad y el agravio agravado a su dignidad. Luego de ello aparecen las diversas expresiones de discriminación. Lo cierto es que cualquier motivo puede ser causa de esta acción.

Así, lo relevante del modelo canadiense no estuvo en determinar qué discriminación se suma o adiciona a otra original, lo importante está en desarticular la fuerza que adquieren en su integración, impidiendo así el menoscabo de la persona y privilegiando el carácter sustantivo de la igualdad humana, siendo así posible reconocer su dignidad, libertad y derechos.

Canadá, principalmente definió necesaria una lista abierta de motivos de discriminación múltiple. Los especialistas consideran que estos dos aspectos fueron nucleares y novedosos para que Canadá lograra ser vanguardia jurídica en materia de derechos humanos. Por ejemplo, en la sección 15 de la *Charter of Rights and Freedoms*, establece en su apartado primero que, “cada individuo es igual ante el amparo de la ley y tiene derecho a recibir, sin discriminación alguna, igual protección e igual beneficio de ella, en particular se trata de eliminar cualquier forma de discriminación por motivos de raza, religión, sexo, edad o discapacidad mental o física”.

Esta disposición no excluye ningún programa de ley o actividad que tiene como objeto superar las condiciones de desvalorización de individuos o grupos humanos, incluyendo especialmente a aquellos en desventaja. En los primeros borradores del precepto se partía de una lista tasada, pero finalmente se optó por una lista abierta, de forma que junto con los motivos recogidos expresamente pueden darse otros, pues el listado es meramente ejemplificativo como se desprende del uso de la expresión “en particular” (Sharpe y Kent 2009: 310).

Robert Sharpe y Kent Roach (en De la Lama 2013: 289), afirman también que el listado abierto fue una medida fundamental para el ordenamiento jurídico de la discriminación múltiple. Muy pronto el Estado y la sociedad civil se percataron de que era insuficiente y finalmente se integró al ordenamiento jurídico. Este aspecto también es político y recibe presión de grupos fanáticos y radicales, por esto fue necesaria la flexibilidad del gobierno, que defendió los principios sustanciales de la igualdad y dignidad humanas. Ambos elementos fueron los más importantes de la experiencia canadiense.

Algo muy semejante sucedió en Sudáfrica, donde el listado abierto pudo ser determinado y sirvió para comprender mejor la complejidad del fenómeno, las formas en que la discriminación múltiple se expresa, ya sea por acción u omisión, o como acción conjunta, de allí que la ley incluya una lista de motivos. Por ejemplo, en la Constitución sudafricana, en el apartado 3 de la sección novena, se enumera una lista extensa de motivos de discriminación. De acuerdo con Alejandra de la Lama (2013: 289):

el apartado 3 de la sección 9 de la Constitución enumera una extensa lista de motivos de discriminación, pero además el hecho de que se utilice la expresión *including* sugiere que está prohibido discriminar sobre la base de uno o más motivos de discriminación, cualesquiera que estos sean, y que la enumeración posterior es meramente ejemplificativa. Parece, por tanto, que estamos ante un sistema de lista abierta.

Ambos casos son muy ilustrativos y dejan ver con claridad lo que Fernando Martínez consignó hace algunos años: “la idea de discriminación múltiple tiene un neto pedigrí anglosajón” (2008: 255) y este abolengo, después de que Reino Unido abandonara la Comunidad Económica Europea, ha distendido el avance que en materia de discriminación múltiple habían logrado otros países europeos, especialmente con población migrante. Son las antiguas colonias inglesas las que hoy abanderan la defensa de los derechos humanos en materia de discriminación múltiple.

El caso de Perú es muy digno de reconocer en América Latina. Su estrategia consistió primero en definir el concepto “discriminación múltiple” y buscó el fundamento constitucional que lo hiciera pertinente. El planteamiento comenzó por demostrar la falsedad del carácter unidimensional de la discriminación, para anticipar las formas posibles de interacción y agrupamiento.

Perú, igualmente, inició desde el carácter sustantivo de la igualdad y dignidad humanas, prohibiendo cualquier forma de discriminación “incluyendo” la que discutimos en este documento, pues en el artículo segundo ofrece un listado de motivos que puede ser interpretado como un listado abierto de motivos de discriminación múltiple. Al respecto, escribe Liliana Salomé:

de conformidad con el artículo 2, inciso 2 de la Constitución vigente, “toda persona tiene derecho a: 2. A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole”. De esta manera, se consagra constitucionalmente una lista abierta, enunciativa —no taxativa— de factores de discriminación. A nuestro juicio, ello posibilita una interpretación flexible de la prohibición de discriminación contenida en la Constitución, flexibilidad que —siempre en el marco de los principios de razonabilidad y proporcionalidad— permite interpretar que esta prohibición también alcanza a la “discriminación múltiple” (2015: 321).

Podemos decir que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo Primero, ofrece un listado de discriminación múltiple que puede ser tomado como referente para el diseño del Proyecto de Lista Abierta. Los aspectos que analiza la Constitución nacional son los siguientes: “Discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

El estudio y debate sobre la discriminación múltiple no puede postergarse más.

REFLEXIONES FINALES

La literatura indica que las naciones que han procedido convenientemente han considerado fundamentales dos aspectos: el primero es garantizar la definición del concepto como figura jurídica, iniciando por reconocer la igualdad en dignidad con una lista abierta de motivos de discriminación, esto con el ánimo de perfilar las características y expresiones de dicha discriminación agravada en México. Igualmente, se considera fundamental determinar que la discriminación múltiple constituye una agravante superior a la discriminación simple, por eso su fuerza y complejidad.

En este sentido, esta forma alcanza la violencia física, que es también una agravante a la dignidad humana. El principio de igualdad y no exclusión es en esencia un acto prác-

tico, pero requiere de argumentación jurídica y de la legislación conveniente, pues como discriminación agravada, las afectaciones que sufrirá la víctima igualmente serán agravadas y demandan, por justicia, criterios distintos y diferenciados. Esto permitiría detectar los contextos de riesgo y los grupos más vulnerados.

Este aspecto resulta fundamental si queremos referirnos a manera de ejemplo por motivos de edad, en la que muy pronto en el mundo habrá más adultos mayores que jóvenes. Con esto se pretende dar a conocer que los motivos relacionados con vejez y discapacidad no han sido cuantificados y mucho menos valorados, por lo que el futuro podrá ser complejo. Finalmente, es un acto de justicia y humanidad erradicar cualquier acto de discriminación contra la esencia de la condición humana, es decir, la igualdad en dignidad de la especie humana, de su libertad y derechos, pilares imprescindibles de la sana convivencia humana y del ejercicio responsable y ético de los derechos humanos.

REFERENCIAS

- COLLINS, P. (2000). Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- COPRED (2017). Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. Antología. Gobierno de la Ciudad de México.
- DE LA LAMA, A. (2013). Discriminación múltiple. Universidad Autónoma de Barcelona.
- DUSSEL, E. (1998). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión. Trotta, UAM, UNAM.
- MARTÍNEZ, F. (2008). La Discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista Española de Derecho Constitucional*.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (ONU, 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial.
- (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer.
- (2001). Declaratoria de la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia, Durban, Sudáfrica.
- (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- (2017). Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Efectos de las formas múltiples e interseccionales de discriminación y violencia en el contexto del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia sobre el pleno disfrute por las mujeres y las niñas de todos los derechos humanos.
- SALOMÉ, L. (2015). “La ‘Discriminación múltiple’ como concepto jurídico para el análisis de situaciones de discriminación”. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Perú, en: *La “Discriminación múltiple”. Formación del concepto y bases constitucionales para su aplicación en el Perú.*
- SHARPE, ROBERT AND J. ROACH, KENT (2009). *The charter of rights and freedoms.*
- SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.



La estética cotidiana

Impactar. Eso es precisamente lo que buscaba ese verano en Tapachula cuando decidí fotografiar a algunas de las cientos de personas que solicitaban refugio, esperaban alguna resolución que les permitiría llegar al norte de México o sólo descansaban antes de continuar el camino. ¿Dónde estaban las fotografías que nadie había tomado y que retrataran la misma horrenda situación? Mientras buscaba aflicción, desesperación, llanto e incertidumbre, encontré esto: compromiso, pasión, tacto, estética. Esta fotografía y otras reflejan otra narrativa de la situación migratoria en Tapachula. Donde hay espacio para el terror estatal y la burocracia, también hay espacio para la estética y el con-tacto.

Jorge Choy Gómez

2019

TERCERA PARTE
FRONTERAS CULTURALES,
DIVERSIDAD Y MIGRACIÓN

FEMINISTAS EN CHIAPAS: REPRESENTACIONES IDEOLÓGICAS FEMINISTAS A DOS VOCES DESDE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DISCURSO

Adriana Delgado Román

DER-UNACH

RESUMEN

El presente artículo expone un acercamiento a las significaciones que las mujeres hacen sobre el feminismo, en el entendido que se trata de una práctica social que, a su vez, se encuentra permeada por las ideologías que circulan en torno a dicho movimiento. Se analizan los discursos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas utilizadas como técnica que guiaron la metodología de esta investigación cualitativa que se aborda desde los estudios críticos del discurso. Se contó con la participación de mujeres que son feministas y mujeres que no se asumen como tal. Se exponen los resultados por medio del contraste en los testimonios.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso, prácticas sociales, ideologías, género, feminismos.

FEMINISMO SITUADO

INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO CHIAPANECO

El surgimiento de movimientos y luchas sociales ha tenido un gran impacto en los diferentes ámbitos de la vida social. En algunos casos, los movimientos se han pausado o detenido indefinidamente; no obstante, en el caso del feminismo se ha observado su repercusión a través de los cambios y modificaciones en la estructura social desde que dicho movimiento está en curso.

El feminismo es un movimiento de carácter social, una lucha política que implica considerar no sólo la igualdad entre mujeres y hombres, sino reivindicar la posición de las mujeres, otorgarles derechos, construir relaciones que no se basen en las asimetrías por cuestiones de género y sexo; así, las desigualdades, desde el feminismo, se tratan a partir de las opresiones, discriminaciones, invisibilizaciones. Esto hace necesario articular la lucha para conseguir derechos y garantías para las mujeres (Bartra 2002).

Continuando con la línea anterior, se puede decir que el feminismo se basa en la dicotomía diferencia/igualdad, porque, en primer lugar, la diferencia radica en que las mujeres son la otredad, son lo diferente a los hombres. En segundo lugar, se propone la igualdad entre las mujeres, oportunidades y derechos para todas las mujeres, sin atender aquello que puede diferenciarlas, como la clase social o el color de piel.

En la actualidad numerosas y diversas disciplinas enfocan sus estudios en el feminismo pues es un tema que ha estado en boga debido a la visibilidad, lograda principalmente a partir de la militancia y activismo feminista. Es necesario destacar que hablar de feminismo no implica un singular pues éste no es tan homogéneo para poder encapsularse en un mismo término. La recomendación es reconocer que hay muchos feminismos que se diferencian de acuerdo con las condiciones en las que se han desarrollado. Siguiendo a De Miguel (1995: 218):

[...] abordamos el feminismo de una forma más específica: trataremos los distintos momentos históricos en que las mujeres han llegado a articular, tanto en la teoría como en la práctica, un conjunto coherente de reivindicaciones y se han organizado para conseguir las [...] el feminismo premoderno, en que se recogen las primeras manifestaciones de “polémicas feministas”; el feminismo moderno, que arranca con la obra de Poulain de la Barre y los movimientos de mujeres feministas de la Revolución francesa, para resurgir con fuerza en los grandes movimientos sociales del siglo XIX, y por último, el feminismo contemporáneo, en que se analiza el neofeminismo de los años sesenta-setenta y las últimas tendencias.

Existen múltiples corrientes en el feminismo. Se consideran, hasta hoy, cuatro olas de esta lucha; en un contexto histórico se habla de tres bloques: el feminismo premoderno, el moderno y el contemporáneo (De Miguel 1995). Actualmente, el cuarto bloque se encuentra en curso.

La división histórica responde a intereses cronológicos para situar al feminismo en tiempo y espacio; sin embargo, en México esta lucha se concibe desde el contraste, debido a que, por un lado, se reconocía un feminismo popular que estaba integrado por mujeres que militaban a partir de sectores de asistencia social, educación popular y de movimientos campesinos y sindicales.

Por otro lado, había feministas independientes que se articulaban en torno al trabajo y producción intelectual (Jaiven 2002). Ahora bien, el feminismo en México comparte una raíz importante con el generado en América Latina: el *standpoint*, es decir, el sitio desde donde se enuncian y posicionan.

De acuerdo con Espinosa: “la lucha de las organizaciones mixtas en las que participan las mujeres de sectores populares y las indígenas, remite a un sistema social y económicamente injusto y a una sociedad que discrimina o excluye no sólo por cuestiones de clase o étnicas, sino de género: también evidencia la complejidad de los retos y las luchas de grupos subalternos” (2009: 24).

Como se observa, la asimetría social y la discriminación cultural convergen en espacios similares; es aquí en donde la interculturalidad crítica se suma como una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que se encuentren articuladas desde el reconocimiento de las diferencias culturales (Ferrão 2013).

El punto de intersección entre el feminismo y la interculturalidad crítica reside en la trascendencia que ambos han tenido. De acuerdo con López-Hurtado: “la noción de interculturalidad trajo consigo la posibilidad de transformar la sociedad en conjunto, articulando las sociedades y pueblos a partir de la diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, consenso y reconocimiento, la construcción de nuevos modos de relaciones sociales” (2007: 21).

Así, en tanto la interculturalidad crítica trabajaba desde las diferencias estructurales y sociales, el feminismo se enfocó en las diferencias de sexo, género y clase también. En el caso particular de Chiapas, la lucha feminista ha sido abordada, principalmente, desde la antropología, y en este campo se consideran los aportes de antropólogas, etnógrafas y fotógrafas como Gertrude Duby (1901-1993), Calixta Guiteras Holmes (1905-1988), Anne Chapman (1922-2010), Roberta Montagu (1924-1963) y María Eugenia Bozzoli (1935), que realizaron trabajos etnográficos en pueblos tsotsiles y tseltales de Chiapas, en comunidades mayas en Guatemala, bribris en Costa Rica y lencas en Honduras. Estas mujeres centraron sus investigaciones en tópicos como la etnohistoria, el simbolismo, los sistemas de parentesco y las cosmovisiones (Ruiz-Trejo 2016).

Ahora bien, considerando que el punto de unión entre la interculturalidad y el feminismo son, además de la noción de cultura, la trascendencia y los aportes desde estos dos campos. Es innegable la participación de la antropología en este proceso:

Las mujeres constituyen un sector subalterno y como tal, tienen la capacidad de “renegociar o impugnar su situación” por lo que son sujetos activos en el campo de las relaciones sociales (...) En esta tesitura, las antropólogas feministas no verán a las mujeres de las sociedades como grupos estudiados como “los otros de los otros” sino que apreciarán su vida en sí misma, y sobre todo, demostrarán que, a pesar de la opresión (y desde esta) las mujeres dotan de significación a la sociedad y a la cultura (Castañeda 2006: 39).

La importancia del feminismo en Chiapas se entreteje a partir de las luchas sociales que se han gestado, de las discriminaciones, las diferencias entre clase, género; de aquí que su carácter sea distinto al de los feminismos en el resto del país. Los movimientos de mujeres en Centroamérica y Chiapas emergen a partir de las coyunturas políticas, re-

presiones y desplazamientos forzados, entre otros. Así, la producción del conocimiento y prácticas feministas de estas zonas se caracterizan por tener un desarrollo propio y crítico, tanto de las epistemologías dominantes de las ciencias sociales como de epistemologías feministas occidentales (Ruiz-Trejo 2016).

DEL DISCURSO FEMINISTA A LA IDEOLOGÍA

Los estudios del discurso se interesan por observar, evidenciar y develar las estructuras de las prácticas sociales. En este sentido, la categoría discurso es tomada, no desde su sentido gramatical y lingüístico de ser únicamente texto, sino como un mecanismo que contiene, refleja y expresa comportamientos, evidencia representaciones sociales que son compartidas y con esto pasan a ser colectivas (Escandell 2004).

El feminismo, en cuanto práctica sociodiscursiva, puede concebirse, significarse, vivirse e incluso definirse de maneras distintas; como bien lo menciona De Hierro (2001: 225) “ser feminista no significa que aprendimos nuevos datos acerca del mundo, sino que llegamos a ver éstos desde una visión diferente, desde la propia posición como sujetos, en el aquí y ahora”.

Este trabajo se propone observar las diferencias entre dos grupos de mujeres: las que se asumen como feministas y las que no se sienten identificadas con esta categoría. La reflexión apunta a lo siguiente:

- 1) ¿cuáles son las ideologías que permiten o no a las mujeres nombrarse como feministas?
- 2) ¿Se teme a la palabra o al posicionamiento político?
- 3) ¿Nombrarse feminista es suficiente para serlo en la práctica?

Para discutir las preguntas planteadas se proporciona el siguiente recorrido metodológico.

Para el análisis de los discursos feministas se utiliza la categoría *ideología* como punto de partida, entendiendo que “la ideología no es el pensamiento del individuo, es el hecho de que este pensamiento se sitúa en un “ya pensado” que lo determina sin que él lo

advierta” (Reboul 1986: 20). Así, cada hecho o acto discursivo conlleva una carga ideológica, pues, ésta no puede entenderse de manera individual sino como un sistema amplio de creencias que son socialmente compartidas (Van Dijk 2005). Aproximarse a las ideologías es una tarea que se realiza en conjunto y a través del discurso, pues este último es, “parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas orientadas a unos fines y que se da en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)” (Calsamiglia y Tusón 2002: 15).

Con base en lo anterior es posible establecer una relación estrecha entre el *discurso* y la *ideología*, categorías, que para los fines que persigue la investigación, no pueden existir disociadas, por el contrario, en tanto se halle uno, por consiguiente se hará visible el otro. Es posible, entonces, entender que si estas categorías se entrelazan interactúan en la praxis social de la forma que lo establece Van Dijk (2005: 12):

Las ideologías, así definidas, tienen muchas funciones cognoscitivas y sociales (...) ellas organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos (ideológicos) (...) son la base de los discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupo, permiten a los miembros organizar y coordinar sus acciones (conjuntas) y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo en su conjunto. Finalmente, funcionan como parte de la interfaz sociocognitiva entre las estructuras (las condiciones) sociales de grupos, por un lado, y sus discursos y otras prácticas sociales, por el otro.

La investigación fue llevada a cabo en dos momentos: en el primero se recurrió a observar a mujeres, por medio de redes sociales. Mediante el seguimiento meticuloso de sus publicaciones se optó por elegir a las feministas de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1) Interacciones en la red con contenido explícitamente referente al feminismo.
- 2) Mujeres que evidencian en redes su activismo a través de publicaciones con contenido visual o discursivo.
- 3) Cuentan con estudios universitarios.
- 4) Pertenencia a una red colectiva u organización feminista.
- 5) Con edades de entre 25 y 60 años.

6) Con residencia en Chiapas (en Tuxtla Gutiérrez o San Cristóbal de Las Casas).

Para las mujeres no feministas se propuso lo siguiente:

- 1) Mujeres que postean contenido que muestra discrepancia en relación con el feminismo.
- 2) Mujeres que se posicionan fuera del feminismo por no compartir en redes aspectos del activismo feminista.
- 3) Cuentan con estudios universitarios.
- 4) Con edades de entre 25 y 60 años.
- 5) Residentes en Chiapas (en Tuxtla Gutiérrez o San Cristóbal de las Casas).

Posterior a la selección mencionada se estableció el contacto con las mujeres para hablar con ellas respecto a los propósitos de la investigación y proponerles que participaran. La muestra se concentró en diez mujeres, debido a que, por cuestiones personales, políticas y de trabajo, algunas mujeres seleccionadas decidieron no participar para evitar conflictos en sus trabajos, pese a la protección de su identidad. Así, de toda la población elegida, se recuperan los testimonios de diez mujeres que aceptaron participar.

En un segundo momento se realizaron las entrevistas semiestructuradas, que se agruparon de acuerdo con las características de las mujeres. Se elaboró una guía de entrevista para las mujeres que se asumen feministas y otra para las mujeres que no se nombran a sí mismas como tales.

Las preguntas contenidas en la guía se relacionan de manera directa con el feminismo y entre las principales líneas de análisis se identifican las siguientes:

- 1) Definición del concepto feminismo.
- 2) Opiniones sobre el feminismo en cuanto práctica social.
- 3) La imagen de la mujer feminista en la actualidad.

A continuación, se adjuntan ambos guiones.

GUION DE ENTREVISTA PARA MUJERES QUE SE ASUMEN FEMINISTAS

- 1) ¿Cómo fue tu acercamiento al feminismo?
- 2) ¿Por qué decidiste ser feminista?
- 3) ¿Qué es para ti el feminismo?
- 4) ¿Tu vida ha cambiado desde que eres feminista?, ¿de qué manera?
- 5) ¿Cómo vives el feminismo en tu casa, trabajo, escuela?
- 6) ¿Consideras que hay ciertos requisitos que se deban cumplir para ser feminista?
De ser así, ¿cuáles?
- 7) ¿Por qué crees que lucha el movimiento feminista?
- 8) ¿Piensas que el feminismo es necesario en la vida social?, ¿por qué?
- 9) ¿Crees que el feminismo ha hecho o hace aportes a la vida de las mujeres? De ser así, ¿cuáles?

GUION DE ENTREVISTA PARA MUJERES QUE NO SE ASUMEN FEMINISTAS

- 1) ¿Por qué no te has acercado al feminismo?
- 2) ¿Qué es para ti el feminismo?
- 3) ¿Consideras que tu vida sería diferente si fueras feminista? De ser así, ¿cómo?
- 4) ¿Cómo consideras que viven las feministas sus relaciones en la casa, escuela, trabajo?
- 5) ¿Crees que las mujeres que son feministas cumplen algunos requisitos para serlo?
De ser así, ¿cuáles?
- 6) ¿Por qué crees que lucha el movimiento feminista?
- 7) ¿Piensas que el feminismo es necesario en la vida social?, ¿por qué?
- 8) ¿Crees que el feminismo ha hecho o hace aportes a la vida de las mujeres? De ser así, ¿cuáles?

Cada entrevista se efectuó en una sola sesión; se llevaron a cabo en los centros de trabajo, lugares designados por ellas y en sus domicilios particulares. Después de finalizar

las entrevistas se realizaron las transcripciones. Se mantuvo la totalidad de lo relatado; no obstante, se hicieron modificaciones de estilo en cuanto a la sintaxis para precisar el sentido de lo que cada una expresó y se eliminaron las muletillas propias del discurso oral.

El corpus de la investigación está conformado por diez entrevistas con duración de entre 40 y 160 minutos, con sus correspondientes transcripciones, un total de 105 cuartillas de texto. A petición de algunas colaboradoras se protegió su identidad ocultando con un pseudónimo su nombre real.

Para procesar los datos se recurrió al modelo propuesto por el análisis crítico del discurso que concibe a las ideologías como el centro de un entramado que se teje a partir de las prácticas sociales, el discurso y la cultura.

A continuación, se muestran las tablas 1 y 2 con los datos de las participantes, así como un diagrama que condensa el modelo de análisis desde los estudios críticos del discurso (véase Diagrama 1).

TABLA 1
DATOS Y CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES QUE NO SE ASUMEN FEMINISTAS

Nombre o pseudónimo	Edad	Formación / Ocupación	Código de identificación
Bertha	50 años	Maestría en Educación y Docente	P1NF P1: participante 1 NF: no se asume feminista
Laura	28 años	Docente y estudiante de posgrado	P2NF P2: participante 2 NF: no se asume feminista
Martina	26 años	Docente y gerente de una tienda	P3NF P3: participante 3 NF: no se asume feminista
Mariana	33 años	Docente y directora de una escuela primaria	P4NF. P4: participante 4 NF: no se asume feminista
Paulina	23 años	Docente y tanatóloga	P5NF. P5: participante 5 NF: no se asume feminista

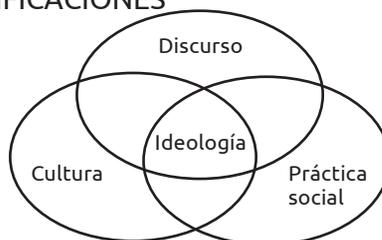
TABLA 2
DATOS Y CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES QUE SÍ SE ASUMEN FEMINISTAS

Nombre o pseudónimo	Edad	Formación / Ocupación	Código de identificación
Estrella	58 años	Trabaja en una institución gubernamental y además en su propia Asociación Civil	P1SF P1: participante 1 SF: se asume feminista
Pamela	41 años	Catedrática en la UNACH Activismo feminista	P2SF. P2: participante 2 SF: se asume feminista
Rosa	31 años	Trabaja en una institución gubernamental	P3SF P3: participante 3 SF: se asume feminista
Camila	36 años	Psicóloga y activista feminista	P4SF P4: participante 4 SF: se asume feminista
Esther	32 años	Candidata a doctora en Estudios Regionales Trabaja en una institución gubernamental	P5SF P5: participante 5 SF: se asume feminista

Este diagrama ejemplifica la ruta trazada desde el análisis crítico del discurso, esto con la intención de profundizar e ilustrar cómo, a través la ideología y la cultura, que son dos categorías centrales en este trabajo, es posible dar cuenta de las significaciones de estos grupos de mujeres, que a partir del discurso están imbricadas en prácticas culturales y sociales.

DIAGRAMA 1
CATEGORÍAS PARA ANÁLISIS
DE *CORPUS*

SIGNIFICACIONES



DE LAS MUJERES NO FEMINISTAS Y LAS FEMINISTAS

Posterior al procesamiento de los datos se encontraron categorías en las cuales se agrupan las temáticas en torno a las cuales se dirigió el discurso de las entrevistadas. A partir del desvelamiento de las ideologías en los discursos de las mujeres no feministas se pudieron sistematizar los tópicos de la siguiente manera:

- 1) El rol de los hombres en la vida compartida (pareja, novio, esposo)
- 2) Feminismo como inconveniente para la mujer en la vida social, laboral, escolar, familiar.
- 3) Las maneras de hacer feminismo: el antes y el ahora.
- 4) Feministas y feminazis, ¿qué proponen?, ¿qué buscan?

Con respecto al primero, se encontró que las mujeres que no se asumen feministas otorgan una importancia al papel que desempeñan los hombres en la vida en pareja, en las relaciones sociales. Consideran que, sin el hombre, la vida social de las mujeres no está complementada y ven al varón como un sujeto que “ayuda” en ciertas tareas:

El hombre tiene que tener cierta caballerosidad y debemos dejar que el hombre haga su rol, no porque yo trabajo voy a hacerlo todo y no necesitaré nada de él (P1NF).

Así, la imagen de la mujer se construye desde la fragilidad, pues independientemente de que se encuentre laborando y se desarrolle profesionalmente, el rol del varón es indispensable, siempre y cuando se haga desde la caballerosidad.

Este rasgo de la caballerosidad está ligado a la manera en que se han concebido los distintos roles de género y sus diversas atribuciones a ser mujer u hombre; así se colige que un hombre debe poseer cualidades, como la caballerosidad, o buenos modales, que son parte de lo que significa ser hombre.

Asimismo, en el siguiente fragmento se aprecia que, en efecto, hay roles, y no respetarlos o ir en contra de esos roles preestablecidos, supone una actitud negativa hacia los hombres, pues ellos únicamente son “románticos” y el rechazo hacia esas conductas de

los varones no debe interpretarse como una agresión; por el contrario, debe valorarse que algunos hombres poseen esas actitudes para con las mujeres:

Creo que cada uno tenemos nuestros roles y no está mal. Eso de estar en contra de que nos abran la puerta, no está mal, se llama romanticismo no se llama agresión a mis derechos como mujer (P4NF).

Con respecto al número 2: “Feminismo como inconveniente para las mujeres”, de acuerdo con las participantes, ser feminista se encuentra en oposición a ser profesionista o a desenvolverse en un ambiente laboral. Consideran que el feminismo es un detractor para su desarrollo profesional de modo que es una tare inútil ser feminista en un mundo de hombres. Véanse los siguientes fragmentos:

Son un poco dominantes (las feministas) las considero así en el trabajo o querer (quieren) ser dominantes en sus labores, y yo no digo que esté mal; pero creo que depende mucho de la actitud que toman (P3NF).

Nos regimos por nuestro trabajo y en todo trabajo hay derechos y obligaciones. Lamentablemente, a veces en las empresas en donde trabajamos, pues los altos (mandos) son hombres o nuestro jefe inmediato es un hombre, y si te toca ser feminista pues mejor no te acerques ahí, si tú eres la que quiere ser más o que quiere mandar (P3NF).

Además de sus afirmaciones con respecto a las relaciones laborales y sociales, las mujeres que no se asumen feministas relacionan el feminismo con una serie de imágenes y atributos construidos discursivamente. En la siguiente tabla (véase Tabla 3) se ejemplifican, considerando los testimonios de las participantes.

Para el caso de cómo hacer feminismo en la actualidad, en contraposición con el actuar de antes, se recupera que las manifestaciones del feminismo de hoy se han tergiversado y no tienen relación con el origen de este movimiento. Las opiniones versan sobre las prácticas del feminismo actual y se posicionan en contra de esta otredad que son las mujeres feministas que accionan públicamente (véase Tabla 4).

TABLA 3
 IMÁGENES DISCURSIVAS ASOCIADAS A LAS FEMINISTAS
 A PARTIR DE LAS CUALIDADES DE MUJERES FEMINISTAS

Cualidades de las mujeres feministas	Imagen de las feministas producto de los atributos
Querer ser dominantes	Mujeres que desean imponer autoridad
Docente y estudiante de posgrado	P2NF P2: participante 2 NF: no se asume feminista
Actitud que toman	Mujeres que no controlan sus actitudes
Querer ser más	Mujeres que se sienten superiores a sus jefes o compañeros de trabajo
Querer mandar	Mujeres que sólo quieren ser líderes y que no saben trabajar en equipo
Pelear con los hombres	Mujeres conflictivas, específicamente con los hombres
Elaboración propia con información tomada de las participantes que no se asumen feministas.	

Finalmente, en cuanto al último hallazgo, desde las interpretaciones de la palabra *feminazi*, se muestra que la palabra es empleada por las participantes, para separar a las feministas verdaderas; las que luchan por motivos que sí son válidos, de aquellas que no están aportando nada al movimiento.

Pese a que el término no se usa de manera reiterativa, en los fragmentos que se muestran a continuación, puede observarse que la división entre *feminazis* y feministas se relaciona con otras nociones como *hembrismo*; en este sentido, *feminazi* se entiende como sinónimo de *hembrista*, y *feminista* se lo relaciona con mujeres que luchan desde una postura políticamente correcta y aceptada socialmente.

Dicen las feminazis:

Yo no necesito al hombre, por lo tanto, trabajo y genero ingresos económicos”, el concepto de yo, yo, va primero, en ese tipo de conceptos yo no lo manejo, no estoy con el hembrismo, estoy con el feminismo (P1NF).

TABLA 4
FEMINISMO(S) DE AYER Y HOY

Antes	Ahora
En un principio pues nace como una lucha realmente en cuanto a la igualdad de derechos de mujeres y hombres, sin embargo, esa idea se ha ido transformando	El sentido actual de la palabra feminismo, creo que ya se ha tergiversado mucho esa palabra y esa ideología
En un principio buscaba la liberación de las mujeres, posteriormente la igualdad entre hombres y mujeres	Ahora ya no es una lucha como tal o por lo menos ha perdido el sentido
El origen del movimiento, del feminismo estaba bien enfocado, cuando las mujeres no tenían derecho al voto, ni ir a las universidades, ni trabajar, tenían que quedarse en el hogar, pues si necesitaba un cambio en ese momento la sociedad	Ya no es un feminismo puro, ya no es una lucha por la libertad, sino más bien una búsqueda del libertinaje y que yo puedo hacer lo que yo quiera hacer y nadie tiene derecho a decirme nada porque soy mujer
La lucha fue real, de querer tener derechos que los hombres tenían	<p>Actualmente muchos de los movimientos feministas buscan la superioridad de las mujeres sobre el hombre</p> <p>Ahora ya hay ciertas mujeres que dicen: soy feminista y consideran que el feminismo es una liberación, pero una cosa es liberación y otra cosa es libertinaje</p> <p>Hay actualmente un concepto muy radical de lo que es el feminismo, lo manejan como el hembrismo, que es muy diferente, es igual que el machismo.</p>
Elaboración propia con información tomada de las participantes que no se asumen feministas.	

Hay movimientos que no comparten realmente la ideología del feminismo y terminan perjudicando su reputación como mujeres feministas. Como las feminazis, ya tienen nombre, eso surge porque las mujeres hicieron cosas incorrectas que no debían hacer (P5NF).

Sí estoy de acuerdo con el feminismo que nos permite ahora votar, trabajar (P1NF).

Me tocó escuchar a directivos de la escuela donde estudié decir que las mujeres solo servían para coger y parir, y no podía creer que quienes están al mando digan cosas así, por cuestiones así si pelearía, porque no es justo que digan eso (P3NF).

Yo no estoy de acuerdo tampoco con el aborto legal, porque creo hay que ser conscientes en cuestiones de decisiones, porque no puedes abortar solo porque quieres o porque es tu cuerpo (P5NF).

Con base en lo anterior, se enuncian acciones que se toman como positivas. Por ejemplo: las luchas por conseguir el acceso al voto o al trabajo. Se observa que las actitudes vistas como negativas en las feministas radican en función del contexto, y de acciones como el aborto. A partir de lo mencionado se considera que las feministas actuales están enfocando la lucha según los intereses, no desde el feminismo sino a partir de lo que algunas de las colaboradoras llaman “hembrismo”.

Es importante señalar que las mujeres que son vistas como incorrectas o feminazis, no son las de marchas en Ciudad de México o en Argentina, sino las mujeres que abiertamente se asumen como feministas en Chiapas, principalmente las de colectivos y organizaciones de San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. Lo anterior se demuestra a partir del momento en que se enuncia el derecho al aborto, que es una de las peticiones en las marchas del 8M y en otras marchas que han sido convocadas.

Asimismo, en el estado se han llevado a cabo manifestaciones encabezadas por familiares de víctimas de violencia, como la que fue convocada (en agosto de 2018) por Colectivas Unidas, Voces feministas, Red por los derechos sexuales y reproductivos en México DDSER, Chiapas, Hermana, yo sí te creo, Colectivo Bocas y Observatorio Feminista contra la violencia de las mujeres de Chiapas.

La visibilización de grupos y organizaciones a través de estas marchas ha logrado posicionar el movimiento a nivel estatal, de ahí que la lucha feminista se encuentre en un momento de reconocimiento ante la sociedad civil.

Ahora bien, con respecto a los discursos de las mujeres feministas, los temas se han clasificado a partir de lo siguiente:

- 1) Asumirse feminista, ¿temor al término?
- 2) Feministas y feminismo(s)
- 3) ¿Cómo llegué al feminismo?
- 4) Implicaciones e importancia de asumirse y ser feminista en la actualidad.

En cuanto al primer punto propuesto de esta segunda parte del análisis, se encuentra el asumirse feminista y con ello declararse abierta y públicamente como tal.

Con base en los testimonios existen dos vertientes: la primera de ellas se relaciona con el miedo a nombrarse feminista, por diversas causas, y la segunda apunta a la apropiación del término como parte de un reto que propone despojar el término de las connotaciones negativas que se le atribuye:

A mí me daba mucho miedo declararme feminista, porque yo le tenía mucho respeto. Me formaron las maestras Mercedes Olivera. La verdad es imposible asumirse feminista y no tener nada que ver con ella. Conocí a otras maestras como Alda Facio, Marcela Lagarde, Eda Gaviola; alumnas de Margarita Pizano, feministas iberoamericanas y latinoamericanas: Celia Amorós de España, Ochy Curiel de Dominicana, Yuderkis, que además ellas me hablaron del afro feminismo [del] el lésbico, de muchas corrientes, muchas posibilidades y eso me hizo ser muy respetuosa de la lucha y decir: yo no estoy preparada para declararme feminista, para mí sí tiene un alto compromiso declararte feminista (P2SF).

Después de dos años de la maestría y a mitad del doctorado yo pude abiertamente salir del clóset y decir: soy feminista (P2SF).

Siento que empezó a llamarme, a gustarme, debo decir, ese: "ay, es feminista, qué horror". También fue como un reto; existe todo este prejuicio de lo que es el feminismo. Pues bueno, hay que empezar a asumirlo, a perderle el miedo a la etiqueta, porque atrás del miedo a la etiqueta de feminismo, de ser feminista, hay mucha misoginia; no es otra cosa que misoginia (P4SF).

Asumirse como feminista se presenta como una acción relacionada con el nivel de compromiso ante la palabra, con el respeto hacia el trabajo de feministas chiapanecas y latinoamericanas que llevan tiempo en la lucha; pero también con el deseo de reivindicar la palabra, de perderle el miedo y despojarla de etiquetas que han sido im-puestas desde miradas fuera del feminismo.

En lo que concierne al punto número dos, sobre ser feminista y feminismo(s), se ha elaborado una tabla que contiene los testimonios analizados a partir de las presuposiciones e implicaciones articuladas en torno a los enunciados de las colaboradoras. Se retoman los relacionados con las significaciones sobre ser feminista (véase Tabla 5).

Los datos presentados señalan descripciones de mujeres feministas con base en su experiencia y las relaciones que tejen con otras feministas. Se evidencia que hay ciertas reglas no expresadas como tales, que funcionan como un filtro para saber cómo se está siendo feminista.

El ejercicio de crítica propia y reflexión no considera la mirada masculina, sino lo contrario; es una intervención de resistencia ante una sociedad patriarcal que cuestiona el quehacer de las feministas. Se observa que las situaciones están marcadas por contextos de violencia, desigualdades, relaciones asimétricas tanto en lo laboral, familiar o personal. Así, al encontrarse con las posturas teóricas del feminismo, comienzan a cuestionarse y articular desde otras aristas sus propias prácticas.

Dentro de las entrevistas hay un tema que destaca: el camino hacia el feminismo; es decir, las formas, veredas, atajos que llevaron a estas mujeres a denominarse feministas.

Los testimonios apuntan que se hace de varias maneras, pero en una doble vía: desde la praxis y desde la teoría. Así, las principales rutas de llegada para las mujeres entrevistadas se agrupan de la siguiente manera: a partir del activismo, desde charlas y talleres de feministas chiapanecas, y, finalmente, por azar. Léase a continuación:

Me genera un conflicto que no haya un reconocimiento de la historia y que se crea, de pronto, que la movilización que hubo en abril, hace tres años, fue la primera marcha feminista en Chiapas, y digo; no, no manches, se les olvida cuando Martha Figueroa y Adela Bonilla andábamos marchando, ellas en los 70 y tantos y yo en los 80 (P1SF).

TABLA 5 MUJERES FEMINISTAS Y FEMINISMO		
Enunciado	Presuposición	Implicatura
No puedes ser una feminista que violente a otras mujeres	Si eres feminista no violentas	La no violencia hacia otras mujeres es una característica de ser mujer feminista
Ser feminista tiene que ver con una especie de vocación	Para ser feminista se necesita vocación	Ser feminista conlleva más que la decisión de serlo debe existir un interés genuino hacia el feminismo
Es una ética de algo que te nace sin necesidad de que se tengan que cumplir requisitos, lo haces por empatía.	Si eres feminista debes tener ética y empatía.	Si no tienes ética y empatía no puedes ser feminista.
Yo he sido violentada por mujeres feministas	Las mujeres feministas también violentan	Ser feminista no cura o erradica la violencia ejercida por mujeres hacia sus compañeras
Asumirte feminista en una sociedad patriarcal tiene un costo: te expones a más violencia, pierdes espacios, te deslegitiman de ciertos espacios, en fin, es complicado	Ser feminista es complicado, se paga un precio por serlo	Una mujer que se asume feminista debe estar consciente de las pérdidas a las que se enfrenta(rá)
No puedes decir soy feminista e ir por la vida criticando, diciendo: esta es una puta, esa también. Hay cierto nivel de congruencia	Las feministas no critican a otras mujeres (feministas o no), se deben respeto a sí mismas y a sus ideales	Las críticas negativas no son parte de la esencia de una feminista, pero la congruencia sí lo es

Recuerdo bien que fue en una conferencia en la que yo conocí a Karen Diaz Padilla, ahí la escuché, y también a Selene Domínguez. Fue como saber, conocer una respuesta a todas esas preguntas que yo tenía en mi mente durante toda mi vida (P3SF).

Todas llegamos, la mayoría de las mujeres, por casualidad o por accidente. Muy pocas podemos decir “ay, mi referencia feminista fue ella”, o sea, muy pocas. Yo te puedo decir que mi referencia

fue una maestra feminista militante. Ahora que lo veo, creo que ella fue la primera persona que me enseñó lo que era ser una feminista, ¿no? Pero era una mujer de mi edad, o sea, tampoco puedo decir que sea una ancestra, es una mujer de mi edad, como yo, desde mi misma posición (P4SF).

Con base en la información presentada se evidencian problemáticas en torno al feminismo en Chiapas. La primera es que hace falta un reconocimiento de la trayectoria feminista en Chiapas, pues las personas que, actualmente, llegan al movimiento, desconocen que se trata de una lucha con varios años en pie, que no inició después de 2015, sino que data de las décadas de 1970 y 1980.

Como segundo punto, las acciones de las feministas chiapanecas han tenido una relevancia crucial para dar a conocer el feminismo en el estado. A partir de talleres, de actividades en escuelas, espacios públicos, las mujeres conocen parte de este movimiento y deciden sumarse.

En el fragmento del tercer testimonio se aprecia la última problemática: la falta de referentes feministas en Chiapas. Esto se vincula con el primer punto que atiende la falta de conocimiento de las feministas del pasado. Si el feminismo en Chiapas estuviese consolidado como en otros estados del país no se tendría el problema del nulo reconocimiento de mujeres que han estado incorporadas al feminismo. Pese a que la tradición feminista chiapaneca es amplia, también es desconocida para un amplio sector de la población, de ahí que no se encuentren referentes de este movimiento.

Con respecto al tópico último: implicaciones e importancia de asumirse y ser feminista en la actualidad, se advierte que hay una toma de decisión personal, así como una respuesta ante situaciones de violencia, machismo y acoso, entre otras. Asimismo, se plantea que la postura política feminista sirve para accionar; para tomar conciencia; para actuar ante las muertes y desapariciones, y también para hacer alianzas y ejercer la sororidad. A continuación, los fragmentos que destacan lo anterior mencionado.

Me parece que es algo personal [ser feminista] que, por supuesto lo personal es político, pero es una decisión personal. Tal vez para algunas no lo sea, pero para mí es fundamental, no sólo

importante. Ser feminista te permite mirar con los lentes de la disrupción, de mirar al rebelde, de mirar diferente (P1SF).

Hay una guerra declarada en contra de nosotras las mujeres y debemos tener las herramientas teóricas, éticas, de hermandad para enfrentar esa guerra que se manifiesta con los feminicidios, con el incremento de la violencia. El patriarcado gana mucho dinero con nuestro cuerpo: prostitución forzada, bailes eróticos, pornografía forzada, los robos de las jovencitas. Se ha recrudecido esta creencia de que nuestro cuerpo está para satisfacer (...) Necesitamos y urge una toma de conciencia que una a las mujeres (P2SF).

Creo que es importante serlo porque si no somos sororarias, si no estamos unidas, si no tenemos conocimiento ni nos descubrimos a nosotras, entonces nos vamos a seguir perdiendo. Es una realidad que cada día nos matan más, que cada día importamos menos, es una realidad triste, pero existe. Es importante para sobrevivir, reencontrarnos (P3SF).

Decido ser feminista porque en ese momento, ahí, fue donde yo pude articular ese malestar de: pinche sociedad culera, patriarcal; nos ponen el pie todo el tiempo a las mujeres; nos tenemos que esforzar tres veces y asumir esa identidad feminista para mí era un claro posicionamiento político frente a lo que me estaba pasando (P4SF).

En defensa propia, es difícil concebirse una mujer libre y no enunciarse feminista (P2SF).

Por medio de los testimonios es evidente vincular el sentido colectivo y el individual a través de acciones y decisiones que tengan una repercusión social y con esto las mujeres consigan unirse, agruparse en torno al feminismo. Siguiendo a Montero (2006) las acciones que se realizan de manera conjunta ayudan a una doble articulación de las interpretaciones y deseos de las mujeres en el movimiento feminista porque dichas acciones contribuyen para forjar las directrices, ideologías, identidades y reivindicaciones de estas mujeres.

REFLEXIONES FINALES

El feminismo en sus manifestaciones, prácticas, discursos; se encuentra en estrecha relación. Todo lo anterior se reúne en ideologías que se insertan en la sociedad, y a su vez modifican las prácticas. Esto es, los cambios que se producen en el actuar derivan de un cambio o modificación de la ideología y viceversa. Este engranaje mantiene al feminismo en constante dinamismo y cuestionamiento, de ahí que sea movimiento y tarea inacabada. No obstante, su función en la vida social ha permeado las estructuras que parecían inquebrantables; se habla más de la participación de las mujeres en la vida pública, en puestos de poder, en espacios de lo que se hacía. Hace 70 o 100 años ni siquiera se pensaría posible.

El feminismo, hoy día, se encuentra posicionado como uno de los grandes movimientos del siglo XXI, debido a las acciones de activistas feministas, como marchas, protestas y performances, entre otras, se han dado a conocer qué se busca lograr. De ahí que muchísimas mujeres decidan unirse a la lucha actuando desde cada espacio en donde se encuentran y en tanto sus posibilidades se lo permitan.

Sin embargo, derivado de la masificación del movimiento, se han creado discursos que son contrarios a los postulados del feminismo, así como otros de ataque o inconformidad con las mujeres feministas. La desinformación en redes sociales, que es uno de los medios principales en donde se difunde información, ha elaborado un rostro del feminismo con el que las mujeres que no se adscriben a éste prefieren no encontrarse a lo largo de su vida.

Al tiempo que se le crea un rostro al feminismo, también se le atribuyen juicios de valor, se lo acusa de provocar modificaciones en la vida social preestablecida, así como de alterar el “orden natural” en cuanto a las relaciones con los otros: los hombres. Lo anterior, debido a que el sistema patriarcal es el único que se conoce y sigue vigente, se educa [en él y con él] a las mujeres para que consideren que sea natural que realicen actividades o actúen de determinadas maneras por el simple hecho de ser mujeres, sin que estén conscientes de esto (Domínguez 2012).

Debido a la visibilidad actual sobre el feminismo hay mujeres que no se sienten identificadas aún con esta postura política debido a que no hay una claridad en torno a lo que es, hace, busca, y propone el feminismo. Se sabe de este movimiento porque en años

recientes se ha masificado y se encuentra en boga. Las manifestaciones de mujeres son parte de esta lucha, pero no la totalidad. El desconocimiento de referentes, tanto teóricos como de feministas chiapanecas, es parte de la problemática que hace que en Chiapas el feminismo tenga significaciones distintas para las mujeres que no se asumen o son parte de este movimiento.

Las imágenes y representaciones que se han hecho de las feministas —por personas no feministas—, producen ideologías que se perpetúan y encarnan en los discursos de mujeres y hombres que deciden incluirlos en su actuar. Así, se encuentran las dos posturas enfrentadas, las mujeres feministas y las no feministas. Pero se avanza con el hecho de que las mujeres que no se reconocen como feministas, coinciden en que la igualdad entre los géneros es una de las claves para construir espacios con mejores oportunidades para las mujeres.

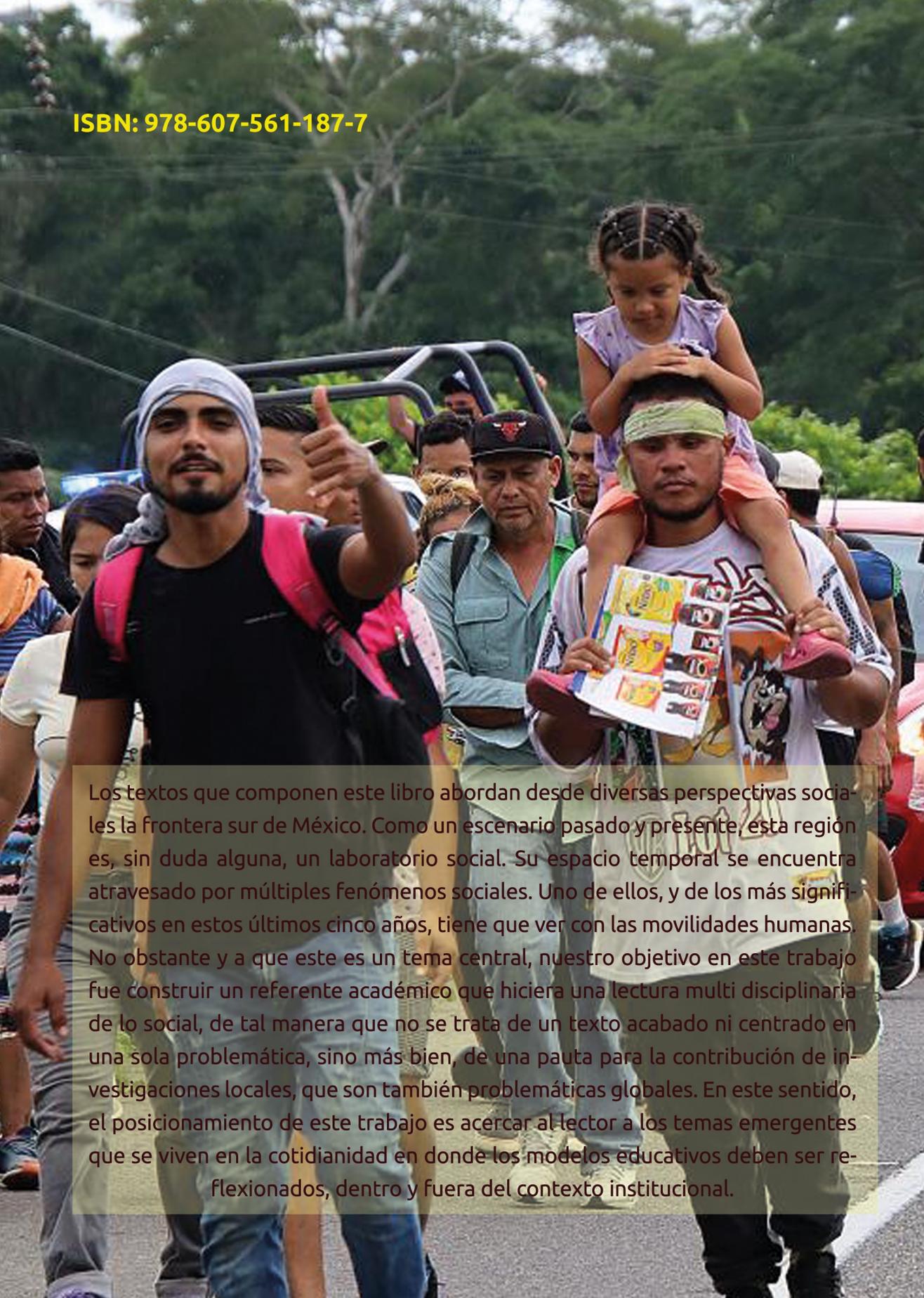
Las ideologías han de cambiarse a partir de las prácticas socioculturales, por esto es necesario que a la teoría feminista la acompañe la praxis. En tanto se observen las modificaciones en el actuar de las mujeres feministas como de las no feministas, vendrán también las formas de entretener la teoría para abonar a la reflexión acerca del mundo que se está construyendo desde/con el feminismo.

REFERENCIAS

- BARTRA, E. (2002). “Esencias del feminismo”, en G. Careaga Pérez (coord.), *Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas*, UNAM.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y A. TUSÓN VALLS (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel.
- CASTAÑEDA SALGADO, M. P. (2006). “La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 48, (197).

- DE HIERRO, G. (2001). “La diferencia sexual y el feminismo, hacia una nueva identidad femenina”, en R. de María Gómez (coord.), *Filosofía, cultura y diferencia sexual*, Plaza y Valdés.
- DE MIGUEL, A. (1995). “Feminismos”, en C. Amorós (dir.), *10 palabras claves sobre mujer*, Verbo Divino.
- DOMÍNGUEZ FOLGUERAS, M. (2012). “La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. Un análisis del uso del tiempo”, en *Revista Internacional de Sociología RIS*, 1 (70).
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). “Aportaciones de la pragmática. En Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera”, en *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL.
- ESPINOSA DAMIÁN, G. (enero-abril, 2009). “Movimientos de mujeres indígenas y populares en México. Encuentros y desencuentros con la izquierda y el feminismo”, en *Laberinto*, núm. 29.
- FERRÃO, V. M. (2013). “Educación intercultural crítica: construyendo caminos”, en C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Ediciones Abya-Yala.
- LÓPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. (2007). “Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana”, en Prats, E. (Coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad*, Octaedro-OEI.
- MONTERO, J. (2006). “Feminismo: un movimiento crítico”, en *Intervención Psicosocial*, 2, (16).
- REBOUL, O. (1986). *Lenguaje e ideología*, FCE, México,
- RUIZ-TREJO, M.G. (2016). “Aproximaciones a los estudios críticos feministas de las Ciencias Sociales en México y Centroamérica”, en *Revista Clepsidra*, núm. 15.
- VAN DIJK, T. A. (2005). “Política, ideología y discurso”, en *Quórum Académico*, 2 (2).

ISBN: 978-607-561-187-7



Los textos que componen este libro abordan desde diversas perspectivas sociales la frontera sur de México. Como un escenario pasado y presente, esta región es, sin duda alguna, un laboratorio social. Su espacio temporal se encuentra atravesado por múltiples fenómenos sociales. Uno de ellos, y de los más significativos en estos últimos cinco años, tiene que ver con las movilidades humanas. No obstante y a que este es un tema central, nuestro objetivo en este trabajo fue construir un referente académico que hiciera una lectura multi disciplinaria de lo social, de tal manera que no se trata de un texto acabado ni centrado en una sola problemática, sino más bien, de una pauta para la contribución de investigaciones locales, que son también problemáticas globales. En este sentido, el posicionamiento de este trabajo es acercar al lector a los temas emergentes que se viven en la cotidianidad en donde los modelos educativos deben ser reflexionados, dentro y fuera del contexto institucional.